

Letnik	Številka	Ljubljana
Volume	Number	maj
56 (122)	3	2005

Sodobna PEDAGOGIKA

Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS)

e-pošta: group1.ljzpbs@guest.arnes.si,
urednistvo@sodobna-pedagogika.net
<http://www.sodobna-pedagogika.net>

CONTENTS

THE ALL-DAY SCHOOL – OPENING OF THE SCHOOL

- Challenges and Problems in Introducing the All-day School
(Introduction to the Thematic Discussions) – *Vladimir Wakounig,*
Edvard Protner 6
- The Rise and Fall of the All-day Primary School in Slovenia
– *Helena Novak* 16
- All-Day School as the School of the Future – Pedagogical
Justification – *Ulrike Popp* 28
- Creation of the Zagreb Model of an Open-Door Primary
School – *Valentin Puževski* 46
- »All-day Education« – The Integration of Education and Forming
of an Individual’s Identity on the Basis of Co-operation between
Schools and Youth Institutions – *Thomas Coelen* 60

NON-THEMATIC DISCUSSION

- Why Develop Teams and Team Culture at School? – *Metod Resman* 80
- Co-Operation and Competition in School – *Marjanca Pergar Kuščer,*
Cveta Razdevšek Pučko 98
- Teaching of Emotions – *Nives Ličen* 110
- What can we Learn from Publication of the Timss 2003 Research
Results? – *Zvonko Perat* 128
- Homeland Education as a Reflection of the Nation’s Culture in
School Life and Work in the Period Between the Two Wars
– *Branka Lončarič* 142
- Coming to Meet the Parents – *Darinka Grum* 160

REPORTS, ASSESSMENTS

- Analysis of the Teamwork Elements in the First Grade of the
Nine-year Primary School – *Fani Nolimal* 166

BOOK SHELF

- New Books in Pedagogical Library – *Tanja Šulak* 170

VSEBINA

CELODNEVNA ŠOLA – ODPIRANJE ŠOLE

- Izzivi in problemi uveljavljanja celodnevne šole (Uvod v tematski del številke) –
Vladimir Wakounig, Edvard Protner 6
- O vzponu in zatonu celodnevne osnovne šole v Sloveniji –
Helena Novak 16
- Celodnevna šola kot šola prihodnosti – šolskopedagoška utemeljitev –
Ulrike Popp 28
- Ustvarjanje zagrebškega modela osnovne šole odprtih vrat –
Valentin Puževski 46
- »Celodnevno izobraževanje« – integracija izobraževanja in oblikovanja posameznikove
identitete na podlagi sodelovanja med šolo in mladinskimi ustanovami
– *Thomas Coelen* 60

NETEMATSKE RAZPRAVE

- Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? – *Metod Resman* 80
- Sodelovanje in tekmovanje v šoli – *Marjanca Pergar Kuščer, Cveta Razdevšek Pučko* 98
- Vzgoja čustev – *Nives Ličen* 110
- Kaj bi se lahko naučili iz objave izsledkov raziskave TIMSS 2003 – *Zvonko Perat* 128
- Domoznanstvo kot odsev kulture naroda v šolskem življenju in delu
v obdobju med obema vojnama – *Branka Lončarič* 142
- Staršem naproti – *Darinka Grum* 160

POROČILA, OCENE

- Analiza dejavnikov timskega dela v prvem razredu devetletne osnovne šole –
Fani Nolimal 166

S KNJIŽNE POLICE

- Nove knjige v pedagoški knjižnici – *Tanja Šulak* 170

Izzivi in problemi uveljavljanja celodnevne šole

(Uvod v tematski del številke)

Že bežen pogled v mednarodno znanstvenopedagoško in strokovno literaturo zadnjih petih let pokaže, da se razprava o celodnevni šoli oziroma celodnevnem šolanju stalno odpira v zelo različnih krogih. Težko bi našli strokovni pedagoški časopis, ki se ni že večkrat posvetil temu vprašanju, in skoraj vsaka večja založba, ki izdaja pedagoško literaturo, ima na prodajnih policah vsaj eno knjigo s tega področja. Številni posamezniki, skupine in organizacije so se čutili nagovorjene in odgovorne, da o celodnevni šoli izrečejo svoje mnenje. O tej temi razpravljajo politiki, šolski praktiki in pedagoški strokovnjaki. Zvrstila so se številna strokovna posvetovanja in srečanja, kjer so razpravljali o novih pristopih k celodnevni šolski ureditvi in argumentih za njeno uveljavljanje. Celodnevna šola je tako rekoč čez noč postala osrednja tema šolske politike in nekateri celo menijo, da bo njena uveljavitev odločilno oblikovala prihodnost vzgoje in šolskih sistemov (prim. Holtappels 2004). Njena vloga postaja z vidika šolskega in družbenega razvoja vse bolj osrednja.

Ta nenadna rast zanimanja za celodnevno šolo je tesno povezana z objavo rezultatov mednarodne raziskave PISA leta 2001 in 2003. Izjemen interes in polemiko v zvezi z rezultati lahko v nemško govorečih deželah pripišemo dejstvu, da so v teh raziskavah dosegle slabe rezultate, čeprav je bilo tukaj prisotno prepričanje (brez empirične potrditve), da so njihovi šolski sistemi v mednarodnem merilu med boljšimi. Pri tem še zlasti izstopata Nemčija in Avstrija (prim. Haider/Reiter 2004). Objava rezultatov je v obeh državah povzročila pravo šolskopolično krizo in na novo odprla stara strankarska politična razhajanja glede prenove šolskih sistemov. Na eni strani konzervativni krogi vztrajajo pri modelih zgodnjega diferenciranja, na drugi pa se leve politične stranke zavzemajo za daljšo skupno vzgojo vseh otrok. Raziskava PISA je dokončno porušila zaverovanost v zdajšnji izobraževalni sistem in prepričanje aktualne šolske politike, da se ji ni treba bati kritike. Kritika tokrat ni prišla iz domačih krogov, temveč od zunaj. Rezultati so bili dostopni širši in strokovni javnosti in ni jih bilo mogoče zamolčati. Politiki so bili prisiljeni napovedati prenove, niso pa mogli napovedati nič konkretnega. Zdi se, da je te odprte in napete razmere pedagoška stroka izkoristila za razpravo o radikalni prenovi šolstva, izobraževanja učiteljev in učnih standardov. V teh okoliščinah se je vse bolj omenjala celodnevna šola, razprava je dobivala lastno dinamiko, ki je tudi politika ni mogla več zatreti.

Pedagoški argumenti za uvedbo celodnevne šole

Celodnevna šola ni iznajdba zadnjih nekaj let. Če pogledamo razprave o prihodnosti šolstva in izobrazbe v zahodnoevropskih deželah v 80. in 90. letih

prejšnjega stoletja, opazimo, da je bila zahteva za celodnevno šolo že takrat zelo prisotna. Številne raziskave, ki analizirajo družbene spremembe, kažejo potrebo po temeljiti rekonceptualizaciji pedagoških teorij, ki se ne morejo izogniti nujnosti dnevnega podaljševanja šolanja in oblikovanja celodnevne šolske ponudbe (prim Holtappels 1994; Höhmann / Holtappels / Schnetzer 2004). V zvezi s tem se je izoblikovalo nekaj tez, ki jih le na kratko povzemamo.

Celodnevne šole kot del socialne infrastrukture

Spremenjene socialne, ekonomske in kulturne okoliščine vplivajo na oblikovanje novih vzorcev, navad in struktur družinskega življenja (na primer naraščanje števila enostarševskih družin). Šola naj bi se prilagajala novim potrebam in poskušala zapolniti vzgojne vrzeli, ki nastajajo zaradi zaposlitvenih potreb staršev. Razen tega imajo otroci iz različnih stanovanjskih okolij zelo različne možnosti za igro, druženje, preživljanje prostega časa, kulturno udejstvovanje. Razširjena ponudba celodnevnega šolanja bi vsem otrokom in mladostnikom bolj enakopravno omogočila tiste oblike učenja, ki so nujne za razvoj posameznikove osebnosti in socialno vključenost. V tem smislu bi lahko celodnevna šola veliko pripomogla k večji kakovosti sociokulturnega prostora.

Celodnevne šole krepijo socialnovzgojno funkcijo šole

Spremenjene zunajšolske socializacijske razmere, forme družinskega življenja in tudi neustrezne vzgojne oblike in prakse staršev že dalj časa narekujejo šoli nove naloge. Te se usmerjajo predvsem v večjo socialno podporo družinam in otrokom ter pomoč pri zadovoljevanju šolskih zahtev. V zadnjih letih raziskovalci v različnih bivanjskih okoljih opažajo dramatično upadanje socialnih kontaktov v neposredni soseščini. Veliko otrok in mladostnikov zapolnjuje osamljenost z elektronskimi mediji in organizirano komercialno ponudbo prostega časa. Očitno je, da primanjkuje socialnih institucij, ki bi omogočile zadovoljitev potrebe po integraciji in podpori v osebnostnem razvoju. Šola bi lahko bila tista institucija, ki bi zagotavljala celostno celodnevno oskrbo, s tem pa prevzela pomembno nadomestno funkcijo v zadovoljevanju socialnih potreb. Nekateri menijo, da je šola že zdaj pravzaprav edina institucija, ki vzpostavlja in ohranja socialne kontakte in je pomemben dejavnik, ki skrbi za stabilne možnosti odraščanja.

Celodnevna šola kot reakcija na nove izobraževalne zahteve

Vstop v poklic olajša kakovostna in ustrezna stopnja izobrazbe. S spremembami na tem področju pa so se spremenile tudi vsebinske zahteve, ki naj bi jih zagotavljala sodobna izobrazba. Večino poklicev zdaj opredeljujemo s tako imenovanimi ključnimi kvalifikacijami, kot so na primer sposobnost dojemanja širših sklopov, prepoznavanje kompleksnih procesov, obvladovanje informacijskih sistemov, sposobnost analiziranja in podobno. Večjezičnost, komunikativne

kompetence in delo v timu so kvalifikacije, ki so samoumevne pri vsakem zahtevnejšem delu.

Posredovanje in pridobivanje ključnih kvalifikacij, medijske kompetence in temeljnega znanja so izvirne naloge šole. Kompleksnost kvalifikacij je mogoče doseči samo z razširitvijo učnih procesov, ki pa jih najboljše zagotavlja celodnevna šola.

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z družbeno ureditvijo in družbenimi perspektivami, se strinjajo, da razvoj moderne družbe temelji na razširitvi šolanja in izobraževanja, ki naj bi zaobjelo formalna in neformalna področja učenja. Pri tem naj bi bilo v ospredju institucionalizirano sodelovanje med šolo in zunajšolsko pedagoško ponudbo, ki upošteva interese staršev in družin (prim. Otto/Coelen 2004, str. 8). Tudi tovrstne teze nedvoumno opozorijo na pomembnost celodnevnega šolanja oziroma izobraževanja. Samo šola, ki si za poučevanje in delovanje izbere celodnevno perspektivo, se je sposobna povezovati z različnimi kraji, ki ponujajo znanje in so razpršeni med različne institucije. V razpršenosti šolanja in učenja, ki zaznamuje odraščanje in socializacijo otrok in mladine, lahko najdemo vzrok šolske neučinkovitosti; šola ne ustreza več pričakovanjem in zahtevam, ki jih narekuje obvladovanje in oblikovanje sodobnega zasebnega in poklicnega vsakdana.

Upoštevanje interesov staršev

V novejših razpravah o celodnevni šoli se je uveljavilo prepričanje, da se ta šolski projekt brez soglasja in sodelovanja staršev ne bo mogel uveljaviti (prim. Wunder 2004; prim. tudi članek Poppove v tej številki). Toda znanstvene razprave, ki pravilno ugotavljajo, da so se socialne razmere odraščanja in izobraževanja pomembno spremenile in da tudi zdajšnja oblika šolanja in izobraževanja nikakor ni več v skladu z izobraževalnimi in vzgojnimi zahtevami današnje družbe, niso vedno usklajene z motivi in pričakovanji staršev, ki na projekt celodnevne šole pogosto gledajo z vidika lastne izkušnje s poldnevno šolo, kakršno so obiskovali sami. V deželah z zelo razvejenimi šolskimi sistemi (in celodnevno šolsko ponudbo) je znan pojav, da se starši, ko se odločajo za nadaljnje šolanje svojih otrok in izbirajo med različnimi šolskimi tipi, večinoma opirajo na lastno šolsko biografijo. To pomeni, da je odločitev za šolsko izobrazbo otrok tesno povezana z vsebino, načinom, kulturo in zahtevami šolanja njihovih staršev.

Starši si za svoje otroke izbirajo take vrste šol in možnosti, ki jim niso tuje in kjer lahko s svojim znanjem in usposobljenostjo uspešno pomagajo svojim otrokom pri izpolnjevanju šolskih zahtev. Tudi pri celodnevni šoli je mogoče pričakovati, da se bodo starši najprej orientirali po lastnih izkušnjah in bodo primerjali, v kakšnem obsegu se učenje in življenje v celodnevni šoli ujemata z njihovimi pričakovanji, zmožnostmi in pogledi na šolo kot izobraževalno institucijo. Čeprav se zdi celodnevna šola z vzgojno-izobraževalnega vidika v zdajšnjih družbenih spremembah pedagoško sorazmerno dobro utemeljena, pa se njena učna, delovna in socializacijska kultura vendarle močno razlikuje od tiste šole, ki so jo obiskovali in doživeli starši (poldnevne šole).

Vključevanje staršev v pripravo celodnevne šole je pomemben dejavnik, ki pa so ga je v preteklosti premalo upoštevali. To kažejo primeri dežel, kjer je celodnevna šola propadla prav zaradi neupoštevanja želja in interesov staršev. V šolskih vprašanjih je politika izključevanja klientov še posebno kontraproduktivna (prim. Ludwig 1993, str. 486–498), ker nasprotuje temu, kar naj bi bila značilnost šole, namreč demokratično soodločanje in prevzemanje odgovornosti. Tudi pedagoška znanost se je tej kočljivi temi pogosto izognila in se pridružila tezi o šoli kot »obligatorni poddržavljeni ustanovi« (Fend 1980), ki jo morajo starši kot državljani sprejeti in prepustiti državnemu nadzoru. Tudi Dieter Wunder, predsednik nemškega sindikata za šolstvo in znanost, poudarja, da je za formiranje celodnevne šole ključno, kako jo bodo sprejeli starši (prim. Wunder 2004, str. 29). Za Nemčijo je značilno, da so starši glede celodnevne šole zelo razdvojeni in jih ni mogoče upoštevati kot enotno skupino. Njihovi motivi se ne pokrivajo vedno z argumenti pedagoške znanosti in tudi ne s pedagoškimi normativi. Tudi v navajanju razlogov, zakaj celodnevno šolo sprejemajo ali odklanjajo, starši niso poenoteni. Vsekakor so starši o prednostih oziroma pomanjkljivostih celodnevnega šolanja premalo obveščeni.

Wunder se upravičeno sprašuje, ali je ob taki razdvojenosti staršev sploh še mogoče govoriti o celodnevni šoli kot državni ustanovi, ki jo državljani sprejemajo; ali pa naj bo zgolj dodatna možnost, katere kakovost in ponudbo naj starši in otroci presodijo sami (prav tam). Vsekakor sta pravica in vloga staršev pri pripravah in načrtovanju celodnevne šole še vedno premalo pojasnjeni (prim. Ludwig 1993, str. 487; Seel/Scheipl 2004, str. 261).

Temu problemu bosta morali več pozornosti nameniti tudi pedagogika in šolska politika. V zvezi s prihodnostjo celodnevne šole moramo omeniti, da tudi najboljši pedagoški argumenti in najbolj natančno utemeljene razvojne perspektive niso učinkovite, če se z njimi ne strinjajo tudi starši – sprejeli jo bodo, če bodo v njej videli boljšo šolsko ponudbo za svoje otroke.

Celodnevna šola prinaša mnogo sprememb, ki pokažejo učinke šole ob konkretnem izvajanju. Ne posega samo v učne, organizacijske in personalne strukture šolanja, ampak prelamlja tudi z dosedanjimi družbeno-sistemskimi in življenjskimi navadami. Te spremembe posegajo v politiko zaposlovanja, financiranja in ne nazadnje tudi v vzgojno odgovornost staršev. Starši vidijo v uvajanju celodnevne šole nevarnost posega v zasebno družinsko življenje. Zagovorniki celodnevne šole jo branijo s (teoretsko poenostavljenim) prepričanjem, da je poldnevna šola delila naloge izobraževanja in naloge vzgoje na dve instituciji – na šolo in družino. Ta delitev nalog naj bi se videla tudi v časovni razporeditvi: dopoldan se je izvajalo *podržavljeno* izobraževanje, vzgojo in reprodukcijo pa naj bi popoldan prevzela družina. Šola in družina sta si delili pristojnosti in si nista križali poti. Zato je mogoče v deželah, kjer celodnevna šola nima zakoreninjene tradicije in je nov šolski in socializacijski izobraževalni koncept (sem lahko štejemo tudi Slovenijo), pričakovati zaplete v zvezi z življenjskimi navadami in ideološkimi razhajnji glede vzgojne funkcije šole.

Strateški problemi

Uspešnost vsake šolske preнове je zelo odvisna od tega, kako so na spremembo pripravljene starši. To spoznanje postane še tehtnejše, kadar gre za novosti, ki spremenijo celotno zunanjo in notranjo podobo šole. Celodnevna šola, ki naj bi povezovala šolsko učenje z delovanjem socialnih ustanov, ki so namenjene otrokom in mladini in so v veliko oporo pri socializaciji in integraciji v družbeno okolje, podeli šoli pomen posebnega učnega, komunikacijskega in kulturnega centra. Vloge moderne celodnevne šole ni mogoče izenačevati s tradicionalno vlogo šol, ki so (bile) primarno odgovorne za učenje in posredovanje znanja. Če hoče celodnevna šola uveljaviti svoje cilje in namene, mora na novo opredeliti tudi svoj odnos do staršev in na novo institucionalizirati njihovo sodelovanje in soodločanje. Starši namreč dobivajo vtis, da stopata s celodnevno šolo njihova prisotnost in odgovornost v ozadje ter se velik del vzgojnih nalog prenaša na učitelje in drugo vzgojno osebje. To je najobčutljivejša točka celotnega projekta. Če starši posumijo, da se s celodnevno šolo kratijo njihove pravice ali celo možnost vpliva na šolanje in vzgojo otrok, potem prihaja neizogibno do konflikta. V tem primeru obstaja nevarnost, da bodo starši izgubili zaupanje v šolo in ji celo odpovedali sodelovanje. Uvajanje celodnevne šole spremlja vprašanje, kako prepustiti šoli večjo odgovornost za vzgojo in izobrazbo kot doslej, ne da bi se s tem okrnil vpliv družine (prim. Groppe 2004, str. 172; Ludwig 1993, str. 489). Splošnih receptov za reševanje tega vprašanja ni.

Celodnevna šola se lahko znajde v hudem nasprotju s predstavami o družinskem življenju in vlogi družin. Tega protislovja nikakor ni mogoče razreševati s politično avtoritarnimi posegi, ker bi bilo to v nasprotju s temeljnimi načeli demokracije. Celodnevne šole ni mogoče zakonsko ukazati, ker bi s tem ogrozili načelo svobodnega odločanja pri izobraževanju posameznika. Dolgoročno bi to lahko zanetilo pravi družbeni konflikt.

Možnost uvajanja celodnevne šole je večja na ravni avtonomije vsake posamezne šole. V okviru te avtonomije bi bilo po eni strani mogoče upoštevati interese staršev in po drugi uresničiti vse tiste momente, ki zaznamujejo koncept moderne integrativne celodnevne šole. »Osamosvojitev« celodnevne šolanja bi bila politično manj sporna in bi ponujala več možnosti, da se šola orientira po zmožnostih, pričakovanjih, infrastrukturi in potrebah določenega okolja. Uvajanje celodnevne šolanja v okviru šolske avtonomije pa seveda mora vsebovati vse tiste zahteve, ki so potrebne za zagotavljanje kakovosti in uresničevanje večje pravičnosti med socialnimi sloji (prim. Gogolin 2003, str. 45).

Zanimivo je, da se prav nemški sindikat za šolstvo in znanost v zvezi s celodnevno šolo zavzema za rešitev, ki bi bila sprejemljiva za različne politične opcije. Prevladuje ocena, da je mogoče celodnevno šolanje na večjem geografskem območju uresničiti samo, če je povezano s poldnevno šolo (prim. Wunder 2004, str. 30). Ta kompromis je potreben, ker je celodnevna šola še vedno obdana z ideološko hipoteko (tako na nemškem govornem območju kot pri nas), ki je kljub tehtnim pedagoškim argumentom ni mogoče odpraviti čez noč. Dolgoročno pa je mogoče pričakovati, da se bo celodnevna šola uveljavila kot optimalna

izobraževalna institucija, ki posamezniku ponuja tiste kompetence, ki so neobhodno potrebne za preživetje v kompleksni in zahtevni družbi. Celodnevna šola mora s kakovostnim delom starše prepričati in jim dokazati, da njena povezava s poldnevno šolo ni nujna. To je vizija pedagoškega in šolskopoličnega razvoja, ki je usmerjen k obvezni celodnevni šoli za vse (prim. Holtappels 2004, str. 10).

Pedagogika kot stroka lahko samo nakaže strateške težave pri uvajanju celodnevne šole, ni pa poklicana, da bi dajala politiki recepte in navodila za ukrepanje. S tem bi si sama odrezala možnost za kritične analize šolstva. Koncept strategije mora prepustiti tistim, ki morajo sprejeti tudi politično odgovornost za uspeh in obstanek celodnevne šole.

Vsebina tematskega dela

Glede na aktualnost in razširjenost razprave o celodnevni šoli, ki jo je zadnja leta mogoče zaslediti v tujini, je presenetljivo, da se ta tema v domačih strokovnopedagoških krogih še ni pojavila, pa tudi šolska politika ne kaže nobenega zanimanja zanjo. Seznam avtorjev in avtoric v tematskem delu Sodobne pedagogike je dobra slika tega stanja, saj od domačih strokovnjakov s svojim člankom sodeluje samo Helena Novak. Toda povsem jasno je, da razprava o celodnevni šoli v domačem prostoru ne bo zaživela, dokler ne bomo analizirali izkušnje, ki jo v zvezi s tem pri nas že imamo – njen članek lahko k temu pomembno pripomore. Gre za besedilo, ki sicer ni opremljeno z znanstvenim aparatom, toda morda je s strokovnoesejističnim spominskim pristopom lažje povedati marsikaj, kar ostane v objektivni analizi prikrito. Avtorica se je od sredine 70. let naprej intenzivno ukvarjala s teoretskim osmišljanjem, praktičnim uveljavljanjem in evalvacijo celodnevne šole in upravičeno jo smemo šteti med vodilne poznavalce te tematike pri nas. Ključna je njena ugotovitev, da je bilo uvajanje celodnevne šole politični projekt, in ves nadaljnji razvoj kaže, da je to »botrstvo« zadevi prej škodilo kot koristilo, saj je bil projekt stalna tarča kritične javnosti, ki je prepoznavala predvsem ideološkomanipulativne namene oblasti, manj pa njegove socialne in pedagoške kakovosti. Ob prehodu v parlamentarno demokracijo je v začetku devetdesetih projekt zamrl, saj se je zdelo kar nekako samoumevno, da je celodnevna šola koncept, ki ga ideološko legitimira enopartijska politična ureditev in je zato stvar preteklosti. V nasprotju s tem poenostavljenim mnenjem nam Helena Novak v svojem članku razkriva zelo bogato pedagoško ozadje, na katerem so strokovnjaki takrat gradili in razvijali koncept celodnevne šole. Njeno besedilo odpira možnost drugačnega interpretiranja prisotnosti in pomena celodnevne šole pri nas. Res je nosila breme politične pobude, toda ta pobuda se je konkretizirala skozi pedagoško premišljeno prizadevanje, ki mu je šlo za humanizacijo in demokratizacijo šole. Seveda je z gesli o humanizaciji in demokratizaciji šole vedno mogoče prikrivati konkretne ideološkomanipulativne interese, toda pozorni bi morali biti vsaj na dejstvo, da se danes v demokratičnih državah uveljavlja celodnevna šola na podlagi skoraj identičnih gesel, pedagoških utemeljitev in političnih pobud, kot jih v naši izkušnji s celo-

dnevno šolo poznamo iz polpretekle zgodovine. Toda kritična distanca, ki jo narekuje tovrstni pomislek, ne sme ustaviti bogastva pedagoške inovativnosti, ki jo koncept celodnevne šole prinaša. Načela, na katerih je temeljil takratni koncept celodnevne šole, so tudi zdaj povsem aktualna. Omenimo na primer razširjeni program, ki je s prepletanjem učenja, prostega časa, rekreacije, interesnih dejavnosti dopolnjeval redni pouk, pomen »ugodne čustvene klime«, ki naj bi prežemala življenje celodnevne šole. Pri tem so snovalci tega programa predvideli »ritmično menjavo« elementov rednega in razširjenega programa, vse to pa naj bi omogočalo enovit vzgojno-izobraževalni proces, ki naj pomaga razvijati »svobodno, ustvarjalno, samostojno in celostno osebnost«. Demokratizacijo naj bi podpirali diferenciacija in individualizacija, pa tudi humani odnosi med učiteljem in učencem. Zavzemali so se za večje odpiranje šole družbenemu okolju in podobno. Podrobneje povzemamo ta načela, ker se tako pokaže njihova sorodnost (in že skoraj identičnost) z načeli, ki jih najdemo v sodobnih teoretskih konceptualizacijah celodnevne šole.

Vpogled v sodobnejšo konceptualizacijo nam ponuja besedilo Ulrike Popp, avtorice, ki deluje na celovski univerzi in v svojem razmišljanju izhaja iz aktualnega stanja razprave o celodnevni šoli v Avstriji. Besedilo ima veliko informativno vrednost, saj na enem mestu ponudi prikaz smernic uveljavljanja celodnevne šole, njeno socialnopedagoško utemeljitev, umestitev v znanstveno disciplinarno področje šolske pedagogike in na koncu predstavi tudi konkreten primer. Bralec bo sam razbral sorodnost načel, ki jih Helena Novak označi kot načela, ki so jih poskušali uveljaviti v celodnevni šoli pri nas v prejšnji družbeni ureditvi, in načel, ki jih Ulrike Popp prepozna kot načela šole prihodnosti. Prej ali slej se bo ideja celodnevne šole začela znova uveljavljati tudi v Sloveniji in načelom, ki se v konceptualizacijah celodnevne šole ponavljajo kot nekakšen standard, se ne bomo mogli izogniti. Ta načela pravzaprav prepoznavamo že zdaj v vseh tistih pedagoških diskurzih, ki se zavzemajo za uveljavitev nove kulture poučevanja, sem pa sodijo tudi problematične obljube, da lahko celodnevna šola doseže boljše rezultate brez »mukotrpnega sedenja za knjigo«.

Za uveljavljanje celodnevne šole v našem prostoru je morda pomembnejši namig, ki ga avtorica sicer ne razvije na raven hipoteze, je pa vreden razmisleka. Gre za (v kontekstu celote) skoraj obrobno opazko, da so države, ki imajo enotne (integrirane) in »celodnevne« šolske sisteme, dosegle v raziskavah PISA boljše rezultate kot države, ki imajo diferencirane šolske sisteme na osnovnošolski ravni (takšen sistem imata Avstrija in Nemčija). Vsekakor kaže v našem prihodnjem razmišljanju o uveljavljanju celodnevne šole upoštevati, da imajo nemško govoreče dežele drugačen motiv za uveljavljanje celodnevne šole kot večina drugih zahodnoevropskih držav, saj je tukaj osnovnošolski sistem na osnovnošolski ravni najbolj diferenciran. Poppova tu povzema razlago številnih strokovnjakov, pa tudi OECD, ki so slabe rezultate nemških otrok povezali s selektivno naravo nemškega obveznega šolanja. Toda v svojem nadaljnjem razmišljanju podpira tiste pedagoškopolične ukrepe, ki so zaobšli reformiranje šolskega sistema in se skoncentrirali na reformo vsebin in metod dela, ki najbolj izpostavljajo tiste kompetence, ki jih merijo naloge PISA (prim. Medveš

2005, str. 13). Prav celodnevna šola naj bi pomembno pripomogla k utrjevanju in uveljavljanju nove kulture poučevanja in formiranja kompetenc. V okviru teh ukrepov naj bi celodnevna šola nadomestila sistemske spremembe s tem, da ponudi nekakšen pedagoški popravek socialnega izključevanja v šolstvu. Pa vendar je ta motiv tudi pri nas vreden vse pozornosti, saj celo enotni šoli v socializmu ni uspelo odpraviti odvisnosti šolskega uspeha od socialnega izvora, z enako težavo pa se srečuje tudi devetletka.

Glede na to, da ima Slovenija (v nasprotju z Avstrijo in Nemčijo) integriran šolski sistem, bi sicer po tej ugotovitvi lahko sklepali o določeni prednosti, toda rezultati, ki smo jih dosegli v raziskavi TIMSS 2003, ne dajejo argumentov za to. Vsekakor bo treba počakati na rezultate raziskave PISA, ki jo prvič izvajamo tudi pri nas, in ugotoviti, koliko naši učenci dosegajo tisto znanje, ki ga ta raziskava meri. S precejšnjo gotovostjo je mogoče pričakovati, da bodo šele ti rezultati spodbudili razpravo o oživitvi celodnevne šole pri nas, saj je to šolska forma, ki najbolj korespondira z *novo kulturo izobraževanja*.

Zanimiva izhodišča za nadaljnje razmišljanje o uveljavljanju celodnevne šole pri nas Poppova ponuja tudi z objavo rezultatov raziskav v Avstriji, ki kažejo odnos staršev do celodnevne šole. Posebne pozornosti so vredni pomisleki staršev v Avstriji (posebno na Koroškem), ki so zelo podobni argumentom, zaradi katerih je celodnevna šola pri nas zamrla v začetku 90. let. Gre za (že omenjeni) strah, da s celodnevno šolo država preveč posega v vzgojne kompetence družine, da otroka odtuja družini in tako posega v družinske odnose. Seveda imajo ti kritični pomisleki različna ideološka ozadja. Pri nas je celodnevna šola zaradi omenjenega političnega porekla stalno zbujala sum, da želi država s takšno šolo okrepiti vzgojo v duhu vladajoče ideologije, Poppova pa ugotavlja, da so omenjeni pomisleki značilni za okolja, kjer prevladuje konzervativna vrednostna usmerjenost, utemeljena na »materinskem mitu«. Gre torej za pomisleke, ki izražajo nezaupanje do vzgojne funkcije države ne glede na družbeni sistem in ideološki okvir, ki šolsko vzgojo legitimirata. V okviru razmišljanja o uveljavljanju celodnevne šole bi bilo treba te pomisleke skrajno resno teoretsko tematizirati, saj je očitno, da je konceptualizacija celodnevne šole projekt, ki neposredno izhaja iz tradicije reformske pedagogike, pedagoškega gibanja, ki je pedagoški entuziazem in idealizem cenilo bolj kot racionalno argumentacijo in distanco.

S takšnim entuziazmom in idealizmom je prežeto besedilo Valentina Puževskega, avtorja, ki je desetletja aktivno sodeloval pri uveljavljanju novih pedagoških modelov na Hrvaškem. Gre za besedilo, ki nas v esejističnem spominskem slogu vrača v čas nekdanje Jugoslavije in iskanja tiste oblike osnovnošolskega sistema, ki bi ustrezal obstoječemu družbenemu sistemu. Avtor nam med vrsticami sporoča, da to ni bila zgolj politična naloga, temveč pedagoški izziv, ki je akumuliral sorazmerno velik strokovni potencial ter ponudil rešitve in načela s trajno pedagoško vrednostjo. V njegovem povzemanju pedagoških idej, ki so jih poskušali uveljaviti najprej v eksperimentalnih šolah in jih nato prenesti na celoten osnovnošolski sistem, zlahka prepoznamo ideje, ki sta jih kot vodilna načela v konceptualizaciji celodnevne šole omenila Helena No-

vak (ne nazadnje so te ideje nastajale kot skupni projekti reformiranja jugoslovanskega šolstva) in Ulrike Popp. Avtor poudarja razumevanje šole kot kulturnega središča določenega okoliša, ki s svojo pedagoško ponudbo pomembno presega tradicionalno omejenost na šolski pouk. Šola naj bo odprta za okolico, naj ponuja učno pomoč, interesne dejavnosti, organizira prosti čas, vključuje starše ... Skratka, šola naj postane življenjski prostor otrok, to pa lahko postane le, če je organizirana kot celodnevna šola. Besedilo Puževskega izrazito opozarja še na eno skupno potezo razprav o celodnevni šoli: ni izobraževalna funkcija šole tista, ki bi navdihovala koncept celodnevne šole, temveč njena vzgojna funkcija.

To poanto razberemo tudi v besedilu Thomasa Coelena. Gre za prevod besedila nemškega avtorja in bralec, ki nemškega šolstva in tudi okoliščin teoretske razprave ne pozna dobro, bo morda imel težave z razumevanjem tega besedila. Največ nejasnosti je v zvezi z izrazom *mladinske ustanove*, saj česa podobnega pri nas ne poznamo; gre za ustanove v Nemčiji, ki pod eno streho združujejo funkcije, ki jih pri nas opravljajo socialne službe, svetovalni centri, mladinski klubi ... Avtor razvija idejo o smiselnosti tesnejšega sodelovanja šole in mladinskih ustanov, ki se pedagoško utemeljuje skozi povezovanje šolske in socialne pedagogike. Na ravni izvedbenega predloga, ki ga avtor ponudi na koncu besedila, to pravzaprav ni kakšna izrazita novost. Tudi pri nas se je v 70. letih prejšnjega stoletja ob snovanju ideje o celodnevni šoli govorilo o tem, naj šola postane središče celotnega vzgojnega delovanja, da se mora šola zato odpirati družbenemu okolju, kar je pomenilo prav razvijanje sodelovanja z različnimi nešolskimi ustanovami, ki so tako ali drugače povezane z otroki in mladino. Toda ta podobnost je zgolj tehnična. Pri nas se je ideja celodnevne šole rodila predvsem kot plod politične strategije, ki si je prizadevala krepiti ideološki vpliv prek šole tudi na druge institucije in vzgojne dejavnike, in tako je ostala zamisel osnovne šole v našem prostoru skoraj vseskozi ideološko kontaminirana. V besedilu Coelena pa je ravno nasprotno. Srečujemo se s konceptom celodnevne šole, ki uspešnost vzgojnega delovanja navezuje na realno socialno prakso otrok. Vzgoja v šoli torej ne more biti uspešna, če je zaprta v šolsko okolje, temveč le, če se odpira v realen socialni prostor. Avtor svoj razmislek o celodnevni šoli tako izpeljuje iz miselnega konteksta družbenokritične pedagogike, kar je ne nazadnje razvidno tudi iz njegovega teoretskega aparata. To je tista kakovost, zaradi katere smo se odločili za prevod tega besedila.

Tematsko številko o celodnevni šoli smo pripravili z zavestjo, da smemo kmalu pričakovati razmah te razprave v domačem prostoru. Dobro je, da ozavestimo izkušnjo iz polpretekle zgodovine, saj ta usmerja v razmislek o politični in pedagoški razsežnosti celodnevne šole. To pa omogoča, da smo bolj pozorni na teoretska ozadja konceptov, ki se razvijajo v tujini. Pozorni bi morali biti tudi ob dejstvu, da so v Nemčiji razpravo o celodnevni šoli sprožili slabi rezultati v raziskavi PISA (in predpostaviti smemo, da testi merijo predvsem kognitivne dosežke), v konceptualnih rešitvah, ki se ponujajo, izrazito prevladujejo elementi, ki naj krepijo socialne kompetence otrok. V *novi kulturi izobraževanja* je to povsem naravna zveza, ki pa v praksi še ni dovolj prisotna. Zelo koristno bi

bilo, če bi tudi v Sloveniji začeli tej temi namenjati več pozornosti, in že kar nujno bi potrebovali eksperimentalno celodnevno šolo, kjer bi se lahko preizkušala vrsta pedagoških novosti. Za začetek bi jo lahko razumeli kot nekakšno alternativno šolo, kakršnih je pri nas premalo (še vedno je edina Waldorfska šola v Ljubljani). Iz tovrstnih šol stalno prihajajo pobude in ideje, ki so pri prenašanju v javni šolski sistem lahko zelo problematične, pa vendar koristne, saj pedagoško stroko silijo k odzivanju in delovanju.

Urednika tematskega dela številke:

dr. Vladimir Wakounig
dr. Edvard Protner

Literatura

- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg: München.
- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. V: Auernheimer, G. (ur.). *Schieflagen im Bildungssystem*. Leske + Budrich: Opladen, str. 33–50.
- Groppe, C. (2004). Die Rolle der Familie im Kontext ganztägiger Bildungseinrichtungen. V: Otto, H. U./Coelen, T. (ur.). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, str. 163–177.
- Haider, G./Reiter, C. (ur.) (2004). *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen*. Nationaler Bericht. Leykam: Graz.
- Holtappels, H. G. (1994). *Ganztagssschule und Schulöffnung. Perspektive für die Schulentwicklung*. Juventa: Weinheim, München.
- Holtappels, H. G. (2004). Deutschland auf dem Weg zur Ganztagssschule? Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. V: *Pädagogik*, št. 2, str. 6–10.
- Höhm, K., Holtappels, H. G., Schnetzer, T. (2004). *Ganztagssschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen*. V: *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Daten, Beispiele und Perspektiven. Juventa: Weinheim, München, str. 253–289.
- Ludwig, H. (1993). Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagssschule in Deutschland. 1. in 2. del. Böhlau: Köln, Weimar, Wien.
- Medveš, Z. (2005). Koliko se znajo učenci učiti, naj bo razvidno iz tega, koliko znajo. V: *Sodobna pedagogika*, 56 (122), št. 1, str. 6–15.
- Otto, H. U., Coelen, T. (2004). Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverständnis: Ganztagssschule oder Ganztagsbildung. V: Otto, H. U./Coelen, T. (ur.). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, str. 7–16.
- Seel, H., Scheipl, J. (2004). *Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert*. Leykam: Graz.
- Wunder, D. (2004). Der Einfluss von Eltern auf die Ausbreitung der Ganztagssschule. Strategische Überlegungen. V: *Pädagogik*, št. 2, str. 28–31.

Dr. Helena Novak

O vzponu in zatonu celodnevne osnovne šole v Sloveniji

Povzetek: Prispevek je sestavljen iz petih delov. V prvem je prikazan kratek pregled nastanka in razvoja celodnevne osnovne šole v Sloveniji. V drugem je predstavljen koncept celodnevne šole z organizacijskim modelom. V tretjem so naštetni osnovni pogoji njenega delovanja. Četrty vsebuje nekatere pomembnejše raziskovalne izsledke po petih letih njenega obstoja v Sloveniji, v petem pa so nanizani nekateri razlogi odprave celodnevne osnovne šole v Sloveniji.

Ključne besede: celodnevna osnovna šola, oddelki podaljšanega bivanja, koncept COŠ, organizacijski model, samostojno učenje, prosti čas, odnosi: učenci – učitelji – družina – okolje.

UDK: 371.2

Strokovni prispevek

Dr. Helena Novak, raziskovalka, docentka v pokoju.

Minevajo tri desetletja od nastanka prvih celodnevni osnovnih šol (COŠ) v Sloveniji. Če bi še delovale, bi letos zaznamovali trideseto obletnico njihovega delovanja. Glede na to, da so pred petnajstimi leti ugasnile zadnje celodnevne šole, lahko samo obudimo spomin nanje. Prednost njihove petnajstletne odsotnosti je le v tem, da gledamo na nastanek, delovanje in razvoj celodnevni šol v Sloveniji, takrat še jugoslovanski republiki, s časovne distance in skušamo ovrednotiti njihove vzgojno-izobraževalne in druge učinke. To lahko storimo danes manj čustveno in bolj kritično razčlenimo vzroke njihovega nehanja.

Nastanek in razvoj celodnevne osnovne šole v Sloveniji

Celodnevna šola je kot tip šole v svetu že dolgo znana. V mnogih državah obstaja tudi danes. Ko so v Sloveniji zaživele prve celodnevne šole, smo jih doživljali kot novost in izziv, čeprav tudi pri nas nismo bili povsem brez izkušenj s celodnevno organiziranim življenjem in delom učencev v šoli. Že v šolskem letu 1962/63 sta nastala v Ljubljani, v takrat še delujoči Osnovni šoli Frana Levstika, prva »varstvena oddelka«. V obeh so bili zajeti učenci od prvega do osmega razreda. To so bili predvsem otroci, ki doma niso imeli ustreznih pogojev za razvoj. Ti oddelki so bili izrazito socialne narave. V njih so učenci preživeli večji del dneva. Poleg pouka so dobivali še pomoč pri učenju, se v šoli hranili in pod pedagoškim vodstvom preživeli del svojega prostega časa. Od tega leta je število oddelkov s podaljšanim bivanjem učencev v šoli iz leta v leto naraščalo po vsej Sloveniji. Njihovo ustanavljanje so sprožili socialno-ekonomski razlogi. Takratna država si je prizadevala, da bi z vsebinsko razširjenim in celodnevno izvajanim vzgojno-izobraževalnim programom pomagala predvsem učencem, ki so pomoč potrebovali, in s tem prispevala k izenačevanju pogojev za nemoteni razvoj vseh učencev. V letu 1975 – ko so nastale prve celodnevne šole – je bilo v oddelkih podaljšanega bivanja (OPB) zajetih že 9 % osnovnošolcev. Zaradi svoje primarno varstvene in socialne narave je število OPB tudi po ustanavljanju

celodnevni šol še naprej naraščalo. Četudi se je delež teh oddelkov iz leta v leto spreminjal, niso nikoli prenehali delovati in delujejo v osnovnih šolah še danes. Zaradi stisk, ki jih doživlja sodobna družina (problemi varstva, redne prehrane, pomoči pri učenju idr.), je funkcija OPB ostala socialna in varstvena. Njihov obstoj narekujejo predvsem dnevne potrebe današnje družine.

Vpeljevanje celodnevne šole je bil politični projekt. Pobuda za njeno ustanavljanje je prišla iz slovenskega političnega vrha. V letu 1975 je začelo delovati prvih šest celodnevni šol. V naslednjih letih je njihovo število po Sloveniji postopno naraščalo. Ob deseti obletnici je delovalo že 151 COŠ. Vanje je bilo zajetih skupno skoraj 15 % učencev. Proti koncu osemdesetih let je začelo njihovo število upadati in ob prehodu na nov družbenopolitični sistem so ugasnile še zadnje celodnevne šole.

Poglavitna pobudnika celodnevne osnovne šole sta bila Centralni komite zveze komunistov Slovenije in Socialistična zveza delovnega ljudstva. Slednja je ves čas dejavno sodelovala pri uvajanju in širjenju COŠ. To nalogo je uresničevala na republiški ravni prek koordinacijskega odbora za uvajanje COŠ in po posameznih regijah prek občinskih koordinacijskih odborov, katerih delo je spremljal in usmerjal republiški odbor. Za strokovni del razvoja celodnevne šole je skrbel pri Zavodu SR Slovenije za šolstvo posebna skupina, v kateri so sodelovali pri snovanju koncepta in organizacijskega modela COŠ poleg strokovnih delavcev iz Zavoda še posamezni zunanji sodelavci iz Pedagoškega inštituta, Zavoda SR Slovenije za zdravstveno varstvo, Fakultete za šport in še nekaterih organizacij. Celodnevna šola je bila uvedena tudi v takratni Zakon o osnovni šoli (1981) in v Smernice za delo osnovnih šol (1982). V obeh dokumentih je bila navedena kot najrazvitejša organizacijska oblika z vsebinsko in organizacijsko bogatejšo dejavnostjo. Njen razvoj pa je bil v obeh dokumentih prepuščen »potrebam in možnostim uporabnikov«. COŠ je namreč bila bistveno dražja od vseh drugih organizacijskih oblik in je za svoje delovanje zahtevala ustrezne pogoje. Večina osnovnih šol pa teh pogojev ni imela. Zato so poleg celodnevni šol obstajale po šolah še druge finančno manj zahtevne in lažje uresničljive organizacijske oblike z razširjenim programom. Zakon o osnovni šoli je navajal še razširjeni program interesnih dejavnosti za vse učence in podaljšano bivanje za učence, ki so potrebovali posebno družbeno pomoč. Nekateri so imeli te oblike za elemente COŠ, ki naj bi postopno prerasli v šolo s celodnevni programom življenja in dela za vse učence. Pobudniki COŠ so videli v tako organizirani šoli zasnovano šole, ki bo omogočala vsem otrokom optimalen osebni razvoj.

Načela, na katerih je temeljil koncept celodnevne šole

Člani skupine, katerih naloga je bila postavitev COŠ, so izdelali organizacijski model in koncept celodnevne šole z načeli njenega delovanja.

COŠ naj bi organizirala in izvajala poleg zagotovljenega programa, ki so ga sestavljali redni in druge oblike pouka, še razširjeni program. Ta je vseboval samostojno učenje kot pripravo na pouk, prosti čas, zapolnjen z rekreativnimi

in interesnimi dejavnostmi, ter organizirano prehrano z zdravstveno nego in vzgojo. V COŠ naj bi učenci in učitelji živeli in delali ves dan skupaj. Učenci naj bi pod pedagoškim vodstvom opravili v šoli vse učne obveznosti in preživeli del svojega prostega časa. V šoli naj bi se hranili, po potrebi počivali, se sproščali in imeli zagotovljeno zdravstveno varstvo. Celotno življenje naj bi potekalo v »ugodni čustveni klimi«. Prav tako je bilo predvideno, da se vse sestavine iz zagotovljenega in razširjenega programa med seboj prepletajo, dopolnjujejo in dejavnosti iz obeh programov ritmično menjavajo skladno z dnevno psihofizično krivuljo učencev. Povezane med seboj naj bi se zlivale v enoten vzgojno-izobraževalni proces, ki sledi skupnemu vzgojno-izobraževalnemu smotru: razvijati svobodno, ustvarjalno, samostojno in celotno osebnost. *Enotnost delovanja celotnega programa življenja in dela učencev v COŠ je bilo eno od načel, na katerem naj bi temeljila zasnova COŠ.*

Naslednje načelo je bilo demokratizacija vzgoje in izobraževanja v COŠ. To načelo naj bi COŠ uresničevala z diferenciacijo in individualizacijo vzgojno-izobraževalnega procesa v rednem in razširjenem delu programa. S svojo obogateno programsko strukturo naj bi zadovoljevala potrebe učencev in upoštevala njihove sposobnosti, interese in nagnjenja. Načelo demokratizacije vzgoje in izobraževanja je bilo v COŠ pojmovano kot ustvarjanje takšnih pogojev življenja in dela, ki bodo omogočali vsakemu učencu optimalni osebni razvoj. S tem naj bi COŠ prevzela poleg korektivne funkcije zlasti v razvoju tistih otrok, ki so pri pouku in učenju manj uspešni in doma nimajo ustrezne pomoči in spodbude, tudi skrb za nadarjene učence. Tem naj bi posvetila posebno pozornost. Odkrivala njihove sposobnosti in nagnjenja, jih spodbujala in pomagala razvijati. Demokratizacija pa naj bi segla tudi na področje medosebnih odnosov, ki naj bi bili med učiteljem in učencem demokratični in humani. Učitelj naj bi spoštoval učenčevo individualnost in ga pri vodenju vzgojno-izobraževalnega procesa pri pouku ter v drugih oblikah razširjenega programa spodbujal k dejavnemu sodelovanju in samostojnosti.

Naslednje načelo pri uvajanju in razvijanju COŠ je bilo odpiranje šole družbenemu okolju. Vsebinsko razširjeni in obogateni program lahko COŠ uspešno uresničuje le, če se povezuje z okoljem, z iskanjem različnih oblik in načinov sodelovanja z družino oziroma starši šolarjev, s krajevno skupnostjo, z delovnimi organizacijami, različnimi društvi ter drugimi družbenimi in političnimi organizacijami. Tako odprta naj bi se vraščala v okolje ter skupaj z njim širila in krepila vzgojno-izobraževalni vpliv.

Usvajeno je bilo tudi *načelo prožne organiziranosti življenja in dela učencev v COŠ.* Šola, v kateri učenci preživijo večji del dneva, ne more ohranjati toge organizacije notranjega življenja in dela. To naj bi veljalo za oba programa: temeljni (obvezni) in razširjeni. Ritem dnevnega življenja in dela v COŠ naj bi se prilagajal psihofizičnim potrebam in zmogljivostim učencev in zagotovil tudi učiteljem dobro počutje. Zato naj bi bilo dnevno življenje in delo organizirano čim bolj dinamično in vsebinsko raznoliko. V medosebnih odnosih naj bi vlada-lo sproščeno in prijazno ozračje, v katerem bodo učenci motivirani učiti se, delati in se družiti. To ne pomeni, da lahko vsakdo počne, kar se mu zljubi, kajti

vsi deli programa morajo potekati ciljno, načrtno in organizirano. Pomembno je, da so učenci v vseh segmentih aktivno soudeleženi. Pomembno je tudi, da učitelji sodelujejo med sabo, z učenci, njihovimi starši in drugimi sodelavci pri reševanju tekočih nalog in problemov, ki jih prinaša vsakodnevno šolsko življenje.

Za uspešno delovanje celodnevne šole morajo biti izpolnjeni ustrezni pogoji

V kratkem opisani koncept COŠ je bil in je še danes napreden in sodoben. Namenjen je celostnemu razvoju še odrasčajočega človeka. Tako zamišljena COŠ naj bi zagotovila vsem in vsakemu šoloobveznemu otroku pogoje za optimalni osebnostni razvoj. Njen temeljni smoter je torej bil – spodbujanje učenčevega razvoja.

Za uresničitev tako visokega smotra pa morajo biti zagotovljeni tudi ustrezni pogoji. Ne moremo mimo dejstva, da zahteva COŠ za svoj razširjeni program več materialnih in finančnih sredstev kot poldnevna šola. V nekdanji Zvezni republiki Nemčiji so izračunali, da je tak tip šole dražji povprečno za 40 %. Te razlike se sicer od šole do šole razlikujejo zaradi različnega obsega in vsebine programov ter načina njihove izvedbe. Vsekakor je COŠ zaradi svoje programsko bogatejše ponudbe dražja od poldnevne. Da lahko uspešno deluje, mora imeti zagotovljeno ustrezno materialno podlago. Prvi pogoj je enoizmenski pouk z ustreznim številom učencev. Empirično je bilo ugotovljeno, da je optimalno število okrog 500 učencev. Tolikšno število omogoča uspešno pedagoško delo, pregled nad dogajanjem v šoli ter neposredno komuniciranje in stike z vsakim učencem. Tolikšno število je primerno tudi z ekonomskega vidika, ker omogoča optimalno izrabo prostorov in opreme. Drugi pogoj so ustrezne prostorske zmogljivosti. Od prostorskih možnosti je zelo odvisna vsebinska raznolikost programa življenja in dela v COŠ. Še posebno je pomembna funkcionalnost in opremljenost prostorov, ki so najracionalneje izrabljeni, če so lahko večnamensko opremljeni, da bi se učenci v njih združevali v občasne večje ali manjše skupine. Izkušnje so pokazale, da so za nemoteno delovanje COŠ potrebna glasna in tiha območja. Poleg učilnic in drugih osnovnih prostorov za izvajanje rednega pouka so potrebni še dodatni prostori za diferencirano in individualizirano vzgojno-izobraževalno delo oziroma prostori z opremo, s katero jih je mogoče občasno prilagajati različnim namenom. Pomemben je tudi estetski videz bivalnih prostorov, v katerih bi se počutili učenci in učitelji čim prijetneje in domače. Življenje in delo učencev v COŠ pa nikakor ne sme biti omejeno samo na notranje šolske prostore. Del njenega programa naj bi potekal tudi v neposredni okolici šolskega poslopja, nekatere dejavnosti pa v drugih organizacijah, s katerimi šola sodeluje in v dogovoru z njimi uresničuje del razširjenega programa. Tretji pogoj je povečano število učiteljev in drugega osebja, ki preživijo skupaj z učenci večji del dneva. Četrti pogoj je usposobljenost učiteljev in drugih strokovnih delavcev v COŠ za nove naloge, ki jih prinaša vsebinsko razširjeni program. V COŠ deluje učitelj v različnih vlogah: ni samo posrednik znanja, ampak je tudi svetovalec,

usmerjevalec, organizator, animator. Zato naj bi obvladal poleg svoje stroke tudi različne metode in tehnike aktiviranja učencev. Spodbujal naj bi njihove miselne in druge sposobnosti. Uporabljal naj bi različne načine in sredstva motiviranja učencev za aktivno in ustvarjalno sodelovanje na različnih področjih in ravneh vzgojno-izobraževalnega procesa. Pomagal naj bi jim razvijati delovne navade, ker so v COŠ številne možnosti za njihov razvoj. Tudi kultura prehrane je sestavni del organizirane vzgoje v šoli, ker je COŠ za učence življenjski prostor, v katerem se učijo, delajo, se družijo med seboj, igrajo in zabavajo. Učitelj poleg strokovno-didaktičnih nalog enako dosledno izpolnjuje funkcijo vzgojitelja. Njegova vzgojna funkcija je v enakovrednem odnosu z izobraževalno. Le tako lahko skrbi za celostni razvoj učenčeve osebnosti kot individuuma in pripadnika skupnosti. Učitelj komunicira z učenci v najrazličnejših vlogah in interakcijah pri pouku in zunaj njega. Zato sta obe funkciji neločljivi in obe od njega zahtevata, da ju obvlada ter suvereno in odgovorno izvaja. Uvajanje v samostojno učenje pomeni za učitelje nov pristop k učencem in zahteva sožitje z njimi. Učitelj se pojavlja predvsem v vlogi svetovalca in animatorja, ki učence pri pouku pripravi na samostojno in aktivno učenje. Med samostojnim delom jih uvaja v najrazličnejše oblike, metode in tehnike samostojnega pridobivanja znanja, kreativnega iskanja poti, ko se seznanjajo z novim gradivom ali ko utrjujejo, širijo in poglobljajo že obdelano oziroma ko prenašajo že osvojeno znanje na nova področja. Nove naloge učitelj prevzema tudi, ko preživlja z učenci organizirani del prostega časa. To so predvsem različne interesne dejavnosti. Čeprav teh ne organizirajo in vodijo samo učitelji, ampak tudi drugi strokovnjaki (kot zunanji sodelavci), zahtevajo tudi te pedagoško vodenje s povsem drugačnim stilom dela, kot ga učitelj prakticira pri pouku. Sodelovanje je v COŠ aktualno na različnih ravneh. Kot interakcijska oblika je izrednega pomena in tudi porok za razvijanje demokratičnega ozračja v celotnem življenju in delu šole. Le s to obliko je namreč mogoče sproščeno dvosmerno komuniciranje kot izmenjavanje različnih pogledov ter demokratično sprejemanje skupnih odločitev in pravil. Učitelj, ki sam sodeluje v timu, bo znal učence spodbujati in usmerjati k sodelovanju. V COŠ pa je pomembno timsko delo med učitelji, med učitelji in učenci, med učenci, med učitelji in starši ter drugimi krajani in med učitelji in drugimi sodelavci v šoli. Za uresničevanje načela prožnega načrtovanja in organiziranja življenja in dela v COŠ morajo učitelji obvladovati organizacijo dela pri pouku in drugih sestavinah šolskega življenja. Zaradi vseh novosti, ki jih prinaša COŠ, so učitelji primorani nenehno izpopolnjevati svoje strokovno in pedagoško-didaktično znanje. Imeti pa bi morali tudi dovolj široko podlago drugega znanja, s katerim učence usmerjajo v svet znanja, odkrivajo in spodbujajo njihove sposobnosti, jim odkrivajo svet vrednot in jih učijo obvladovati najsubtilnejše interakcijske odnose.

Predstavljeni razširjeni program življenja in dela v celodnevni šoli in nove naloge, s katerimi naj bi učitelj vodil učence in uresničeval program, pomeni za učitelja in za vso družbo velik izziv, ker prinaša ob številnih novostih tudi povečane kadrovske, materialne in s tem tudi finančne stroške, ki jih vsako gospodarstvo ne zmore. Zato je koncept COŠ uresničljiv le s postopnimi manjšimi koraki.

Nekaj splošnejših ugotovitev iz raziskave o delovanju celodnevnih šol v Sloveniji

Po več letih obstoja celodnevnih šol v Sloveniji je bila opravljena raziskava o uspešnosti njihovega delovanja. Raziskava je potekala v šolskem letu 1980/81. Minilo je torej pet let od ustanovitve prvih celodnevnih šol. Čeprav pet let ni veliko časa, pa je bilo vendarle mogoče ugotoviti, kako se razvijajo, delujejo, s kakšnimi problemi se soočajo in koliko so uspešne pri uresničevanju načel. V raziskavi je sodelovalo 25 popolnih celodnevnih šol. To so bile šole, ki so zajele v celodnevno organiziran vzgojno-izobraževalni program vse učence od prvega do osmega razreda. Druge celodnevne šole so bile »nepopolne«. Te so imele organiziran razširjeni program življenja in dela samo za del učencev. Z vzorčenjem so bili zajeti učenci četrtih, šestih in osmih razredov. Poleg učencev so sodelovali v raziskavi še njihovi starši in učitelji. V vzorec so bile uvrščene celodnevne šole iz različnih predelov Slovenije. Med njimi so prevladovale podeželske in obmestne šole. V večjih industrijskih središčih in mestih popolnih celodnevnih šol še ni bilo. Polovica sodelujočih COŠ je sodila med manjše šole, druga polovica pa med srednje velike. Največja med njimi je štela okrog 600 učencev. Več kot polovica sodelujočih COŠ je delovala v novih šolskih poslopih, vendar nobena zgradba namensko ni bila grajena za potrebe COŠ.

Navedeni podatki že marsikaj povedo. Kot popolne celodnevne šole so lahko delovale samo tiste, ki so izpolnjevale najnujnejše pogoje. Imele so enoizmenski pouk in relativno zadovoljive prostorske možnosti za celodnevno izvajanje vzgojno-izobraževalnega programa. Po številu učencev so sodile med manjše šole. Bile so okolju odprte in so praviloma dobro sodelovale s starši, krajevno skupnostjo in drugimi organizacijami, ki so delovale v njihovem okolju. Učiteljstvo je bilo večinoma voljno prevzeti večje obremenitve, kot jih je imelo v poldnevni šoli, in se podrediti zahtevam življenja in dela v COŠ. Zelo pomembno je tudi to, da so posamezna vodstva šol in učitelji sprejeli COŠ kot šolo prihodnosti, kot šolo, ki lahko učencem in družini ponudi več kot poldnevna šola. Nekateri med njimi so delali z entuziazmom, čez meje dejansko plačanega dela. V manjših naseljih je bila osnovna šola že tradicionalno kulturno in izobraževalno središče kraja, s prehodom na celodnevni program se je njena vloga v tej smeri še okrepila. V večjih industrijskih središčih in mestih vsega naštetega ni bilo, zato so posamezne šole prehajale na celodnevno delo postopno: najprej samo z nižjimi ali višjimi razredi. Dvoizmenski pouk, prostorska stiska, veliko učencev, pogosto tudi nepripravljenost učiteljev spremeniti svoj že utečeni način dela z učenci in njihovimi starši, pomanjkanje finančnih sredstev za širitev in popestritev celotnega programa, večja odtujenost med ljudmi in premalo pripravljenosti za sodelovanje so bili zavrivalni dejavniki hitrejšega razvoja in uspešnejšega delovanja celodnevnih šol. Ni smiselno prikazovati podrobnejših rezultatov raziskave, saj je od njene izvedbe minilo kar petindvajset let, obenem pa že petnajst let v Sloveniji ni celodnevnih šol. Zato bodo verjetno zanimive le njene splošnejše ugotovitve.

Med pozitivnimi pojavi, ki jih je raziskava razkrila, so bili spreminjajoči se odnosi med šolo in njenim okoljem, v življenju in delu v šoli in pri neposrednem

delu z učenci. Ravnatelji in učitelji so ugotovili, da so se razvile med učitelji in učenci tesnejše vezi zaradi stalnih stikov pri pouku, samostojnem učenju in drugih dejavnostih. Učitelji so dobili priložnost učence bolje in vsestransko spoznati, ugotoviti njihove probleme in jim tudi ustrezneje pomagati, kadar so pomoč potrebovali. Na nekaterih COŠ so se pokazali premiki v smeri tesnejšega povezovanja med učitelji in starši pri reševanju skupnih vzgojnih problemov. Nekateri COŠ so začele pritegovati starše tudi k sodelovanju pri razreševanju tekočih problemov šole. Spreminjati so se začeli odnosi med učitelji. Na posameznih COŠ se je razvilo med učitelji tesnejše sodelovanje. Pojavile so se prve oblike skupnih priprav na pouk in druge dnevne dejavnosti. Nastale so trajnejše vezi med šolo in okoljem. Kljub mnogim težavam so se razvile tesnejše oblike sodelovanja med nekaterimi celodnevnimi šolami ter delovnimi in drugimi organizacijami in društvi. COŠ so omogočile zlasti učencem iz socialno šibkejših plasti prebivalstva ustrezne pogoje za razvoj. Te pogoje so jim ponudile z redno prehrano, z ustrežno pomočjo pri učenju in s pritegovanjem v interesne dejavnosti, pri katerih so imeli možnost zadovoljevati svoje potrebe in interese. Z organiziranjem razširjenega programa, obogatenega z različnimi vsebinami in oblikami dela, zlasti z organiziranjem različnih interesnih in drugih dejavnosti v prostem času, so celodnevne šole omogočile vsem učencem sistematično odkrivati, razvijati in preverjati svoje interese in sposobnosti. Takšen pristop pa je bil tudi podlaga za poklicno usmerjanje. Nasploh obogateni program je omogočal učiteljem in drugim pedagoškim delavcem v šoli, da so zaradi intenzivnejših in pogostejših stikov z učenci posvečali več pozornosti posebnostim posameznih učencev in so tem učencem lahko individualno pomagali pri reševanju njihovih težav, potreb in interesov. V času delovanja celodnevnih šol ni bilo na nobeni šoli omembe vrednih vzgojnih prekrškov. Nekateri starši so izjavili, da jim je bivanje njihovega otroka v COŠ omogočilo, da so se lahko na delovnem mestu posvetili svojemu delu.

Poleg pozitivnih pojavov so se pokazale tudi številne slabosti. Čeprav je bilo eno od osnovnih načel COŠ povezovanje vseh segmentov celodnevnega življenja in dela v enovit vzgojno-izobraževalni proces, so bile posamezne sestavine med seboj dokaj strogo ločene. Ločeval jih je urnik oziroma dnevni način življenja in dela učencev v šoli. Pouk in samostojno delo sta se delila na dopoldanski in popoldanski čas zaradi enakomernješe porazdelitve dela in gospodarnejše izrabe šolskih prostorov. Pri pouku je bila prevladujoča časovna enota petinštiridesetminutna učna ura, te pa so ločevali različno dolgi večminutni odmori. Praviloma so ure samostojnega učenja potekale ločeno od pouka, le dopolnilni pouk se je prepletal s samostojnim delom. Prosti čas je bil razporejen v čas pred kosilom in po njem in v čas po popoldanskem pouku oziroma samostojnem učenju. Za najmlajše učence (prvi in drugi razred) in za slabotnejše je bil po kosilu predviden počitek. Fakultativni in dodatni pouk, interesne dejavnosti in druge vzgojno-izobraževalne dejavnosti so sledile po popoldanskem pouku oziroma po samostojnem delu. Čas za te dejavnosti ni bil omejen in je potekal skladno s prostorskimi in kadrovskimi možnostmi. Te dejavnosti so vodili učitelji ali zunanji sodelavci. Učenci so se lahko v istem času udeleževali tudi drugih de-

javnosti, ki so bile organizirane zunaj šole. COŠ so organizirale tri obroke hrane: zajtrk ali dopoldansko malico, kosilo in popoldansko malico. Za redno prehrano in za ustrezno kalorično in zdravo hrano je praviloma skrbela učiteljica za gospodinjski pouk, za kulturo prehranjevanja učencev pa so skrbeli tudi drugi učitelji. Vsekakor je bila za mnoge učence tako organizirana prehrana velika pridobitev. Slabost celotnega življenja učencev v šoli je bila v njegovi pretogi organiziranosti. Pouk je bil jedro vsega programa in temeljna vzgojno-izobraževalna oblika dela. Predmetnik in učni načrt sta bila povsem enaka za poldnevne in celodnevne osnovne šole, čeprav razširjena struktura vzgojno-izobraževalnega dela v COŠ omogoča, da preseže tradicionalne meje pouka, tako v notranji organizaciji kakor v odnosih med učiteljem in učenci. V praksi so bile druge oblike vzgojno-izobraževalnega dela s samostojnim učenjem vred pouku le dodane in podrejene, premalo pa so se z njim povezovali. Tako je bilo kršeno poleg načela enovitega delovanja celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa v COŠ tudi načelo prožne organiziranosti dnevnega življenja in dela. Vse oblike dela so bile časovno preveč togo načrtovane. S tem so bili tudi učitelji omejevani pri ustvarjalnem in samostojnem iskanju ustreznih poti med izpolnjevanjem številnih nalog, ki so jih morali sproti reševati in tudi učencem omogočati, da se navajajo samostojnega, samoiniciativnega in odgovornega izpolnjevanja različnih nalog. Opisane slabosti so negativno vplivale na počutje učencev. Zaradi časovno in vsebinsko nasploh pretogo strukturiranih šolskih dnevov so bili omejevani pri izbiri interesnih dejavnosti, pri dejavnem vključevanju v načrtovanje programa življenja in dela, pri samostojnem načrtovanju učenja, pri oblikovanju prostega časa. Zlasti učenci višjih razredov so bili obremenjeni z izpolnjevanjem učnih obveznosti še doma. Zato so se počutili utrujene. K njihovi utrujenosti so prispevali poleg toge organizacije še neprimerni prostori (hrup) in povečini tradicionalne metode dela (individualno, reproduktivno učenje) pri samostojnem delu.

Tudi učitelji so se pritoževali, da jih delo v COŠ utruja. Bili so obremenjeni s številnimi nalogami in novostmi. Zlasti za slednje niso bili ustrezno strokovno usposobljeni. To je razumljivo, saj je bilo strokovne pomoči za delo v razmerah razširjenega in celodnevno organiziranega programa premalo. Zlasti obe pedagoški akademiji ob nastajanju celodnevnišol nista sodelovali pri organiziranju in sistematični pripravi učiteljev za delo v teh šolah. Tako so bili učitelji večinoma prepuščeni svoji iznajdljivosti pri opravljanju novih nalog, zlasti pri samostojnem učenju in interesnih dejavnostih. Tako je padlo največje breme pri razvijanju COŠ na učitelje in vodstva šol. Od zunaj so jim dajali strokovno pomoč le pedagoški svetovalci, občasno pa so se udeleževali strokovnih srečanj, na katerih so še kaj izvedeli o COŠ. Dodatno so učitelje obremenjevali oteženi delovni pogoji zaradi pomanjkanja in neprimernosti prostorov, čeprav je bilo v času nastajanja celodnevnišol na področju gradnje novih šol in dozidav veliko narejenega. Skoraj vsaka COŠ je dobila ali nov prizidek z učilnicami, ali novo telovadnico, ali nove športne in igralne površine, ali prostore za šolsko kuhinjo in jedilnico ali pa je začela s celodnevniškim programom v novem šolskem poslopju. Kljub temu v petnajstih letih obstoja COŠ ni nastal projekt šolskega poslopja,

ki bi bil prirejen za potrebe celodnevne šole. Raziskava je opozorila še na eno nepravilnost pri uvajanju COŠ: vključevanje učencev v celodnevno organizirani proces ni vedno temeljilo na svobodni odločitvi staršev in učencev. Takšno ravnanje šolskih oblasti je sprožilo pri nekaterih starših odpor do celodnevnišol. Še zlasti je bil izrazit njihov odklonilni odnos tam, kjer niso videli njenega pravega smisla in so jo doživljali predvsem kot prisilo, in ne kot ustanovo, ki dela njim in njihovim otrokom v dobro.

Nekateri razlogi, ki so vplivali na odpravo celodnevnišol

Prikazane slabosti in še nekateri dejavniki so prispevali k odpravi celodnevnišol takoj, ko za njihov obstoj niso več skrbeli pobudniki ideje in spodbujevalci njenega uresničevanja. To so bile takratne republiške in občinske politične organizacije (Zveza komunistov Slovenije in Socialistična zveza delovnega ljudstva). S prehodom na nov družbeno-politični sistem so celodnevne šole ugasnile. To je bil eden od pomembnih razlogov prenehanja delovanja COŠ v že samostojni Sloveniji. K njihovi odpravi pa so prispevali še nekateri dejavniki.

Pobuda za ustanavljanje COŠ ni prišla od tistih, ki jim je bila namenjena, a to so bili starši otrok. Niti od vodstev osnovnišol in učiteljev, ki jih je uvajanje novega tipa šole neposredno zadevalo. Ideja je prišla od »zgoraj« in je bila organizatorjem in šolam tako rekoč zapovedana, četudi s prepričevanjem o njeni koristnosti za otroke zaradi njene programsko bogate ponudbe, česar ni mogoče zanikati. Vendar je bilo vpeljevanje COŠ od zamisli do uvedbe prvih celodnevnišol izvedeno v zelo kratkem času, ki ni dovoljeval temeljitejše strokovne in materialne priprave. Zaradi večjih prostorskih, kadrovskih in drugih materialnih zahtev so imela vodstva šol in učitelji težave pri uresničevanju programa in organizacije šolskega življenja in dela v COŠ. Novi pogoji dela in nove naloge so zahtevali od njih veliko požrtvovalnosti, domiselnosti, odgovornosti in naporov. Zato jih je delo v COŠ utrujalo. Ker njihovi pogosto nadpovprečni naporji niso bili upoštevani in finančno primerno nagrajevani, so se čutili prikrajšane. Tudi kadrovske visoke šole se niso organizirano vključile v projekt, da bi omogočile učiteljem ustrezno in redno strokovno izpopolnjevanje za potrebe COŠ. Res pa je tudi, da so kadrovske šole potrebovale za tako pripravo izobraževalnega programa daljši čas in ustrezna finančna sredstva. Pri pripravi teh programov bi morale tesno sodelovati tudi z organizatorji in pobudniki COŠ ter še zlasti s celodnevnišolami. Tako pa so pri uresničevanju koncepta COŠ v praksi nosili največje breme učitelji in vodstva osnovnišol. Zato ni presenetljivo, da so mnogi učitelji odklanjali COŠ in verjetno niso (razen posameznih izjem) žalovali za njo, ko je bila odpravljena. Kot vemo, so nastale v Sloveniji prve celodnevne šole na podeželju in v okolici mest, torej v okoljih, v katerih večina staršev ni čutila večje potrebe po ustanavljanju takšnega tipa šole. Te šole so tudi sicer imele praviloma že razvit kakšen oddelek podaljšanega bivanja za otroke, ki so potrebovali varstvo in pomoč pri učenju, in so v skladu z možnostmi organizirale tudi interesne dejavnosti. Celodnevne so postale predvsem zato, ker so imele enoiz-

menski pouk, manjše število otrok, ki praviloma ni preseglo 500 učencev, večje zunanje površine in še nekatere pogoje, ki so zadostovali za uresničitev celodnevno izvajanega vsebinsko obogatnega vzgojno-izobraževalnega programa. V večjih industrijskih središčih in mestih so bile možnosti za ustanavljanje COŠ veliko manjše, čeprav so bile potrebe po njih večje. Marsikatera med njimi je sodila med šole velikanke (nekatero so štete več kot 1000 do celo 2000 učencev) in so delovale v najmanj dveh izmenah. Nekatero med njimi so zato prehajale na celodnevno organizirani vzgojno-izobraževalni program postopno oziroma samo z delom učencev. To pa ni bila ugodna rešitev za optimalno delo COŠ. Tako v krajih, ki so dobili COŠ, starši učencev niso bili pobudniki teh šol, ampak so bili zgolj obveščeni in morda prepričevani o koristnosti takšnega tipa šole za njihovega otroka. Tudi če se s takšno rešitvijo niso strinjali, so jo morali sprejeti. Zato ni presenetljivo, da marsikdo od staršev, ki je odklanjal ustanavljanje COŠ v njihovem kraju, pozneje tudi ni nasprotoval njeni odpravi.

Pomemben razlog odpravljanja celodnevniš šol so bile tudi finance. Frontalnega, četudi postopnega uvajanja celodnevniš šol takratno gospodarstvo finančno ni zmoglo. Bile so predrage, zato zamišljeni projekt ni bil realen. Uresničljiv bi lahko bil le, če bi bil čas njegovega uresničevanja dolgoročen ter organizacijsko in strokovno domišljen skladno s potrebami in zmogljivostmi družbe. Kljub temu nas je ustanavljanje COŠ in uresničevanje njenega koncepta marsikaj naučilo. Med drugim smo se lahko prepričali o njenih večjih vzgojnih in izobraževalnih možnostih in tudi o njeni humani ideji. Opozorila pa nas je tudi na napake, ki jih ne bi smeli ponoviti, če bi se znova odločili za njeno uvajanje. COŠ je kljub vsemu šola prihodnosti, šola, ki ponuja družini in otroku za njegov celostni in optimalni osebni razvoj veliko več kot obstoječa »poldnevna« osnovna šola.

Literatura

- Adamič, M. (1985). Razvoj in dosežki celodnevne osnovne šole. *Sodobna pedagogika. Vzgoja in izobraževanje*, št. 3, str. 4–8.
- Marinc, A. (1985). 10-letnica celodnevne osnovne šole, Uvodna beseda. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 3, str. 3, 4.
- Novak Onič, H. (1986). Teoretične osnove in razvoj celodnevne osnovne šole. (Doktorska disertacija.) Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Smernice za delo osnovnih šol (1982). Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Zakon o osnovni šoli (1981). Osnovno šolstvo – Družbeno varstvo otrok, Uradni list SRS.

NOVAK Helena, Ph.D.

THE RISE AND FALL OF THE ALL-DAY PRIMARY SCHOOL IN SLOVENIA

Abstract: The article has five parts. The first presents a short overview of the emergence and development of the all-day primary school in Slovenia. The second presents the concept of the all-day school with its organisation model. The third lists the key conditions for its operation. The fourth contains certain important research results after five years of their existence in Slovenia. And the fifth enumerates certain reasons for the abolition of the all-day primary school in this country.

Keywords: all-day primary school, after-school classes, the concept of the all-day primary school, organisation model, independent learning, leisure time, relations: pupils – teachers – family – environment.

Avtoriteta je duševna sila, ki prihaja od kake osebe ali pa tudi stanu (duhovniški, uradniški...), socialne organizacije (država, stranka, društvo, razsodišče), šege (pobratimstvo, krvna osveta), ideje (demokratija, narodnost). Kakor duševne sile vobče, tako i avtoriteta ne more drugače učinkovati na druge, nego z izraznimi kretnjami, zlasti pa z besedo. Toda ti pripomočki so le sredstvo, ne pa bistvo avtoritete. Iste besede in iste krenje, ki učinkujejo takoj pa globoko, ako jih rabi avtoriteta, ostanejo brez učinka, če nimajo v zaledju duševne sile, ki je bistvo avtoritete, ugleda.

V jedru avtoritativni vpliv ni nič drugega nego sugestija. Ako je ta in ta za me avtoriteta na tem ali onem poprišču, se to pravi, da njegovo sodbo o tem in tem sprejemam brez prigovora ter sem tudi pripravljen jo braniti proti napadom in sicer tem bolj, čim višja avtoriteta mi je ta človek.

Ozvald, K. (1932): Osnovna psihologija. Ljubljana: SŠM.

Dr. Ulrike Popp

Celodnevna šola kot šola prihodnosti – šolskopedagoška utemeljitev

Povzetek: Po šoku, ki je sledil rezultatom študije PISA, je v Avstriji in Nemčiji zaživela razprava o reformi šolskega sistema. Šolskopolično prizadevanje je v Nemčiji usmerjeno v ustanavljanje celodnevniških šol, v Avstriji pa so bolj zadržani. Prispevek obravnava različne modele celodnevniških šol in na podlagi šolskopedagoške argumentacije izpostavi njihovo prednost pred tradicionalnimi šolami. Celodnevne šole lahko prispevajo k zmanjšanju socialne selekcije in ustvarjanju pogojev za enake možnosti v izobraževanju. Njihova prednost je v tem, da lahko ponudijo pedagoško podprt učni in življenjski prostor, ki daje vsem otrokom optimalno spodbudo, da razbremenjujejo družino, omogočajo socialno in problemsko naravnano učenje v skupini vrstnikov ter (v povezavi z zunajšolskimi ustanovami) ponudijo zanimivo preživljanje prostega časa.

Ključne besede: poldnevna šola, popoldansko bivanje, celodnevna šola, vzpostavljanje enakih možnosti, šola kot učni in življenjski prostor, širše razumevanje izobraževanja.

UDK: 37.018.54

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Ulrike Popp, univ. prof., Inštitut za pedagoške vede, Univerza v Celovcu.

Uvod

Izsledki raziskave PISA so v Avstriji in Nemčiji spodbudili široko razpravo o nujnosti reformiranja izobraževalnega sistema. V tem prispevku bodo (skupaj s šolskopedagoško argumentacijo) predstavljeni nekateri poudarki, ki se nanašajo na možnost vpeljevanja celodnevniš šol. Izhajali bomo iz pedagoških konsekvenc, ki so jih v obeh državah potegnili iz omenjene raziskave. Zaradi slabih rezultatov, ki so obe državi v mednarodni primerjavi umestili na spodnji del povprečja (prim. Deutsches PISA-Konsortium 2001, Haider/Reiter 2004), sta šolska sistema doživela »PISA-šok«, ki je omajal samopodobo vodilne industrijske sile in družbe znanja. To dejstvo narekuje šolskopolično ukrepanje. V naslednjem koraku bomo podrobneje razčlenili vprašanje, kako definirati pojem »celodnevna šola«, saj trenutna razprava v Avstriji razkriva zelo neenotno pojmovanje. Na podlagi kvalitativnih intervjujev s starši na Koroškem bomo pokazali, da se mora celodnevna šola spopadati s precejšnjimi predsodki in odklonilnimi stališči. V 4. poglavju bomo predstavili šolskopedagoške argumente za celodnevno šolo, ki jo je mogoče razumeti kot šolo prihodnosti. To bomo naredili na podlagi treh argumentacijskih ravni, ki jih je mogoče razumeti tudi kot reprezentativna področja poddiscipline znanosti o vzgoji: šolske pedagogike.

1 Konsekvence zaradi slabih rezultatov PISE

PISA je mednarodna primerjalna študija dosežkov učencev in učenk, ki ob koncu njihovega obveznega šolanja meri obvladovanje temeljnih kompetenc (branje, matematika in naravoslovje). Izsledki študije (dosežena stopnja obvladovanja kompetenc) ne dajejo informacij o kakovosti posameznih šol ali o pedagoškem delu učiteljev, temveč so kazalnik učinkovitosti šolskega sistema. Pri tem je osrednje vprašanje, koliko uspe izobraževalnim sistemom odraščajočo generacijo opremiti z znanjem in kompetencami, ki jih potrebuje za vključitev

v družbo, poklicno participacijo in vseživljenjsko učenje. To vprašanje lahko postavimo tudi obrnjeno: Kakšna je v mednarodnem prostoru povezava med učinkovitostjo izobraževalnih sistemov ter socialno selekcijo, razredno reprodukcijo in količino »rizičnih učencev«?

V Nemčiji so rezultati študije PISA iz leta 2001, ki je merila bralne kompetence, sprožili reformno prizadevanje, ki naj bi v prihodnjih letih zagotovilo krovno mrežo celodnevnišol v vseh zveznih deželah. S tem je povezano prizadevanje, da bi se javno mnenje preusmerilo od selektivnosti k spodbujanju vsakega posameznika. Skoraj vsaka tretja šola v Nemčiji naj bi se v prihodnjih petih letih preoblikovala v celodnevno. Zvezna ministrica za izobraževanje je v ta namen investirala štiri milijarde evrov (prim. BMBF/Pressemitteilung 18/2003).

Avstrija po prvi študiji PISA iz leta 2000 ni predvidela reforme, ki bi vključevala večje uveljavljanje celodnevnišol, vendar so tudi tukaj rezultati sprožili številne šolskopolitične reakcije. Omeniti je treba npr. Šolski manifest /Bildungsmanifest/, ki so ga objavili politiki, šolske oblasti in strokovnjaki (prim. Schrodtt/Chorherr/Rathmayr 2003), Komisijo za prihodnost šolstva /Zukunftskommission/ (prim. Haider idr. 2003), ki jo je ustanovilo zvezno ministrstvo, kot tudi (v preteklih letih vpeljane) izobrazbene standarde (prim. bm; bwk 2004), ki naj bi (na prehodih med deli šolskega sistema) zagotovili določitev in zagotovitev kompetenc pri temeljnih predmetih. Toda čeprav je Komisija za prihodnost šolstva omenila skupne in celodnevne šole v kontekstu šolskoorganizacijskih ukrepov, so ostale medijske objave in javne reakcije zadržane ali celo odklonilne. Pritisk za temeljito prenavo šolstva v Avstriji ni bil tako močan, saj je pri PISI 2000 dosegla 10. mesto, Nemčija pa 21. (prim. Deutsches PISA.-Kon-sortium 2001, str. 106).

Podoben šok kot Nemčija je Avstrija doživela konec leta 2004, ko so bili objavljeni podatki druge raziskave PISA (s poudarkom na matematiki). Pri vseh temeljnih kompetencah je Avstrija zasedla rang v spodnjem delu sredinskega območja. Na Koroškem je sedaj že mogoče zaslediti večjo naklonjenost šolskoorganizacijskim inovacijam. Lani decembra je bil sklican izobraževalni forum, ki je odprl javno razpravo o slabostih in prednostih avstrijskega šolskega sistema. V ospredju so bila vprašanja možnih posegov na različna področja, posebna pozornost pa je bila namenjena tudi reformi izobraževanja učiteljev. Sprejeta je bila odločitev, da se poskusno vpelje model skupne šole za deset do petnajst let stare otroke, ki bo celodnevne narave – to pa narekuje tudi vzpostavitev ustreznega pravnega okvira. Nasploh je v tem trenutku zaključno poročilo Komisije za prihodnost šolstva tisti dokument, ki politiki svetuje ukrepe: vsa pozornost je usmerjena v prizadevanje za sistematično izboljšanje kakovosti šol in pouka, medtem ko so večji sistemski posegi razumljeni kot »dolgoročni pedagoški projekti« (Abschlussbericht Kurzfassung, 2005, str. 4). Celodnevne šole se v kontekstu reforme ne omenjajo. Namesto tega se je uveljavila zahteva, naj šole vsem šoloobveznim otrokom ponudijo (če starši to želijo) varstvo in pomoč tudi po pouku (prim. Abschlussbericht, 2005, str. 57).

Solska obveznost se v Sloveniji prekriva z devetletno osnovno šolo. Razčlenjena je v tri cikle, ki ustrezajo trem starostnim kategorijam učencev (od 6 do 8 let,

od 9 do 11 let in od 12 do 14 let), pouk pa poteka pet dni v tednu. Otroci imajo od 20 do 30 ur pouka na teden (prim. Eurydice 2005). To pomeni, da ima Slovenija enotno (integrirano) skupno šolo, ki zajema otroke od 6. do 14. leta.

V avstrijskem, nemškem in slovenskem šolskem sistemu prevladuje poldnevna organizacija pouka v javnih šolah – v primerjavi z drugimi evropskimi državami je to prej izjema kot pravilo (prim. Coelen 2003, Alleman-Ghionda 2003). Raziskava PISA je pokazala, da so se v mednarodni primerjavi dobro odrezale tiste države, ki imajo enotne (integrirane) in/ali (v najširšem pomenu) »celodnevne« šolske sisteme (prim. Deutsches PISA-Konsortium 2001, PISA-Konsortium Deutschland 2004, Haider/Reiter 2001, 2004). Pri tem se Avstrija lahko ozre na sorazmerno dolgo tradicijo eksperimentiranja s celodnevno organizacijsko obliko (celodnevna šola in domska šola /Tagesheimschule/), ki sega v leto 1974 (prim. Bucher 2004, str. 31, Dobart idr. 1984). Rezultati evalvacije so pokazali, da takšna organizacija prispeva k zmanjševanju osipa in izboljšanju socialne klime, prispeva k večji angažiranosti učiteljev, starši pa so pozitivno ocenili večjo učno in vzgojno učinkovitost šole (prim. Bucher 2004, str. 31f). Te ugotovitve potrjuje tudi anketa – zajela je 250 staršev otrok iz Gradca in z Dunaja, ki so obiskovali celodnevne šole. Obiskovanje celodnevne šole ne vpliva negativno na družinske odnose (prim. Mikovits 2001, str. 60). V tem kontekstu je zanimivo tudi mnenje 270 staršev na Dunaju, ki je pokazalo, da dobro počutje otrok bistveno zvečuje zadovoljstvo staršev. Dve tretjini vprašanih sta menili, da je bil otrok deležen individualnih spodbud, da so bili učitelji zelo angažirani in da bi se znova odločili za celodnevno šolo (prim. Szakasitis 1994, str. 103ff). In še ena ugotovitev: otroci, ki obiskujejo celodnevne šole, preživijo manj časa pred televizijskim sprejemnikom kot otroci, ki obiskujejo poldnevne šole (prim. Groiss 1991, str. 55ff). Presenetljivo je, da imajo ta spoznanja tako obrobno vlogo v novejših šolskopoličnih razpravah.

2 Kaj pomeni celodnevna šola?

Priča smo izredni pojmovni raznolikosti razumevanja šol s celodnevno organizacijo dela, terminološka neenotnost pa je opazna tudi pri označevanju izobraževalnih ustanov, ki organizirajo pedagoški proces v popoldanskem času. Na nemškem govornem območju srečujemo oznake, kot so celodnevna šola /Ganztagschule/, domska šola /Tagesheimschule/, dnevna šola /Tagesschule/, odprta šola /offene Schule/ ali tudi popoldansko varstvo s pedagoškim programom /Nachmittagsbetreuung/. V Nemčiji (drugače kot v Avstriji) pod pojmom »domska šola« razumejo šolskoorganizacijski koncept, v katerem lahko poteka pouk v dopoldanskem pa tudi popoldanskem času. Za te šole je značilen poudarjen vzgojni vidik (prim. Lepping 2003, str. 20), ta se uveljavlja z dodatnimi pedagoškimi dejavnostmi, ki lahko potekajo pred začetkom pouka in v skupnih popoldanskih dejavnostih.

Z najrazličnejšimi oblikami celodnevne šolske organizacije se je kritično spopadel Heinz Günther Holtappels (prim. 1994 str. 91ff). Pri tem je eksplisit-

no razlikoval poldnevne šole, podaljšane poldnevne šole z določenim urnikom, poldnevne šole z dodatnim pedagoškim programom in ponudbo pristočasnih dejavnosti ter celodnevne šole, ki si ta naziv tudi zaslužijo.

Združene celodnevne šole

Značilnost »združenih celodnevni šol« je, da pouk podrejajo biološkemu ritmu otrok. Dan je razdeljen na dopoldan in popoldan, šola pa mora zagotoviti vsem učencem in učenkam kosilo. Sodelovanje pri učnih in zunajšolskih dejavnostih je za vse obvezno. Pri tem je opravljanje domačih nalog organsko povezano s ponudbo obveznih in pristočasnih dejavnosti. Prednosti takšnega koncepta so v učinkovitejšem doseganju izobrazbenih in vzgojnih ciljev šole (prim. Appel 2003, SPD Bayern 2003).

Odprte celodnevne šole

Tudi pri »odprti celodnevni šoli« gre za šolo, ki deluje ves dan. Pouk poteka predvsem dopoldan, temu pa sledi kosilo. Popoldan lahko otroci ob pomoči učiteljev opravijo domače naloge, na voljo pa jim je tudi svobodna izbira dejavnosti v delovnih skupinah, tečajih in krožkih, pri katerih lahko sodelujejo starši pa tudi društva in institucije, ki se ukvarjajo z zunajšolskimi dejavnostmi otrok. Za ta program se otroci odločajo prostovoljno, zato vanj niso vključeni vsi. Ponavadi starši sprejmejo obvezo (tako kot npr. v deželi Rheinland Pfalz), da bo otrok obiskoval program vse šolsko leto, ker to olajša organizacijsko izvedbo ter omogoča kontinuirano načrtovanje (prim. Ganztagschule in Rheinland Pfalz 2002, str. 6).

Kakšno vlogo ima ponudba popoldanskega pedagoškega programa v osnovnih šolah? V Avstriji izraz »domska šola« pa tudi »odprta šola« označuje organizacijsko obliko, v kateri je pouk omejen na dopoldanski čas, popoldan pa je namenjen interesnim dejavnostim in učenju (prim. Bucher 2004, str. 28). Ta tako imenovani »popoldanski pedagoški program« je prisoten na približno 10 % avstrijskih osnovnih šol (prim. Kleine Zeitung 2005, str. 5). Po dopoldanskem pouku imajo otroci kosilo (ne nujno v šoli), potem pa se ob pomoči učiteljev (do 17. ure) učijo posamezne učne predmete, pišejo domače naloge in preživljajo prosti čas. Starši morajo sami poravnati stroške kosila pa tudi dela pedagoških delavcev. Trenutno znaša njihov prispevek 80 evrov, šolsko vodstvo pa lahko za popoldansko bivanje otrok določi tudi dodatni prispevek (prim. bm:bwk – Nachmittagsangebote 2004).

Izbira programa popoldanske oskrbe je prostovoljna – starši lahko sami določijo število dni, ko želijo, da ostane njihov otrok tudi po pouku v šoli, poleg tega pa ga lahko med šolskim letom kadar koli izpišejo (prim. Mikovits 2001, str. 11). To je razlog, da število otrok, ki se vključuje v te programe, nenehno variira, otežena pa je tudi organizacija popoldanskega časa za učenje, izvajanje tečajev ter izvajanje individualno prilagojenega in vodenega preživljanja prostega časa. Tega koncepta ni mogoče izenačevati s konceptom celodnevne šole – glede na

Holtappelsovo klasifikacijo gre tukaj za poldnevno šolo z dodatnim pedagoškim programom in ponudbo prostočasnih dejavnosti (prim. Holtappels 1994).

3 Odnos staršev na Koroškem do celodnevne šole

Odnos do celodnevne šole je najslabši v okoljih, kjer prevladuje konservativna vrednotna usmerjenost, ki temelji na podobi »nedotakljive« družine in tradicionalni delitvi spolnih vlog. V Avstriji je odnos do celodnevne šole zelo odvisen od urbanosti okolja (podeželje – mesto), kažejo pa se tudi druge razlike. Največ zagovornikov celodnevne šole je prepoznal vprašalnik, ki je bil izpeljan na vzorcu celotnega prebivalstva. Izsledki študije, ki jo je leta 2003 izvedla delavska zbornica na Dunaju, so pokazali, da na zvezni ravni 62 % prebivalcev podpira celodnevno oskrbo v šoli (prim. IFES Bericht 2003, str. 3). Zadnja anketa IFES-instituta je pokazala, da 49 % Avstrijcev zagovarja več kot eno obliko celodnevne šole (prim. Kleine Zeitung 2005, str. 3). Toda samo 50 % staršev šoloobveznih otrok si želi imeti možnost poslati svojega otroka v celodnevno šolo (prim. Bucher 2004, str. 39). Ali bodo to možnost tudi izrabili, ostaja odprto vprašanje.

Po anketi, ki jo je izvedlo Združenje avstrijskih socialdemokratskih učiteljev (SLÖ), se je na Koroškem kar 68 % od 4053 vprašanih staršev izreklo proti celodnevni šoli (prim. Ganztägige Schulformen 2005). Najbolj odklonilno so starši odgovarjali na vprašanje, ali bi svojega otroka tudi v resnici vpisali v celodnevno šolo, če bi lahko izbirali. Skeptičen in odklonilen odnos je pokazal tudi intervju z 31 starši (predvsem materami) iz Koroške, ki imajo vsaj enega šoloobveznega otroka. To pomeni, da celodnevno šolo kot sodobno šolsko obliko načeloma sicer podpira večina prebivalstva, toda večja kot je neposredna povezanost s šoloobveznimi otroki, večja je distanca do celodnevne šole.

Vedno znova se pojavlja odklonilno stališče, ki argumentira, da je celodnevna šola dobra predvsem za nekatere starše, ki so zaposleni, in za matere samohranilke, ki so prisiljene otroka zaupati v zunajšolsko oskrbo. Po mnenju anketiranih staršev ima celodnevna šola prednosti samo za »nekater« starše, toda prevladujoča socialna podoba in ideal »nedotakljive« družine se povezuje ta z materino navzočnostjo. Prisoten je strah, da bi otrokova odsotnost v popoldanskem času lahko vplivala na kakovost družinskih odnosov in otrokovo dobro. Starši raje zaupajo otroka starim staršem kot pa javnim institucijam, in to ne zgolj zaradi stroškov, temveč tudi zato, ker se jim zdi družinska oskrba »dragocenejša«. Del vprašanih se tudi boji, da bo s celodnevnimi šolami vzgojo v celoti prevzela država in otroke odtujila staršem – tu je prepoznaven strah pred konkurenco med celodnevno šolo in vzgojno kompetentnostjo družine. Tovrstne argumente so navajale predvsem matere, ki so zaposlene le za krajši delovni čas ali pa sploh ne, da bi se lahko posvetile vzgoji svojih otrok. (Prim. Obergrießnig/Popp 2005)

Anton Bucher (2004, str. 7) je izjave avstrijskih politikov, ki so se v preteklosti izrekli o celodnevni šoli, označil kot ideološke in podcenjevalne. Tudi po

drugi raziskavi PISA ostaja celodnevna šola politično zaznamovana, s tem pa tudi njena pedagoška, izobraževalna, vzgojna in socialna vrednost. Kaže, da so pojasnjevanja v tej smeri sprožila odpor in podprla »materinski mit« (Hoffmeister 2001, str. 341). Izkaže se, da večina intervjuvanih staršev slabo pozna celodnevno šolo. In namesto da bi pomanjkljivo poznavanje pedagoških in didaktičnih konceptov celodnevne šole sprožilo kritično preverjanje in radovednost, so se uveljavili pomisleki in odpor v skladu z geslom: kar ni znano, je slabo. To je povezano tudi s tem, da se je vprašanim ob pojmu celodnevna šola porajala asociacija na šolo, ki obstoječo poldnevno šolo nadgrajuje tako, da ji nalaga še dodatni pouk, kar bi vodilo v prebremenjenost otrok. (Prim. Obergrießnig/Popp 2005)

4 Pedagoški pogled na celodnevno šolo kot šolo prihodnosti

Argumenti za ustanavljanje celodnevnišol v Avstriji niso novi – javnosti so bili že večkrat predstavljeni skupaj s poskusnimi projekti na tem področju (von Scheipl 1974, Dorner/Witzel 1976, Bolius 1976, Weidinger 1983, Dobart idr. 1984). Sodobne utemeljitve so bolj osredotočene na razširjeni model vzgoje in izobraževanja, po katerem naj bi otroci več časa kot doslej preživel v javnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah. To naj bi izboljšalo šolski uspeh, socialne kompetence ter okrepilo prijateljske vezi med vrstniki (prim. tudi Kandera 2004, str. 23). Odraščajoča generacija naj bi imela na voljo več pedagoško organiziranega časa za igro, doživetja, oblikovanje skupnosti, kjer bi se učili odgovornega ravnanja, ter za alternativne oblike učenja in pridobivanja znanja.

V nadaljevanju bom poskusila s pogledom na šolsko pedagogiko kot poddisciplino pedagogike predstaviti argumente, ki govorijo v prid razumevanju celodnevne šole kot šole prihodnosti. Na tem mestu me ne zanima šolskoekonomsko razglabljanje o dodatnih stroških, dodatnih učiteljskih urah, investicijah v infrastrukturo in o načrtovanju prostorov. Na tem mestu se tudi ni mogoče poglobiti v potrebne spremembe na področju izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja učiteljev pa tudi ne v pravnoformalne posledice, ki jih celodnevna šola prinaša na področju delovne obveznosti ter celotne šolske zakonodaje. Da bi lahko pedagoške argumente za uveljavitev celodnevne šole predstavila čim bolj sistematično, si bom pomagala z upoštevanjem področij oziroma raziskovalnih usmeritev šolske pedagogike kot znanosti.

Področja šolske pedagogike

<i>Šola kot institucija</i>	<i>Šolska socializacija</i>	<i>Didaktika in kurikularna teorija</i>
<ul style="list-style-type: none"> – zgodovina šolstva – šolski sistemi – teorija šole – socialna funkcija šolskega izobraževanja – šola in socialne spremembe – socialna neenakost 	<ul style="list-style-type: none"> – funkcionalna in nefunkcionalna vzgoja – interakcije – življenjska obdobja (otročstvo, mladostništvo) – šola in socialno okolje 	<ul style="list-style-type: none"> – pouk – didaktične metode – diferenciacija, spodbujanje – učni principi – učna kultura – odpiranje šole

Problemski sklop *Šola kot institucija* gleda na šolo z različnih perspektiv. Med drugim je sem vključen zgodovinski razvoj šolskega sistema in njegova legitimacija. Poleg tega se poskušajo v tem sklopu najti odgovori na vprašanje, kakšno funkcijo ima šola pri ohranjanju ekonomskih, kulturnih in socialnih struktur v današnji družbi ter kakšna je njena integracijska funkcija. Sem sodi tudi analiza šole kot mesta reprodukcije socialnih neenakosti ter odnosa med šolo in socialnimi spremembami. Izrazito interdisciplinarni pristop je v tem problemskem sklopu prisoten pri teorijah šole, ki poskušajo pojasniti funkcije šole ter njeno institucionalno umeščenost.

Naslednje področje šolske pedagogike kot znanosti zajema *šolsko socializacijo*. Razumevanje socializacije kot oblikovanja lastne identitete ob internalizaciji družbenih norm (prim. Tillmann 2000), procesa torej, v katerem je posameznik razumljen kot subjekt, ki se produktivno sooča z okoljem, je v šolskem kontekstu povezano s prisotnostjo funkcionalne in nefunkcionalne vzgoje. Ob načrtovanem pouku so učenci in učenke nenehno soočeni tudi s skritim kurikulumom (prim. Popp 2004b) – njihova socializacija poteka v interakciji z učitelji in sošolci ter se izmika šolskim normam. Za šolsko socializacijo so pomembni povratni vplivi posrednega in neposrednega socialnega okolja šole, kot so skupine vrstnikov, mediji, porabništvo in prosti čas. V ta problemski sklop sodita tudi znanstvena obravnava posebnih razvojnih značilnosti in možnih nevarnosti v otroštvu in puberteti ter njihov pomen za šolsko delo.

Tretje področje šolske pedagogike zajema *didaktiko in kurikularno teorijo* – tu so v ospredju procesi učenja in poučevanja. Gre za vprašanje, kako otroke in mladostnike motivirati za učenje in kako pri tem ustrezno upoštevati ter spodbujati njihove individualne sposobnosti ter nagnjenja. To so vprašanja, ki prehajajo v ospredje tudi v aktualni razpravi o celodnevni šoli. To raziskovalno področje pa seveda vključuje tudi analizo pouka, učnih načrtov in vzgojno-izobraževalnih ciljev. Ob opazovanju didaktične ureditve je prisotna analiza kulture pouka in njen razvoj, šolskoorganizacijskih konceptov ter sodobnih učnih principov.

Poglejmo v nadaljevanju, v okviru katerega od prikazanih področij šolske pedagogike je mogoče najti argumente, ki so potrebni, da utemeljimo celodnevno šolo kot šolo prihodnosti.

4.1 Šola kot institucija: celodnevna šola kot odgovor na socialne spremembe in kot sredstvo spodbujanja enakih možnosti

Celodnevna šola upošteva socialne spremembe v družini

Celodnevna šola ponuja odgovor tudi na demografske spremembe sodobne družbe, ki se kažejo v upadanju števila otrok, podaljševanju delovne dobe, v »staranju« prebivalstva in v spremembah odnosov med spoloma. Narašča število ločitev, vedno več je staršev, ki sami vzgajajo otroka, narašča zaposlenost mater – vse to kaže, da bi lahko celodnevne šole prevzele tudi funkcijo dopolnjevanja družine. Prevzele bi lahko tiste naloge, ki jih bodo družine zaradi svoje krhkosti in ranljivosti v prihodnosti vse težje opravljale. Ob celodnevni šoli se ženske lažje odločijo za zaposlitev pa tudi za rojstvo otrok. V nekaterih evropskih državah (npr. v Franciji ali na Švedskem), kjer imajo zelo razčlenjen sistem varstva otrok, je zaposlenost žensk večja kot v Avstriji, višja pa je tudi stopnja rodnosti. S socialnimi spremembami družinskega življenja je povezano tudi upadanje družinskih stikov z drugim sorodstvom in sosedi (prim. Holtappels 2003, str. 181). Zaradi podaljševanja delovne dobe pri moških in ženskah bo varstvo otrok v prihodnosti vedno manj prepuščeno starim staršem.

Celodnevna šola kot vzgojno-izobraževalna institucija za vse šoloobvezne otroke

Celodnevna šola mora prispevati in lahko prispeva k premagovanju selekcijskih ovir in ustvarjanju enakih možnosti. Da bi lahko celostno uresničevala svoj namen, bi morala zajeti vse otroke in mladostnike. Upravičen je sicer argument, da celodnevna šola, ki omogoča večjo pomoč pri učnih težavah, koristi predvsem otrokom staršev z nižjim socialnoekonomskim statusom (prim. Palentien 2005, str. 166f), toda kljub temu mora celodnevna šola upoštevati celotno populacijo. Celodnevna šola nikakor ne sme postati zatočišče za otroke z učnimi in vedenjskimi težavami ali za otroke mater samohranilk, zaposlenih staršev, priseljencev, saj bi jih to socialno stigmatiziralo. Razumevanje celodnevne šole kot »posebne šole«, ki izvaja kompenzacijsko funkcijo, ni sodobno in se ne sme razvijati v to smer.

Zmanjševanje storilnostnih pritiskov, šolskega osipa, vzpostavljanje enakih možnosti

V celodnevni šoli otroci opravijo vse svoje šolske obveznosti, to pa staršem omogoča razbremenitev, ki prispeva k boljši kakovosti družinskega življenja. Zadnja raziskava PISA je pokazala, da več kot 80 % avstrijskih otrok toži o preobremenjenosti in da več kot 30 % otrok meni, da so preobremenjeni zaradi zahtev staršev (prim. Haider/Reiter 2004). O tovrstnih ugotovitvah se v stroki ve-

liko razpravlja že od začetka devetdesetih let prejšnjega stoletja: pritisk staršev za večjo šolsko učinkovitost je v korelaciji s konfliktnim potencialom, ki se navezuje na prepovedovanje kajenja, odnos do reda ali npr. nočno življenje (prim. Melzer idr. 1991, str. 79). Na podlagi teh ugotovitev je mogoče oblikovati tezo, da poldnevna šola bistveno bolj posega v družinsko življenje kot pa celodnevna. Evalvacije celodnevni šol so pokazale, da jih starši sprejemajo kot razbremenilne.

Še en vidik potencialnega izboljševanja šolske uspešnosti v celodnevni šoli je vreden pozornosti. Če je s celodnevno šolo mogoče doseči boljše rezultate in če se to lahko zgodi brez »mučnega sedenja za knjigo«, potem se odnos staršev do šole bistveno izboljša. Šolska sistema Avstrije in Nemčije sta si zelo podobna po izredno visokem deležu šolskega osipa. V Avstriji potrebuje vsak peti šoloobvezni otrok dodatno učno pomoč, stroški za to pa so ogromni (prim. Kleine Zeitung 2004, str. 12). Za starše je to vedno večje breme, hkrati pa se povečuje socialna neenakost, saj si le starši z dobrim zaslužkom lahko privoščijo plačevanje dodatnega pouka za popravne izpite ob začetku šolskega leta, otroci iz deprivilegiranih družin pa morajo razred ponavljati. Sodobna celodnevna šola naj bi otroke spodbujala in notranje diferencirano poučevala tako, da bi se ponavljanje razredov odpravilo. Poleg tega pa bi naj bila celodnevna šola čim bolj brezplačna – tako bi bila to šola tudi za otroke staršev, ki nimajo finančnih sredstev za učno pomoč in zunajšolsko delovanje svojih otrok.

4.2 Šolska socializacija: celodnevna šola kot učni in življenjski prostor

S pedagoškega vidika bi morala biti šola za odraščajočo generacijo življenjski in izkustveni prostor (kot je opisal von Hentig 1993, str. 190). V Spomenici študijske komisije dežele Nordrhein-Westfalija (prim. Bildungskommission NRW 1995) je šola prihodnosti zasnovana kot »hiša učenja«, v kateri naj bo prostor za individualnost, medsebojno spoštovanje in kjer naj bo prisotno veselje do učenja. Kaj pomenijo te usmeritve za celodnevno šolo?

Celodnevna šola z ritmiziranim dnevnim redom

Celodnevna šola ne pomeni, da je šolski pouk razdeljen na dopoldanski in popoldanski čas. Otroci se sicer želijo učiti, toda ne želijo si samo pouka (prim. Groppe 2004, str. 171). Sodobna celodnevna šola bi morala imeti delovni dan razčlenjen tako, da bi ustrezal ritmu nihanja delovnih sposobnosti otrok in učiteljev – to pomeni ustrezno prepletenost pouka, samostojnega dela, individualne pomoči in počitka (prim. Buchsfeld 2004, str. 17). V nadaljevanju je ponujen primer poskusne šole (gre za sekundarno šolo, ki zajema 5. do 10. razred) v deželi Hessen.

Urniki javne šole Waldau kot ritmizirane celodnevne šole

- 7.30–8.40 svobodni začetek
odprtje kantine od 8. ure
odprtje šolske in mestne knjižnice
učne in prostočasne dejavnosti
ponudba pred začetkom pouka: domače naloge, petje, branje, pogovori
- 8.45–10.15 jutranji krog, prvi učni blok
- 10.15–10.45 odmor
odprtje kantine
- 10.45–12.15 2. učni blok
- 12.15–13.15 odmor za kosilo
odprtje kantine (prigrizki)
odprtje menze (biohrana)
odprtje bistroja za 9. in 10. razred (učenci kuhajo za učence)
odprtje telovadnice in družabnega prostora
odprtje šolske in mestne knjižnice
- 13.15–14.40 3. učni blok (ob petkih: svetovalno delo, mediacija)
- 15.00–16.30 dodatna ponudba interesnih dejavnosti
npr. razredni sestanek, gledališče, košarka, nogomet, jadranje, lončarstvo, ples, filmske videoprojekcije, čebelarstvo, sadjarstvo, vrtnarstvo, slikarstvo, šah

Šolski dan se začne zelo svobodno – učenci lahko poiščejo učno pomoč (npr. pri domačih nalogah), se udeležijo pogovorov, berejo in pojejo. »Uradni pouk« se začne šele ob 8.45, kar je prilagojeno bioritmu večine otrok in učiteljev. Hkrati je iz urnika razvidno, da so odmori med učnimi bloki sorazmerno dolgi – namenjeni so sprostitvi, gibalnim dejavnostim pa tudi pogovorom z učitelji in njihovemu svetovanju. Pouk ni razčlenjen na petinštiridesetminutne enote, temveč na učne bloke, ki omogočajo medpredmetno povezovanje. Prevladuje problemski pouk, ki temelji na raziskovanju, izkušnjah, projektnem delu, ki pa zahteva tudi več časa. Da bi se izognili »nesmislu šeste dopoldanske ure« (Wunder 2003, str. 51), ki je v drugih šolah navadno rezervirana za kosilo, in da bi izkoristili pozitivno krivuljo popoldanske dejavnosti, je tukaj odmor za kosilo nekoliko bolj zgodaj. Sodobna celodnevna šola bi odraščajoči generaciji morala zagotoviti zanimivo izbiro dejavnosti v prostem času ter pedagoško premišljeno vsebino (prim. Ganztagschule in Rheinland-Pfalz, 2002), pomembna pa je tudi zanesljivost oziroma rednost ponudbe ter odpiralnega časa. Želja, da naj šola zagotovi trajen in zanesljiv urnik, je bila izražena tudi v intervjujih za starše (prim. Obergrießing/Popp 2004). Bistvena značilnost ritmizirane celodnevne šole je torej prehajanje med fazami dela in oddiha. Celodnevna šola naj bi bila čim bolj odprta do okolja, družin, mladinskih organizacij, raznih društev, cerkva in glasbenih šol, saj se je le tako mogoče izogniti strahu pred »zašolanjem« na račun pedagoško premišljenega učnega, življenjskega in izkustvenega prostora (prim. Holtapples 2003, str. 184ff). Sodelavci iz zunajšolskih dejavnosti se lahko angažirajo tudi v celodnevni šoli in tako obogatijo pedagoško ponudbo.

Otroci in mladostniki potrebujejo vrstnike

Izsledki raziskav otroštva in mladine so že v osemdesetih letih prejšnjega stoletja opozarjali na vedno večji vpliv tovariških skupin in vrstnikov na socializacijo odraščajočih. Pomen celodnevni šol dodatno povečuje dejstvo, da izkušnje otrok vedno bolj določajo mediji in virtualni svetovi ter da imajo vedno manj možnosti za igro z vrstniki iz sosedstva (prim. Holtappels 1994, str. 33ff). Njihov delovni dan, ki naj bi bil z izmenjavanjem učenja, počitka, igre, pomoči in prehrane prilagojen otrokovim potrebam, lahko omogoči intenzivno učenje in življenje. To se ujema z zahtevo, da naj postane šola prostor pridobivanja življenjskih izkušenj. Med šolarji naj se stkejo prijateljske vezi, tu naj se naučijo pravil, solidarnosti, sodelovanja – vse to je lažje doseči v celodnevni kot pa v poldnevni šoli.

Sicer pa je raziskava o nasilju v šolah pokazala, da prijateljske vezi v razredu učinkujejo preventivno (prim. Tillmann idr. 1999) ali z drugimi besedami: kolikor slabša je integracija v učno skupino, toliko manjša je identifikacija s šolo in njeno kulturo in toliko bolj se mladi vključujejo v zunajšolske prijateljske skupine, ki se pogosto nagibajo k spodbujanju odpora do šole in uveljavljanju agresivnega reševanja problemov (prim. Popp 2004a).

Življenjskost učnih vsebin

K šoli, ki želi biti »hiša učenja«, sodi tudi življenjskost učnih vsebin – celodnevna šola bi morala čas, ki ga ima na voljo, izkoristiti za stik z vsakdanjikom, torej s problemi in razvojnimi zahtevami otroštva ter mladostništva. Za odraščajoče ima usmerjenost šole v prihodnost dvomljivo vrednost – prevladuje vtis, da šolsko učenje nima veliko skupnega z resničnim svetom. V učenju šolarji pogosto ne vidijo smisla in šolsko znanje se jim zdi premalo uporabno v življenju.

Didaktika in razvoj kurikulumov: vpliv celodnevne šole na razvoj učne kulture

Zahtevnost in spodbuda

Sodobna celodnevna šola bi morala biti učinkovitejša kot poldnevna – otroke bi morala optimalno pripraviti na nove družbene izzive (Schlaffke 2004, str. 95). Starši bi morali vedeti, da je celodnevna šola, v kateri je individualno spodbujanje vodilno didaktično načelo, storilnostno učinkovitejša kot poldnevna šola, in to ne samo za učno šibkejšo ter socialno ogroženo, temveč tudi za učno sposobnejšo otroke.

Rezultati študije PISA kažejo, da je mogoče od 15 do 20 % avstrijskih in nemških mladostnikov opredeliti kot »rizične«, saj ne dosega temeljnih kompetenc na področju branja, matematike in naravoslovja in so zato ogrožene njihova integracija, družbena participacija in zaposljivost (prim. Haider/Reiter 2001, 2004; Deutsches PISA-Konsortium 2001; PISA-Konsortium Deutschland 2004). Celodnevna šola mora s svojo ponudbo pritegniti »problematične učence«.

Večinoma so to učenci moškega spola, ki v obstoječi šoli ne najdejo nobenega smisla. Tej skupini učencev je šola prostor nelagodja, saj jim ne daje spodbude, temveč predvsem negativne povratne informacije, ki jih stigmatizirajo kot »zgube« ali »zgage«.

Celodnevne šole pa morajo poskrbeti tudi za individualno spodbudo sposobnejšim učencem. To pomeni, da mora celodnevna šola nameniti pedagoško pozornost tako umetniški nadarjenosti (prim. Ganztagschule in Rheinland-Pfalz 2002) kot nadarjenosti na področju matematike, jezikov in naravoslovja. Slabo bi bilo, če bi celodnevna šola vso pozornost namenjala predvsem učno šibkejšim učencem in zanemarila spodbujanje učno zmožnejših, saj bi s tem lahko zanemarila pomemben potencial odraščajočih. Na ta problem opozarja tudi odnos staršev do celodnevne šole: višji kot je njihov izobrazbeni in poklicni status, manjše je zanimanje za celodnevno šolo (prim. Holtappels 2004, str. 8).

Pedagoški program ter razširjeno razumevanje izobraževanja in učenja

V nasprotju s tezo, da sodobnim družinam grozi izguba nadzora nad vzgojo, so intervjuvani starši na Koroškem poudarili, da so oni sami strokovnjaki za vzgojo svojih otrok in da ne želijo, da bi njihovo vzgojno kompetenco ogrožala celodnevna šola. Slabo je, če dobijo starši vtis, da celodnevna šola ne upošteva njihovih interesov – v tem primeru mnogih staršev ne bodo prepričali pedagoški argumenti, ki preveč eksplicitno izpostavljajo razbremenitev otrok (domače naloge v šoli) in pedagoško oskrbo (popoldan v družbi pedagoških delavcev). Zato je toliko pomembnejše v tej argumentacijski zvezi izpostaviti in razložiti, da gre za drugačno pojmovanje izobrazbe in učenja in da je celodnevna šola v tem učinkovitejša kot pol-dnevna šola. Spreminjajo se naloge šolskega izobraževanja in kvalifikacijske zahteve do mladih. Vedno pomembnejše postaja socialno učenje, vzgoja za enakopravnost med spoloma, razumevanje med generacijami, interkulturalna, mirovna vzgoja. Življenje v družbi znanja zahteva ob poklicnem in strokovnem znanju tudi sposobnost kritičnega razmišljanja, divergentno mišljenje, socialno odgovornost, sposobnost soočanja s ključnimi problemi družbe ter sobivanja s heterogenostjo.

Z izpostavitvijo takšnega razširjenega razumevanja šolskega izobraževanja je mogoče staršem pojasniti (ne da bi pri tem posegli v njihovo vzgojno kompetenco), česa vsega današnja družina ne more več postoriti zaradi svoje majhnosti in ranljivosti. Zanimivo je, da se je že dolgo pred sodobno izobraževalno reformo razpravljalo o tem, da je treba otrokom ponuditi izkušnje, ki presegajo družinsko obzorje. Josef Scheipl je na primer pisal, da bi lahko družina s svojim omejenim obzorjem in intimnostjo preprečevala socialno vedenje (prim. Scheipl 1974, str. 72). Šolsko izobraževanje postavlja temelje za vseživljenjsko učenje in učenci bi morali v stimulativnem učnem okolju pridobiti samoregulatorne kompetence, ki bi jih usposobile za informalno učenje (prim. Oberwien 2004, str. 58). S praktičnimi, projektno usmerjenimi učnimi metodami in s spodbujanjem socialnega učenja bi lahko šola prevzela funkcijo dopolnjevanja družine, in sicer glede pridobivanja potrebnih izobrazbenih vsebin, ki omogočajo participacijo in integracijo v družbo znanja.

Razširitev šolske ponudbe s pedagoškimi dejavnostmi

Značilnost ritmizirane celodnevne šole z učnimi bloki je, da namenja več pozornosti alternativnim didaktikam. Še pomembnejša je integracija pedagoških dejavnosti v šolski vsakdanjik. Tako pridejo do izraza samoreglativno učenje, socialna odgovornost, individualno spodbujanje, kakovostno preživljanje prostega časa in vsi tisti vidiki, ki smo jih prej izpostavili v kontekstu razširjenega razumevanja izobraževanja in vzgoje. Naslednja preglednica nam ponazarja štiri sklope pedagoških dejavnosti, ki pridejo v poštev pri delu z otroki na primarni stopnji (od 6 do 10 let).

Primer ponudbe pedagoških dejavnosti na primarni stopnji
(prim. Ganztagschule in Rheinland-Pfalz 2002, str. 11)

<i>Dodatna didaktična ponudba</i>	<i>Projektno delo</i>	<i>Spodbujanje</i>	<i>Dejavnosti v prostem času</i>
<ul style="list-style-type: none"> – naloge z matematično kocko – jezikovne igre – konverzacija v tujem jeziku – učenje delovnih tehnik (učenje učenja) – vodeno opravljanje domačih nalog – merjenje in opazovanje (stvarni pouk) – prometna vzgoja – delo z računalnikom 	<ul style="list-style-type: none"> – otroški časnik – spoznavanje okolja – pravljice – ilustriranje in tiskanje knjig – kulture in jeziki v naši šoli – babica pripoveduje (zgodovina) – spoznavanje otroških igrišč v občini – prva pomoč (otroci za otroke) 	<ul style="list-style-type: none"> – razvijanje zaznavanja – učenje z vsemi čutili – nenasilna komunikacija – sproščanje – skrb za kreativno nadarjenost (npr. lončarstvo, slikanje, glasba) – skrb za kognitivno nadarjenost – podpora pri branju, pisanju, računanju (pri pravopisu, težavah s koncentracijo, disleksiji) 	<ul style="list-style-type: none"> – svetovanje pri izposoji knjig – zborovsko petje, ples, igranje na glasbilo – šah – gledališče – športne dejavnosti – gospodinjstvo – izleti in izvidništvo

Sicer pa celodnevna šola tudi učiteljem ponuja možnost, da z otroki in mladostniki vzpostavijo bolj celosten odnos, kot omogoča šolski pouk, ki je obremenjen s storilnostnim pritiskom. Iz poročil celodnevnišol z daljšim stažem je mogoče razbrati, da se je odnos med učenci in učitelji izboljšal – tukaj je več pri-

ložnosti za medsebojno spoznavanje in neformalno druženje (prim. Gesamtschule Wilhelmsburg, 2005).

Urnik celodnevne šole in njeno sodelovanje s starši, z društvi, mladinskimi organizacijami, zvezami, s cerkvami, z glasbenimi šolami, s policijo

Z večjo odprtostjo celodnevni šol, na primer do mestnega okoliša, družine, mladinskih organizacij v občini, cerkva in glasbenih šol, in s pedagoško preišljevanjem programom učenja in življenja šole je mogoče zmanjšati strah pred »zašolanjem« (prim. Holtappels 2003, str. 184ff). Vključijo se lahko zunajšolski sodelavci, ki program obogatijo s pedagoško ponudbo glasbenih, računalniških, umetniških tečajev, športnih dejavnosti, programov za preprečevanje uporabe drog, nenasilno komuniciranje ipd. V šolsko delo pa se lahko integrira tudi socialna dejavnost, ki se uresničuje v sodelovanju z različnimi iniciativami, socialnoskrbstvenimi organizacijami ter zunajšolskimi mladinskimi organizacijami. Prostovoljno delo v otroških vrtcih in domovih za ostarele ponuja številne priložnosti za vzpostavljanje vezi med generacijami. Hkrati pomeni vzpostavitev učne kulture, ki temelji na prepletanju učenja in druženja, pomemben prispevek k razvoju šole.

Sklep

S šolskopedagoške perspektive sem poskušala pokazati, da bi morala biti celodnevna šola, ki je zavezana opisanim značilnostim, šola prihodnosti. Ali bo to postala, je vprašanje – to je odvisno od socialne sprejetosti in volje drugih. Celodnevne šole so vsekakor dražje kot poldnevne. Navsezadnje bo morala vsaka družba sprejeti odločitev o tem, koliko ji pomenita vzgoja in izobraževanje njenih otrok kot vir nadarjenosti, kot naložba v večjo učinkovitost, humanost, toleranco, pravičnost, kakovost življenja in socialno odgovornost, glede na prihodnost, ki prinaša številne probleme in izzive.

Literatura

- Abschlussbericht der Zukunftskommission (2005), im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien, S. 1–103.
- Appel, S. (2003). Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. 3. izd. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.
- bm:bwk – Nachmittagsangebote (2004). (<http://www.bmbwk.gv.at/schulen/04/Nachmittagsangebote11004.zml>, pridobljeno 16. 8. 2004).
- Bolius, U. (1976). Tagesheim- oder Ganztagschule – welche ist besser? Schulheft, št. 76. Wien/München: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft.

- Bucher, A. A. (2004). Gesamtschule und Ganztagschule. V: Bucher, A. A./Schnider, Andreas, Eine Schule des Miteinander. Wien: öbv & htp, str. 6–46.
- Buchfeld, B. (2004). Entscheidend ist das Team. Lehrerkoooperation in der Ganztagschule. Pädagogik, 56, št. 2, str. 16–19.
- Coelen, T. (2003). Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe. V: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, str. 217–226.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dobart, A., Koepfner, H., Weissmann, L., Zwölfer, A. (1984). Ganztägige Organisationsformen der Schule: Ganztagschule und Tagesheimschule. Darstellung der Schulversuchsarbeit 1974–1982. Wien: ÖBV.
- Dorner, R., Witzel, H.(ur.) (1976). Ganztagschule – Zielsetzungen und Organisation eines alternativen Schulmodells. Ravensburg: Otto Maier.
- Eurydice (2005). National summary sheets on Education Systems in Europe and ongoing Reforms, Slovenia (<http://www.eurydice.com>, pridobljeno 12. 5. 2005).
- Ganztägige Schulformen (2005). Umfrageergebnisse zu ganztägigen Schulformen in Kurzform (SLÖ Kärnten, neobjavljeno gradivo).
- Ganztagschule in Rheinland-Pfalz (2002). Alles über die Ganztagschule. Hrsg. von: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend und Staatskanzlei Rheinland Pfalz. Main: Egermann (<http://www.mbfj.rlp.de/downloads/ganztagschule.pdf>, pridobljeno 13. 9. 2004).
- Gesamtschule Wilhelmsburg (2005). (<http://www.hh.shuttle.de/hh/gsw/>, pridobljeno 18. 5. 2005).
- Groiss, R. (1991). Familie oder Erziehung in der Ganztagschule? Vor- und Nachteile des Modells der Ganztagschule (unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. (2003). Zukunft: Schule. Strategien und Massnahmen zur Qualitätsentwicklung, ur. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien.
- Haider, G., Reiter, C. (ur.) (2004). PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam.
- Haider, G., Reiter, C. (ur.) (2001). PISA 2000. Nationaler Bericht. Innsbruck: Studien Verlag.
- Hentig von, H. (1993). Die Schule neu denken, München/Wien: Hanser.
- Hoffmeister, D. (2001). Mythos Familie. Zur soziologischen Theorie familialen Wandels, Opladen: Leske + Budrich.
- Holtappels, H. G. (1994). Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2003). Ganztagschule und Schulöffnung im Rahmen pädagogischer Schulreform. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.), Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, str. 164–187.
- Holtappels, H. G. (2004). Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektive. Pädagogik, 56, št. 2, str. 6–10.

- Hurrelmann, K. (1983). Das Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. V: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, str. 91–103.
- IFES Bericht (2003). Schulische Nachmittagsbetreuung in Österreich. ur. von der Arbeiterkammer Wien. (<http://member.ycn.com/...sloenoe/bericht%20IFES%2012-03.doc>, pridobljeno 18. 8. 2004).
- Kanders, M. (2004). Kinder sollen länger gemeinsam lernen. 13. IFS-Studie: Was die Bürger über Bildung denken V: Erziehung und Wissenschaft (E&W) 7–8, str. 23.
- Kleine Zeitung (2005). Thema Ganztagschule. Das Erlernete wird besser gefestigt. Vom 30. 1. 2005, str. 2–3.
- Kleine Zeitung (2004). Nachzipf reißt Eltern ein Loch in die Brieftasche. Vom 28. August 2004, str. 12–13.
- Lepping, D. (2003). Ganztagschule – vom Tabuthema zum Modethema? Die Debatte und die Begründung der Ganztagschule in Deutschland seit Beginn der Neunziger Jahre (Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt) Münster.
- Melzer, W., Heitmeyer, W., Liegle, L., Zinnecker, J. (ur.) (1991). Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim/München: Juventa.
- Mikovits, E. (2001). Ganztagschule – eine für die AHS-Oberstufe relevante Schulform? (unveröffentlichte Diplomarbeit) Graz.
- Obergriessnig, A., Popp, U. (2005). Ganztagschule zwischen bildungspolitischer Vision und sozialen Akzeptanzproblemen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung mit Eltern aus Kärnten. Erziehung und Unterricht (izide letos jeseni).
- Oberwien, B. (2004). Internationale Sichtweisen auf »informelles Lernen« am Übergang zum 21. Jahrhundert. V: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (ur.), Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS, str. 51-73.
- Palentien, C. (2005). Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut. Zeitschrift für Pädagogik, 51, št. 2, str. 154–169.
- PISA-Konsortium Deutschland (ur.) (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Popp, U. (2004a). Jungen als schulische »Risikogruppe«. Zusammenhänge zwischen abweichendem Verhalten und mangelnden Leistungen. V: Popp, U., Reh, S., (ur.). Schule forschend entwickeln, Weinheim/München 2004: Juventa.
- Popp, U. (2004b). Skriti curriculum. Teoretska ozadja ter raziskave šole in pouka. Sodobna pedagogika, 55 (121), št. 2, str. 54–69.
- Scheipl, J. (1974). Pädagogik der Gegenwart. Wien/München: J & V.
- Schilcher, B. (2003). Schule ganztägig? Aber ja doch! V: Kleine Zeitung, 8. 9. 2003, str. 2–3.
- Schlaffke, W. (2004). Neue Weichenstellungen für ein zukunftsweisendes Schulsystem. V: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U., Rutz, G.: Jahrbuch Ganztagschule 2005. Schwalbach: Wochenschau.
- SPD Bayern (2003). Ganztagschule: Was ist das? SPD Fraktion im Bayerischen Landtag (http://www.spd.bayern.landtag.de/r_aktuell/presse_anzeigen.cfm?mehr=2887, pridobljeno 24. 9. 2003).

- Szakasits, K. M. (1994). Motive der Eltern für die Wahl der Ganztagschule (unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Tillmann, K. J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U., Popp, U. (1999). Schü-
lergewalt als Schulproblem. Weinheim/München: Juventa.
- Tillmann, K. J. (2000). Sozialisationsstheorien. Eine Einführung in en Zusammenhang von
Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, 10. izd., Reinbek b. Hamburg:
Rowohlt.
- Weidinger, W. (1983). Ganztagschule und Familie. Wien/München: Verlag Jugend und
Volk.
- Wunder, D. (2003). Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganz-
tagsschule. V: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U., Rutz, G. (ur.): Jahrbuch Ganz-
tagsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach/Ts. 2003, str. 42–53.

Prevod: Dr. Edvard Protner

POPP Ulrike, Ph.D.

ALL-DAY SCHOOLS AS THE SCHOOL OF THE FUTURE – PEDAGOGICAL JUSTIFICATION

Abstract: After the shock following the results of the PISA study, a discussion about the reform of the school system emerged in Austria and Germany. In Germany, education policy efforts are directed to the founding of all-day school yet Austria is more reserved. The article addresses different models of all-day schools and highlight their advantages over the traditional school on the basis of school pedagogy arguments. The all-day school can contribute to the reduction of social selection and creation of the conditions for equal opportunities in education. It's key advantage is that it can offer a pedagogically supported learning and living environment which provides optimal encouragement to all children, disburdens the family, enables socially- and problem-solving-oriented learning in a group of students of the same age and (in connection with extracurricular institutions) offers an interesting way to spend one's leisure time.

Keywords: half-day school, afternoon after-school classes, all-day school, establishment of equal opportunities, school as a learning and living environment, wider understanding of education.

Dr. Valentin Puževski

Ustvarjanje zagrebškega modela osnovne šole odprtih vrat

Povzetek: Pred pol stoletja je bila obnovljena in je spet začela delovati Osnovna šola Jordanovac v Zagrebu. To je bil čas vpeljevanja obveznega osemletnega osnovnega šolstva na Hrvaškem in v vseh delih nekdanje jugoslovanske države. Več kot deset let je bil Jordanovac eksperimentalna osnovna šola pod neposredno upravo tedanjega šolskega ministrstva.

Na Jordanovcu je zrasel prototip enkratne osnovne osemletke. Pobude, ki so se porodile v njej, so se razširile v desetih eksperimentalnih šolah po Hrvaški pa tudi po vsej nekdanji skupni državi. Bil je spodbuda vsem zagrebškim šolam, v katerih dorašča izkustvo, o katerem pišemo. O tem se je govorilo tudi zunaj meja naše domovine. Šolo je obiskalo več kot sto delegacij iz mnogih držav. In še danes jo omenjajo.

Ob tem nemajhnem jubileju in v znamenje hvaležnosti pogumnemu in marljivemu učiteljskemu kolektivu, ki je živel za svoje učence in njihovo napredovanje, čutim kot svoj človeški dolg, da napišem o tem poročilo. Že od nekdanj se posebej ukvarjam z osnovno vzgojo in izobraževanjem. Pišem o pridobljenih izkušnjah. Beseda je o pridobitvah, ki se jih ne kaže sramovati, marveč je treba v njih prepoznavati pedagoške zamisli, ki so aktualne še dandanes, in to ne zgolj pri nas.

Ključne besede: celodnevno bivanje, celodnevna šola, eksperimentalna šola, šola in okolje, šola odprtih vrat.

UDK: 371.2

Strokovni prispevek

Dr. Valentin Puževski, upok. profesor Učiteljske akademije v Zagrebu, Križevci.

1 Uvod

Kot pedagog po življenjski opredelitvi bi želel spregovoriti o pedagoških izkušnjah, ki sem si jih pridobil med dolgoletnim delovanjem in spremljanjem dogajanja v osnovnem šolstvu. Ni jih odveč poznati, prepričan sem prav nasprotno, da bi bil greh, če ne bi vedeli zanje in ne bi poznali in črpali iz lastnih dognanj. Kaže jih sprejemati kot pomoč v prizadevanjih za posodabljanje šolskega delovanja.

V času, ko iščemo ustrezen model osnovne šole kot temeljne ustanove nacionalnega izobraževanja v prvem desetletju tega tisočletja, se velja ozreti na obstoječe izkušnje in poskusiti najti v njih prvine novih rešitev. Na izročilo, o katerem je beseda, je treba gledati kot na lastno pedagoško dediščino, v katero tkemo in dodelujemo nova hotenja današnjega časa.

V besedilu, ki sledi, prikazujemo izkustvo, nastalo med iskanjem najboljših pedagoških rešitev v časih, ki smo jih živeli v nekdanji skupni državi, ko so bile izkušnje, pridobljene v vseh naših življenjskih okoljih, od Makedonije prek Srbije, Črne Gore, Bosne in Hercegovine pa do Hrvaške in Slovenije, deležne prijazne naklonjenosti. Izkustvo, o katerem bo tekla beseda, se je spočelo v Osnovni šoli Jordanovac v Zagrebu, ki je bila v času reform eksperimentalna šola, druge šole pa so ga dopolnjevale in ga prenašale tako rekoč v vse kraje. Tako se je tudi oblikoval naslov tega prispevka.

2 Sporočila izkustva

Najprej je nastal koncept obvezne osnovne šole kot enkratne pedagoške ustanove, ki je trajal osem let. Potem ko je bil sprejet pedagoški konceptualni model šole, ki smo jo opredelili kot družbeno, prosvetno in kulturno središče posameznega okolja, življenjske skupnosti, namenjeno organizirani vzgoji mladih, se je zastavila naloga izvajanja izvedbenih modelov, ki bi omogočali ureničevanje tako načrtanih ciljev.

Temu opravilu ponavadi ne namenjajo dovolj pozornosti. Svoj čas smo to počeli zelo resno, na Hrvaškem je bilo več kot deset eksperimentalnih šol. Vanje smo skušali uvajati pedagoške, didaktične in metodološke inovacije, tako da smo jih preverjali v praksi in jih potem razglašali in včlenjevali v prakso drugih šol. Skušali smo se poučiti o tem, kaj se dogaja po svetu, ta pa se je prav tako zanimal za naše delo. To dokazujejo številne delegacije iz raznih dežel Evrope (pa tudi od drugod), ki so obiskovale posebno šolo Jordanovac in tudi druge eksperimentalne šole. Spomnimo se slednjih: bile so v Splitu, na Reki, v Pulju, v Starem Petrovem Selu, v Borovem, v Pionirskem mestu, v Granešinah in v Petrijancu pri Varaždinu. Te šole so postale tudi prostor strokovnega usposabljanja učiteljstva. V njih se je osmišljajal ustrezni model vseobsežnega delovanja šole.

Šola na Jordanovcu je imela predvsem nalogo, da poišče organizacijske možnosti za uresničevanje idej o enotni osemletki. V tistih letih se je v njej zbralo petdeset nadarjenih, delavnih ljudi, ki se niso bali pedagoškega dela. Prek entuziazma, svobodnih delovnih prijemov in priložnostnih posvetovanj smo tako najprej delali v vseh eksperimentalnih šolah, ki so prispevale vsaka svoje posebnosti. Ideje so se med zanesenjaki hitro širile v vsakdanjo prakso. V ta proces se je vključila večina zagrebških šol. Pedagoški javnosti bomo osvežili spomin na nekatere pomembne pridobitve iz tistega časa, ki jih ne bi bilo dobro pozabiti.

2.1 Šola kot kulturno središče

Da bi bila vzgojno središče, mora biti uspešna vzgojno-izobraževalna ustanova kulturno središče. Šola je v svojem delovanju kulturno središče, usmerjeno k rasti osebnosti mladega človeka. Takšna je od nekdaj, vendar pa se prepogosto dogaja, da družbeno poslanstvo šole preozko razlagamo in udejanjamo v življenjskem vsakdanjiku.

Šola že davno ni več samo prostor, v katerem poteka učni proces. Splošno sprejeto gledanje na osnovno šolo kot na družbeno, prosvetno in kulturno središče danega okolja je zahtevalo nadaljnje razmisleke in iskanje novih možnosti za uresničevanje teh nalog. Govoriti želim o teh prizadevanjih.

Pedagoška prizadevanja oblikujejo šolsko ustanovo s pravim bogastvom dejavnosti. V okviru njenih posebnosti najdemo dejavnosti, ki so namenjene učencem, programe, namenjene predšolskim otrokom, mladini, staršem in tudi drugim državljanom, vse pa v okviru dejanskih možnosti povezujejo prizadevanja po skupnem. To se je dogajalo v želji po ustvarjanju življenjskega in pedagoškega ozračja, ki bi omogočalo čim popolnejšo vzgojo in izobraževanje učencev.

Osvežimo si spomin!

2.1.1 Bogatila se je vsebina pedagoškega delovanja. Poleg kompleksa učnih dejavnosti so tu zunajšolske dejavnosti, skrb za zdravje in za telesni razvoj, splošno kulturno in javno delovanje ter osmišljanje angažiranosti učencev kot dejavnega nosilca celotnega šolskega dogajanja.

Ko se šola odpre vzgojnim potrebam, se širi kompleks učnih panog. K rednemu pouku dodajamo dopolnilnega (pomoč pri učenju), dodatnega (s katerim zadoščamo posebnim interesom učencev) in podaljšanega (po koncu šolskega leta, da tako po izteku rednega pouka še omogočimo osvojitve začetnega programa). Zamislili smo si šolo, ki ne pozna neuspeha. Naša šola mora vsakomur omogočiti, da bo uspešen.

Sledijo zunanje dejavnosti, vsebine kulturnih in javnih dejavnosti, vse bolj in bolj pa tudi vsebine, ki se nanašajo na zdravstveno skrb. Tudi skrb za samo učenje postaja vse bolj naloga in delo šole, poleg tega pa se ponujajo tudi pristočasne vsebine. Vendar pa to bogatenje ne sme voditi v pretirano obremenjevanje učencev, temveč jim mora omogočiti, da vsak zadovolji svoje posebne potrebe.

2.1.2 Dobra šola ne bo zaprla svojih vrat predšolcem, še posebno ne v krajih, kjer ni organiziranih ustanov za predšolsko vzgojo. Organizirala bo programe »male šole«, v okviru katerih bo otroke v sodelovanju s starši združevala ali vsaj občasno zbirala v svojih prostorih okrog programov, namenjenih posebej zanje (igralnica in igroteka, mali kino, lutkovno gledališče, kotiček s slikanicami, likovna delavnica, glasbeno središče, rekreacijsko središče, priložnostne slovesnosti, razstave, vesela šola, abeceda kulture itn.). Svoja igrišča bodo ponudile otrokom tudi šole v krajih, ki premorejo predšolske ustanove, v letu pred odhodom v šolo pa velja razmisliti in se domeniti glede akcij, ki bodo otrokom sprejemljivo predstavile šolo in jih povabile k življenju v njej.

2.1.3 Za svoje učence mora šola postati ustanova, ki ponuja raznovrstne možnosti uvažanja v svet kulture in življenjske resničnosti. Dosedanje izkušnje iz teh dejavnosti, ki se nagibajo k samoorganiziranju, nakazujejo naslednje možnosti:

- organiziranje stalne službe, ki bo informirala o dogajanju na vseh področjih življenja (s šolskim vred) dostopno in privlačno, prek panojev in stencasov, razglasov, internih glasil, radia, televizije in medmrežja;
- organiziranje biblioinformacijskih možnosti (čitalnice s knjižnico, ki kot biblioinformacijsko središče omogoča klubsko življenje), v katerih je mogoče tako individualno branje, učenje, proučevanje kot tudi prosto druženje in sodelovanje (in kjer so na voljo knjige, časniki, revije, računalniki, družbene igre, glasba ipd.);
- delovanje »odprtega učnega središča mladih«, ki organizira samostojne javne tribune, na teh pa ob ustaljenih urah (npr. »v petek ob petih«) nastopajo krožki in organizacije učencev, ki se srečujejo tu s predstavniki gospodarstva, zdravstva, političnega, kulturnega, tehničnega in športnega življenja;
- organiziranje raznovrstnih stalnih tečajev (glasbe, baleta, ritmike, igre, bontona itn.), pa tudi priložnostnih in občasnih;

- prireditve, proslave, prikazi, razstave (koledarsko vse leto) učencev in drugih organizatorjev v šoli in zunaj nje;
- ekskurzije, katerih cilj so gospodarski subjekti, kulturne, zgodovinske in naravne znamenitosti; obiskovanje spomenikov in skrb zanje;
- družbeno življenje in akcije ob prostem času (z uporabo prostorov, ki so na voljo – dvoran, učilnic, delavnic, knjižnic, igrišč, prometnih poligonov, terenov zunaj šole itn.); otrokom primerne oblike zbiranja in druženja: prvenstva, romobilizem, tekme na kotalkah, v sankanju ipd., risanje po pločnikih, karnevalski sprevodi, izleti v neznanu, dnevi delovnih akcij (npr. jesenskega čiščenja na dan jeseni), direndaj na prvem snegu, božični in novoletni direndaj, prvi pomladni dan, velikonočne pisanice in tako naprej.

2.1.4 V dobro šolo se bodo prihajali družiti tudi mladi iz okoliša. To so še posebno v podružničnih šolah poleg učencev višjih razredov (ki hodijo sicer na matično šolo) tudi nekdanji učenci (danes srednješolci ali celo že odrasli), ki se v prostem času zbirajo v šoli in se tu udeležujejo zunajšolskih dejavnosti skupaj z učenci nižjih razredov (npr. taborniki, skavti). V programe svojega družbenega življenja vnašajo svoje interese in dajejo šoli posebno življenjsko samosvojost.

2.1.5 Starši se vključujejo s sodelovanjem v Skupnosti doma in šole, ki je njihovo združenje. Osnovna šola bo skušala starše in druge državljane angažirati glede na stopnjo zainteresiranosti predvsem za sodelovanje pri realizaciji zunajučnih in obšolskih dejavnosti (Rdeči križ, karitativne organizacije, verske ustanove, športna in tehnična društva idr.), pa tudi pri izvajanju izobraževalnih akcij. V pedagoški praksi se srečujejo tudi dejavnosti andragoškega dela z odraslimi (razni tečaji, vzgoja za odgovorno starševstvo, kulturni in prosvetni programi). Bogastvo in načini kulturne in javne dejavnosti šole bodo odvisni od okolja (vas, trg, mestece, delavsko naselje, mestni predel, mesto) pa tudi od velikosti osnovne šole (popolne, podružnične).

2.1.6 Za takšno delovanje bi morala biti osnovna šola odprta za učence ves dan, za druge zainteresirane pa po dogovoru in razporedu. S tem ne mislimo na celodnevno bivanje v šoli, pa čeprav je v tem perspektiva, marveč na tako razporejena čas in prostor, da si bodo lahko učenci v šoli poiskali možnosti za zadovoljevanje in izpolnjevanje učnih obveznosti (tovariška pomoč, skupinsko učenje itn.) pa tudi svojih hotenj, ki niso povezana s poukom, in da bodo sami ali v sodelovanju z mladino in odraslimi iz okoliša šolo povezali tudi s programi svojega družbenega življenja v prostem času.

2.1.7 Prav to področje delovanja šole po eni strani »odpira vrata tradicionalne šole«, po drugi pa terja njeno spreminjanje in ga spodbuja. Prizadevanja, da bi se začrtane zamisli uresničile, kratko malo zahtevajo povezovanje vseh za vzgojo pristojnih družbenih dejavnikov. To je proces, ki brez dvoma terja podružbljenje šole in njene delovanja, proces, ki ne poteka sam od sebe, ampak zahteva iskreno zavzemanje družbene skupnosti in njenih pozitivnih subjektivnih moči, med katerimi je vloga učiteljskega stanu, torej prosvetnega delavstva, nenadomestljiva.

2.2 Preurejanje šolskega življenja

Človek kaj kmalu uvidi, da široko zastavljena družbena in pedagoška hotenja sprožijo najprej zahtevo po širitvi družbenega delovanja z novimi vsebinami, vsebinsko bogastvo pa vodi tudi k primerni razporeditvi in ureditvi življenja v šoli.

Širjenje pedagoškega delovanja šole z novimi vsebinami je torej zahtevalo drugače urejeno življenje v njej. Za vsako pedagoško dejavnost je bilo treba opredeliti pedagoški prijem pa tudi čas izvajanja.

Šola tako v resnici preraste v življenjski prostor učencev, ki postajajo nosilci, bistveni izvajalci vseh vsebin šolskega življenja. Posebna pozornost se namenja hišnemu redu in skupinam učencev, saj na njihovem angažiranju temelji napredek šolskega življenja. V prizadevanju, da bi na učence prešla vse večja angažiranost in odgovornost, postaja šola svojevrsten pedagoški zavod, skupnost učencev, učiteljev in staršev. To je bilo in je še vedno odgovorno početje.

2.2.1 Uresničevanje tako zasnovane šole terja, o tem ni dvoma, celodnevno bivanje učencev. Ker za to ni možnosti, se naša prizadevanja na tej ravni usmerijo predvsem v organiziranje t. i. podaljšanega bivanja. V slednjem se po koncu poučevalnega dela procesa učenci iz različnih razredov zbirajo v posebej oblikovanih skupinah. Tu izpolnjujejo svoje šolske obveznosti, preživljajo pa tudi del prostega časa. V pomoč jim je vsaj po en učitelj. To so predvsem otroci zaposlenih staršev pa tudi malčki, ki jim doma iz različnih razlogov namenjajo premajhno skrb.

Odstranjevanje težav pri tako organiziranem delu, ki učence deli na »podaljškarje« in druge, je privedlo do t. i. celodnevnega bivanja. Začeli so se oblikovati razredni oddelki, katerih življenje v šoli poteka od jutra pa do večera. Ta nadvse zapletena organiziranost življenja, ki obsega povezavo med poukom in individualnim delom učencev, skrb za prehrano, za zdravstveno-telesno vzgojo, izpolnjevanje šolskih obveznosti, pa tudi za razvedrilo in oddih, navdaja šolo z življenjskim značajem, ki presega šolskega. Paziti je treba, da učenci ne bodo preobremenjeni, smiselno je treba izmenjavati učenje in igro, obvezne in proste dejavnosti, napetost in sprostitve, vse v prizadevanjih, da bi se ustvarile razmere, naklonjene njihovem kar najbolj optimalnemu telesnemu in duševnemu razvoju, napredku in vzgoji, seveda v očitni tesni povezavi s starši in domom.

Zagreb je v sedemdesetih in osemdesetih letih 20. stoletja premogetel tudi nekaj šol s celodnevno organizacijo – celodnevnih šol torej. Poleg Jordanovca so bile to še Osnovna šola August Šenoa (ki jo je vodil prof. dr. Zvonimir Koraj), Osnovna šola Miroslav Krleža (pod vodstvom prof. Ivana Horvata) in Osnovna šola Matija Gubec (prof. Ivan Dujmović). Sčasoma so se pojavile šole na Orlovcu, Osnovna šola August Cesarec, Osnovna šola Cvjetno naselje, posebna šola Anton Gustav Matoš, Osnovna šola Dubrava in Osnovna šola v Sv. Ivanu Zelini, severno od Zagreba. Zamisel se je razširila tudi v druge kraje Hrvaške (Reko, Kastav, Pulj idr.). Na tej izkušnji deluje zdaj naša šolska pedagogika.

Zamisel se je razširila po vsej deželi. V Zagrebu so potekali posveti in posebni seminarji, s katerimi so se učitelji usposabljali za tovrstno delovanje. Spom-

niti se moramo podpore prof. Bosiljke Jugović z Zavoda za šolstvo Hrvaške in sodelovanja s Pedagoškim inštitutom v Ljubljani in s prof. Heleno Novakovo. Ob sobotah smo imeli na Jordanovcu »vizitni dan«. Sprejeli smo vsakogar, ki je pokazal zanimanje. Prihajali so iz vseh krajev nekdanje države. Organizirano so nas obiskali tako rekoč vsi ravnatelji (poleg svetovalcev) iz Slovenije. Poleg pedagoških delavcev so šolo obiskovali tudi zastopniki združenj in gibanj, ki jim je bilo mar skrbi za otroke. Še posebno so bili povezani z delovanjem Zavoda za šolstvo Hrvaške.

Ker razvoj šolstva pozneje ni potekal, kakor smo predvideli, smo opustili organiziranje celodnevniš šol, saj ni bilo prostora za takšno organiziranje dela, vendar pa je vsebinsko bogastvo pripeljalo do tega, da so šole ostale v praksi odprte kakor celodnevne. Ves dan so na voljo potrebam učencev, in sicer tako, da poteka obvezni del pouka v eni izmeni, v popoldanski izmeni pa se šolski prostori uporabljajo za delovanje skupin učencev, družin in združenj, za učenje tistih, pri katerih je to potrebno (oziroma nujno), za vsebine kulturnih in javnih dejavnosti, še posebno pa za delovanje tehničnih in športnih dejavnosti. Žal pa so bile tudi šole, kjer je bil pouk razporejen celo v tri izmene! Za učitelje, ki so bili vodje podaljšanega bivanja in prostega časa v šoli, smo organizirali tudi posebne tečaje in nenehno strokovno izpopolnjevanje. Prvi takšen tečaj je potekal na Jordanovcu leta 1966. Na čelu tega gibanja je bil v Zagrebu prof. dr. Zvonimir Koraj.

2.2.2 Posebna neznanka je bila zunanja organizacija delovanja šole, njena delitev, strukturiranje njenega osemletnega korpusa po pedagoških organizacijskih sklopih.

Stoletna tradicija štiriletnega trajanja posameznih etap šolanja je bila nepremostljiva pregrada, ki se je je bilo težko rešiti. Šolo smo želeli tudi organizacijsko vzpostaviti kot enkratno celoto, delitve osemletnega obdobja po izvedbenih etapah pa se lotiti s stališča razvojne psihologije in skladnih pedagoških, didaktičnih in metodoloških temeljev.

Opustili smo delitev na štiri nižje in štiri višje razrede. Opustili smo koncept nekdanje štirirazredne ljudske šole, v kateri je učitelj starševsko skrbel za učence, in nižje gimnazije, ki so obsegale naslednje štiri razrede, ti so bili selekcijsko naravnani. Vpeljali smo nov prijem.

Osemletno obdobje smo razdelili na tri sklope – etape: prvi trije razredi so sestavljali prvo etapo, četrti in peti drugo, prehodno, šesti, sedmi in osmi pa sklepno etapo in celoto. Na tem temelju smo izdelali tako učni načrt in program kot didaktično-metodični delovni prijem.

Na konceptijski sestavi šole s tremi posebej razvidnimi etapami smo utemeljevali tudi možne izvedbene izpeljave. S prvo etapo ni bilo posebnih težav, le da smo jo skrajšali na tri leta. Izročilo razrednega pouka z enim učiteljem (oziroma učiteljico), ki ima v rokah celoto dejavnosti, je dolgotrajno, znano in pozitivno.

Zato pa se nam je v vsej zapletenosti pokazala druga etapa, ki naj bi povežala četrti in peti razred v prehod od razrednega k predmetnemu pouku. Tu je bilo nujno treba najti rešitve, ki bi ustrezale. Prvi korak je naredila kar praksa.

Sledil je raziskovalni projekt, izid pa je bil tako imenovani »timski pouk«. Od dela razrednega učitelja (ki je v razredu sam) in predmetnih učiteljev (ki jih je veliko) gre pri tej obliki dela za prehod med omenjenima sistemoma, saj pedagoško delo v 4. in 5. razredu izvajata vsaj dva, morda pa še kateri učitelj. Poleg Đurđe Marčinko, ki je bila pedagoginja na Jordanovcu, sta se pri iskanju rešitev za takšno obliko posebej zavzemala svetovalca Zavoda za šolstvo (Hrvaške), prof. Milan Omčikus in dr. Ivan Furlan.

Na posvetovanju, ki je potekalo leta 1967 v Zagrebu, so se potrdile pozitivne plati takšnega prijema. Spominjam se navdušenja učencev in staršev, pa tudi pozitivnih odzivov učiteljev, ki so ga upoštevali. Spremljal sem stanje v šoli, katere ravnatelj sem bil, in lahko poudarim, da so bili učenci dobro pripravljene za samostojno delo, obenem pa je bil prehod v višje razrede manj boleč. Odločilni so bili izidi tovrstnega dela, kakor so se izkazovali v vsakodnevem dogajanju v višjih razredih in v šoli kot celoti: naj omenim kulturo učenja, humanizacijo odnosov, medsebojno zaupanje med učitelji in starši, vedrino bivanja v šoli. Tako sem osebno postal navdušen privrženec tovrstnih rešitev.

Tretja etapa, ki jo sestavljajo šesti, sedmi in osmi razred, pa je bila nov korak v sredo predmetnega pouka, glede katerega smo že imeli zadostne izkušnje v poprejšnjem šolstvu.

Žal pa vseh teh dognanj, dosežkov in izkušenj pozneje niso s pridom izrabljali. Pri novi reviziji delovanja šolstva v letu 1972 so nadaljevali, kakor da se ne bi bilo prav nič zgodilo. Tako so se problemi prehoda od t. i. razrednega pouka k predmetnemu ohranili še dandanes skupaj s staro delitvijo. To je naloga, ki nujno čaka na razrešitev v nadaljnjem razvoju hrvaške šole.

3 Šola odprtih vrat – potreba življenjskega trenutka

Opisano je temelj novega gledanja, češ da je treba šolo »zaprtega tipa« zavreči, saj ne ponuja ustreznih rešitev, in da se je treba problema lotiti drugače – z nenehnim odpiranjem pedagoških možnosti.

Šola kot izobraževalna ustanova ostaja nenadomestljiva človekova potreba. Poskusi, da bi jo nadomestili s sredstvi sodobne komunikacije, so le še utrdili njeno obstojnost. Poleg vzgoje ponuja svojevrstno življenjsko okolje, v katerem se oblikuje človekova osebnost; ne pozabimo tudi, da je človek šolo zasnoval kot sredstvo svojih osmišljenih teženj, da bi omogočila in olajševala njegovim potomcem, »prihodnjim« ljudem, pripravo na življenje.

Moderna komunikacijska sredstva so pri teh prizadevanjih lahko zgolj v pomoč. A pri tem ostajajo v rokah človeka, njegovih hotenj in njegove ustvarjalnosti. Težava današnje šole ni v tem, kako naj uporablja tehnologijo (čeprav je tudi to težava), ampak v (ne)usmerjenosti k zdravemu načinu življenja in k ustvarjanju zdravega ozračja, v katerem bi živeli mladi med šolanjem. Poskusimo izreči nekaj misli tudi o tem predmetu, ki si zasluži našo pozornost.

3.1 *Za kakšno šolo se zavzemamo?*

Misli, ki sledijo, so predvsem sad naših izkušenj. Očitno ni dvomov glede tega, ali smo za šolo ali ne, ampak v tem, za kakšno šolo se odločamo glede na danosti današnjega življenjskega trenutka. Povprečen mlad človek, ki je deležen bogastva informacijskih, komunikacijskih in sredstev zabave doma in v šoli, se (še posebno v mestu) oddaljuje od narave in naravnega načina življenja. Vse več je posedanja in zadrževanja v zaprtih prostorih. Ne gre več toliko za intelektualno napredovanje, kakor je šlo doslej. V ospredje se postavlja skrb za zdravje pa tudi problematika medosebnih odnosov. Vzgojna problematika je in postaja poglavitni problem, ki zadeva šolo. Ampak ali res samo šolo?

Prva in temeljna življenjska naloga šole je skrb za zdravje, ob njej pa tudi oblikovanje takšnega življenjskega ozračja, ki bo ugodno vplivalo na razvijanje človekovih etičnih vsebin. Se pravi, da sta bistveni življenjski, človeški in pedagoški nalogi današnje šole vzgoja zdravega človeka in socializirane osebnosti.

Kako ju bo šola dosegala? Izročilni okvirji se morajo, to je očitno, prilagajati novim težnjam. Predstavljena gledišča predpostavljajo načela oziroma zahteve:

- odprtost za potrebe življenja in vzgoje mladega človeka: Odprtost se izkazuje pri vpeljevanju sporazumno sprejetih vsebin v življenje šole. Želja pa je vse več. Predvsem gre tu za vsebinsko odprtost. Kako uskladiti bogastvo vsebinske ponudbe s preobremenjenostjo učencev?
- angažiranost šole – pedagoška angažiranost je zahteva, ki kaže, da je treba sprejeti pedagoške in izvedbene ukrepe, ki bodo ustvarili razmere, v katerih bo obvladovanje predvidenih vsebin mogoče;
- zahteva po demokratičnih odnosih in po ustrezni kulturi vedenja v vseobsežnosti šolskega življenja. Sodobna, svobodnejša metodika šolskega dela bo temeljila na demokratičnosti.

Pedagogika današnje šole gleda na šolo kot na prostor, v katerem mladi živijo. Njena naloga je ustvariti in izpopolniti šolo, ki bo v resnici postala šola učencev, tako da ne bo več šola učiteljev. Šola mora biti kraj, na katerem se učenci »urijo« v trenutkih resničnega življenja, ki jih čaka v življenjski neposrednosti.

Na kratko o vlogi učiteljstva! To ostaja pomembni in nenadomestljivi del vseobsežnosti šolskega življenja, vendar pa je treba poudariti, da le »v službi« učencev in vzgajanja slednjih. Povzemimo na kratko: šolo skušamo osmisliti kot resnično vzgojno skupnost, v kateri prevladuje človeku prijazno ozračje, se pravi, vzajemno spoštovanje, pomoč, strpnost in skupnost.

Vse navedeno kaže na potrebo, da v šoli vznikne takšna metodika učiteljskega dela, ki bo popolnoma angažirala učence in jih postavila povsem v ospredje glede nosilstva in uresničevanja dejavnosti, kakršne potekajo v okviru šole. Brez takšnega prijema je težko pričakovati, da bi se življenjski obraz in bit šole kaj spremenila. Učenci morajo postati nosilci vseh dejavnosti, tako pouka, dela v neučnih dejavnostih, skrbi za potek in organizacijo odmorov, za vsebine kulturnih dejavnosti, zabavo, šport, pa tja do urejanja okoliša, v katerem živijo, in skrbi za hišni red, ki uravnava življenjski tok šole.

Težka, vendar izvedljiva naloga je tudi osamosvajanje učencev ob vsestranski pomoči in angažmaju učiteljstva. Izhod vidimo v tem, da šola dozori v vzgojno skupnost. Šola mora postati vzgojna skupnost, v kateri bodo svoj prostor poleg učencev in njihovih skupnosti ter učiteljev in njihovih kolektivov našli tudi starši in dom, pa tudi zainteresirani dejavniki v družbenem okolju. Brez tega ne bo šlo.

3.2 *Kako zastaviti delovanje šole?*

Življenje šole je od nekdaj samosvoja neznanka. Navedli in opisali smo temeljne poglede, ki so se obrusili pri nas, ob tem ko smo hkrati spremljali in si sposojali tudi »tuje« izkušnje, izkušnje drugih dežel.

Ko dandanes razmišljamo o možnosti, da bi obvezna šola trajala dlje, o devetletnem in desetletnem trajanju, nam izkušnja kaže na rešitev, po kateri bi korpusu osemletne šole kot deveto šolsko leto dodali predšolsko leto. Šola se torej daljša na sprednjem koncu, ne pa po koncu sedanjega osmega razreda. To niso samo moji pogledi. Ta predlog se opira tudi na naše izkušnje pri vpisovanju šestletnikov v osnovno šolo. Rešitev se nam zdi bolj naravna, zahteva pa tudi manj »novatorstva« tako pedagoške kot ekonomske narave. Največjo težavo bo brez dvoma pomenilo snovanje ustreznega kurikuluma in pa prilagajanje učiteljskega stanu – temu bo treba posvetiti posebno skrb in zavzetost.

Kaj reči o vsebini šolskega življenja? Ne zadošča nam več samo pouk; to je samoumevno in upravičeno. Današnji čas zahteva, da bogatimo šolo z vsebinami, ne da bi pri tem preobremenjevali učence. Sodim med tiste pedagoge, ki predlagajo, da bi bilo za vse učence obveznega le 50 odstotkov vsega gradiva. Preostala polovica vsebin bi zadovoljevala tako interese učencev kot potrebe življenjskega okolja. V takšnih razmerah bi lahko govorili o rednem pouku za vse, o izbirnem pouku, ki se zanj odloča okolje (mesto, kraj itn.), in o prostem pouku, ki ga odreja izbor učencev samih. Ponavljam: zastopam gledišče, da mora v obvezni šoli država skrbeti za to, da bodo učenci lahko deležni pomoči (inštrukcij), tako da jo lahko vsak uspešno dokonča. Gre za splošni, ne pa zasebni interes.

Zdaj pa o nečem tretjem. Prepričan sem, da je treba najdragocenejše trenutke pri ustvarjanju šole današnjega časa videti v skrbi za ustvarjanje iskrenega, pravega, zares človečnega ozračja v šolskem življenju, ki je v pomoč oživljanju njenega vzgojnega delovanja. In sicer s posebnostmi in glede na izročilo vsake šole posebej.

Poglejmo, kaj pravi o tem nekdanja učenka šole na Jordanovcu (Lidija Komes, novinarka Izobraževalnega programa Radia Zagreb):

»Med našim bivanjem v šoli, tako obveznim kot neobveznim, se je med nami vsemi ustvarjal človeški odnos. V šoli so nam priznavali osebnost. To posebno ozračje vzajemnega spoštovanja in skupnosti, ta zavest, da je mogoče uspeli samo z resnim delom, da je brez prijateljske pomoči težko, da je potrebno veliko vztrajnosti, napora pa tudi sodelovanja za to, da se ideje uresničijo – to je bilo nekaj, kar si je človek zapomnil. V naši šoli se je veliko delalo, a tudi zabavalo in proslavljalo. Sčasoma so se oblikovale izročilne šolske šege. Veselili smo se

vsakega uspeha – in sicer vsi, šola kot celota. Neprijetne, žalostne in hude trenutke smo sprejemali kot spodbudo za razčlemba in novo delo.«

Poleg predstavljenih izkušenj starejšega datuma bi bilo moje današnje sporočilo želja, da bi naše osnovne šole dozorele v shajališča mladih, odprte za vse potrebe njihovega življenjskega razvoja. Od šol pričakujemo, da bodo preveze glavno breme pri oblikovanju boljšega sveta in dozorevanja srečnih ljudi.

Naj bodo šole prostor radosti ob življenjskem napredovanju v časih, ki prihajajo. V skladu s tem sprejmimo simbolični naziv »šola odprtih vrat« kot trajno nalogo in izziv naši pedagoški znanosti in šolski praksi.

4 Pojdimo, moramo naprej

Niti pedagogika našega časa niti šola naših dni se ne moreta ogniti temu, da ne bi bili ogledalo dobe, v kateri živimo. Nista se mogli izmakniti sedanji negotovosti in relativizmu. Smo v obdobju nenehnih iskanj, ki se jih je prijela narava korenitih sprememb v vzgoji in izobraževanju. Vendar pa na šolo ne smemo gledati skozi prizmo ozkega pragmatizma. Življenjska resničnost zahteva spremembe predvsem v tem, da se bodo šole bolj vsestransko obrnile k vzgojnim in izobrazbenim potrebam mladih. V skladu s tem pričakujemo tudi bolj zavzeto družbeno angažiranje in popolnejše osmišljanje vzgojnega delovanja šole – angažiranje naše pedagoške vede, sploh vseh ved, ki se ukvarjajo s šolo, in našega učiteljskega stanu.

Uresničevanje temeljnih teženj našega vzgojnega ideala – ustvarjanja možnosti za mnogostranski in čim celostnejši razvoj osebnosti mladega človeka, za njegovo izobraženost in socializacijo – zastavlja šoli zahtevne naloge. Glede tega bo morala biti šola vse manj šola v dočerašnjem pomenu, predvsem učna ustanova, vse bolj pa bi morala postajati nosilka organiziranega učenja in raznovrstnih družbenih, kulturnih in prosvetnih akcij in programov, in sicer skupaj z vse večjim številom dejavnikov v njenem okolju: staršev, gospodarstvenikov, družbenih organizacij in drugimi, ki so zainteresirani za vzgojo mladih.

Šola jutrišnjega dne ne more biti samo izpolnjevalka raznih izobraževalnih programov, ampak predvsem organizatorica, spodbujevalka in koordinatorica njihove realizacije, in sicer za današnji dan, ne za daljno prihodnost. Prav imajo tisti, ki poudarjajo, da se mora šola posodobiti, ker je to bistvena zahteva življenjskega trenutka. K temu nas vendar vodijo prav naši poskusi in naše izkušnje. Tegobe naše vojne in povojne življenjske resničnosti so še vedno izredno omejevalen dejavnik pri osmišljanju vseobsežnosti reformnih gibanj, ampak drugega nam ne preostane – moramo naprej.

5 Sporočilo za konec

Ne moremo se izločiti iz splošnih tokov razvoja. V času, ko nam smer in okvire odredjajo splošne danosti življenjskih procesov vsesplošne globalizacije pa

tudi integracijski procesi na vseh razvojnih področjih, da ne govorim o vse večji internacionalizaciji in pluralizaciji izobraževanja, sprašujem tako sebe kot vas, kako naprej razvijati nacionalno identiteto na področju vzgoje in izobraževanja. To je problem, ki ga ne moremo in ne smemo zanemariti. Opredeliti se moramo za pedagogiko humanističnega gledanja na šolo in za to, da vsi zainteresirani skupaj poprimemo, kar zadeva njeno delovanje in izide. Verjamem, da se nam to more in mora posrečiti, še posebno v osnovnem šolstvu kot temelju nacionalnega izobraževanja.

Prav zaradi vsega navedenega se moramo pogumneje posvetiti ustvarjalni sintezi naših poskusov in izkušenj z izkustvom drugih iskalcev in z resnično ustvarjalnostjo še naprej zidati svojo svojevrstnost. In sicer v trdnejšem sožitju naše pedagoške prakse z našo pedagoško vedo.

V skladu s tem moramo delati več in bolj organizirano. Od politike pa pričakujemo, da bo v tem sožitju najdevala in uzirala poti razvoja, za katere se bo lahko odločila, in jih odgovorno podpirala. Prepričan sem namreč, da s svojo identiteto, ki ne more nikogar motiti; če jo negujemo, prav nasprotno celo bogatimo raznovrstnost evropske sedanosti. Hkrati bomo zagotovo dobili in tudi obdržali ustrezno mesto v Evropi, kamor nas vodijo konkretne življenjske ceste. Nisem za golo posnemanje. Ponašajmo se z že storjenim in pogumno nadaljujmo. Ob koncu tega razmišljanja o osnovni šoli našega časa želim poleg poudarka, ki ga dajem zamisli o »šoli odprtih vrat« kot rešitvi za ne zgolj naše težnje, vašo pozornost preusmeriti tudi na misli dveh velikanov. Eden od njiju (Davorin Trstenjak) je pred sto leti rekel: »Brez ljubezni naj nihče ne vstopa v prosvetni hram, kajti nesrečen bo. Toliko bolj nesrečen, kolikor več ima in manj ljubi.« Naša velika sodobnica Chiara Lubich pa sporoča, da se »/.../ za tako visok cilj spleča nameniti vse življenje«.

Literatura

- Mijatović, A. (2002). *Obrazovna revolucija i promjene hrvatskog školstva*. Zagreb: Hrvatski zemljopis.
- Puževski, V. (1970). Stanje i problemi u osnovnom obrazovanju. V: Saopćenja o radu godišnje skupštine Zajednice osnovnih škola SR Hrvatske u Crikvenici. Zagreb, ZOŠ SR Hrvatske.
- Puževski, V. (1973). Od poludnevne prema cjelovitoj školi. *Pedagogija*, Beograd, št. 4/5.
- Puževski, V. (1977). Obavezna osnovna škola mora biti škola otvorenih vrata. *Pedagogija*, Beograd, št. 3–4.
- Puževski, V. (1980). Prema modelu neškolske škole. V: Vrgoč, H. idr.: *Pedagogija u samoupravnom socijalističkom društvu*. Zagreb: PKZ.
- Puževski, V. (1984). Prema suvremenijim organizacijskim rješenjima u osnovnoj školi. *Pedagoški rad*, Zagreb, št. 5–6.
- Puževski, V. (1985). U traženju životnije škole. *Život i škola*, Osijek, št. 1.
- Puževski, V. (1986). Za sodobnejšo osnovno šolo. *Vzgoja in izobraževanje*, Ljubljana, št. 5.

- Puževski, V. (1987). *Prema školi otvorenih vrata*. Zagreb: Spektar, PKZ.
- Puževski, V. (1989). *Škola kao mjesto življenja*. Naša škola, Sarajevo, št. 1–2.
- Puževski, V. (1996). *Škola je bila i ostaje kulturno središte svoje sredine*. Napredak, Zagreb, št. 1.
- Puževski, V. (ur.) (2001). *U potrazi za uspješnom školom*. Poruke XI. križevačkih pedagoških dana. Križevci: HPKZ.
- Puževski, V. (2002). *Škola otvorenih vrata*. Jastrebarsko: Slap.
- Strugar, V. (ur.) (2002). *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
- Vrgoč, H. (ur.) (1999). *Za preobrazbu hrvatskog školstva*. Zagreb: HPKZ.
- Vrgoč, H. (ur.) (2003). *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*. Zagreb: HPKZ.

Opisane izkušnje poleg literature podpira tudi spremljanje delovanja hrvaških šol, posebno Osnovne šole Jordanovac v Zagrebu, v zadnjih štiridesetih letih.

PUŽEVSKI Valentin, Ph.D.

CREATION OF THE ZAGREB MODEL OF AN OPEN-DOOR PRIMARY SCHOOL

Abstract: Half a century ago the Jordanovac Primary School in Zagreb was renovated and restarted functioning. This was the period when the obligatory eight-year primary school was introduced in both Croatia and all parts of former Yugoslavia. For more than a decade, Jordanovac was an experimental primary school directly managed by the then ministry of education.

A prototype of a unique eight-year primary school was developed at Jordanovac. The initiatives raised here spread to ten experimental schools around Croatia and also around the entire then common country. It acted as a stimulation for all Zagreb schools in which the experience we write about is developing. It was also discussed abroad. The school was visited by more than a hundred delegations from many countries. And it is still mentioned today.

Upon this not insignificant jubilee and to show gratitude to the brave and diligent teaching staff who lived for their pupils and their promotion, I feel I am indebted enough to write a report about this. I have been involved in primary education for a long time. I write about the experience I have gained. I speak of acquisitions that one should not be ashamed of, but recognise them as pedagogic ideas that are still topical, and not only in Croatia.

Keywords: all-day supervision and care in school, all-day school, experimental school, school and environment, open-door school.

Zborduša.

Napisal *Avguštin Požegar.*



Pedagogika ponuja vedno dovolj aktualnih vprašanj. V zadnjih letih se je razmisljalo o koncentraciji pouka, o postopanju po formalnih stopnjah, o slovniškem pouku v Kernovem duhu, o šolski higijeni, o obiteljskih večerih i. t. d. Danes se bavimo z risanjem po naravi, s poukom o naravi, s prostimi spisi i. dr. Pri vseh pedagoških vprašanjih pa nas spremlja metoda. Ta zahteva, da pri odgoji in pouku spoznavamo in pospešujemo otrokovo individualnost. Uspehi odgoje in pouka so naravno tem večji, čim boljše poznamo otrokovo dušo, da ne storimo pedagoških hib. Najuspešnejše je pedagoško delo takrat, če ima učitelj opraviti le z enim gojencem. V tem slučaju je vpliv učitelja na gojenca trdno dosleden, ker ga ne motijo in ne rušijo neugodne okolščine.

Toda javni učitelji nimamo in ne bomo imeli nikdar posla le z enim gojencem, četudi težimo po individualni odgoji. Nikdar ne bo toliko učnih oseb, kakor šolskih otrok. Kar je najboljšo, je tudi najdražje, zasigurjeno le imovitim zasebnikom.

Dejstvo, da imamo učitelji delovati v množici in z množico otrok, nam nalaga razmisljanje o vprašanju individualnega (osebnega) in generelnega (skupnega, splošnega) postopanja z učenci. Pri današnji gojitvi spisja, risanja i. dr. postopamo individualno z najlepšimi uspehi in veseli smo, da smo se otresli generelne šablone sestavljanja spisov i. dr. O čistih znanstvenih in spretnostnih naukih pa ne bomo govorili, ampak razmisljali bomo le o vprašanju posredovanja zgolj nravnih ali etičkih pojmov, oziroma predstav. Ostali bomo tedaj pri čisti neposredni odgoji.

Vprašajmo, je li nam mogoče spoznati in poznati duševnost posameznega otroka v mnogoštevilnem razredu, ali ostajamo povprek le pri spoznavanju, doživljanju raznih prevar? Odgovor na to vprašanje nam daje glavno smer odgojevalnega dela v ljudskih šolah.

Ko še nisem bil učitelj, mi je pripovedovala neka učiteljica, da ima poučevati v četrtem razredu 80 otrok raznega mišljenja, čutenja in hotenja.

Dr. Thomas Coelen

»Celodnevno izobraževanje« – integracija izobraževanja in oblikovanja posameznikove identitete na podlagi sodelovanja med šolo in mladinskimi ustanovami¹

Povzetek: Avtor poskuša v svojem prispevku teoretsko utemeljiti in konceptualno izoblikovati »celodnevno izobraževanje« za otroke in mladostnike – institucijo, ki bi šolsko življenje zajela skozi enotnost izobraževanja in oblikovanja posameznikove identitete. Pri vzpostavljanju novega razmerja med šolsko in specialno pedagogiko ga zanima odnos med šolo in ustanovami za mladino – ta odnos analizira s historičnega in sodobnega vidika ter ga postavi v družbeni in pedagoškoteoretični okvir, da bi lahko skiciral teorijo »komunalne mladinske pedagogike«. Na tej podlagi je mogoče pod pojmom »celodnevna šola« razumeti tiste konkretizacije, ki v nedeljivo celoto povezujejo temeljne komplementarne elemente, kot sta na primer »pouk« in »socialno delo z otroki in mladostniki«, ne da bi se pri tem izgubile njihove institucionalne posebnosti.

Ključne besede: celodnevna šola, izobraževanje in oblikovanje posameznikove identitete, formalno in neformalno izobraževanje, šola in mladinske ustanove, šolska pedagogika in socialna pedagogika, komunalna pedagogika.

UDK: 37.018.54

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Thomas Coelen, profesor za socialno pedagogiko, Inštitut za obč in socialno pedagogiko, Univerza Rostok.

Aktualna pedagoška razprava se /v Nemčiji/ osredotoča predvsem na vprašanje učnih dosežkov in učne pomoči – v zvezi s tem se pogosto omenja celodnevna šola ali pa tudi tako imenovano »celodnevno varstvo«, ki se nadaljuje po dopoldanskem pouku. V tem prispevku bomo predstavili predlog za ustanovitev in oblikovanje »celodnevnega izobraževanja«. Gre za obliko, ki omogoča formiranje otrok in mladine na podlagi enotnosti izobraževanja in oblikovanja posameznikove identitete. Z izrazom »celodnevno izobraževanje« (ki ne pomeni isto kot »celodnevna šola« in »celodnevno varstvo«) razumemo tiste oblike institucionalizacije, ki s komplementarnimi temeljnimi elementi, kot sta »pouk« in »otroško in mladinsko delo«, oblikujejo formalno in neformalno izobraževanje, upoštevajo pa se tudi drugi elementi, pri čemer je potrebno ohranjanje njihovih institucionalnih značilnosti v okviru integrirane celote.²

¹ V izvorniku je naslov članka »Ganztagsbildung« – Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. Že naslov prinaša kar nekaj prevajalskih zadreg. Izraz *Ganztagsbildung* prevajamo kot *celodnevno izobraževanje*, pri čemer pa je iz celotnega konteksta besedila jasno, da ne gre samo za izobraževanje kot šolsko dejavnost, temveč tudi za vse tisto, kar zajema pojem vzgoja v najširšem pomenu (funkcionalna in intencionalna). Dodatne težave povzročajo dejstvo, da uporaba pojmov *Bildung* in *Ausbildung* tudi v Nemčiji ni popolnoma enoznačna. Pojem *Ausbildung* se navadno uporablja v kontekstu poklicnega izobraževanja in bi ga bilo mogoče prevajati z izrazom *usposabljanje*, toda očitno je, da avtor ta pojem uporablja v pomenu, ki mu je v slovenščini najbližji pojem *izobraževanje*. Zadrega se pojavi tudi ob pojmu *Identitätsbildung*, ki ga sicer zlahka prevajamo kot *oblikovanje posameznikove identitete*, vendar bi ga lahko (še posebno kadar se pojavlja skupaj s pojmom *izobraževanje*) prevajali preprosto kot *vzgoja*. Kljub temu ohranjamo avtorjevo terminologijo, ki je bolj sociološka kot pedagoška. Pojem *Jugend-einrichtungen*, ki ga prevajamo s pojmom *mladinske ustanove*, je v slovenskem prostoru sorazmerno nepoznan, ker preprosto nimamo povsem primerljivih institucij. Njihova naloga je *Jugendarbeit*, kar prevajamo kot *mladinsko delo* oziroma *delo z mladimi* (op. p.).

Članek je bil objavljen v: Otto, H.-U., T. Coelen (ur.). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

² Sintagmo »celodnevno izobraževanje« sem sprva uporabljal z določeno ironijo – uporabil sem jo v članku v časopisu *Neue Praxis* (zv. 1, 2002, str. 53–66) nekaj tednov po objavi študije PISA in še pred široko razpravo o šolskopolitičnih posledicah. Takrat tudi še niso bila poznana razmišljanja

V besedilu poskušamo teoretsko utemeljiti »celodnevno izobraževanje« otrok in mladine ter ponuditi neki praktični model. V ospredju je vzpostavitev produktivnega razmerja med šolsko in zunajšolsko pedagogiko (pri tem nas ne zanimajo njune pomanjkljivosti), ki se opira na skupne značilnosti, omogoča pa tudi njuno »nadaljnje oblikovanje«. Pri iskanju tovrstnih teoretskih presekov se ne moremo izogniti kategorijam, kot je socialni prostor ali skupnosti in podobno. Temeljna teza, ki jo je smiselno omeniti, se glasi, da se oblikovanje zrelega državljana (to naj bi bilo v demokraciji izhodišče), ki je sposoben odločanja (ki je »izobražen«), s pedagoškega vidika dogaja v okviru socialnega prostora in v perspektivi komunalne javnosti. Težava je torej v tem, koliko naj demokratična pedagogika, ki se orientira v lokalne okoliščine, sprejme in spodbuja izobraževanje in vzgojo otrok, ki ju različne institucionalne forme diferencirajo – kako doseči, da bi bile šole in mladinske ustanove enakopravne in bi lahko sobivale v določenem javnem prostoru.

Argumentacijska sestava prispevka izhaja iz institucij šolske in zunajšolske pedagogike in razprav o tej temi, nato pa se preusmeri k temeljnim življenjskim vprašanjem povezanosti med (v socialni prostor vključenim) izobraževanjem in (demokratično) javnostjo. Teoretska in institucionalna perspektiva je »razpršeno komunalno izobraževanje mladine« – vključena sta šolsko in zunajšolsko izobraževanje mladine, oboje pa se prepleta na lokalni ravni.

Da bi lahko »komunalno izobraževanje mladine« zasnovali kot sodelovanje med šolo in mladinskimi ustanovami³, bomo najprej prikazali⁴ zgodovinsko tradicijo in učinkovitost medsebojnega nasprotovanja tovrstnih izobraževalnih institucij, nato pa bomo na podlagi nekaterih istorodnosti, analogij in vzporednic poiskali oporne točke za skupne temelje.

1 Ovire za sodelovanje

Analiza zgodovinskih in tudi sodobnih razmerij med šolsko in zunajšolsko pedagogiko pokaže le redke poskuse njunega utemeljevanja na skupnih izhodiščih.⁵ Obe področji se (kolikor se sploh medsebojno upoštevata) utemeljujeta

zvezne vlade o investicijskem programu Prihodnost, izobraževanje in varstvo. Pričujoče besedilo je zelo predelana različica omenjenega članka. Tako kot takrat tudi zdaj mislim, da se sintagma »celodnevno izobraževanje« /*Ganztagsbildung*/ sme uporabljati zgolj v narekovajih, ker celega dneva ne pomenita niti en dopoldan in en popoldan niti se izobraževanje ne konča ob 15., 16. ali celo 18. uri. Razen tega ne smemo ignorirati drugih institucij, ki tudi izobražujejo: poleg šole in centrov za pomoč otrokom so to tudi družina, vrstniške skupine in mediji. Kljub temu je besedna zveza »celodnevno izobraževanje« primerna kot zgoščen izraz za eno od mnogih oblik institucionalizacije skupnega delovanja šol in ustanov za pomoč otrokom in mladostnikom.

³ Besedno zvezo »mladinske ustanove« uporabljam zgolj iz praktičnih razlogov kot kratko obliko za »ustanove, ki ponujajo pomoč otrokom in mladini«. V mislih imam predvsem otroško in mladinsko delo v prostovoljnih društvih in organizacijah, pa tudi nekatera področja, ki so (s pojmom dnevno varstvo otrok /na primer varstvo v šoli/ oziroma s pojmom pomoč pri vzgoji /na primer dnevne skupine/) kodificirana v zakonu o pomoči otrokom in mladini (*Kinder- und Jugendhilfgesetz*).

⁴ Več o tem glej v Coelen, 2002a, str. 31–56.

⁵ Najobsežnejši in najsodobnejši pregled ponuja priročnik Hartnuß-Maykus, 2004.

skozi bolj ali manj jasno medsebojno razmejitev. Čeprav je v zadnjih petnajstih letih sodelovanje obeh področij sicer vse pogostejše, pa ostaja omejeno na pragmatično, funkcionalno in tudi instrumentalno (na primer pri iskanju rešitev za »vrzeli v varstvu otrok«) raven. Za njuno medsebojno delitev dela in praktično sodelovanje zelo redko najdemo pedagoške ali celo socialno in družbeno teoretske utemeljitve.⁶

Medtem ko obe področji prepoznavata le redke argumente za skupno delo in bolj izpostavljata razlike, se večina projektov sodelovanja navezuje na dilemo socialne pedagogike, ali ni (tudi ona) pristojna za problematične primere, to pa vodi do tega, da vse prepogosto postaja pristojna (samo) zanje. Tako se reproducira predstava o treh nezapolnjenih področjih, ki se nanašajo na življenjsko situacijo in/ali vedenje otrok in mladine (mladostništvo kot problematična faza življenja), delovna področja socialne pedagogike (*nujna pomoč/mladinsko svetovanje*) in pomanjkljivo socialno učinkovitost šole (pedagoška ustanova/institanca selekcije). Utemeljitev, ki bi sistematsko utemeljevale komplementarno razmerje med obema področjema (na primer med kognitivnim in socialnim učenjem, med izobraževanjem in vzgojo in podobnimi komplementarnimi pojmi), skoraj ne najdemo. Zdi se, da pretežni del socialne pedagogike svojo »samozavest« črpa zgolj iz kritičnega ograjevanja od šole, in ne iz lastnih kakovosti. Po drugi strani pa se (in to je enako problematično) šolska diskusija giblje zgolj okrog same sebe.⁷ Prepoznavanje možnosti in potrebe po medsebojni delitvi dela otežujeta (na eni strani) tendenciozno monopolistična zahteva šole po vzgoji in izobraževanju (ki temelji na 7. členu ustave) in (na drugi strani) socialnopedagoška zahteva po izboljšanju življenjskih razmer (ki temelji na 1. členu zakona o pomoči otrokom in mladini).

2 Stične točke v ločenih strokovnih razpravah

V nasprotju z običajno zasnovo socialne pedagogike, ki se utemeljuje na podlagi nekega primanjkljaja, je v tej razpravi prisoten pogled, ki socialno pedagogiko utemeljuje na podlagi diference (prim. Bäumer 1929/1966, str. 3–4; Richter 1998, str. 17–19); ta lahko opozori na vzgojno-izobraževalno kakovost šol in kakovost mladinskih ustanov, ki se medsebojno dopolnjujejo. V nadaljevanju bomo prikazali nekatere izbrane značilnosti obeh institucij:⁸

- Pedagoško osebje v šolah ima premalo znanja o mejah postavljenih ciljev, vsebin, socialnih oblik in medijev pedagoškega ravnanja, medtem ko je v

⁶ Na primer v Braun, 1994.

⁷ V intenzivni razpravi o razmerju med mladinskimi socialnovarstvenimi organizacijami (ustanovami za pomoč mladini) in šolo v 90. letih 20. stoletja ni – razen Klause-Jürgena Tillmanna in Wernerja Helsperja – sodeloval niti en sam zastopnik šolske pedagogike kot znanstvene discipline.

⁸ Vsaka analitična primerjava vsebuje nevarnost shematiziranja. Zato je treba jasno opozoriti, da navedene značilnosti pomenijo težišča in ne izključne lastnosti šolske in zunajšolske pedagogike. Poenostavljeno branje bi lahko zanemarilo inovativna prizadevanja mnogih reformskih šol in sodobnih mladinskih ustanov (glej tudi prispevke v Lindner-Sturzenhecker, 2004).

mladinskih ustanovah prisotno mnogoplastno znanje o mejah delovanja, ki ga objektivno določajo okoliščine spremenljivih razmer dela in subjektivno spodbujanje razvoja.

- Šola ima zaradi šolske obveznosti, velikega deleža časa v vsakdanjiku učencev in pogostih tesnih stikov med učenci in učitelji velike vzgojne možnosti, medtem ko imajo mladinske ustanove zaradi prostovoljne udeležbe kot temeljnega načela manjše možnosti sankcioniranja, laže pa se prilagodijo potrebam otrok in mladine.
- Mnoge oblike mladinskega dela – v nasprotju s šolo – pri »vstopu« učinkujejo informalno selektivno (po razredih/slojih, spolu, etnični pripadnosti), medtem ko šola svoje udeležence – v nasprotju z mladinskim delom – usmerja pri »izstopu« (s spričevali, ki omogočajo napredovanje).
- Šola kljub vsej aktualni kritiki uživa visok politični in družbeni ugled kot pomembna pedagoška institucija, razen tega pa ji mnogi starši zaupajo vnaprej glede varstva in oskrbe svojih otrok (tudi zunaj pouka), medtem ko je mladinsko delo, ki je v primerjavi s šolo manj pravno regulirano in birokratizirano, bolj fleksibilno, pluralno in vpeto v okolje.
- Šola krepi predvsem kognitivno, estetsko-ekspresivno in socialno učenje, mišljenje in ravnanje, medtem ko je pri mladinskem delu v ospredju socialno, estetsko-ekspresivno in moralno-refleksivno ravnanje, mišljenje in učenje.
- Medtem ko je šola ciljno usmerjena predvsem v izobraževanje (vendar ne samo to), pri čemer so pomembni dosežki in zaključek, so mladinske ustanove bolj procesno usmerjene – prevladuje izobraževanje za zadovoljevanje potreb in prostega časa (vendar tudi ne samo to).⁹
- Veliko šolskih vsebin je predpisanih z državnimi učnimi načrti, da bi se ohranila svetovnonazorska nevtralnost, medtem ko v konceptih mladinskega dela (ki se pogosto nanašajo na posamezne ustanove ali združenja/zveze) prevladujeta društvena avtonomija in avtonomija vrednostne orientacije.
- Samoorganizacija in soodločanje otrok in mladine sta v obeh institucijah sicer (raznovrstno, a različno) možni, vendar pogosto preslabo izkoriščeni (pri določanju vsebin in načinu tematiziranja projektov, volitvah zastopnikov in podobno).

Na podlagi tako formuliranih razlik bomo v nadaljevanju poskušali skicirati odnos med mladinskimi ustanovami in šolami, ki naj temelji na skupnem pozitivnem izhodišču.

⁹ V debati glede pojmov »formalno, neformalno in informalno izobraževanje« (glej na primer Bundesjugendkuratorium, 2004, str. 4) je pogosto prezrto, da samoumevno tudi v šoli potekajo informalni (na primer med odmori) in neformalni (na primer v delovnih skupinah) procesi in tudi v mladinskem delu obstajajo formalne učne oblike (na primer usposabljanje voditeljev mladinskih skupin in trenerjev/vaditeljev). Zelo napačno bi bilo, če bi ti dve instituciji (pa tudi druge), ki imata različne učne načine, združili v eno.

2.1 Analogije in skupne lastnosti

Kot izhodišče bomo iz strokovnih diskusij s področja šolske in socialne pedagogike, ki pretežno potekajo ločeno, izluščili zgodovinsko-sistematično istorodnost (1), analogno razliko med zahtevo in stvarnostjo (2) in implicitno teoretsko skupno lastnost (3).

1. Skozi celotno razpravo o šolski reformi se (kot zgodovinsko nesoglasje) vse do danes pojavlja vprašanje, ali naj bo šola segment ali celota; ali naj bo šola zgolj del življenja (prim. Horne ¹⁰ 1931; Giesecke 1996) ali naj sprejme življenje v njegovi totalnosti (prim. Hentig 1991; Gudjons 1996). Podobna razprava je prisotna tudi v socialni pedagogiki: je njeno področje neki zunajšolski izsek (prim. Bäumer 1929/1966) ali kritični način opazovanja (prim. Hornstein 1971; Mollenhauer 1997) vseh pedagoško relevantnih institucij? Zaslutimo lahko, da koncepti, ki pomenijo tradicije, omenjene na prvem mestu, pogosto vodijo v prakse sodelovanja, medtem ko druge vodijo v inkorporiranje oziroma konfrontacijo.
2. Kot naslednje izhodišče za podrobnejšo obravnavo se je predvsem v razpravah iz 90. let 20. stoletja izkristaliziralo, da mladinske ustanove in šole utelešajo (skozi množico medsebojno prepletenih razmerij) zahtevo po skupnosti in pravičnosti,¹¹ da pa prav v pretvorbi te zahteve obstaja tudi njena vsakokratna pomanjkljivost: mladinsko delo, ki temelji na prostovoljnosti, sicer ponuja možnosti za skupna doživetja, hkrati pa se mora borjevati s težnjami po neobveznosti in razpršenosti. Za vse obvezna šola sicer spodbuja težnje po individualizaciji, hkrati pa ponuja raznovrstne strukturne možnosti za povezovanje in oblikovanje skupin. Tudi če zadevo presojamo v horizontu pojma izobraževanje, ostaja v opisu obeh institucij nekaj neizrečenega: »Življenjske kompetence, ki jih šola ne tematizira, in zahteve po pravičnosti, ostajajo /.../ prepuščene procesom informalnega učenja in s tem danemu družbenemu redu«; toda tudi v socialni pedagogiki »se lahko emancipacijski potencial v projektu izobraževanje razvije zgolj pogojno. Zlo mi se na pričakovanih nadzora, stigmatiziranja, prilagajanja /.../« (Thiersch 2004, str. 7).¹² V ozadju pojma izobraževanje se kaže protislovno prelomljena struktura izobraževalnih institucij: »Zraven sholariziranih institucij za vse, ki imajo zgolj en (segmentiran) program, stojijo neformalizirane institucije za skupino ljudi z drugačnimi potrebami, ki pa okrnjeno pomenijo celostne naloge izobraževanja.« (Prav tam.) Iz tega sledi bodisi »razširitev nalog izobraževalnih institucij na področja, ki še niso pokrita«

¹⁰ Angleški pedagog Horne je nasprotoval preobremenjenosti in preveliki zahtevnosti šole. Sledil je geslu »šola, skladna z življenjem«, ki ga je napačno pripisal Johnu Deweyju. Pomembnejše je, da je »naloge šole /.../ nujno omejena na to, da na najboljši možni način ponudi zglede posodabljanja določenih izsekov življenja« (cit. po Röhrs, 1991, str. 12).

¹¹ Več o socialno-filozofskem ozadju glej v Brumlik-Brunkhorst (1993).

¹² Navajanje strani pri Thierschu se nanaša na rokopis in se zato razlikuje od tiskane različice v Otto-Rauschenbach (2004), ki v času pisanja še ni izšla.

(prav tam, str. 9), kar pomeni neko iluzijo institucionalne vseмогоčnosti, ali pa institucionalna skromnost in refleksija lastne sistemske omejenosti ter razmislek o smiselnosti komplementarnega dopolnjevanja, saj obe obliki temeljita (ob sicer različnih poudarkih) na zahtevah po skupnosti in pravičnosti, ki pa jih ne moreta uresničiti.

3. Šole in mladinske ustanove bi lahko obravnavane dileme in značilnosti presegle, če bi posegle po nekaterih (v glavnem implicitnih) skupnih potezah znotraj stroke. Razmišljanja na primer o »odpiranju šole« (Reinhardt 1992) in »mladinskem delu v socialnem prostoru« (Deinet 1997) se v tem kontekstu kažejo kot primerne referenčne točke za razmislek o novi delitvi dela med šolsko in socialno pedagogiko. Pri tem je smiselno upoštevati teoretske in tudi čisto praktične razloge.¹³ Če sledimo tej poti, se pokaže, da je raznovrstnim teoretskim utemeljitvam *community education* kot tudi *dela za skupnost* skupen interes, da bi tesno povezale življenje in učenje. Že to zadostuje kot izhodišče za nadaljnji razmislek o nekem skupnem temelju, četudi v večini pedagoških konceptov, ki uporabljajo kategorijo prostora, ni dovolj jasna razmejitev (in identičnost) od razumevanja pojma: lokalna stopnja, ki je omejena predvsem na obravnavo njegovih pragmatičnih in organizacijskih prednosti. Jasno pa je tudi, da je razumevanje *community education* v Nemčiji zreducirano predvsem na šolskopedagoško obravnavo (prim. Reinhardt 1992) in v konceptu *dela za skupnost* nastajajo nejasnosti o tem, ali in kako naj se v teoriji in praksi potegne ločnica med (socialno) politiko in (socialno) pedagogiko (prim. Heiner 1994). V nasprotju s temi osnutki, ki so osredotočeni na šolo oziroma usmerjeni v politiko, je v konceptu »komunalne pedagogike« (Richter 2001) pedagogika razumljena kot konstitutivni in v kulturo usmerjeni izsek politike v različnih javnih segmentih neke demokratične pravne države – zato je prav ta pedagoški koncept najprimernejši za utemeljitev skupnih temeljev šole in mladinskih ustanov.

Prikazali smo razlike med šolsko in socialno pedagogiko ter potrebo po njunem medsebojnem dopolnjevanju, ki naj omogoča načelo skupnosti in pravičnosti v izobraževanju. Na tej podlagi (in na podlagi pedagogike, ki reflektira socialni prostor) bomo v nadaljevanju pokazali, da lahko v demokratični pravni državi šole in mladinske ustanove stopijo v razmerje, ki je pedagoško utemeljeno.

2.2 Stičišča in medsebojno dopolnjevanje

Na podlagi primerjave se bomo znova dotaknili dosedanje analize razmerja med socialno in šolsko pedagogiko, pri čemer pa že anticipiramo poglavje, ki pojasnjuje družbeno in pedagoškoteoretsko umestitev. Tudi tukaj simbolizirajo

¹³ Nadaljnja referenčna točka je poleg že omenjenega pojma izobraževanja in kategorije prostora (ki jo bomo izpeljali v nadaljevanju) tudi pojem subjekta. O tem piše tudi Scherr (2004).

ključni pojmi zgolj nekatera težišča vsakokratnega pedagoškega dela in nikakor niso mišljeni izključujoče (prim. op. 7):

- Glede na svoja temeljna načela temeljijo šole na obveznosti in učnih ciljih oziroma standardih, mladinske ustanove pa na prostovoljnosti in razvojnih nalogah oziroma tematski odprtosti.
- Temeljni namen šole je predvsem enakost možnosti,¹⁴ individualno spodbujanje in »vzpostavitev gotovosti«, pri mladinskih ustanovah pa je v ospredju skupnost, ki ji gre za izravnavo nepravilnosti in »vzpostavitev negotovosti« (Marotzki 1988).
- V zvezi z odnosom do ljudi in institucij sta za šolo značilni stabilnost in konstantnost, medtem ko sta za mladinske ustanove značilni fleksibilnost in spontanost.
- Prevladujoča šolska socialna forma je kolektivna in v prizadevanju za pravičnost se poudarja prispevek posameznika, v mladinskih ustanovah pa se spodbujajo individualni odnosi in skupno doživljanje.
- V časovni dimenziji se šola bolj usmerja v rezultat in teži k perspektivam v prihodnosti, medtem ko so mladinske ustanove procesno usmerjene in jih zanima sedanost.
- V prostorski dimenziji podpira šola globalne načine razmišljanja, ki temeljijo na krajevno vezanem pouku, mladinske ustanove pa se navezujejo na lokalne okoliščine in si pomagajo z delno mobilnimi dejavnostmi.
- Pri razvijanju socialnih spretnosti se šole orientirajo bolj pragmatično racionalno v okviru spoštovanja predpisanih pravil, v mladinskih ustanovah pa prevladujejo interakcije, ki so vrednotno racionalne in usmerjene v konsenz.

Zadnja primerjava še posebno pogosto vodi v nesporazume in predsodke, ker je napačno razumljena, kot da pripadajo šole »sistemu«, mladinske ustanove pa »svetu življenja« v smislu, kot ga je definiral Habermas. V teoretskem okviru je treba najprej poudariti, da Habermas načela podružbljanja sistema in sveta življenja *ni* istovetil s pragmatičnim delovanjem (usmerjenim v konkreten rezultat in razumevanje), v vsebinskem smislu pa je treba vedeti, da sta obe instituciji v skladu s tem pojmovanjem življenjski, saj so interakcije v šolah in tudi mladinskih ustanovah ne nazadnje vedno prednostno usmerjene v sporazumevanje. Pa vendar se zdi smiselno razlikovati med obsegom pragmatično racionalnih in vrednotno racionalnih orientacij v šoli in mladinskem delu. To (samo po sebi še nekritično) razlikovanje dobi svoj naboj v smislu *kritične* teorije družbe šele takrat, ko lahko empirično utemeljimo, da vstopajo systemske zahteve iz gospodarstva in državne administracije v šolske in socialnopedagoške interakcije tako, da ne samo dopolnjujejo sporazumevalne vzorce udeležencev, ampak jih tudi nadomeščajo.¹⁵

¹⁴ Ta poklicna intenca je kanalizirana skozi vnaprejšnje strukturiranje členjenega šolskega sistema.

¹⁵ Nekaj opozoril glede take »kolonializacije« navajam v študiji primera v nadaljevanju.

Če mladinsko delo in šolski pouk primerjamo v tako shematizirani obliki, ju lahko razumemo kot izrazne oblike svobode in nujnosti – v utemeljenem skupnem delu lahko prepoznamo racionalno enotnost. Na podlagi vsega povedanega je mogoče izoblikovati (med drugim) naslednje smernice za družbeno in pedagoškoteoretsko utemeljitev skupnega delovanja mladinskih ustanov in šol.

Glede na njuna temeljna načela in namene mora biti jasno, katere demokratične potenciale vsebujeta, katerim sistemskim omejitvam se podrejata in koliko bi lahko njuno sodelovanje zapolnilo vrzeli.

Glede na interakcije mora biti preverjeno, koliko sistemski imperativi posegajo na pedagoška področja življenja in kako bi lahko različne pedagoške institucije pripomogle k formiranju uporniške »komunikativne moči« (Habermas 1962/1993, str. 44).

Glede na prostorsko dimenzijo je treba razmisliti, kaj v empiričnem smislu pomenijo izrazi socialni prostor, *community*, skupnost, komuna in katere so tiste oblike identitet, ki se nanašajo na določen prostor in jih je mogoče smiselno uporabiti. S tem je povezan razmislek, kakšen delež pri oblikovanju (s prostorom povezane) identitete otrok in mladine lahko prispevajo mladinske ustanove in kakšnega šole.

3 Družbenoteoretska utemeljitev

V zvezi z omenjenim vidikom interakcije in ne nazadnje ob razpravah glede »skupnosti in pravičnosti« (Brumlik/Brunkhorst 1993), komunitarizma (prim. Honneth 1993), »asimetrične družbe« (Coleman 1986) in vse večje formalno-pravne regulacije */Verrechtlichung/* življenjskega okolja (prim. Habermas 1981/1995) se je znova pojavilo vprašanje, ali je pedagogika bolj pristojna za krepitev sveta življenja ali bolj za integriranje v družbena podsistema (gospodarstvo in uprava). Nemogoče je ponuditi enoznačen odgovor na to vprašanje, saj je tudi pedagoško polje neenotno. V kontekstu povezave, ki jo zagovarjamo na tem mestu, pa se vendarle zdi smiselno, da (ob zavestnem shematiziranju) uvrstimo mladinsko delo v okvir tiste družbene orientacije, ki podpira simbolno reprodukcijo sveta življenja, šolo pa v okvir družbene orientacije, ki podpira pravičnost pri prehodu v materialno reprodukcijo znotraj sistema.¹⁶ Možnost posredovanja med obema načeloma podružbljanja je treba iskati v demokratičnem izvajanju »proceduralističnega vzpostavljanja pravnega reda« (Habermas 1992) kot tudi znotraj pedagoških institucij in med njimi.¹⁷

¹⁶ Sam na primer menim, da je najpomembnejši argument proti prostovoljnosti celodnevni oblik, ki izpostavlja možnost, da prav socialno prikrajšani ne bodo uporabljali odprte ponudbe, tipičen primer tehtanja med dobrim in pravičnim: visoka inkluzivnost kot obveznost preferira pravičnost; visoka motivacija pri prostovoljnosti favorizira dobro življenje.

¹⁷ Iz socialnointegrativne funkcije zakonodajnega postopka se utemeljuje posebna vloga društev v demokratični politiki in družbi (prim. Zimmer 1996) in pedagogiki (prim. Richter 1998, str. 220–226). Za praktično pretvorbo tega načela glej 4. poglavje pričujočega prispevka.

V zvezi z drugim od prej navedenih vidikov je mogoče ugotoviti, da razpravam o »skupnosti in pravičnosti« ob številnih teoretičnih razlagah manjka empirija. Ta pomanjkljivost je še zlasti opazna pri proučevanju vpliva socialnega prostora na individualizacijo in čut za skupnost.¹⁸ Nujno bi bilo na primer ugotoviti, katere so tiste oblike konstituiranja socialnega prostora, ki so relevantne za oblikovanje identitete, da bi se lahko na tej podlagi oblikovali teoretski konstrukti komunitarizma in nanj vezani koncepti. V ta kontekst sodi opredelitev, kaj lahko za oblikovanje identitete v okviru socialnega prostora ponujajo mladinske ustanove in kaj šole. Za razumevanje razvoja posameznikove identitete je koristno spoznanje, da raznovrstnih »socialnih vlog« (Krappmann 1978) ni mogoče obravnavati zunaj »kulturnih vlog« (Greverus 1987). Praktični in teoretični povezovalni člen te »(inter)kulturne identitete« (Richter 1998) je kategorija relacijskega in dualnega, kar pomeni, da se socialni prostor konstituira iz delovanja in strukture (prim. Löw 2001).¹⁹ Teoretske študije in empirične raziskave kažejo, da je treba določiti optimalno dimenzijo prostora, ki omogoča (inter)kulturno oblikovanje identitete v komuni. V velikih mestih se to dogaja na ravni mestnih predelov in manjših socialnih prostorov.²⁰

Če izhajamo iz takšne opredelitve problema, moramo biti pozorni na trije:

1. Pri povezovanju prostora in identitete je jasno, da je prostorska pripadnost za ljudi prav tako pomembna kot njihova časovna pripadnost oziroma pripadnost neki generaciji, spolu, etniji/religiji in razredu/sloju. Tako kot te povezave je mogoče individualno in družbeno politično regulirati tudi prostorsko konstituiranje – pri tem lahko pomaga pedagoška motivacija.
2. Zaradi medsebojne povezanosti identitete in javnosti je očitno, da je zaradi napetosti med (delno globalnimi) dejanji v socialnih (na primer poklicnih) vlogah in lokalno povezano (sub)kulturno vlogo integracija celotne osebnosti v neko »(med)kulturno identiteto« trajna naloga. Razen tega pa nas spoznanje, da na občutek pripadnosti močno vpliva stopnja udeležенosti v lokalnih aktivnostih (Greverus 1987), vodi k pristnemu izhodišču pedagogike: izobraževanje in motiviranje različnih oblik javnosti na komunalni podlagi.
3. Zaradi medsebojne povezanosti prostora in javnosti je lahko komunalna raven napovedana kot skupni, prostorski in socialni forum, saj po eni strani skriva izhode iz ujetosti v instrumentalizirano tendenco potencialne socialne segregacijske prostorske politike, na drugi strani pa iz vse večje geografske mobilnosti, ki onemogoča skupnost. Ne nazadnje tudi pogled na

¹⁸ Na to vrzel je pokazal hamburški raziskovalni projekt *Kontakte in Konflikte in der Kommune* / *Kontakte und Konflikte in der Kommune* / na podlagi raziskave lokalnih društev (prim. Mohr/Riekmann 2000).

¹⁹ O medsebojni povezanosti prostora in identitete glej analizo obsežne, vendar v bistvu teoretične literature pri Coelenu (2002a, str. 144–201) in v Richter/Coelenu (2004).

²⁰ Nasproti temu kritično nastopajo Kessler/Otto/Ziegler (2002) in bielefeldski raziskovalni projekt *Prostorskost in socialni kapital v socialnem delu. Upravljanje socialnega dela /Räumlichkeit und soziales Kapital in der Sozialen Arbeit. Zur Governance des Sozialen Raumes* / (v okviru Deutsche Forschungsgemeinschaft).

funkcijo raziskovanja prostora v nacionalsocializmu (prim. Gutberger 1996) pokaže, da morajo družboslovne znanosti prispevati k formiranju (komunalne) javnosti, saj nasprotno samo objektivirajo.²¹

Druženoteoretski temelj oblikovanja identitete, ki se navezuje na prostor in smo ga tukaj skicirali zgolj v grobi obliki, bi se lahko konkretiziral na primer v sodelovanju šol in mladinskih ustanov (glej tudi 4. poglavje) in nasprotno: sodelovanje med mladinskimi ustanovami in šolami se lahko tako utemelji pedagoško in sociološko. Vendar je pred tem treba še enkrat analizirati ovire in predpostavke sodelovanja:

Ekskurz: Lokalna študija primera v zvezi z odnosom med mladino, mladinskimi ustanovami in šolami

Študija primera, povezana z mladinskim delom in šolo v hamburškem mestnem predelu Horn (1997–1998), je osvetlila nekatere ovire in predpostavke, pa tudi možna področja in oblike sodelovanja med šolami in mladinskimi ustanovami. Intervjuji z mladinskimi ustanovami so pokazali, da se ne nagibajo k temu, da bi delovale kot ciljnoscupinsko-strankarske in politično-strateške institucije brez vsakdanjih stikov s šolo. Oblikovati želijo lastno identiteto, ki ni mišljena kot funkcionalna pomoč šolam. V nasprotju s tem so intervjuvane šole pokazale tendenco, da bi bile razumljene kot »pedagoške province« ali obsežni »nasprotni svetovi« zunajšolskemu življenju otrok in mladine. Nekako se želijo upirati pritiskom gospodarstva in uprave. Kot kontrast omenjenim institucionalnim orientacijam so intervjuji z mladimi pokazali, da ti (ob izdatni situacijski mobilnosti) živijo v svojem majhnem vsakdanjem svetu, da se na ta svet navezuje njihova identiteta in so egocentrično (ne pa tudi egoistično) motivirani za neprofesionalno udejstvovanje v različnih znotrajinstitucijskih javnostih.²²

Dosedanje razmišljanje odpira nekatere vidike za nadaljnje raziskovanje in oblikovanje teorije, pa tudi za oblikovanje izobraževalne politike in pedagoške prakse. Te vidike lahko zgolj delno nakažemo kot vprašanja, delno pa jih je treba podrobneje opredeliti:

- S pedagoškoteoretskega vidika je v ospredju vprašanje, kako organizirati izobraževanje in oblikovanje identitete hkrati lokalno in globalno, s sodelovanjem različnih pedagoških institucij in udeležencev.
- Z institucijskoteoretskega vidika je v ospredju vprašanje, kaj prispevajo šole in kaj mladinske ustanove k demokratičnemu izobraževanju in kako njihove deleže medsebojno uskladiti.
- S praktičnega vidika bi bilo treba izoblikovati model delovanja, ki bi izhajal iz uveljavljenih, vendar segmentiranih postavk »socialnoprostorskega mladinskega dela« in »odprte šole« in bi vodil h »komunalnemu izobraževanju«.

²¹ V zvezi s tem so potekale metodološke razprave, kako je mogoče socialni kontekst ne samo upodobiti, ampak tudi oblikovati z metodami pedagoškega in sociološkega raziskovanja. Koncept »raziskovanja premorov v delovanju« vsebuje predlog, kako preseči metateoretično delitev teorije in prakse v vzgoji in izobraževanju (prim. Richter in drugi, 2003). V nadaljevanju predstavljeni rezultati študije primera mladinskega dela in šole v hamburški četrti Horn so bili pridobljeni s to metodo.

²² Obširno predstavitev izsledkov je mogoče prebrati v Coelen, 2002a, str. 237–257.

- ju mladine«, ki bi upoštevalo dejanskost ter nujnost izobraževanja in oblikovanja identitete otrok in mladine v različnih oblikah zunanje šolske diferenciacije in povezovanja šole z drugimi ustanovami (*settings*).
- V pedagoškopolitičnem okviru bi bilo treba izdelati koncept, ki bi integriral šole in mladinske ustanove kot enakovredne izobraževalne in socializacijske instance in bi se zdel šolski in mladinski politiki sprejemljivejši kot izgrajevanje celodnevnišol in celodnevniš oblik varstva. Prvi dve teoretični izhodišči bomo na kratko orisali v naslednjem poglavju, temu pa bo sledil opis praktičnih in političnih možnosti.

3.1 *Izobraževanje in oblikovanje identitete*

Povedali smo že, da lahko formalno in neformalno izobraževanje, ali drugače povedano – materialno in formalno izobraževanje (prim. Klafki 1963; v. Hentig 1991; Giesecke 1996) – v okviru komunalne javnosti vstopita v pedagoško utemeljen odnos. Če gre za načrtovanje »komunalnega izobraževanja mladih« kot skupnega izhodišča in naloge šol in mladinskih ustanov, je smiselno ta teoretični koncept še enkrat izostriti na podlagi (razlage) pojma izobraževanje. To je ne nazadnje potrebno tudi zato, da bomo lahko v naslednjem koraku pogledali, kaj šole in mladinske ustanove s praktičnega in političnega vidika že ponujajo »celodnevne mu izobraževanju« in bi lahko tudi v prihodnosti.

Menim, da Hartmut v. Hentig upravičeno kritizira prevladujoče zoževanje pojma izobraževanje na kognitivno in praktično razsežnost, saj se zato zanemarja identitetni vidik:

»Besedo izobraževanje lahko povežemo s tremi glagoli, namreč, nekaj imeti oziroma znati, nekaj moči oziroma početi, nekaj biti oziroma neke stvari se zave dati. Med njimi vlagamo še vedno največ prizadevanj v prvega in skoraj nič v zadnjega, ki pa je v današnjem času najpomembnejši.« (v. Hentig 1991, str. 447.)

Vendar pa tukaj (drugače kot v. Hentig) zastopamo stališče, da v naši družbi, ki deli delo in znanje, enotnosti teh razsežnosti izobraževanja ne moremo več najti v eni sami instituciji. Upoštevati je treba, da morajo imeti (in jo tudi imajo) mladi priložnost za oblikovanje identitete tudi zunaj šole, kajti vrednotno racionalna »kulturna vloga« (Greverus 1987) je kot izhodišče potrebna za igranje različnih »socialnih vlog« pod vplivom pragmatično racionalnih okoliščin – to je okvir vloge učenca v dobi otroštva in adolescence. Šola lahko zaradi sistemskih razlogov (šolska obveznost, spričevala) uteleša le en izsek življenja, in sicer tistega, ki vodi h »kategorialno pridobljenemu razumevanju sveta« (Giesecke 1996, str. 144) ali vsaj moral voditi. To pomeni, da ima šola svoje težišče v prvem in drugem glagolu, ki ju je navedel v. Hentig (»nekaj vedeti« in »nekaj moči«), medtem ko ima mladinsko delo svoje težišče v drugem in tretjem glagolu (»nekaj moči« in »nekaj biti«).²³

²³ Samoumevno je, da tudi šola učinkuje tako, da oblikuje identiteto, kot je po drugi strani v mladinskem delu vedno prisotno tudi izobraževanje (prim. op. 8). Tudi pri tem razlikovanju je poenostavitve potrebna zaradi analitičnih namenov; praksa je veliko bolj kompleksna.

(Ponovna) usmeritev šole na njeno temeljno nalogo, in to je poučevanje (kot predlaga Giesecke 1996), je lahko smiselna le tedaj (to je po našem prepričanju odločilno), če se uresniči v okviru institucionalizirane delitve dela z mladinskimi ustanovami. Tako bi postala tudi socialna pedagogika (vsaj pojmovno) toliko »izoblikovana, izdelana in zaokrožena« (kot je napovedala in pričakovala že Gertrud Bäumer 1966, str. 4/), da bi se lahko s šolo »zrasla v neko novo sintezo«. ²⁴ V navezavi na Gieseckeja in v sprejnitvi besed Bäumerjeve je torej šola vse, kar sta vzgoja in izobraževanje, ni pa družina in socialna pedagogika.

3.2 »Celodnevno izobraževanje« in demokracija

Če je izobraževanje projekt, ki vodi k »formiranju identitete v okviru družbe, ki se demokratizira« (Thiersch 2004, str. 5), potem se postavlja vprašanje, kateri elementi demokratičnega izobraževanja so bolj poudarjeni v šolah in kateri v mladinskih ustanovah, kje so vrzeli, ki se s tem v zvezi sistematično pojavljajo in kako bi se te vrzeli dalo zapolniti. ²⁵ V aktualni debati o uvedbi celodnevnih izobraževalnih ustanov se pojem demokracije uporablja v naslednjih pomenih:

- Z »demokracijo« se v vsebinsko-metodičnem okviru argumentira, da bi morali imeti subjekti možnost celostnega razvoja osebnosti (in to je laže doseči z velikim deležem mladinskega dela v celodnevni ustanovi; mladinske ustanove bi morale vztrajati pri »socialnopedagoškem oblikovanju učenja«, da jih šole ne bi uporabljale kot pomožne instance). To je po našem mnenju nujen, ne pa tudi zadosten pogoj za demokratično izobraževanje v celodnevni obliki.
- Z materialnega vidika pa se z »demokracijo« argumentira, da bi morala biti (zaradi zamika selekcije) v šolstvu bolj poudarjena enakost možnosti (in to laže uresničuje skupna šola kot členjeni/zunanjediferencirani/ šolski sistem). Tudi to je po našem mnenju nujen, vendar ne tudi zadosten pogoj demokratičnih izobraževalnih institucij.

Pred odgovorom na vprašanje, zakaj sta obe argumentaciji nujni, vendar ne zadostni, je smiselno postaviti tri hipoteze:

²⁴ Z današnjega vidika se seveda v kontekstu prakse kaže, da socialna pedagogika kljub leta 1991 uveljavljenemu zakonu o otroškem in mladinskem varstvu (Kinder- und Jugendhilfegesetz) ni postala »enotnost« (Bäumer 1966/1929, str. 4), podvomiti pa je treba tudi, ali zaradi svojih mnogoterih izhodišč, nalog in dosežkov (prim. Treptow 2004) in brez institucije, ki bi jo omejila in definirala, sploh lahko pride do te zaokrožitve. Zaradi izredne razčlenjenosti šolskega sistema pa se pokaže tudi, da ne moremo (več) govoriti o enotnosti šole. V mnogih šolskih praktičnih osnutkih je jasno prisotno rahljanje tradicionalnega omejevanja na pouk (kar je zahtevala Bäumerjeva kot predpogoj za sintezo), pri tem pa ostaja nekoncipirana delitev dela med mladinskimi ustanovami in šolo.

²⁵ Dotaknili smo se že različnih oblik formalne in neformalne selekcije v šolskem sistemu in sistemu ustanov za pomoč mladim, različnih mešanih razmerij zahtev po pravičnosti in skupnosti ter dileme izbire med inkluzijo in motivacijo. Na tem mestu gre (v povezavi z aktualno debato o uvedbi celodnevnih oblik izobraževanja) za prvi poskus, da bi to vprašanje pripomoglo k demokratizaciji. Podrobnejšo pedagoškoteoretsko argumentacijo ponuja Oelkers (2004).

1. V institucijah, ki izobražujejo za demokracijo, je prisotno mešano razmerje med pragmatičnimi in vrednotno racionalnimi interakcijskimi strukturami oziroma so omogočene kot delovne usmeritve.
2. Značaj pedagoških institucij, ki izobražujejo za demokracijo, lahko razlikujemo po formalnih (na primer obveznost, certifikacija, pravica do sodelovanja) in vsebinskih deležih (na primer motivacija, samoorganizacija, udeležba).
3. Izobraževalne institucije pripomorejo toliko več k oblikovanju demokracije, kolikor bolj uravnoteženo je mešano razmerje med pragmatičnimi in vrednotno racionalnimi interakcijskimi strukturami oziroma delovnimi usmeritvami.

Na podlagi teh hipotez lahko obe prej omenjeni argumentaciji postaneta zadostni, če ju dopolnimo s tretjo: zaradi svojih formalnih organizacijskih načel morajo imeti mladinske ustanove v demokratični ureditvi pomembno vlogo v celodnevem izobraževanju. Z načeli prostovoljnosti in samoorganizacije, participacije in soodločanja, z vključevanjem laikov, oblikovanjem interne in eksterne javnosti ter ne nazadnje z zagotavljanjem pravice do sodelovanja lahko mladinsko delo sistematično zapolni nepremostljivo vrzel v šolski demokraciji. In to se zares zgodi šele potem, ko se pridružita obe že prej omenjeni argumentaciji.

Na tej podlagi lahko (preden v zadnjem poglavju preidemo k prikazu možnosti pretvorbe v prakso) oblikujemo dvojno socialno in šolskoteoretsko tezo: otrokom in mladini naj se v okviru celodnevne organizacije dela omogoči vključitev pomembnih elementov ponudbe mladinskih ustanov, ker temeljijo na načelu prostovoljnosti in omogočajo samoorganizacijo in dogovarjanje, ki je v simbolni reprodukciji življenjskega okolja nepogrešljivo. Šola jih zaradi programske in organizacijske rigidnosti ne more ponuditi zadosti. Da bi lahko upravičila svojo izobraževalno nalogo, mora šola vključiti tudi druge institucije iz življenjskega okolja, ki so manj formalnopravno toge in okostenele. Sama lahko (zaradi strukturnih razlogov /šolska obveznost, ocenjevanje, selekcija/) zagotavlja simbolično reprodukcijo sveta življenja le v omejenem obsegu.

4 Pretvorba v prakso²⁶

Dosedanja razprava ostaja na abstraktni ravni. Konkretna postane, ko formuliramo posamezne naloge šol in mladinskih ustanov, pa tudi njihove skupne naloge v okviru širšega koncepta, kot ga na primer opredeljuje »komunalna pedagogika« (Richter 2001), ki vključuje njihovo institucionalizacijo v lokalni javnosti. Od tod izvira predlog, da se tisti segment, ki se ukvarja s to starostno in ciljno

²⁶ S tem poglavjem prestopam iz opisovanja in analize v konceptualiziranje. Zavedam se, da je legitimnost takih korakov v družboslovju sporna. Menim pa, da vsaj pedagogika ne more čisto zaočiti tematizacije zveze med teorijo in prakso oziroma takšne ali drugačne politike, in to v implicitni ali eksplicitni obliki.

skupino, označi kot »komunalno izobraževanje otrok in mladine«. Delitev nalog med mladinskimi ustanovami in šolami je doslej najpogosteje temeljila na tihi predpostavki, da mladinske ustanove prevzemajo problematične primere in popoldansko varstvo, s tem pa se je povezovalo destruktivno kritiziranje šolskih struktur. To stanje je treba preseči in sodelovanje oblikovati kot institucionalizirano »komunalno izobraževanje mladine s skupno odgovornostjo pri delitvi dela«.

»Komunalno izobraževanje mladine« ni naloga, ki bi jo bilo mogoče uspešno obvladati zgolj na temelju spremenjene vloge učitelja ali z reformiranjem njegovega izobraževanja. Prav tako ne gre za to, da bi se poboljšalo ali razširilo šolsko socialno delo (v ožjem smislu) – namesto tega bi bilo treba veliko bolj institucionalizirati »mladinsko pomoč, ki se navezuje na šolo« (Prüß/Bettmer 1996). Vsekakor številni projekti oblikovanja modelov sodelovanja mladinskih ustanov in šol v posameznih zveznih deželah²⁷ doslej niso pojasnili, ali obstaja (in koliko) šolskopolitična volja, ki ne bi ostajala zgolj na ravni apeliranja za vzpostavljanje novih struktur in trajnega sodelovanja. Pri tem pa moramo upoštevati, da Nemčija pri razvoju tovrstnih »mešanih sistemov« (Hurrelmann 1996) na pedagoškem področju zaostaja za mednarodnim razvojem.²⁸

Vendar tudi v Nemčiji ne primanjkuje konceptualnih predlogov²⁹ in presenetljivo je, da je bilo doslej sodelovanje med šolsko in zunajšolsko pedagogiko institucionalizirano v tako majhnem obsegu. Ta koncept na tem mestu znova ponujamo zato, ker šolska in mladinska politika za te (tako preproste in izvedljive projekte) doslej ni pokazala dovolj interesa in niso mogli trajno zaživeti v šolski praksi. Če bi šolska in mladinska politika imela namen na pedagoškem področju urediti »mešane sisteme« in celodnevno ponudbo, bi to zlahka izpeljala po spodaj opisani metodi.

Komunalno izobraževanje mladine bi lahko bilo institucionalizirano na podlagi skupne odgovornosti za delitev dela. Kot doslej bi obvezni šolski pouk potekal v dopoldanskem času, popoldan pa bi bil namenjen prostovoljnemu mladinskemu delu. V »vmesnem času« bi bili (po možnosti v prostorih mladinskih ustanov)³⁰ na razpolago kosilo, pristočasne dejavnosti in pomoč pri pisanju domačih nalog. Te dejavnosti bi morale pedagoško usmerjati honorarno in delno zaposleno osebje z obeh področij ali pa šolsko pedagoško osebje, ki bi bilo polno zaposleno, vendar razbremenjeno pri pedagoški obveznosti. Pri tem je izjemno pomembno, da so prehodi med šolo in mladinskim delom (zaradi nujne komunalne in institucionalne umeščenosti) organizirani brez zunanjih moči. Razen tega bi bilo treba zagotoviti izmenjavo sodelavcev in s tem vsebinsko prepletenost obeh področij, na primer s projektnim poukom, ki bi ga v šoli izvajali vzgojitelji/socialni pedagogi, oziroma s svetovanjem in pomočjo, ki bi ju ponujali

²⁷ Za pregled glej ustrezno poglavje v priročniku Hartnuß/Maykus (2004).

²⁸ Več o tem v delu Otto-Coelen: *Ganztägige Bildungssysteme im internationalen Vergleich*, ki je pred izidom in je prvi pregled sistemov na Finskem, v Franciji in na Nizozemskem, v Coelen (2004).

²⁹ Glej na primer Deinet (1996).

³⁰ Raziskave v zvezi s socialnoprostorskim vedenjem mladine kažejo, da je (z njihovega zornega kota) bolje, če mladinsko delo ne poteka v šolskih prostorih.

učitelji mladinskih ustanov. Za celotno izvedbo sta pomembni prostorska bližina in trdna, trajna institucionalizacija, ki naj prepreči možnost komunalnopolitičnega manevriranja.³¹

Model, ki smo ga tukaj le grobo skicirali, konkretizira trajno sodelovanje mladinskih ustanov in šol in (kolikor je mogoče) upošteva enakovredno porazdelitev skupnih nalog. Vseboval bi tri rešitve:

1. vzajemno priznavanje različnih načel obveznosti v šoli in prostovoljnosti v mladinskem delu,
2. trajno sodelovanje med učitelji in socialnimi pedagogi na socialnoprostorski ravni,
3. celodnevno ponudbo za otroke in mladino.

Bistvo te organizacijske forme je v institucionalizaciji odgovornosti, ki bi jo lahko prevzelo društvo, katerega člani bi lahko bile fizične (učitelji, vzgojitelji, socialni pedagogi, starši, otroci in mladina) in tudi pravne osebe (šolsko društvo, svetovalni center, šolska uprava, urad za mladino). Naloga društva bi bila spodbujanje sodelovanja med posameznimi šolami in mladinskimi ustanovami, praktični izraz tega dogajanja pa bi pomenil »premostitveni čas«, ki je namenjen kosilu, prostočasnim dejavnostim in pomoči pri domačih nalogah.

Toda zakaj društvo? Institucija društva ponuja (glede ciljev, vsebin in oblik tako zamišljene celodnevne ponudbe) možnost enakopravnega, življenjskega in demokratičnega sporazumevanja vseh udeležencev (prim. Zimmer 1996). Društvo bi omogočalo javno razpravo, ki ideje pedagogike komunalnega izobraževanja mladine umešča na lokalno raven. S tem bi se pokazalo tisto, kar je Dewey (1993) orisal kot performativno načelo demokracije: proces je hkrati tudi cilj in rezultat. Z društvenopravno odgovornostjo bi se poleg materialnih zahtev, ki zagotavljajo demokracijo pedagoških institucij,³² okrepila in razširila tudi formalna temeljna načela demokracije, hkrati pa bi se vzpostavil temelj prihodnjih celodnevni izobraževalnih institucij.

Za pretvorbo tega modela je priporočljiva prerazporeditev tistih šolskih dejavnosti (šolsko socialno delo v ožjem pomenu, interesne dejavnosti ...), ki nimajo zveze s poukom, na ustrezno strokovno področje zunajšolske pedagogike. Tako bi se (ob sredstvih, namenjenih šolam, in sredstvih za mladino) sprostil del materialnih sredstev, ki bi oblikoval lokalni »tretji steber«, o porabi bi odločalo odgovorno društvo nosilcev, lahko pa bi jih upravljale tudi mestne četrti.³³ Razporejanje sredstev bi moralo biti povezano z vsaj tremi nalogami:

1. Šole in mladinske ustanove bi morale dobiti nalogo, da v določenem času najdejo vsaj eno ustrezno lokalno partnersko ustanovo, s pomočjo katere bi lahko organizirale popoldansko ponudbo (po pouku).

³¹ Ta model slikovito ilustrira simbol jin-jang: le skupaj dajeta oba segmenta nekaj okroglega in v vsakem je vsebovan element drugega.

³² Prim. Sünker (2004).

³³ Predpostavka za to bi bila seveda (že dolgo napovedovana) izenačitev meja šolskih okrajev in področij, ki jih pokrivajo službe za pomoč mladim. O komunalizaciji šol s pedagoškega vidika glej v Meyer (2003).

2. Glede na velikost šole bi bilo treba del učiteljev razbremeniti dela njihove tedenske učne obveznosti in ga nameniti svetovanju, pomoči, podpiranju in koordinaciji dejavnosti v mestni četrti, saj so učitelji (tako za starši) v večini primerov najpomembnejše kontaktne osebe otrok in mladine.
3. Mladinske ustanove bi morale oblikovati ponudbo prostočasnih dejavnosti, ki se navezujejo na šolo. Sredstva za to bi dobile iz dosedanjih finančnih dotacij za dejavnosti zunaj pouka.

Učinki takšnega ravnanja bi se medsebojno krepili:

- Obe instituciji bi se osredotočili na njuni glavni nalogi: na pouk in mladinsko delo.
- Obe instituciji bi v povezanem delovanju ohranjali obveznost, ne da bi opustili načelo prostovoljnosti.
- Glede na potrebe bi posamezni (bolj angažirani) učitelji zunaj pouka ponujali posameznim učencem učno pomoč.
- Šolsko pedagoško osebje bi se sistematično ukvarjalo z okoljem, iz katerega izvirajo njihovi učenci, socialnopedagoško osebje pa bi se več ukvarjalo s šolskimi temami v vsakdanjiku otrok in mladine.
- Sodelovanje šol in mladinskih ustanov bi uravnotežilo vpliv ene ali druge na otroke in mladino.
- Načrtovano finančno in statusno ravnotežje bi izražalo pedagoško enakovrednost obeh institucij.

V takšni formalnopravni obliki porazdelitve del in odgovornosti bi lahko bilo institucionalizirano komunalno izobraževanje mladih kot skupni temelj in naloga šolske in zunajšolske pedagogike. Temu bi se potem lahko reklo »celodnevno izobraževanje«.

Prevedel dr. Edvard Protner

Literatura

- Baumer, G. (1929/1966). Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. V: Nohl, H. W. Pallat (ur.), Handbuch der Pädagogik, št. 5, Weinheim, str. 3–26.
- Braun, K. H. (1994). Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise. V: Neue Praxis, Heft 1, str. 107–118.
- Brenner, G. (1999). Jungedarbeit und Schule. V: Deutsche Jugend, št. 6, str. 273–283.
- Brumlik, M., Brunkhorst, H. (ur.) (1993). Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a. M. Bundesjugendkuratorium (2002). Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verständnis von Bildung und Jugendhilfe, V: Munchmeier, R. Otto, U. H., – Rabe U. – Kleberg (Ur.), Bildung und Lebenskompetenz, str. 159–174.
- Coelen, T. (2002a). Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt a. M.

- Coelen, T. (2002b). »Ganztagsbildung«. Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. V: Neue Praxis, št. 1, str. 53–66.
- Coelen, T. (2004a). Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. V: Hartnuss, B., Maykus, S. (ur.). Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, str. 242–263 (i. D.).
- Coelen, T. (2005). Synopse ganztägiger Bildungssysteme. Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und den Niederlanden. Zwischenbilanz eines Forschungsprojekts. V: Appel, S., u. a (ur.). Jahrbuch Ganztagschule 2005. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach 2004b (i. V.).
- Coleman, J. (1986). Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen: Weinheim und Basel.
- Deinet, U. (ur.) (1996). Schule aus – Jugendhaus? Praxishandbuch. Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule: Münster.
- Deinet, U. (1997). Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.
- Dewey, J. (1993). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (Nachdruck der 3. Aufl.): Weinheim.
- Dewey, J. (1996). Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Bodenheim.
- Flosser, G., Otto, H. U., Tillmann, K. J. (ur.) (1996). Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang.
- Giesecke, H. (1996). Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule: Stuttgart.
- Greverus, I. M. (1987). Kultur und Alltagswelt. Eine Einführung in die Kulturanthropologie. Farnkfurt a. M.
- Gudjons, H. (1996). »Das Leben in die Schule holen«- oder ist es schon da? Unterricht - Schulleben – Schulöffnung. V: Pädagogik, št. 2, str. 4–9.
- Gutberger, J. (1996). Volk, Raum und Sozialstruktur. Sozialstruktur – und Sozialraumforschung im »Dritten reich«: Münster.
- Habermas, J. (1992). Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Recht und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M.
- Habermas, J. (1990). Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie Der bürgerlichen Gesellschaft. Mit einem Vorwort zur Neuauf. Frankfurt a. M., 1962/1993.
- Habermas, J. (1981/1995). Theorie kommunikativen Handelns. Št. 2. Frankfurt a. M.
- Hartnus, B., Maykus, S. (ur.) (2004). Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Frankfurt: a. M.
- Heiner, M. (1994). Training in Community Organizing. V: Bitzan, M. Klock, T. (ur.), Jahrbuch Gemeinwesenarbeit, 5, str. 295–297. Politikstrategien – Wendungen und Perspektiven: München.
- Hentig, H. Von (1991). Die Schule neu denken. Anmerkungen zum Schicksal der Bildungsreform. V: Neue Sammlung, št. 3, str. 436–448.
- Homfeldt, H. G., Schulze-Krüdener, J. (2001). Schulsozialarbeit: eine kritisch-konstruktive Bestandsaufnahme. V: Neue Praxis, št. 1, str. 9–28.
- Honneth, A. (ur.) (1993). Kommunitarismus: eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt a. M.

- Hornstein, W. (1971). Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven. V: Zeitschrift für Pädagogik, št. 3, str. 285–314.
- Hurrelmann, K. (1996). Beide Seiten profitieren. Vorteile bei der Kooperation von Jugendarbeit und Schule. V: Sozialmagazin, št. 1, str. 16–21.
- Kessl, F., Otto, H., U., Ziegler, H. (2002). Einschliessen oder Aufmachen? Der Raum, sein Kapital und deren Nutzer. V: Riege, M. Schubert, H. (ur.), Sozialraumanalysen. Grundlagen Methoden – Praxis, str. 177–190.
- Klafki, W. (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u. a.
- Krappmann, L. (1978). Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen: Stuttgart.
- Lindner, W., Sturzenhecker, B. (ur.) (2004). Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis (Reihe: Praxishilfen für die Jugendarbeit). Weinheim und München: (i.E.).
- Low, M. (2001). Raumsoziologie. Frankfurt a. M.
- Marotzki, W. (1988). Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. V: W. Marotzki (ur.), Diskurs Bildungstheorie. št. 1, str. 311–333, Weinheim.
- Meyer, M. (2003). Kommunale Schulpädagogik für Europa? Ein problemgeschichtlicher Rückblick auf das pädagogische Werk Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers. V: Peters, L. Coelen, T. Mohr, E. (ur.). Kommune heute. Lokale Perspektiven der Pädagogik. Frankfurt a. M.
- Mohr, E., Riekmann, W. (2000). Vereine im Hamburger Stadtteil Horn. Ergebnisse einer Vereinsbefragung (Ms.). Hamburg.
- Mollenhauer, K. (1997). Nachdenken über Erziehung – Schwierigkeiten mit der Moderne. V: G. Grossenbacher, u. a. (ur.). Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft, str. 15–39. Bern: u. a.
- Oelkers, J. (2004). Gesamtschule und Ganztagschule – Politische Dimensionen des deutschen Bildungswesens. V: Otto, H.-U., Coelen, T. (ur.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, str. 221–246.
- Otto, H. U., Rauschenbach, T. (ur.) (2004). Bildung ist mehr als Schule. Wiesbaden.
- Pruss, F., Bettmer, F. (1996). Schule und Jugendhilfe – neue Kooperationschancen im Osten? V: G. Flosser, H. U. Otto, K. J. Tillman (ur.), Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang, str. 238–252.
- Reinhardt, K. (1992). Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim.
- Richter, H. (2001). Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlagen – Institutionen Richter, H.: Kommunalpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung, Frankfurt a. M. u. a.
- Richter, H., Coelen, T. (2004). Raumbezogene Identitätsbildung. Zur Sozialisierung des Territorialen. V: Kessl, F. Otto, H. U. (ur.), Territorialisierung des Sozialen, Programmierung und Regierungsstrategien. Wiesbaden: (i. E.).
- Richter, H. (2003). Handlungspausenforschung – Sozialforschung als Bildungsprozess. Aus der Not der Reflexivität eine Tugend machen. V: Otto, H. U. Oelerich, G. Micheel, H. G. (ur.). Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, str. 45–62.

- Rohrs, H. (1991). Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. V: Petersen, J. Reinert, G. B. (ur.), Reihe Schule und Unterricht, Donauwörth.
- Thiersch, H. (2004). Bildung und Soziale Arbeit. V: Otto, H. U. Rauschenbach, T. (ur.), Bildung ist mehr als Schule, Wiesbaden.
- Sünker, H. (2004). Kindheitsforschung und Bildungspolitik – Kinderpolitik und Bildungspolitik. V: Otto, H.-U. / T. Coelen (ur.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, str. 149–161.
- Scherr, A. (2004). Subjektbildung. V: Otto, H. -U., Coelen T. (ur.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, str.77–83.
- Treptow, R. (2004). Bildung und Soziale Arbeit. V: Otto, H. - U., Coelen, T. (ur.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, str. 111–130.
- Zimmer, A. (1996). Vereine – Basiselement der Demokratie. Eine Analyse aus der Dritte - Sektor – Perspektive.

COELEN Thomas, Ph.D.

»ALL-DAY EDUCATION« – THE INTEGRATION OF EDUCATION AND FORMING OF AN INDIVIDUAL'S IDENTITY ON THE BASIS OF CO-OPERATION BETWEEN SCHOOLS AND YOUTH INSTITUTIONS

Abstract: In the article, the author seeks to theoretically justify and conceptually give shape to »all-day education« for children and youth – an institution that would capture school life through integral education and the formation of an individual identity. In establishing a new relationship between school and special pedagogy, he is interested in the link between school and institutions for youth – he analyses this relationship from the historical and contemporary points of view, and sets it within the social and pedagogic theory context in order to use this basis for the sketching out the theory of »community youth pedagogy«. On this basis, it is possible to understand as an »all-day school« those realisations that connect within an indivisible whole basic complementary elements like »education« and »social work with children and youth« without losing their institutional specialities.

Keywords: all-day school, education and forming an individual's identity, formal and informal education, school and youth institutions, school pedagogy and social pedagogy, community pedagogy.

Dr. Metod Resman

Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli?

Povzetek: Skladno s povečevanjem šolske in učiteljeve avtonomije se na šolo in učitelja prevrača tudi odgovornost za kakovost (rezultate) dela. Pregled strokovne literature s področja šolskega menedžmenta kaže, da šole svoja prizadevanja usmerjajo v razvijanje timskega dela in timske kulture na šoli, vključevanje zaposlenih v sprejemanje šolskih odločitev ter motivacijo učiteljev in učencev za sodelovanje. Vse to troje med seboj povezuje participacija.

V prispevku se prikazuje timsko delo in timska kultura kot opozicija (ne zamenjava) razredni oziroma predmetni kulturi, s katero naj bi zmehčali nekatere težave, ki jih prinaša sedanja šolskodidaktična organiziranost šole in pouka: prostorsko in psihološko izoliranost (zlasti učiteljev začetnikov), pomanjkanje sodelovanja in izmenjavanje izkušenj, konservatizem in rutinsko delo, enotenje pogledov na šolo in njeno delo. Pri razvijanju timov in timske kulture mora ravnatelj svojo pozornost usmeriti v integrativnost in zagotavljanje možnosti za resnično participacijo učiteljev in učencev.

Ključne besede: tim, razredna kultura, timska kultura, vodenje šole, motivacija učiteljev, integrativnost, participacija.

UDK: 371.12

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Metod Resman, izr. prof., Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani.

Uvod

Na splošno je v literaturi veliko pisano o timskem delu, saj je to oblika dela, ki dokazano prispeva k večjim in boljšim (bolj kakovostnim) rezultatom človekove individualne ter družbene materialne in duhovne produkcije. O timskem delu se danes govori kot o samo po sebi razumljivi obliki sodelovanja med ljudmi na vseh področjih, tudi v organizacijah in dejavnostih s področja vzgoje in izobraževanja, to je v vzgojno-izobraževalnih institucijah od vrtca do univerze. O njem se piše s socialnega, psihološkega in pedagoškega (didaktičnega, metodičnega) vidika, o timskem delu učiteljev in timskem delu učencev, o timskem poučevanju in učenju, o timskem vodenju šole in vlogi timov pri vodenju šole itn.

Relativno veliko je tudi razprav, ki se nanašajo na delo posameznega tima, od izbire članov in organizacije prek postavljanja ciljev, pogojev uspešnega dela do evalvacije dela.

Namen prispevka ni razpravljati o »tehniki« organiziranja in vodenja timskega dela v šoli, kriterijih izbiranja članov (strukтури), začetnih zadregah in pogojih postavljanja timov, ciljih in procesu, sodelovanju članov, interpersonálni in intrapersonálni inteligenci, o znakih zdravega tima in, kar bi bilo za nas še posebno zanimivo, o vlogi šolskega pedagoga kot konzultanta pri razvijanju timov in timske kulture na šoli. Taka razprava bi sodila na področje šolskega svetovalnega dela in se je bom lotil drugič.

Namen tega prispevka je, kot je razvidno iz naslova, analizirati nekaj argumentov, zaradi katerih je v vzgojno-izobraževalnih institucijah oziroma v šolah vredno razvijati timsko delo in timsko kulturo. Kot bodo bralci lahko ugotovili, sodi ta razprava na področje šolskega menedžmenta.

Pa še eno opozorilo je potrebno. Ko se kjer koli, pa naj gre za politiko ali pa šolsko delo, poskuša uveljavljati kakšna nova teorija, ki se pojavlja kot konkurenčna obstoječi, potem se vedno poskuša pokazati kot popolnejša, univerzalnejša od obstoječe in uveljavljene. Še več, težnja je, da se stvari prikazu-

jejo črno-belo, da se nova konkurenčna teorija poskuša pokazati v najlepši luči, brez senc, obstoječa in uveljavljena pa v najslabši, kot ena sama tema, zabloda. To velja, dokler se ne najde tretja »univerzalna«, ki povozi obe.

Tudi ta prikaz ima na videz tendenco prikazati timsko delo in kulturo kot edino pravo in univerzalno, vendar se ves čas zavedam (in večkrat tudi opozorim) relativnosti in omejenosti tega, kar prikazujem, utemeljujem, propagiram.

Na katerih področjih dela organizacije in vodenja šole in učiteljev se danes delajo največji koraki?

Še vedno zastopam stališče, da so tempo in kakovost dela šole in njenega spreminjanja bolj odvisni od razmer v šoli in šolskem okolju kot od reformnih posegov od zunaj, čeprav tudi brez tega ne gre. Kot sem že zapisal (Resman 2002, str. 16), nekateri dokazujejo (Davies, Elisson 1997, str. 100), da je kakovost dela šol v 10 % odvisna od zunanjih posegov (ukrepov), v 90 % pa od dela šol in učiteljev. Tuje empirične raziskave so tudi pokazale, da so bile politično iniciirane spremembe, torej spremembe od zgoraj navzdol, uspešno izpeljane le, če so sodelovali praktiki na vseh stopnjah procesa spreminjanja, če niso bili le uporabniki tega, kar so pripravili drugi. Namreč, spremembe in kakovost dela se v resnici dogajajo *na šolski in oddelčni ravni*, zato je uresničevanje sprememb stvar kakovosti dela šole in učiteljev.

Zato se danes pozornost strokovnih prizadevanj tako obrača v šolo in dogajanje v njej.

V kateri smeri se (gledano z vidika šolskega menedžmenta) delajo večji koraki, da bi zvečali kakovost (učinkovitost) dela šol?

- 1) *Z organizacijskega vidika je to razvijanje timskega dela in timske kulture na šoli. Kot bomo utemeljevali v nadaljevanju, timsko delo lahko zapolni nekatere »vrzeli« dela ter razvoja učiteljev in šole.*
- 2) *Z vidika vodenja šole je to vključevanje učiteljev, drugih zaposlenih in učencev v sprejemanje šolskih odločitev.*
Takih možnosti za večje korake v smeri kakovosti šolskega dela, kot je delitev odločanja, je malo. Na tistih področjih (vprašanih), ki so stvar avtonomije šole in ravnatelja, se pričakuje ravnateljev »sestop« z oblasti.
- 3) *S strokovno-pedagoškega vidika pa je to motivacija ljudi (učiteljev in učencev) za sodelovanje kot nepogrešljiv pogoj strokovne rasti in kakovosti dela.*
Vse to troje je povezano med seboj s skupnim imenovalcem, to je *participacijo*.

1 Enorazrednice in predmetna kultura

Splošno je znana teza, da so za uspešnost organizacije sicer pomembni posamezniki in njihove individualne (strokovne) kvalifikacije, da pa so uspehi organizacije tudi rezultat kolektivnega dela, rezultat povezanosti in sodelovan-

ja med ljudmi. Ta teza prej ali slej velja tudi za delo šole. Učinkovite šole se odlikujejo po tem, da je pouk in poučevanje rezultat kolektivnega dela, in ne samo zasluga posameznega učitelja (Freiberg, po Glickman 2001, str. 21).

Če pogledamo današnjo šolo z organizacijskega in didaktičnega vidika, bomo ugotovili, da današnje šolsko fizično in socialno okolje šole ni prav naklonjeno takemu delu, saj se v nekaterih delih in značilnostih ni spremenila še iz »idiličnih« časov, ko so bile enorazrednice prevladujoč organizacijski okvir in se je delalo po načelu ena šola – en učitelj (za vse). Učitelj je bil prepuščen sam sebi, odgovoren za učence in vse, kar se je z njimi v razredu (enorazredni šoli) dogajalo.

Nekaj tega duha (kulture) enorazrednic je še vedno prisotno pri današnjem šolskem delu in v razmišljanjih učiteljev. Npr. o razredu in učencih se razmišlja in govori, kot da je to zasebna stvar in zaseben prostor. Govori se o mojem in tvojem razredu, o mojih in tvojih učencih. »Zapiranje« učiteljev med štiri stene, v razrede oziroma kabinete na višji stopnji je dokaz, da v šoli prevladuje kultura »enorazrednic«. Tako kulturo bi zato lahko poimenovali s pojmom »razredna kultura«, na višji stopnji tudi »predmetna kultura«. Za tako šolsko kulturo je značilno, da učitelji ne vidijo čez hodnik, kaj se dogaja v sosednjem razredu in s sosednjim učiteljem.

Nekoč je stike med učitelji preprečevala (onemogočala) prostorska oddaljenost. Vedelo se je, da taka odmaknjenost (izoliranost) ni dobra niti za učitelje niti za učence, zato se je poskušalo tem težavam z nekaterimi ukrepi izogniti. V našem spominu je še, da so imeli učitelji in učenci podružničnih šol (enorazrednic) ob četrtkih pouka prost dan. To je bil med drugim tudi dan (čas) za srečevanje med učitelji podružničnih šol ali pa z učitelji centralnih šol.

Danes med šolami in učitelji te prostorske oddaljenosti ni več; enorazrednice so že redkost, šole in učitelje povezujejo dobre komunikacije in sodobni mediji. Za razliko od nekdanjih pogojev dela danes v eni stavbi dela veliko učiteljev, vendar je za njihovo delo še vedno značilno, da večino svojega časa prežive z učenci med štirimi stenami, da so strokovno osamljeni in duhovno vezani na delo z učenci.

Zato deloma drži trditev, da je današnja šola še vedno videti tako, kot bi se nekdanje enorazrednice na šolskih hodnikih ponavljale vsakih nekaj metrov.

Kot piše Goodlad (Scott, Smith, Stuart 1987), je razred celica, v kateri učitelj preživi večino svojega šolskega časa. Niti zanj niti za kakovost dela ni dobro, da je fizično in duhovno osamljen, da ima tako malo stikov s kolegi. Najbolj katastrofalno pa je, da je učitelj tako izoliran od vira idej in da so mu tako zakrite celo lastne ideje.

Če poskušamo kulturo »enorazrednic« pogledati podrobneje, bomo ugotovili še nekaj značilnosti, ki so v očitnem nasprotju s tem, kar danes vemo o pogojih za kakovostno šolsko delo.

Prostorska in psihološka izoliranost

Prostorska izoliranost učitelja je, kot rečeno, na zunaj najvidnejša značilnost današnje šole, posledica tega pa je tudi *psihološka* (duševna) *izoliranost* učitelja, ta pa je posledica dejstva, da se učitelj prek »tipičnega« delovnega dne malo pogovarja z drugimi učitelji o delu v razredu.

Empiričnih podatkov o tem, koliko časa so učitelji prepuščeni sami sebi in učencem, sicer nimam, očitno pa je, da imajo prek delovnega dne pravzaprav zelo malo časa za medsebojne stike in pogovore. Za medsebojne pogovore je nekaj malega priložnosti pred začetkom pouka, med kratko malico in po pouku, včasih še na poti domov, če gredo v isto smer. Lahko pa se celo zgodi, da posamezni učitelji ostajajo v šoli ves dan brez osebnih stikov z odraslimi (kolegi). DeSanctis in Blumberg (po Glickman 2001, str. 28) pišeta, da se učitelji v svojem delovnem dnevu s kolegi o *svojem* delu pogovarjajo povprečno dve minuti (!). Za te kratkotrajne stike in pogovore med učitelji pa je tudi značilno, da se pogosteje vrte okoli učenja in učnih uspehov učencev, njihove discipline kot pa okrog tega, kaj in kako delajo oni – učitelji.

Raziskava Scimecce (1980, str. 66–68) je pokazala, da je »izoliranost pri delu« drugič najpomembnejši vzrok za nezadovoljstvo učiteljev z delom. Učitelji so bolj nezadovoljni le z »nizko plačo«, je pa izoliranost pri delu zanje bolj moteča kot »nesporazumi z vodstvom« šole.

Učitelj se zapira v razred, kjer je večino svojega časa prepuščen sam sebi in odnosom z učenci, in to zanj predstavlja posebno *psihološko okolje*, ki mu onemogoča razreševanje nekaterih zadreg (dilem, stisk). Zato je to okolje tudi eden pomembnih (poglavitnih) virov stresov pri učitelju. Obvladovanje 25 (na nižji stopnji) ali pa od 100 do 150 učencev (na višji, predmetni stopnji) je za učitelja velik psihični napor. Ko se učitelj postavi pred učence, se začenja psihološko »bojevanje« za obvladovanje učencev, ki imajo različno znanje, sposobnosti, osebnostne razlike in različno čustveno razpoloženje. S pogledi, skomigi, besedami, hitrim odločanjem in ukrepi se mora braniti in obvladovati razred, če hoče poučevati, utrjevati, socializirati in biti pozoren še na množico drugih dogajanj. Vse to se ponavlja ves dan, od razreda do razreda in med odmori.

To so nedvomno hude psihične preizkušnje, pred katerimi učitelj poskuša zbežati. Danes je pomoč učiteljem pri obvladovanju stresov, ki so jim izpostavljeni, kar aktualen problem, s katerim se ukvarjajo nekateri svetovalni delavci, zlasti šolski psihologi. Pomoč učitelju pri obvladovanju stresa je tudi eden od ciljev t. i. razvojne supervizije (Žorga 2002) in timskega dela (!).

Pogovarjati se z otroki in vzdrževati človeške odnose le z njimi ni isto, kot pogovarjati se s kolegi in imeti odnose z njimi. Ko je nekdo večinoma z otroki, ko zanje odgovarja, jim mora biti na voljo, se jim razdajati in se ozirati le nanje, ima to lahko zanj resne posledice. Iz izkušenj vemo, da to v daljšem času vpliva celo na vedenje in govor (izražanje) učiteljev.

Da bi učitelji lažje premagovali te zadrege (stiske), si želijo več miru, manjših razredov ter mlajših učencev, ker so bolj ubogljivi, vodljivi in obvladljivi. Ta mir lahko uživajo, če se zaprejo v razred. Tako učitelji, ki dolgo živijo v psihološki izolaciji, začnejo na delo v razredu in učence gledati kot na delo v *svojem* razredu, na delo s *svojimi* učenci. In to prisvajanje učitelja sili v sklepanje, da je smo on kriv ali zaslužen za neuspehe ali uspehe učencev, in ve, da ga po tem drugi tudi ocenjujejo, ker tudi sam po tem ocenjuje druge.

Prikrivanje težav

Če drži trditev, da je za kulturo enorazrednic oziroma predmetno kulturo značilno, da se govori o mojem in tvojem razredu, mojih in tvojih učencih in tako prevrača krivdo za uspehe na posameznega učitelja, potem je logično, da učitelji tudi prikrivajo težave oziroma šibke točke dela. To velja za vse učitelje, tako za starejše, bolj izkušene, kakor tudi za začetnike; to je splošna značilnost našega današnjega razmišljanja in drže ter značilnost razredne oziroma predmetne kulture.

Razredna kultura in začetniki

S prostorsko in psihološko izolacijo so zlasti obremenjeni *učitelji začetniki*.

Čeprav imajo imenovanega mentorja, so že od vsega začetka izolirani. Ko se začne ura, morajo vstopiti v razred in samostojno voditi učni proces. Namesto »stažiranja« pri mentorju je začetnik pogosto dobesedno pahnjten v razred, da plava ali pa utone. Starejši kolegi včasih celo privoščljivo pustijo mlajše, da gredo skozi vse tiste težave, skozi katere so morali tudi sami. Nerazumljivo je ravnanje vodstva šol in starejših kolegov, da na mlade učitelje (začetnike) prevračajo manj zanimive dejavnosti (obveznosti, naloge), bolj problematične učence ali slabe razrede in celo najtežje predmete. Včasih dobijo tudi več obveznosti kot pa starejši, bolj izkušeni učitelji. Na te in druge probleme pripravnikov že veliko let opozarja dr. Marentič-Požarnikova.

Taka izolacija začetnikov je vsaj v začetku pogosto neprostoovoljna, ker so negotovi in si želijo opore, pomoči, sčasoma pa jo osvojijo in navsezadnje sprejmejo kot nekaj normalnega. Značilnost kulture enorazrednic ni samo ta, da se potiska učitelja v izolacijo, osamo. Ta kultura je taka, da se učitelj v njej tudi prilagaja, da bi bil sam.

Ko govorimo o učiteljih začetnikih in mentorstvu, potem je treba reči, da se v šoli ne učijo samo mlajši učitelji od starejših. Bistvo uvajanja mlajših ni, da se bodo učili delati tako, kot delajo starejši kolegi. Oni se morajo naučiti delati (učiti) po svoje, razviti svojo filozofijo in svoj stil poučevanja. Pri starejših naj spoznavajo le njihove izkušnje, dobre in slabe strani (B. Field 1996, str. 63). Starejši učitelji pa si ne bi smeli domišljati, da se od mlajših, četudi so začetniki, ne morejo nič naučiti. Mlajši pri starejših lahko vzbujajo nove – sveže zamisli, ki bi jih – seveda po lastnem preudarku – lahko koristno uporabili pri svojem delu.

Ujetost med rutino in strokovnost

Učitelj, ki hoče na eni strani zadovoljiti potrebe učencev ter pričakovanja drugih (učiteljev in staršev) in tudi sam »preživeti«, vzdrževati svoje duševno zdravje, se zateka tudi *k rutinskemu delu*. Rutina je učiteljev odgovor na spoznanje, da ne more vsem učencem pomagati tako, kot bi vsakemu med njimi najbolj ustrezalo. Poučevanje in vodenje učnega procesa iz leta v leto na isti način preneha strokovno vznemirjati učitelje, učenje iz izkušnje se minimalizira,

izkušnje se »avtomatizirajo«; učiteljevo delo v razredu je ujeto med rutino in strokovno ustvarjalnost.

Rutinsko delo v šolah se spodbuja in vzdržuje tudi z zakonodajo, državnimi in šolskimi predpisi, ki narekujejo ritem učiteljevega dela. Po ritmu dela, ki je vsiljen učitelju, bi dejal, da ni podoben visoko profesionaliziranim poklicem, pač pa bolj spominja na ritem v organizacijah, kjer se delo strogo prilagaja tehnološkemu procesu. Učiteljem je ritem dela morda celo še bolj vsiljen, kot ga delavcem v tovarni vsiljuje kontrolna ura.

Ob vходу v šolo sicer ni avtomatov, ki bi nadzorovali prisotnost, pa tudi na šolskem hodniku ta kontrola (vsaj nad učitelji) ni tako vidna, vendar vseeno močno deluje kot »skriti« kurikulum. Učitelj si ne razporeja svojega časa, ne more (še zlasti na višji, predmetni stopnji) posegati v urnik. Šolski zvonec je tisti, določa ritem dela učiteljev in učencev, določa začetek in konec učne ure in pouka. Med delovnim časom je učitelju določen čas za odmor, za malico in kosilo. Učitelj ne more odločati o številu in vrsti učencev, določeni so mu prostorski pogoji (učilnica, kabinet), ki pa si jih lahko po svoje uredi. Od učiteljev se zahteva, da so v razredu pred učenci in da zadnji zapustijo razred. Za razliko od bolj profesionaliziranih poklicev si na primer ne more vzeti četrtkov dopoldan prosto in ne izbirati učencev kot zdravnik pacientov/klientov, pa tudi učenci ne izbirajo učitelja kot klient/pacient zdravnika. Učitelju ostane tudi možnost delnega prilagajanja znotraj štirih sten. V takih drobnarijah se morda skrivajo tudi razlogi za trditev, da učiteljevanje kot poklic nikoli ne bo profesionaliziran do take stopnje, kot sta morda medicina in pravo (Macmillan 1993, str. 189–201).

Pomanjkanje sodelovanja oziroma dialoga o pouku, poučevanju vodi v rutino in konservatizem

Taka organizacija šole in kultura enorazrednic otežuje komuniciranje med ljudmi, medsebojno sodelovanje, izmenjavanje izkušenj in dajanje pomoči.

Zaradi *pomanjkanja sodelovanja* in strokovnih dialogov z drugimi ostaja učitelj sam s svojimi izkušnjami. To je situacija, ko se učitelj uči samo na svojih napakah, ko lahko svoje delo gradi na napačnih predpostavkah. Lortie (v Glickman 2001, str. 29) piše, da se učiteljeva individualistična podoba kaže »kot celota osebnosti, ki je skladna samo s svojimi izkušnjami in svojevrstno osebnostjo«. On ni, »kar mi kolegi vemo in izmenjujemo in je nad individualno izkušnjo, ampak bolj tisto, kar sem se jaz naučil iz svoje izkušnje«.

Če učitelj ne ve, kako delajo drugi, tudi ne more oceniti, kako dela sam.

Pomanjkanje kulture dialoga in rutiniranje dela lahko vodi v *konservatizem* pri pouku, ki se med drugim kaže tudi v tem, da ima učitelj:

- veliko zaupanje v osebno (individualno) izkušnjo in je zelo skeptičen do pedagoških raziskav, za katere ne ve, kakšne spremembe (težave, nemire) mu lahko povzročijo, zato ni naklonjen inovacijam, ki prihajajo od zunaj;
- zanj so pomembnejši kratkoročni kot pa dolgoročni cilji;
- zadovoljuje se z uspehom pri posamezni učni uri in pri posameznih učencih in se nagiba h kulturi »preživetja«.

Težave pri enotenju pogledov

Razredna in predmetna organizacija (razdrobljenost) in kultura eno-razrednic zmanjšujejo možnosti vključevanja učiteljev v oblikovanje šolskega kurikuluma (vizije, razvojnih načrtov).

Problem je v tem, da kultura »enorazrednic«, pomanjkanje stikov, dialogov, izmenjavanje izkušenj in stališč o delu, učitelju onemogoča, da bi videl šolo kot celoto, tako kot jo lahko vidi ravnatelj ali pa šolski svetovalni delavec. To otežuje njegovo kompetentno sodelovanje pri sprejemanju odločitev za skupno dobro. Oteženo je enotenje pogledov in enotenje šolskih ciljev, ker ni povezovalnih členov med učiteljem v razredu in šolo kot skupnostjo (ali pa ne delujejo). V naši sedanji formalni šolski organiziranosti so sicer vmesne stopnice oddelčni učiteljski zbori in aktivni, vendar le-te zadreg ne odpravljajo. Namesto da bi bilo sestajanje oddelčnih učiteljskih zborov pravilo, kot bi bilo logično pričakovati, je bolj izjemno. Tudi aktivni so preveč redka oblika sestajanja, da bi lahko zadovoljili potrebo po rednih (pogostih, vsakodnevnih), hitrih stikih učiteljev med seboj. V šolah obstajajo še druge oblike sodelovanja med učitelji (npr. najrazličnejše komisije, odbori), njihov cilj pa ni vedno povezovanje strokovnih sil in znanja na šolski ravni.

Tak individualizem, zadržanost in zaprtost v ozke razredne ali predmetne okvire vodi v balkanizacijo šolske kulture, kar otežuje postavljanje skupne šolske prihodnosti in oblikovanje trdnejše zavesti skupinske pripadnosti (Stoll 1999, str. 36).

2 Timska kultura kot opozicija razredni (predmetni) kulturi

Zakaj timsko delo in timska (sodelovalna) šolska kultura?

Ni vse tako slabo in črno z razredno oziroma predmetno organiziranostjo dela, kot je bilo prej opisovano v prispevku, saj sicer ne bi preživela stoletja. Taka organizacija ima svoje odlike z vidika racionalizacije, ekonomičnosti in tudi s pedagoškega vidika (okoliščine vzgojno-izobraževalnega dela), tako da razredne in predmetne organiziranosti šolskega dela ne gre podcenjevati ali celo odpravljati. Danes ni realnih možnosti niti potrebe, da bi bila razredni in predmetni pouk odpravljena.

Pa vendarle se danes poskušata ta šolska organizacija in kultura eno-razrednic »zmehčati« in nevtralizirati slabosti »enorazrednic«. Trdim, da se timska organiziranost šolskega dela in timska kultura pojavljata kot opozicija (ne zamenjava!) prevladujoči razredni oziroma predmetni kulture šole.

Če smo ljudje bitja, ki nam je poleg duhovne in biološke imanentna tudi socialna ravnina (Musek 1999, str. 46), če sta naše bivanje in razvoj odvisna od drugih, če ob drugem zadovoljujemo vrsto socialnih potreb (po varnosti, potrjevanju, uveljavljanju, razvoju), potem brez drugega ne moremo razviti niti realne osebnostne niti strokovne (profesionalne) samopodobe. Kako naj učitelj razvije

svojo strokovno samopodobo, če pa ne ve, kakšni so drugi, kako delajo, in če mu drugi tako ali drugače ne povedo, kakšen je in kako dela on? Strokovne samopodobe učitelju ni mogoče postavljati in uresničevati samo v razredu, ob sodelovanju z učenci in samo z napajanjem iz lastnih izkušenj.

Zato gredo trendi sodobne organiziranosti šol v smeri odpiranja razredov (Whitaker 2003, str. 8), vzpostavljanja več prostora za sodelovanje med ljudmi na šoli, razvijanje timskega dela ter timske in »skupnostne« šolske kulture.

Sodelovanje med učitelji in razvijanje sodelovalne kulture

Timsko delo se zdi logičen (temeljni) okvir za vzpostavljanje dialoga med učitelji kot ljudmi in učitelji kot strokovnjaki. To je »elementarna« oblika razvijanja sodelovanja in sodelovalne kulture na šoli. To je tista organizacijska oblika, kjer posameznik najprej in najbolj neposredno preverja, spreminja in usklajuje svoja osebna in strokovna stališča, poglede, pričakovanja, zamisli, držo, ravnanje in izkušnje z drugimi tako, kot jih na šolskem (institucionalnem) nivoju ne bo mogel nikoli.

Zato lahko postane timsko delo drugim oblikam enakovreden vzvod strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, vzvod zadovoljevanja njihovih profesionalnih potreb ter vzvod razvoja kakovosti dela v razredu in na šoli. Redno, sprotno, vsakodnevno (ne ciklično enkrat na leto 5 dni) obnavljanje znanja zagotavlja dobro strokovno kondicijo učiteljev. Če ne bomo skrbeli za to kondicijo in za njihov profesionalni razvoj, bomo uničili učitelja kot profesionalca, največ pa bodo pri tem izgubili učenci.

Little, Rosenholtz in Pajak (po Glickman 2001, str. 29) ugotavljajo, da so dimenzije uspešne šole stalni medsebojni pogovori učiteljev o strokovnih vprašanjih dela celotne šole, skupno reševanje problemov, akcijsko usmerjeno delo, pogostejše razpravljanje o poučevanju, ne samo učenju učencev, itn.

Timsko reševanje problemov daje boljše možnosti, da bodo napake, ki jih ugotavljamo, obvladane in popravljene.

Timska organiziranost, sodelovanje in sodelovalna kultura ne veljajo samo za življenje in delo učiteljev na šoli. Ko se govori o timski kulturi šole, potem ta vključuje tudi timsko sodelovanje in kulturo učencev. Pa da tega pojma ne bi zopet zoževali. Pod tem ne smemo razumeti samo timskega učenja učencev, še posebno ne takega učenja, kjer učenci samo sede v skupinah drug ob drugem in včasih vsak za sebe rešuje celo isto nalogo. K tej kulturi sodi sodelovalno (timsko) reševanje šolskih in učnih vprašanj, ki presegajo učenčev učni (ali osebni, notranji, individualni) svet in se dotikajo tudi drugih vprašanj, drugih učencev ali učiteljev in njihovega sodelovanja. To je bil tudi eden od ciljev že pred tridesetimi leti uvajanih t. i. oddelčnih konferenc (Resman 1978, 1980). Raziskave kažejo, da je v taki sodelovalni kulturi večja motivacija učiteljev in boljši so učni uspehi učencev (o tem pozneje).

Z razvijanjem timske (sodelovalne) kulture se razvija »skupinska miselnost« in šola kot skupnost (primerjaj Royal 1997). Skupinska miselnost se večja: – ko se ravnatelj odziva na potrebe učiteljev in jih podpirajo pri inovacijah,

- ko učitelji ugotavljajo, da je ravnateljem mar zanje,
- ko so učitelji učljivi, se uče drug od drugega,
- ko so pripravljene pomagati drug drugemu in ko je program strokovnega izpopolnjevanja oblikovan po potrebah učiteljev,
- ko se tudi učitelji odzivajo na potrebe učencev,
- kjer učenci doživljajo, da učiteljem ni vseeno, kaj se z njimi dogaja.

V takih pogojih postaja vedenje učencev bolj urejeno, manj je težav s spoštovanjem osnovnega hišnega in delovnega reda.

Timsko delo se ne razvija samo zaradi dobrega počutja učiteljev in zadovoljevanja njihovih višjih socialnih potreb. Timsko delo je potrebno tudi zaradi večje učne storilnosti, boljših učnih in vzgojno-izobraževalnih uspehov.

3 Ravnatelj in vodenje šole

Tako kot sem prej zapisal, da pri kulturi »enorazrednic« ni vse tako črno, da ne bi imelo tako delo svojih odlik, tako tudi ne povečujem timskega dela. Preveč je pogojev, od katerih je odvisno uvajanje in razvijanje kakovostnega timskega dela, da bi ga že vnaprej označili kot nekaj, kar že samo po sebi prinaša kakovostne rezultate. Pa tudi sama organizacija timskega dela na šoli še ne zagotavlja razvoja timske (sodelovalne) kulture. Postavljanje timskega dela se sicer začne z *zagotavljanjem organizacijskih in strukturnih pogojev* za srečevanje ljudi. Ali se bo razvijala sodelovalna (timska) kultura ali ne, bo odvisno od vodstva in učiteljev, od njihove pripravljenosti (motivacije) in usposobljenosti za tako sodelovanje.

S tem pa smo zadeli na vprašanje vloge ravnatelja in timov pri vodenju šole.

Razvijanje timskega dela na šoli ne pomeni samo imenovanja posameznih skupin ljudi z določenimi nalogami. Timsko delo se ne konča pri imenovanju aktivov učiteljev, odborov, komisij, da bi si ravnatelj zagotavljal posebno pomoč ali *razbremenil dela*, da bi lažje vodil in obvladoval učitelje in učence šole.

S tega vidika gledano je eden od namenov timske organiziranosti dela na šoli premostiti prepad med vodenjem vzgojno-izobraževalnega dela in procesa v razredih in vodenjem šole.

Organizacija timov in razvijanje sodelovalne kulture je povezana z *neformalnim* prenašanjem odgovornosti za odločanje na time in člane timov, da bi vodenje prehajalo od »solističnega« sprejemanja odločitev k vključevanju učiteljev in drugih pri odločanju, to je od vodenja prek ljudi k vodenju z ljudmi. Uveljavljati bi se torej morala filozofija, da ravnatelj ne vodi šole prek timov, pač pa skupaj z njimi! Ta misel je prisotna tudi v tejle misli Medveša (2002, str. 42): »Pedagoško vodenje torej ni več razumljeno kot vodenje ali svetovanje posamezniku, ni več pedagoško usmerjanje in vodenje ljudi, temveč organizacija aktivnosti za višjo kakovost pedagoškega dela šole kot celote.«.

Predpostavlja (zahteva) se, da bo ravnatelj v pogojih timskega dela in timske kulture *neprisiljeno* delil moč in avtoriteto z drugimi delavci šole ter tako združeval (povezoval) sposobnosti ljudi in večal uglašenost dela vse šole.

Za razliko od skupinskega dela pri timskem delu sodelovanje med člani ne izhaja samo iz odgovornosti za naloge. Odlika pravega tima je, da člani razvijajo med seboj tudi odnose osebne bližine, odnose zaupanja (Bashman 2000, str. 15–17).

Na to bi ravnatelj moral biti pozoren in svoj vpliv usmeriti na proces povečevanja *integracije* in *participacije* ljudi na šoli.

Integrativnost, integracija

Integrativnost (kot proces, značilnost) oziroma *integracija* (kot rezultat) naj bi premagovala izoliranost učiteljev v razredu. Vzpostavljanje sodelovanja med ljudmi pomeni odpiranje vrat za spoznavanje ljudi med seboj, razvijanje medsebojnega zaupanja, razvijanje kolegialnosti, izmenjavanje osebnih in strokovnih izkušenj in s tem medsebojnega učenja.

Kolegialnosti ni mogoče predpisati. To ni stvar oblasti, organizacijskega ukrepa ali pravilnikov. V šoli je to stvar vodenja in vzpostavljanja odnosov med ljudmi.

Kolegialnost je notranje šolski vzvod kakovosti dela šole. Kolegialnost je identificirana kot faktor, ki korelira s pozitivnimi šolskimi rezultati (Hargreaves 1991, str. 46–47). Je most med razvojem učitelja in napredkom šole (prav tam).

Lahko bi trdili, da sta sodelovanje in medsebojno *zaupanje* (in naslanjanje drug na drugega) poglobitveni vzvod učinkovitosti učiteljev. Če ni sodelovanja med učitelji, ni mogoče razvijati zaupanja nobene vrste, niti zaupanja vase niti zaupanja v druge. Zaupanje je značilnost, ki se oblikuje edinole v dialogu z drugimi. Zaupanje je pogoj za sožitje med ljudmi in upanje v človekov razvoj. Upanje je optimistična kategorija, ki daje človeku moč za delo in razvoj. Upanje je vezano na uresničevanje človekovih idej, njegove prihodnosti.

Zaupanje pa je povezano s tveganjem. Zaupanje učiteljev ali učencev v šoli je povezano tudi z *varnostjo*. Če se ne boš počutil varnega, ne boš zaupal niti ravnatelju niti kolegom učiteljem; izmikal se boš stikom, da ne boš ogrožen.

Ko govorimo o pogojih timskega dela in sodelovanja med učenci, ne bi smeli podcenjevati tudi *fizične varnosti*. Nasilje močnejših nad šibkejšimi preprečuje enakovredno sodelovanje in omogoča brezobzirno egoistično, v skrajnem primeru nacionalistično in rasistično vedenje.

4 Participacija

Integrativnost (integracija) odpira vprašanje *participacije*; gre namreč za način sodelovanja med ljudmi na šoli, med vodstvom in učitelji, med učitelji in med učitelji in učenci. Možnost ljudi, da participirajo, je temeljna značilnost in pogoj razvijanja timskega dela in timske kulture.

Participacija *zagotavlja, da ljudje različnih sposobnosti in znanja sodelujejo med seboj*, da nekateri zaradi drugačnih nazorov in strokovnih stališč niso podcenjevani, odrinjeni, izključeni pri sodelovanju in odločanju.

Participacija pomaga uglasiti sodelovanje ljudi, omogoča sprejemati bolj kakovostne odločitve in zvišuje zavzetost za uresničevanje odločitev (primerjaj Liontos 1994).

Participacija ne pomeni *prenašanja formalne odgovornosti* za sprejemanje odločitev od ravnatelja na učitelje in druge. Če bi si ravnatelj predstavljal, da se s participacijo vedno prenaša tudi formalna odgovornost, bi to šolo peljalo v slepo ulico; participacija ne pomeni, da se odpravlja vertikala pri vodenju šole. Vertikala mora obstajati tudi zaradi usklajevanja individualnih, skupinskih in šolskih interesov, načrtov, ciljev. Po definiciji je vloga ravnatelja vloga vodje – to je osebe, ki je odgovorna za odločitve. (Primerjaj tudi Quaqlia 2003, str. 57)

To ne pomeni, da bo na šoli ravnatelj z učitelji (ali pa v razredu učitelji z učenci) delil odgovornost za reševanje vsakršnih vprašanj. O nekaterih vprašanjih pravzaprav ne bo mogoče (ne bo smiselno) razpravljati. To so vprašanja, kjer se pač mora ravnati po zakonu in predpisih, da bi se lahko obdržal sistem in uresničevali predpisani cilji.

S participacijo se omogoča, da učitelji (in drugi, tudi učenci), uveljavljajo svoje osebne in strokovne ambicije na šolskem področju.

O participaciji se govori, ko se *soočamo z avtoriteto*. S pravico do participacije se odpira možnost vplivanja na odločitve o tistih vprašanih življenja in dela na šoli, kjer je sicer formalna moč (pristojnost) odločanja v rokah drugih (avtoritet) ali pa si to pristojnost samovoljno prilasčajo (npr. agresivnejši, egoisti).

Tako je smiselno govoriti o participaciji učiteljev pri vodenju šole, nesmiselno pa o njihovi participaciji pri odločanju o delu v razredu, ko se imajo v mislih stvari, ki sodijo v oddelčno (razredno, učiteljevo) pristojnost in avtonomijo. Je pa smiselno v tej zvezi govoriti o participaciji učencev, saj je ta odvisna od učiteljev, njihovih strokovnih spoznanj, stila pedagoške dela in celo osebnostnih značilnosti.

Razsežnosti participacije

Participacija ima formalno in neformalno (dejansko) ter politično, strokovno in osebnostno (moralno) razsežnost. Bolj kot formalna nas na tem mestu zanimata *neformalna in dejanska* pravica do participacije ter njena *strokovna in osebnostna* (moralna) razsežnost.

Tovrstna participacija izhaja s stališča, da imajo ljudje pravico biti poslušani, ker so ljudje kot vsak drug in imajo zato pravico odločati o svoji usodi. To pomeni, da nihče ne sme že vnaprej zavračati stališč drugega, zato ker ta niso njegova; nihče ne sme izrabljati drugega za uveljavljanje svojih egoističnih namenov. Participacija in (trdi) egoizem sta nezdržljiva.

Tovrstna participacija se postavlja na stališču, da tudi drugi nekaj vedo o delu, o stroki, da imajo pri tem osebne izkušnje, kakršne nima nihče več. Zato lahko enako prispevajo k razreševanju vprašanj. Zato moraš, ko tvoji interesi naletijo na interese drugega, preprosto priznati, da imajo drugi človeško pravico povedati, zagovarjati, utemeljevati svoje osebno in strokovno mnenje, ali pa

ga opustiti, ga dopolniti in sprejeti drugačno mnenje oziroma mnenje drugega. To je humanistična dimenzija participacije.

Pri tej vrsti participacije gre za *prostovoljno* (neobvezno, neformalno) vključevanje npr. učiteljev (učencev) v vprašanja življenja in dela šole, za katera je formalno sicer odgovoren ravnatelj (učitelj). To je participacija, ko so npr. ravnatelju ali učitelju sicer dana vsa pooblastila za sprejemanje odločitev, pa vendarle zaradi strokovnih in človeških (etičnih) razlogov odstopa od formalnih pristojnosti odločanja.

Tovrstna participacija pomeni, da ravnatelj pred sprejemanjem odločitve želi zvedeti mnenje, stališče in predloge drugih, ker želi, da se o vprašanih in dilemah bolje premisli, ali pa je njegov namen ljudem jasno pokazati, da želi njihovo sodelovanje pri odločanju.

To vključevanje učiteljev ali učencev v odločanje ima lahko različne stopnje (oblike), odvisno od stila vodenja in narave problema, vprašanja. Enkrat se želi samo zvedeti mnenje drugih, preden se odloči, drugič pa se brez sodelovanja drugih ne more sprejeti odločitev. (Glej Lunenburg 1991, str. 147–149) Tako se omogoča učiteljem oziroma učencem dejanska (ne formalna) odgovornost za sprejete odločitve. To odgovornost pa vzbuja strokovna in človeška (osebna, moralna, etična) vest in zavest.

Učencem je dano malo formalnih pravic odločanja o šolskem vzgojno-izobraževalnem delu, o tem, kakšna naj bo šola, in trdim, da gre res bolj za formalno deklarirane pravice do participacije, saj nimajo kakšnega resnega vpliva na odločitve. Niti učenci niti dijaki (ne trdim pa to za študente) nikoli ne bodo enakovreden partner pri sprejemanju odločitev, kar je razumljivo. V šoli in za šolsko delo, za delo pri pouku in v sodelovanju z učitelji (kot učitelji!) pri odločanju ne more veljati načelo politične demokracije, ker učenci ne izbirajo (volijo) svojih učiteljev in razrednikov in učitelji ne izbirajo svojih učencev, ker učenci ne izbirajo in odločajo o tem, koliko ur in katere predmete bodo imeli, ker ne morejo odločati o tem, ali bodo pisali domače naloge ali ne, itn. Njihov položaj in vloge so bolj ali manj določene, učitelju so dana pooblastila in odgovornost.

Večje so možnosti za dejansko in t. i. aktivno participacijo učencev, ko se uveljavlja (upoštevata) strokovni in etični vidik. Po teh vidikih imajo učenci pravico izražati svoje mnenje, stališče in predloge glede pouka, dela in odnosov pri pouku. Pravzaprav učitelj takih mnenj ne bi smel prezreti vsaj iz dveh strokovnih (pedagoških) razlogov: prvič, ker pri pouku ne sme ignorirati potreb in interesov učencev, saj je to eden pomembnih vzvodov motivacije za pouk in učenje, in drugič, ker so tudi učenci spoštovanja in upoštevanja vredni ljudje, ker to niso ljudje druge vrste, čeprav imajo v šoli najbolj nebogljen položaj. (Resman 1989). Tudi v tem primeru bo šlo za neformalno (neprisiljeno, prostovoljno) vključevanje učencev v sodelovanje pri odločitvah o delu v oddelku, pri pouku in zunaj njega, za katere je sicer formalno odgovoren učitelj.

Participacija – manipulacija

Kot rečeno, načelo participacije pri odločanju ne more biti uporabljano vedno, na vseh področjih in za vsa vprašanja, ker bi to lahko vodilo na eni strani v

anarhijo, na drugi pa bi bilo to tudi nepotrebno in nesmiselno. Sodelovanje pri sprejemanju odločitev bo na premici (trikotniku, polju) med anarhijo – demokracijo – in avtokracijo, med samovoljnim sprejemanjem odločitev in pre vračanjem odgovornosti na druge.

Participacija bo učinkovita, ko se bodo premagali zadržanost, strah in nezaupanje do avtoritete (učiteljev do ravnatelja in učencev do učitelja), ko se bodo člani odprli in ponudili sodelovanje pri sprejemanju odločitev ter sprejeli soodgovornost za odločitve, ko bo ravnatelj pripravljen deliti moč z učitelji in se za ukrepe odločati na podlagi timskih odločitev.

V petnajstmesečni študiji šestih šol, ki so širše uvajale timsko delo in participativni sistem odločanja, je Lange ugotovil, ko je bila dana učiteljem možnost sodelovanja pri odločitvah, da so bile tako sprejete odločitve boljše, kot se je to dogajalo pri avtoritarnih odločitvah ravnatelja. Povečala sta se zadovoljstvo in zaupanje med ljudmi in vodstvom šole, ko so učitelji ugotovili, da so njihovi predlogi naleteli na več posluha pri vodenju celotne šole, in se je vodstvo naučilo spoštovati stališča kolektiva.

V takih pogojih vodenja šole ljudje dobijo več samozavesti: o šoli (sebi in drugih, tudi vodstvu in vodenju) pogosteje govore brez dlake na jeziku in brez strahu pred nezaželenimi posledicami (primerjaj Oswald 1996).

Ravnateljeva drža mora spodbujati učitelje, da bodo kritično vrednotili življenje in delo šole. Če ne bo te kritične poante, potem ne bo šolskega in učiteljevega razvoja. Ravnatelj in učitelji morajo biti na to pozorni.

Ljudje (učitelji in učenci) se ne smejo počutiti ogrožene zaradi sodelovanja in izrečenega; zaradi izrečenega ne sme biti omajan njihov učiteljski (uslužbenški) in človeški (moralni) položaj ali ugled. Tudi učenci se bodo umaknili, če bodo zaslutili, da izrečene besede lahko sprožijo pritiske in neprijetne posledice. Šele ko smo pripravljeni tako pogledati na svoje delo in delo drugih, ko premagamo hinavščino/licemerje, potem so dani dobri pogoji za razvoj in kakovostno šolsko delo.

Če tega ni, ni participacije, lahko je samo uklanjanje avtoriteti ali pa manipulacija.

Bistvena razlika med participacijo in manipulacijo je, da je ravnatelj (če naj učitelji v resnici participirajo) pripravljen tudi odstopiti od svojih zamisli, če so argumenti za drugačno stališče ali ravnanje zadostni. Pri manipulaciji pa gre za prevaro. Ravnatelj nikoli ne bo odstopil od svojih vnaprej pripravljenih rešitev. Če mu ne bo uspelo prepričati učiteljev o svojem prav, bo razpustil »demokracijo« ali pa odstopil – se umaknil.

Preizkusni kamen ugotavljanja prave participacije je pravzaprav tista točka, ko moram spremeniti svoja stališča in ravnanje. Če pri delitvi odgovornosti za odločitve ne sprejemem te drže, potem je moje sodelovanje z ljudmi moja *manipulacija* z ljudmi.

Ravnateljevanje je odgovorna naloga in vedno o vsem ni mogoče odločiti po sistemu participacije. Kot smo že ugotovili, ima ravnatelj, ki sprejema in se ravna po odločitvah, kot jih predlagajo timi, učitelji ali učenci, še vedno posebno odgovornost, ki ga lahko spravlja v težave.

Blase in kolegi (po Lashway, Larry 1996) so ugotovili, da se je nekaj sicer zelo gorečih ravnateljev in zagovornikov vključevanja učiteljev v odločanje v ključnih trenutkih odločilo uporabiti veto in direktivno odločilo, ko je obstajala nevarnost, da bi bila odločitev tima učiteljev lahko v škodo učencev.

Participacija – motivacija

Timsko delo in timska (sodelovalna) kultura sta povezani z motivacijo.

Motivacija učiteljev za kakovost dela ni nič manj pomembna kot motivacija učencev; imata podobne korenine, skupne značilnosti, ker izhajata iz človeških (osebnostnodinamskih) značilnosti; pri obojih motivacija angažira dodatne napore (voljo), da se cilji zares kakovostno uresničijo.

Pomemben vpliv na motivacijo pa ima participacija. Učitelji doživljajo zadovoljstvo, če ugotovijo, da njihovi pogledi in predlogi vplivajo na šolske odločitve; to je zanje znak (dokaz) zaupanja in spoštovanja. Participacija pri sprejemanju odločitev vliva samozavest; ljudje se čutijo sposobne, zveča se jim vera vase, dobivajo potrditve za svoje odločitve in dobivajo tudi priznanje. Priznanje njegove človečnosti in njegovih sposobnosti je, če človeka poslušáš, skušáš razumeti njegova stališča, se dvigniti nad svoja, sprejeti njegove argumente in spremeniti svoje stališče, če so ti argumenti dovolj trdni. Če človek (učenec ali učitelj) to doživi, izkusi, utegne imeti to dodatno motivacijsko vrednost za kakovostno delo.

Ob takih spoznanjih (situacijah) učitelji vedno zelo resno jemljejo sodelovanje, v uresničevanje odločitev pa vlagajo še poseben napor.

Participacija učiteljem, učencem in staršem pri razpravljanju in odločanju, odpira vrata, da identificirajo svoje delo s šolskim, kar povečuje upanje (in jih zavezuje), da se bodo za uresničevanje šolskih ciljev tudi osebno, zavzeto, čustveno prizadevali. In če bodo imeli možnost (so)odločanja, potem se bodo za sprejete odločitve čutili (so)odgovorne. Navsezadnje iz vsakdanje izkušnje vemo, da bo sprememba zagotovljena, učinkovita, trajna, če jo bom uresničeval jaz, ki se z njo identificiram.

5 Sklep

Kot že rečeno, timskega dela ne gre poveličevati. To ni zdravilo za vse težave šolstva, vzgoje in izobraževanja. Zato ne želim, da razprava o odlikah timskega dela, o pomembnosti razvijanja sodelovanja, participacije, zaupanja, kolegialnosti izzveni kot zahteva, da ravnatelj in učitelji temu posvetijo vse svoje delo in energijo in da postane timsko delo in kultura sodelovanja edini smisel in cilj. Še slabše bi bilo, če bi timsko delo in razvijanje timske kulture usmerili samo v skrb za dobro počutje in življenje učiteljev v šoli. Timsko delo in timska kultura morata biti namenjena predvsem uspešnejšemu učenju in razvoju učencev.

Treba ju je gledati v sklopu drugih sprememb, ki se v tem času še dogajajo, kot enega pomembnih, nepogrešljivih elementov splošne šolske vzgojno-izobraževalne arhitekture za zboljšanje kakovosti dela.

Literatura

- Bashman, A., Appelton, V. E., Dykeman, C. (2000). *Team Building in Education*. Denver, London: Love Publishing Company.
- Davies, B., Ellison, L. (1997). *School Leadership for the 21st Century*. London: Routledge.
- Field, B., Field, T. (1996). *Teachers as Mentors: A Practical Guide*. London: The Falmer Press.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership*. London: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (1991). *Contrived Collegiality: The micropolitics of Teacher Collaboration*. V: Blase, J. (ur.), *The Politics of Life in School*. London: Sage Publication.
- Lashway, L. (1996). *The Limits of Shared Decision-Making*. ERIC Digest, Number 108, ED397467.
- Liontos, L. B. (1994). *Shared Decision-Making*. ERIC Digest, Number 87, ED368034.
- Lunenburg, F. C., Ornstein, A. C. (1991). *Educational Administration: Concepts and Practice*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Macmillan, C. J. B. (1993). *Etics and Teacher Profesionalization*. V: Strike, K. A., Ter-nasky, P. L., *Ethics for Professionals in Education*. New York: Teachers College Press.
- Medveš, Z. (2002). *Ravnatelj in samoevalvacija*. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 28–46.
- Musek, J. (1999). *Teorije osebnosti kot podlaga šolskega svetovalnega dela*. V: Resman in drugi, *Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Oswald, L. J. (1996). *Work Teams in Schools*. ERIC Digest, Number 103, ED391226.
- Prosser, J. (1999). *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing.
- Quaqlia, R. J., Quiay, S. J. (2003). *Changing Lives Through the Principalship*. Alexandria: NAESP.
- Resman, M. (1978). *Mesto in vloga oddelčnih konferenc v osnovnih in srednjih šolah*. *Sodobna pedagogika*, št. 1–2, str. 50–61.
- Resman, M. (1980). *Aktualna vprašanja ob oddelčnih konferencah*. *Sodobna pedagogika*, št. 3–4, str. 111–121.
- Resman, M. (1989). *Dileme inštitucionalizacije šolskega dela ter položaj učitelja in učenca*, *Sodobna pedagogika*, št. 5–6, str. 270–279.
- Resman, M. (2002). *Vzvodi šolskega razvoja*. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 8–16.
- Royal, M. A., Rossi, R. J. (1997). *Schools as Communities*. ERIC Digest, Number 111, ED405641.
- Scimecca, J. A. (1980). *Education and Society*; New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Scott, James J.-Smith, Stuart (1987). *Collaborative Schools*. ERIC Digest Series, Number 22, ED290233.
- Stoll, L. (1999). *School Culture: Black Hole or Fertile Garden for Shool Improvement*. str. 36). V: Prosser, J., *School Culture* (1999). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Žorga, S. (ur.) (2002). *Modeli in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Whitaker, T. (2003). *What Greit Principals do Differently*. Larchmont. N.Y.: Eye on Education.

RESMAN Metod, Ph.D.

WHY DEVELOP TEAMS AND TEAM CULTURE AT SCHOOL?

Abstract: In line with the growth of school and teacher autonomy, greater responsibility for the quality (results) of work is being transferred to them. The overview of the specialist literature in the area of school management shows that schools direct their efforts to the development of a teamwork and team culture at school, the inclusion of the employees in taking decisions concerning the school, and the motivation of teachers and pupils for co-operation. These three elements are linked together by participation.

The article presents teamwork and team culture as being in opposition (not a replacement of) to the culture of classes with a single teacher and the culture of classes with a different teacher for each subject, which is to alleviate certain problems of the present school-didactical organisation of the school and classes: spatial and psychological isolation (especially of teachers who are beginners), lack of co-operation and exchange of experience, conservatism and routine work, unification of the views of the school and its work. In developing teams and a team culture, headmasters must focus on the provision of integrity and opportunities for the actual participation of teachers and pupils.

Keywords: team, culture of classes with a single teacher, team culture, school management, motivation of teachers, provision of integrity, participation.

Teze oziroma predlogi,

ki jih izvajam iz tega razmotrivanja in jih predlagam v blagohotno vsprejetje, so:

1. Pouk z oddelki je potrebno zlo, ker ima te nedostatke:

- a) Premajhna izpremema učne snovi zlasti za napredkaželjne, nadarjene učence;
- b) prereditno direktno vplivanje na otroška srca, kar je v vzgojnem oziru zelo slabo;
- c) prekratek čas za ustno izraževanje priučenega gradiva; in
- d) ker poučujejo učitelji delj časa iste otroke, spoznajo ti tudi njihove napake.

2. Pouk z oddelki ima poleg tu navedenih. nedostatkov tudi nekatere prednosti pred razrednim poukom, in sicer:

- a) ker ima učitelj ravno delj časa ali ves čas šolskega obiskovanja na enorazrednicah poučevati iste otroke, spozna ložje in boljše njihov značaj, kar je za vzgojo izredno velike važnosti;
- b) ponavlja se vzeto učno gradivo mnogokrat, kar pomeni učiti se za življenje in
- c) se napeljujejo otroci s premnogimi pismenimi vajami k samotvornosti.

3. Pouk z oddelki je najkompliciranejši in tudi najnapornejši; zato sodijo na take šole najboljši in najkrepkejši učitelji.

4. Na enorazrednicah so protizakonito nastavljenе učiteljice. Če se pa na take šole že morajo nastavlјati — vsled pomanjkanja učiteljev — tedaj naj se vsaj starejše, ki so zaslužile samostojnost.

5. Zaradi napornejšega službovanja na šolah z oddelki naj se prizna vsem onim učiteljem, ki delujejo na takih šolah, osebna ne v pokojnino vštvena denarna doklada in 35-letno službovanje za dosego polne pokojnine.

**Dr. Marjanca Pergar Kuščer,
dr. Cveta Razdevšek Pučko**

Sodelovanje in tekmovanje v šoli

Povzetek: Prispevek obravnava sodelovanje in tekmovanje v šoli z učiteljevega vidika. V okviru mednarodnega projekta *Učiteljevo strokovno in osebno razumevanje in obravnavanje tekmovalnosti in sodelovanja*, pri katerem so sodelovale Anglija, Madžarska in Slovenija, so bile narejene primerjave in analize različnih vidikov tekmovalnosti in sodelovanja, kakor se kažejo v šolskih situacijah v omenjenih državah. Predstavljen je tisti del raziskave, kjer so bili izpeljani intervjuji z našimi učitelji. Povzeta so mnenja učiteljev o pomenu, ki ga pripisujejo obema pojavoma v šoli in družbi. Ugotavlja nekatere razlike med srednješolskimi in razrednimi učitelji, čeprav oboji menijo, da pri pouku spodbujajo predvsem sodelovanje. Za življenje v današnji družbi pa poudarjajo tako pomen sodelovanja kot tudi sposobnost spoprijemanja s tekmovalnimi situacijami.

Ključne besede: sodelovanje, tekmovanje, učitelji, šola, družba.

UDK: 371

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Marjanca Pergar Kuščer, docentka, Pedagoška fakulteta Koper, Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
Dr. Cveta Razdevšek Pučko, izredna profesorica, Pedagoška fakulteta v Ljubljani.*

Uvod

Življenje v sodobnem svetu je preprejeno s tekmovalnostjo, vendar bi težko trdili, da ta ni bila prisotna v življenju katere koli družbene skupine že od nekdaj. Evolucijska teorija vidi v tekmovalnosti pomen za preživetje vrst, saj je bitka za preživetje pomensko povezana s selekcijo. Po drugi strani pa antropolog Montague (po Johnson in Johnson 1975) vidi na kateri koli stopnji evolucije kot selektivno najvrednejšo obliko vedenja sodelovanje. Opozarja, da je družba v svojem bistvu sodelovalna tvorba. Brez sodelovanja posamezniki ne morejo preživeti. Zaradi sodelovanja se je družba ohranila do današnjih dni.

Ekološka perspektiva v razvojni teoriji Urija Bronfenbrennerja (Smith 1998), ki jo vedno pogosteje zasledimo v novejši psihološki literaturi, opredeljuje soodvisnost med posameznikovim vedenjem in vplivi okolja kot povezavo različnih sistemov od mikroravni do makroravni. Eden od pomembnejših mikrosistemov – skupin posameznikov, ki neposredno vplivajo na otrokovo življenje, je šola. Na mikrosisteme pa vpliva makrosistem, ki ga pomembno opredeljujeta politika in ekonomija. Pričakovanja politike in gospodarstva odsevajo tudi v izobraževalnem sistemu, ki naj bi pripravljala mlade za življenje v globalno tekmovalni družbi, čeprav se po drugi strani poudarja vzgoja za vrednote, kot so tolerantnost, enake možnosti in medsebojno spoštovanje ter odgovornost do drugih (Ross, Fülöp, Pergar 2000).

Otroci razvijajo razumevanje sveta v veliki meri skozi izkušnje v interakciji z odraslimi in vrstniki. Teorije, ki so pojasnjevale razvoj in učenje zgolj z notranjimi dejavniki, so že dolgo presežene z interakcijskimi teorijami kognitivnega razvoja, ki bolj poudarjajo socialne elemente v razvoju (Driscoll 1993). Meje med vplivi okolja na kognitivni ali socialni razvoj nima smisla postavljati, saj sta povsem prepletene. Poleg učnih vsebin in metod dela vplivajo na otrokovo doživljanje in razvoj medsebojni odnosi. Ti se kažejo tudi v sodelovanju in tekmovalnosti. Največkrat se poudarja pomen sodelovanja in timskega dela tudi pri napredovanju v razumevanju in znanju, vendar Fülöpova (2002) prob-

lematizira dihotomizacijo sodelovanja in tekmovalnosti kot ekstrema iste dimenzije, kjer se tekmovalnost prikazuje z negativnim predznakom. V vsakem posamezniku sta prisotni tendenci po uporabi obeh strategij, kar se kaže v realnih situacijah. Fülöpova navaja (prav tam) kot primer učence, ki so, čeprav zelo tekmovalni, tudi izjemno spretni v sodelovalnem vedenju, zato so največkrat med sošolci priljubljeni. Nemotivirani učenci pa ne kažejo ne ene ne druge oblike strategij in pri tem v šolski situaciji tudi najmanj pridobijo.

Kakor koli, v večini izobraževalnih institucij je tekmovalnost prisotna. Če pogledamo le sistem ocenjevanja in točkovanja za napredovanje in možnost izbora nadaljnjega šolanja na različnih stopnjah izobraževanja, vidimo, da je spodbujanje tekmovalnosti del socializacijskega procesa za pripravo na poznejše vloge v družbenem življenju (Robertson 1989). Ocene naj bi odsevale znanje, vendar nastane težava, ko se tekma za ocene in točke sprevrže bolj v učenje strategij za pridobivanje dobrih ocen kot v poglobljanje znanja. Raziskave, ki jih je opravil Hovard Becker (po Robertson 1989) s sodelavci med študenti sicer že davnega leta 1968, so pokazale, da so si ti pogosto izbirali »lažje« predmete, pri katerih je bila zanesljivejša dobra ocena, četudi z njimi niso pridobili veliko, redkeje pa predmete, ki bi jim bili intelektualni izziv, a ne bi prinesli toliko točk ali tako dobrih ocen. Podobno so izbirali med profesorji pa tudi pri branju knjig so se izognili tistim, ki niso bile neposredno povezane z vprašanji pri testu. V tem se tudi danes ni veliko spremenilo, le da se trend strategij učenja za teste – tudi pri nas – prenaša na vedno nižje stopnje šolanja.

V razpravah o sodelovanju v procesu učenja se v Sloveniji v zadnjem času pogosto uporablja pojem *sodelovalno učenje*, ki pa ne zajema v celoti vseh oblik sodelovanja v procesih učenja in poučevanja. Tudi učenci ali učitelji pojma »sodelovanje v učenju« ne razumejo v pomenu definicije, ki pojmuje sodelovalno učenje kot »učenje v majhnih skupinah, v katerih zastavimo delo tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj« (Peklaj 2001, stran 9). V šolah pogosto uporabljajo tudi izraze, kot so *delo v skupinah*, *učne skupine* ali tudi kar *sodelovanje učencev*. Kot navaja Peklajeva (prav tam), je bistvena razlika predvsem v stopnji »pozitivne soodvisnosti med člani skupine, ki jo dosežemo s pomočjo skupnih ciljev«. Slavin (2004) uporablja tudi izraz *sodelovalna struktura učnih situacij*, za razliko od individualne ali tekmovalne strukture. V nadaljevanju bomo uporabljali izraz *sodelovanje v procesu učenja*, z njim pa bomo zajeli vse oblike, od preprostega sodelovanja kot pomoči do bolj organiziranih in zapletenih sodelovalnih učnih situacij.

Številne raziskave, ki jih kot metaanalizo predstavlja Slavin (1991), potrjujejo pozitivne učinke sodelovanja v procesih učenja, in sicer tako na učne rezultate kakor tudi na medosebne odnose v skupini in samopodobo učencev. Slavin (2004) omenja različne vidike sodelovanja v procesu učenja, in sicer motivacijski, socialni in kognitivni vidik. Med učinki, ki jih navajajo različni avtorji (Askew in Carnell 1998, Slavin 1991, Woolfolk 1998), naj omenimo več priložnosti za povratno informacijo, ki jo učenci dobijo tudi od vrstnikov, ne le od učitelja, pomoč in podporo, prevzemanje odgovornosti in manjše tveganje v novih situaci-

jah, izkušnjo odvisnosti in soodvisnosti, priložnost za spoznavanje razlik med posamezniki, tako v pogledih kakor tudi v načinih reševanja problemov, učenje poslušanja in strpnosti do drugih. Po mnenju Presselsena (po Askew in Carnell 1998) naj bi sodelovanje v učenju pri učencih pospeševalo tudi razvoj metakognicije, saj se morajo učenci naučiti, kako drugim razložiti, kako so prišli do rešitve, to pa zahteva refleksijo lastnega razmišljanja. Seveda pa sodelovanje prispeva tudi k večjemu številu zamisli, k iskanju različnih rešitev, zato tudi učenci sami ugotovijo, da je sodelovanje koristno.

Stipkova (1998) opozarja, da moč in prednosti učenja s sodelovanjem v šoli niso vedno izrabljene, predvsem zaradi pomanjkanja ustreznih spretnosti poučevanja pri učiteljih na eni strani in nevajenosti učencev na drugi strani. Peklajeva (1996) je v svoji raziskavi dokazala, da ob sistematični pripravi učiteljev in učencev sodelovalno učenje pozitivno učinkuje na znanje učencev pri matematiki in slovenščini, na socialne odnose v skupini ter na željo po sodelovanju z drugimi učenci; na motivacijsko-čustvenem področju pa ni ugotovila statistično pomembnih učinkov, prav tako ni našla statistično pomembnih razlik glede na spol, sposobnosti učencev in njihov kognitivni stil. Pokazala se je le tendenca, da deklice bolje sprejemajo sodelovalno učenje kot dečki. Ista avtorica (Peklaj 2001) poudarja tudi, da zahteva sodelovalno učenje od učitelja veliko načrtovanja in pripravljanja gradiva.

Glede na to, da se v učnih načrtih za devetletko pri posameznih predmetih (npr. pri predmetih spoznavanje okolja, družba, geografija, slovenščina, gospodinjstvo, državljanska vzgoja) v okviru didaktičnih priporočil pogosto priporoča skupinsko ali sodelovalno delo, projektno delo, delo v dvojicah ali v malih skupinah (učni načrti, sprejeti leta 1998), je seveda smiselno vprašanje, ali se to v resnici kaže v osnovni šoli, ki izvaja devetletni program. Evalvacijska študija, ki so jo opravile sodelavke Pedagoškega inštituta (Gril 2003), je proučevala, ali se spremenjena načela poučevanja, ki so zapisana v kurikularnih dokumentih (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Sloveniji, učni načrti za devetletko), v resnici kažejo v strukturiranju učne interakcije pri pouku, v sodelovalnosti oz. tekmovalnosti učencev ter v medosebnih odnosih med učenci. Evalvacijska študija je zajela učence zadnjega triletja osnovnih šol, ki so leta 1999/2000 začele izvajati program devetletne osnovne šole. Med rezultati te študije (prav tam) avtorice navajajo, da učitelji naravoslovnih in družboslovno-jezikovnih predmetov v devetletnem programu osnovne šole v večji meri kot v osemletnem programu spodbujajo različne oblike sodelovanja med učenci, predvsem pri skupnem delu pri projektih, poskusih in nalogah, spodbujajo tudi medsebojno izmenjavo znanja, mnenj iz izkušenj. V devetletki učenci tudi pogosteje delajo v skupinah, zmanjšal se je delež frontalnega pouka. Učenci zadnjih treh razredov v devetletki so v razredu zaznali večjo stopnjo sodelovalnosti, so bolj pozitivno naravnani do skupnega dela s sošolci, cenijo njihovo kooperativnost in odnose v razredu pogosteje označujejo za sodelovalne, hkrati pa zaznavajo lastno vedenje kot bolj tekmovalno in raje tekmujejo ter primerjajo znanje med seboj kot njihovi vrstniki v osemletnem programu osnovne šole. Tudi ko so iskali razlike v zaznavanju pouka glede na učno uspešnost, so odlični učenci v devetletki oce-

nili odnose v razredu kot bolj sodelovalne kot odlični v osemletki. Avtorice sklepa-
jo, da so kurikularne spremembe pozitivno vplivale na razvoj socialnih kompe-
tenc in komunikacijskih spretnosti ter da so tudi zvečale pomen pomoči in sode-
lovanja med vrstniki. Študija nakazuje, da program devetletne osnovne šole ude-
janja nekatera načela, ki so poudarjena v posameznih učnih načrtih.

Na razredni stopnji je predmet *spoznavanje okolja* tisti, ki vsebuje na eni
strani veliko vsebin pa tudi eksplicitnih specialnodidaktičnih priporočil o
pomembnosti sodelovanja, sporazumevanja med ljudmi, upoštevanja potreb
drugih, poudarja se strpnost in solidarnost med ljudmi, priporoča se delo v dvo-
jicah in skupinah, kjer naj učenec preskuša različne vloge. Sodelovanje, strp-
nost, poslušanje in upoštevanje drugih so pomembni cilji tudi pri drugih pred-
metih (npr. pri slovenščini).

Predstavitev projekta

V okviru projekta *Učiteljevo strokovno in osebno razumevanje in obravnava
tekmovalnosti in sodelovanja: Primerjalna analiza rezultatov raziskave v Veliki
Britaniji, na Madžarskem in v Sloveniji*, ki so ga podprle Britanska akademija,
Slovenska akademija znanosti in umetnosti ter Madžarska akademija znanosti,
smo proučevali različne vidike tekmovalnosti in sodelovanja, kakor odsevajo v
šolskih situacijah v omenjenih državah. Zanimalo nas je, kako razumejo tek-
movalnost in sodelovanje učitelji in učenci v treh državah z različnim kultur-
nim, zgodovinskim, socialnim in političnim ozadjem, zdaj združenih v Evropski
uniji. Raziskava je bila delno zasnovana kot študija primerov štiriindvajsetih
razredov na dvanajstih osnovnih šolah (po dva razreda na posamezni osnovni in
srednji šoli) v glavnih mestih sodelujočih držav, delno pa kot skupinska analiza
in primerjava razumevanja ključnih pojmov raziskave med večjim številom os-
novnošolskih in srednješolskih učiteljev. V tem delu raziskave je sodelovalo 300
učiteljev. Za zbiranje informacij smo uporabili različne metode. Za prvi del smo
uporabili *strukturirane intervjuje*, ki smo jih opravili s posameznimi učitelji in z
manjšimi skupinami učencev neposredno po opazovanju pouka. Ob opazovanju
smo izpolnili *opazovalne liste*. Drugi del smo izvedli z uporabo metode AGA (As-
sociative Group Analysis), ki sta jo razvila Szalay in Brent (1967). Analizirali smo
tudi nekatere druge pojme, ki se jih v zadnjem času po eni strani povezuje s sode-
lovanjem (državlјanska vzgoja), po drugi strani pa s tekmovalnostjo
(podjetništvo). Pri prvem delu raziskave je bilo predvsem pomembno, da smo
nekatera opazovanja v posameznih državah izpeljali skupaj vsi raziskovalci. Tako
smo lahko razčistili razumevanje nekaterih »medkulturnih« specifičnosti.

Opredelitev problema

Namen pričujočega prispevka je predstaviti le nekatere dele raziskave, ki
se nanašajo na analizo intervjujev v osnovni in srednji šoli v Sloveniji. Z mnen-

ji učiteljev o pojavljanju sodelovanja in tekmovalnosti med učenci v različnih šolskih situacijah ter pomenom, ki ga pripisujejo obema pojavoma v razredu, želimo prepoznati tako pozitivne kot negativne dejavnike obeh pojavov, kot jih doživljajo in razumejo učitelji sami.

Primerjalne analize obširnejšega gradiva projekta, opazovanj dogajanja med poukom ter primerjave razmišljanj o tekmovalnosti in sodelovanju med učitelji in učenci v Sloveniji, na Madžarskem in v Angliji, kakor tudi samo pomensko analizo obeh pojmov, ki bo osvetlila tudi subjektivne vidike razumevanja proučevanih fenomenov, bomo objavili vsi sodelavci raziskave v kompleksnejšem prispevku.

Predstavitev strukturiranega vprašalnika za intervju

Vprašalnike smo sestavili na podlagi zastavljenih ciljev celotne študije po pogovorih in usklajevanju glede relevantnosti problema v vsaki od sodelujočih držav. Preliminarni vprašalnik smo preskusili in vprašanja odprtega tipa medsebojno uskladili. V najširšem pomenu lahko govorimo o dveh skupinah vprašanj. Prva se nanaša na tekmovanje, druga pa na sodelovanje. Znotraj skupin lahko govorimo o sklopih oziroma kategorijah. Te se delijo na del o tekmovalnem vedenju in na del o sodelovalnem vedenju v razredu, na učiteljeve spomine iz lastnih izkušenj v času šolanja in na učiteljevo razumevanje pomena enega ali drugega pojava v sodobni družbi. Kot zadnje smo učitelje vprašali o njihovi vlogi pri tem.

Postopek

Intervjuje smo izvedli z učitelji v ločenih prostorih po opazovanju razrednih interakcij in jih, z njihovim dovoljenjem, tudi snemali.

Nekateri odgovori učiteljev o sodelovanju in tekmovanju

Sodelovanje v razredu

Na vprašanje, v katerih situacijah učenci v razredu sodelujejo, so razredni učitelji odgovarjali, da učenci sodelujejo na različne načine: v skupinah, dvojicah, pomagajo tistim, ki so nekoliko »počasnejši«, ali tistim, ki so bili odsotni od pouka, učenci so tudi uspešni, ko je treba sošolcu razložiti snov, ki je morda ne razume; posojajo si učbenike in druge pripomočke, sodelujejo pri organizaciji različnih aktivnosti. Večina učencev uživa v teh situacijah, le nekaj je takih, kjer mora učitelj pomagati pri vključevanju v skupine. Tudi učitelji na srednjih šolah omenjajo podobne oblike sodelovanja učencev, le da je na tej stopnji šolanja poudarjena večja solidarnost (včasih neupravičena) in sodelovanje pri problemih, ki niso učne narave.

Učenci večinoma sodelujejo z vrstniki v razredu; pri nekaterih aktivnostih, ki so širšega (šolskega) pomena, pa tudi z učenci drugih razredov. Sodelujejo tudi v športu, predvsem takrat, ko tekmujejo kot skupine med seboj.

Učitelji pojmujejo sodelovanje kot socialno spretnost, ki se je je treba učiti. Učenci se učijo odgovornosti, tolerance, empatije in usklajevanja, učijo se pomembnosti sodelovanja in učenja drug od drugega. Pri delu v skupinah pridobivajo tudi organizacijske spretnosti, naučijo se deliti naloge in prevzemati odgovornost, spoznajo šibke in močne točke sebe in svojih sošolcev, naučijo se ceniti delo drugih, sprejemati kritiko in se veseliti uspehov skupine.

»Dobro je, da učenci pridobivajo izkušnje v sodelovanju, to prispeva h kakovosti življenja, tekmovanje je tako ali tako že prisotno, zato je nujno, da šola ponudi otrokom tudi drugo izkušnjo, izkušnjo v sodelovanju. Pomembno je tudi, da se učenci naučijo sprejemanja različnih vlog, ne le vodenja. Morajo se naučiti delovanja v timih in spoznati, da lahko različnost med posamezniki pomeni tudi bogastvo.« (OŠ)

»Sodelovanje vpliva na učni uspeh zlasti tistih, s katerimi bi imeli sicer probleme. Vpliva na počutje v razredu. Vpliva na priučevanje reševanja življenjskih situacij, usklajevanja mnenj z drugimi. Sodelovanje je vzgoja za demokratično družbo« (SŠ)

Učitelji menijo, da jim učni načrti dopuščajo veliko možnosti za organizacijo sodelovalnih aktivnosti (delo v skupinah, dvojicah, igre vlog, socialne igre), še posebno pri nekaterih predmetih (slovenščina, spoznavanje okolja). Veliko je odvisno od učitelja, ki lahko delo organizira na različne načine.

»Vsi skupaj se učimo, kako sodelovati, kako si razdeliti delo, se poslušati, spoštovati mnenje drugih. Igramo se socialne igre, kjer učenci doživijo, kako je, če izgubljaš, če potrebuješ pomoč, če se ti kdo posmehuje ...« (OŠ)

»Tega je res veliko. Nekateri razredi so po treh letih že utrujeni od vseh teh sodelovanj in izumljanj novih.« (SŠ)

»Gre za način, kako delaš. Pri matematiki je brezoseben program.« (SŠ)

Sodelovanje se lahko tudi izrodi, če nekateri učenci skušajo brez lastnega prispevka izkoristiti delo drugih. Pojavijo se tudi primeri, ko učenci iz različnih razlogov (vedenjski problemi ali pa slabe izkušnje) ne želijo sodelovati z nekaterimi sošolci. Učenci včasih spremenijo sodelovalno situacijo v tekmovalno: namesto da bi sodelovali, začnejo delati vsak zase, celo skrivajo rezultate pred drugimi ali pa se oblikujejo skupinice, ki potem tekmujejo.

»Sodelovanje ni priporočljivo pri testih. Tudi pri pritožbah čez šolo – npr. spodbujanje k sodelovanju 'pa skupaj spišite' – včasih ni produktivno. Pri negativističnih delovanjih gre lahko v vedno globlje razsežnosti in to je težje usklajevati.« (SŠ)

Učiteljeve lastne izkušnje s sodelovanjem iz obdobja šolanja

Učitelji največkrat navajajo, da so kot učenci uživali v različnih oblikah sodelovanja, uživali so v socialnih stikih in v občutku, da lahko komu pomagaš ali se na koga obrneš za pomoč. Razredni učitelji bolj poudarijo, da so sicer pozitivne lastne šolske izkušnje pomembne, še pomembnejše pa so pozitivne izkušnje z učenci: če doživijo, da so učenci pri takem načinu dela uspešni in zadovoljni, ga tudi pogosteje prakticirajo.

»Sodeloval sem rad, a je bilo zapleteno, saj sodelovanje ni enostavna stvar. Dostikrat lažje nekaj napraviš sam, na lastnih plečih, kot se pogajati in mučiti s tem, kako nekaj razdeliti, npr. prejeta nagrado, koliko pa si vzeti zase. Očitno vplivajo na moje delo izkušnje z referati. Pri meni jih je relativno malo. Spominim se, da je bilo za nas to 20 minut oddiha z vsebinami, ki jih nihče ni preverjal, predstavljenimi dolgočasno. Ukvarjalo se je bolj z jezikovnimi vidiki – kako se muči tvoj sošolec, kot pa kaj drugega. Referat je zame didaktično zgrešena nalozba, nekaj na leto ja, ne pa pet na mesec. Če je šlo za sodelovanje celega razreda proti drugemu, mi je bilo všeč, v skupinah po dva mi je bilo pa več kot naporno.« (SŠ)

»Rad sem sodeloval, a mi ni bilo všeč, če se je kdo privoščljivo vedel. To podzavestno vpliva, da zdaj vedno reagiram na tako vedenje v razredu.« (SŠ)

Tekmovalne situacije v razredu

Ko razredni učitelji razmišljajo o tekmovalnih situacijah, menijo, da v nižjih razredih med učenci ni veliko tekmovanja, pojavlja se predvsem takrat, ko gre za količino in hitrost, kar je najizrazitejše pri športni vzgoji, kjer že sama narava nalog spodbudi tekmovalnost. Pojavlja se tudi v povezavi z ocenjevanjem, ko se izdelki ocenjujejo s točkami. Pri opisnem ocenjevanju tega ni. Otroci včasih tekmujejo tudi v tem, kdo bo naredil ali prinesel več različnega materiala, kot je potrebno. Pojavlja se tudi kot tekmovanje med skupinami, zelo redko pa v primerih, ko je delo individualno. Nekateri učenci se v tekmovalnih situacijah umaknejo. Učenci radi tekmujejo kot razred z drugimi razredi, tekmovanje je izrazito pri različnih akcijah, kot je npr. zbiranje starega papirja ali pri tekmovanju »za čiste zobe«. Sicer pa na razredni stopnji ni izrazitega tekmovanja v smislu rivalstva med vrstniki, učiteljice pogosto omenjajo »zdravo tekmovalnost« kot prizadevanje za dober rezultat, brez negativnih čustev do sebe ali drugih. Na vprašanje, kdaj in kako spodbudijo učence k tekmovanju, pa so bili njihovi odgovori takile:

»Čeprav jih spodbujam, da bi tekmovali predvsem s svojimi prejšnjimi dosežki, seveda skušajo tekmovati tudi z drugimi, predvsem boljšimi učenci v razredu, s katerimi se primerjajo.« (OŠ)

»K tekmovanju jih rada spodbujam v situacijah, kot so na primer športne igre, saj so otroci navajeni – vsaj mislim, da je tako – podobnih situacij tudi v pravem športu, in to le še podkrepi njihovega duha. Seveda jim je treba vnaprej ali pa po vsaki igri povedati, da ni pomembna le zmaga, pač pa tudi, kaj so se naučili. Tekmovalnost je dobra tudi pri različnih šolskih tekmovanjih – kot npr. matematično tekmovanje za priznanja, kjer se otrok potrdi ne le samemu sebi, staršem ali učiteljici, pač pa tudi sošolcem, saj s svojim znanjem zastopa razred in učenci se s takim sošolcem ali sošolko radi tudi pohvalijo.« (OŠ)

»Nikoli ne spodbujam tekmovalnosti med učenci v smislu biti boljši od drugih, najboljši ... ker te vrste tekmovalnost lahko hitro uniči razredno klimo oz. vzame veselje do različnega dela manj uspešnim. ... Res pa je, da pri dejavnostih, ki trajajo dalj časa, morda vse šolsko leto, ali pa pri dejavnostih, ki

so zahtevnejše in pri katerih je potreben velik napor, malce tekmovalnosti ne škodi, saj lahko pomeni tisto dodatno motivacijo, zaradi katere pridemo do dobrih rezultatov ali sploh na cilj. Učitelj pa mora seveda izpeljati sklep tako, da so zadovoljni vsi, ki so se trudili.» (OŠ)

»Tekmovalnosti med učenci načrtno ne spodbujam, pri nekaterih dejavnostih pride kar sama in je za moj občutek dovolj. Pravzaprav jo je treba včasih malce zavreti, da med nekaterimi ne preraste v rivalstvo, prepire ... Tako imenovano 'zdravo tekmovalnost' pa vzdržujem nekako po občutku.» (OŠ)

»Učence je dobro spodbuditi k tekmovanju, kadar gre za 'zdravo' tekmovalje. Tudi iz tekmovalnih situacij namreč učenci dobijo izkušnje, ki jih bodo potrebovali v življenju (upoštevanje pravil, poštenost, znati se veseliti uspeha, znati sprejeti poraz, spoštovati nasprotnika oz. nasprotnike ...).« (OŠ)

»Nesprejemljivo je, če zaradi tekmovalnosti učenec odreče pomoč sošolcu in noče izmenjati ali posoditi knjig ali drugih pripomočkov, ki bi lahko k uspešnejšemu dokončanju nalog pomagali tudi drugim.» (OŠ)

Tudi srednješolski učitelji menijo, da je več tekmovalnosti med razredi ali šolami kot v razredu, kjer je izrazitejša le, kadar gre za točke.

»Tekmovalje je zabrisano, ker se misli, da se tega ne sme pokazati, če pa se greš kakšno jezikovno igro, se to izrazi, ker je pri igri dovoljena tekmovalnost. Če gre za delo – menijo, da se 'grebejo'. Gre za prikrite cilje. To se pokaže, kadar gre za točke. Povezano je s starostjo – puberteta, da nočejo 'štrleti ven', to je slabo za boljše učence. Če je ambiciozna skupina, vse potegne.» (SŠ)

»Dijaki si prizadevajo za učiteljevo pozornost, marljivi iz prvih klopi včasih malo nasilno do drugih.» (SŠ)

Tekmovalnost spodbujajo, če tekmujejo s svojimi prejšnjimi dosežki in z metodo frontalnih vprašanj. Spodbujajo jo pri razvijanju in argumentaciji razmišljanja v konfrontaciji z njimi.

»... kapacitete so že take, da imajo moč lastne interpretacije, argumentacije – s tem se vadijo v načinu diskurza, ki ga bodo potrebovali v tekmovalnosti v resničnem življenju.» (SŠ)

Učiteljeve izkušnje s tekmovanjem v obdobju šolanja

Zaradi lastnih izkušenj učitelji lažje razumejo morebitne konflikte v skupini in se bolj zavedajo, kako pomembno je, da te skupina sprejme. Ko se spominjajo svojega šolanja in situacij, povezanih s tekmovanjem, pa ugotavljajo, da večinoma nimajo slabih izkušenj:

»Čeprav nisem bila vedno uspešna, ne morem trditi, da tekmovalnih situacij nisem marala. Poraze se naučiš sprejeti, če seveda niso stalni in se izmenjujejo z posameznimi uspehi.» (OŠ)

»Tekmovalne situacije so mi bile vseč zato, ker sem hotela dokazati, da znam nekaj narediti bolje, in če sem to dokazala, je bila to zame največja zmaga.» (OŠ)

»Svoj odnos do tekmovalnosti sem razvila predvsem pri delu z otroki in opažanjem njihovega doživljanja (ne)uspešnosti in medsebojnih odnosov. Ugotavljam, da imajo otroci v tej starosti tekmovalje pravzaprav kar radi, so precej

samozavestni, včasih še preveč, in so ob neuspehu potem razočarani (to se pokaže npr. pri matematičnem tekmovanju).«(OŠ)

»Na tekmovanja iz znanja sem hodila z veseljem, v šoli pa nisem marala tekmovalnosti.« (SS)

»Tekmovanja sem imel rad. Bolj sem bil tekmovalec s seboj in vsakič je bil občutek sreče pri prekašanju sebe ugoden. Rad sem jih imel, ker sem bil dovolj uspešen v tem. Šolski sistem je bil nekaj, v čemer sem se našel in sodeloval, ni pa nujno, da se najde vsak mladostnik.« (SŠ)

V učnih načrtih po mnenju učiteljev ni vsebin, ki bi eksplicitno spodbujale tekmovalnost. So pa ocene, točke, število napak, dolžina spisa tisti elementi, ki zajemajo tekmovalnost. Bolj so tekmovalne nadstandardne vsebine (regijska, republiška tekmovanja) in obšolske dejavnosti (prireditve, športna tekmovanja).

Sklep

Sodobna družba potrebuje po mnenju vseh učiteljev, s katerimi je bil opravljen intervju, ljudi, ki znajo tako sodelovati kot tekmovati. Ozaveščeno prepoznavanje pozitivnih in negativnih dejavnikov sodelovanja in tekmovanja bi lahko učiteljem omogočilo, da bi se lotili razvijanja oblik dela, ki bi pripravile otroke za nadaljnje življenje, v katerem bi znali sodelovati in tekmovati tolerantno, odgovorno in spoštljivo. Učitelj poučuje in vzgaja tudi s svojo osebnostjo, z načinom komunikacije z učenci in z odzivanjem na različne situacije v razredu med poukom in odmori.

Učitelji verjamejo, da je treba v šoli spodbujati predvsem sodelovanje. Z različnimi oblikami sodelovanja naj bi razvijali strpnost in odprtost za različne pobude ter se učili drug od drugega. Razredni učitelji večkrat poudarjajo, da sodelovalne situacije učencu omogočajo, da se počuti sprejetega in da se veseli rezultatov, ki jih je dosegla skupina. So tudi mnenja, da učni načrti spodbujajo sodelovanje, vendar je pri tem bistvena vloga učitelja samega in njegove organizacije pouka. Kako rad se bo otrok učil in koliko truda bo vložil v delo, je povezano s tem, kako rad bo hodil v šolo. Čeprav učitelji menijo, da je njihova naloga predvsem spodbujati sodelovanje (vsak otrok se mora počutiti sprejet v skupini vrstnikov), pa so primerne tudi nekatere oblike tekmovanja, pri katerih lahko otroci uveljavijo tudi potrebo po avtonomnosti, ustvarjalnosti in uspešnosti, koliko znaš, koliko si boš upal. To zvečuje motiviranost. Zagotoviti pa je treba take pogoje, ki ne ogrožajo integritete posameznih učencev (zasmevanje, podcenjevanje). Menijo pa, da je tekmovalnosti v družbi že tako in tako veliko, zato se je treba v šoli učiti sodelovanja. Srednješolski učitelji pa vidijo prednosti sodelovanja večkrat bolj v tem, da pridobijo manj uspešni učenci, v tekmovalnosti in konfrontaciji pa vidijo spodbude za argumentirano razmišljanje, ki ga dijaki brez spodbud profesorja ne izrazijo, da vrstniki ne bi menili, da se »grebejo«.

Naj sklenemo pisanje z odgovorom učitelja iz intervjuja na vprašanji o prisotnosti sodelovanja in tekmovalnosti v njegovem vsakdanjem življenju in o

pomenu obeh fenomenov za družbo: »V mojih letih je sodelovalnih situacij manj. Jasno, da v družini, a sicer je več tekmovalnosti. To so življenjskorazvojne situacije – to so kariere, pozneje, ko ljudje opravijo s sanjami, kaj bi želeli v življenju biti, zopet postajajo bolj odvisni od drugih – nemoč je ponavadi razlog sodelovanja.« /.../ »Pri nas so ljudje premalo vajeni tako sodelovanja kot tekmovanja. Preveč je vezano na stare oblike – zveze in poznastva, družinsko pogojenost. Odprta družba bo uničevala ta ustroj in ljudje se morajo za večji uspeh v evropskem in svetovnem merilu navaditi na kvalitativne izbore.«

Literatura

- Askew, S. in Carnell, E. (1998). *Transforming Learning: Individual and Global Change*. London and Washington: Cassell.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1996). Krek, J. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Driscoll, M. P. (1993). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gril, A. (2003). Sodelovalnost in tekmovalnost učencev v zadnji triadi devetletke v povezavi z značilnostmi učne interakcije, didaktičnimi usmeritvami in pristopi k učenju. Evalvacijska študija 2001–2003, končno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Fülöp, M. (2002). *Competition in educational settings*. Paper presented in the Faculty of Education, University of Ljubljana. <http://ceps.pef.uni-lj.si>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1987). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Peklaj, C. (1996). *Vpliv sodelovalnega učenja na spoznavne, socialno-čustvene in motivacijske procese pri učencih*. Doktorsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Peklaj, C. s sodelavkami (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Razdevšek Pučko, C., Pergar Kuščer, M., Fulop, M., Ross, A., Read, B., Sandor, M., Berkics, M., Hutchings, M. (2004). *Competition and cooperation during teaching and learning: results of classroom observations in three countries: Hungary, Slovenia and the U. K. V: Tanulás, kommunikáció, nevelés: program: tartalmi összefoglalók*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottság, str. 335.
- Robertson, I. (1989). *Society – A brief introduction*. New York: Worth Publishers, Inc.
- Ross, A., Fülöp, M., Pergar, K. M. (2000). *Form for Joint projects with East European Academies*. London: The British Academy.
- Slavin, R. E. (1991). *Synthesis of Research on Cooperative Learning*. Reprinted from *Educational Leadership*, 49 (5). V: *Reader in Psychology and Education* (1994). Elliot/Kratochwill, str. 115–125.
- Slavin, R. E. (2004). *When and Why does Cooperative Learning Increase Achievement?* V: *The RoutledgeFalmer Reader in Psychology of Education*. London: RoutledgeFalmer, str. 271–293.
- Smith, P. K., Cowie, H., Blades, M. (1998). *Understanding children s development*. Oxford: Blackwell Publishers

- Stipek, D. (1998). *Motivation to Learn*. 3rd edition, Boston: Allyn and Bacon.
- Szalay, L. B., Brent, J. B. (1967). The analysis of cultural meanings through free verbal associations. *Journal of Social Psychology*, 72, str. 161–187.
- Woollfolk, A. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

PERGAR KUŠČER Marjanca, Ph.D., RAZDEVŠEK PUČKO Cveta, Ph.D.

CO-OPERATION AND COMPETITION IN SCHOOL

Abstract: The article looks at co-operation and competition at school from the viewpoint of teachers. The international project called the *Teacher's Professional and Personal Understanding and Treatment of Competitiveness and Co-operation*, participated in by England, Hungary and Slovenia, involved comparisons and analyses of the different aspects of competitiveness and co-operation as reflected in the school situations in these countries. We present that part of the research involving interviews with our teachers. The article summarises the opinions of teachers about the significance ascribed to both phenomena in the school and society. We found certain differences between secondary school teachers and teachers of the first cycle of the primary school, although they both believe that they primarily encourage co-operation in their classes. For living in our society, they both also stress the importance of co-operation and the ability to face situations involving competition.

Keywords: co-operation, competition, teachers, school, society.

Dr. Nives Ličen

Vzgoja čustev

Povzetek: Vzgoja čustev je povezana z različnimi teoretskimi koncepti, kulturnimi konstrukti in prepričanji med ljudmi. Čustva analitično raziskujejo različne discipline zaradi različnih sestavnih delov, toda enotne opredelitve še vedno nimamo. Čustva so konglomerati, sestavljeni iz telesnega, duševnega in kulturnega dela. Z zornega kota vzgoje je zanimivo, da se čustva dogajajo v zgodbi, da so subjektivna, toda poleg tega so vedno tudi del nekega odnosa in doživljanja odnosa. O vzgoji čustev ne govorimo, ker so v naši kulturi čustva, četudi so vedno prisotna, doživeta kot nekaj kaotičnega, animaličnega, neobvladljivega, ženskega. Čustva so v naši kulturi izrazito zasebna. Takšen odnos do čustev vodi v umestitev celotnega polja človekovega čustvovanja v terapijo, in ne v vzgojo, ker se o čustvih pogovarjamo šele tedaj, ko bolijo, ko so patološka. V besedilu so predstavljene nekatere možnosti za vzgojo čustev in problemi, ki se pri tem odpirajo.

Ključne besede: čustva, učenje, vzgoja.

UDK: 159.942:37.01

Pregledni znanstveni prispevek

Dr. Nives Ličen, docentka, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani.

Ljudje se učimo in vzgajamo na različnih področjih in v različnih življenjskih obdobjih. O vseživljenjskosti učenja so pisali mnogi avtorji, med njimi Komensky, ki je bil v 17. stoletju s svojim izdelanim načrtom življenjskih šol od rojstva do smrti utopičen, in Jarvis, ki je v 21. stoletju zaskrbljen, ko ugotavlja, da načela kapitala in profita vodijo vseživljenjsko učenje predvsem kot učenje, ki je namenjeno vzdrževanju konkurenčnosti delovne sile. Toda človek ni le v vlogi homo faber. Bivanjska tema, ki narekuje učenje, je tudi homo ludens. Uči se igrivosti, uči se prestopiti omejitve, uči se proslavljati, si oddahneti. Igrivost in delavnost, razpuščenost in disciplina sta dva pola, ki ju je Demetrio (2003) postavil v svoj kvadrat bivanjskih tem. Druga dva pola sta eros in tanatos, ljubezen, družina, partnerstvo, odnosi prijateljstva in na drugi strani diagonale bolečina, vojna, smrt. Učenje in vzgoja se dotikata vseh štirih tem.

V zadnjih desetih letih se raziskovalci v povezavi z vseživljenjskostjo dotikajo novih tem, npr. bioloških, duhovnih, nevroloških, kjer se povezujejo odkritja o možganih z raziskavami o oblikovanju zavesti, zanima jih telesno učenje (somatic learning) in doživljajsko učenje. Učenje je povezano s telesom, toda v zahodni kulturi imamo težaven odnos do telesa, predvsem govorimo o tem, kako telo obvladati, da bi ustrezalo normam, bodisi lepote bodisi zdravja. Ženska gibanja so prinesla nov pogled na telo in učenje s telesom, ko začno pisati ali slikati o svojih izkušnjah telesa, npr. o izkušnji bolezní, kot Mairs (1990), Klevišar (2004), ali o izkušnji telesa, ki boli (Drucker 2002). Podobno kot do telesa se je v zahodni kulturi razvil tudi svojevrsten odnos do čustev. Vzgoja se trudi, da bi čustva ohranjali v zasebnosti, da jih ne bi javno kazali, da bi jih nadzorovali. Čustva so še vedno konfuzne forme, nepredvidljive, niso trajna, so zmužljiva, zato tudi zanemarjena v raziskovanju.

Vzgoja čustev, bodisi priložnostna bodisi intencionalna, kljub temu poteka, vzgoja čustev je del formalnega ali neformalnega izobraževanja, je del priložnostnega učenja, je del vsakodnevnega življenja. Povezuje se z različnimi koncepti učenja, kot denimo s socialnim učenjem, izkustvenim učenjem, doživljajskim učenjem, s konceptom tihega znanja in čustvene inteligence. Vzgojo čustev lahko

opazujemo vsaj z dveh zornih kotov, kot vpliv na čustva in kot vpliv čustev v procesih izobraževanja. Vzgoja, zasnovana kot kompleksen sistem komponent, ki so v medsebojni interakciji, se namreč izrisuje ob prisotnosti čustev, ki se vzpenjajo in upadajo, ki si medsebojno nasprotujejo ali se spodbujajo. Čustva se kažejo kot temelj vzgoje, ki postane v odraslosti v veliki meri samovzgoja.

V besedilu nas zanima, kateri koncepti so pomembni za vzgojo čustev, kar raziskujemo s poskusi opredeljevanja čustev, zanima nas tudi kako, upoštevajoč značilnosti čustvenega konglomerata, razvijati metode za vzgojo čustev.

Opredelitev čustev ni enoznačna

V različnih disciplinah povezujejo čustva z različnimi teorijami, psihološke raziskave povezujejo čustva s teorijami osebnosti (Milivojević 2000, Galati 2002), sociološke teorije z medosebnimi odnosi (Šadl 1999), nastajajo različne perspektive, npr. lingvistična, perspektiva nevrofiziologije, klinične psihologije. Zadrega pri opredeljevanju čustev izhajajo tudi iz tega, ker želimo z razumom opredeliti nekaj, kar ni le razumsko.

Raziskovalci, slovarji, enciklopedije opredelijo čustva kot subjektivna doživetja, pospremljena s fiziološkimi spremembami, drugi izhajajo iz vedenja, ki ga čustva motivirajo, tretji iz biokemičnih procesov kot biološke osnove čustev, četrti poskušajo opredeliti čustva na podlagi splošnih prepričanj. Za vzgojo so pomembni vsi vidiki, poleg tega tudi prepričanja ljudi. Ljudje so v času ustvarili zakladnico prepričanj, ki jih prenašajo iz roda v rod, implicitno in eksplicitno. Prepričanja so del kulture, nekatera so transgeneracijsko stabilna, ohranjajo se podobno, kot se ohranjajo vedenjski vzorci, zato jih je zanimivo in za vzgojo dobrodejno poznati.

Kaj menijo ljudje o čustvih

Galati (2002) opisuje analizo pomenov, ki jih ljudje pripisujejo besedi čustvo. Ko ljudi sprašujejo, kaj jim pomenijo čustva, odgovor ni preprost, kajti vsi vedo, kaj so čustva, dokler jih ni treba opredeliti. Opredelitve čustev nimajo ostrih robov, ni jasnih kriterijev, kaj sodi med čustva in kaj ne. V omenjeni raziskavi razumejo vprašani čustva kot psihološke fenomene, katere nekateri opredelijo z vzroki in posledicami, drugi poudarijo vidik dinamičnosti. Sinteza »zdravorazumske« opredelitve čustev bi bila: Čustvo je psihični fenomen, ki ga povzročijo določeni dogodki, označujejo ga subjektivni aspekti in telesni/somatski aspekti, zmotijo normalen tok misli in je kratkotrajno.

Na podlagi rezultatov več analiz predlaga avtor opredelitev, ki čustva eksplicitno umesti v polje psihologije. Zapiše, da je čustvo psihološki fenomen, ki ga povzročijo specifični tipi dogodkov, ki jih ima posameznik za pomembne bodisi kot pozitivne bodisi kot negativne zanj samega. Omenjeni dogodki sprožijo dinamičen proces, za katerega je značilen skupek reakcij. Najpogostejše so:

občutki, fiziološke reakcije, modifikacija običajnega načina razmišljanja, vedenjske reakcije. Vsem reakcijam pripisujejo kratkotrajnost. Nadalje se avtor sprašuje, ali so specifične karakteristike, ki jih pripisujejo čustvom, res diferencialne, in ugotovi, da ne gre za izključujočo atribucijo. Izrazni vzorec, značilen za jezo, se lahko pojavi tudi pri napornem delu.

Iz teh razmišljanj lahko sklenemo, da *posebnost čustev ni v njihovih posameznih elementih, ampak v celoti elementov, ki so strukturirani in v dinamičnem medsebojnem odnosu. Čustva nastajajo kot scenarij v sekvencah, kot veriga dogodkov, ki je strukturirana dinamično, vendar je vedno sestavljena iz značilnih elementov v zaporedju. To pomeni, da lahko z izobraževanjem in vzgojo vplivamo na različne elemente, na presojo dogodkov in posledično na vedenjsko reakcijo.*

Druga značilnost, ki jo opazimo: veriga je aktivirana z vzročnim dogodkom, ki ga človek ocenjuje kot zunanjega. Po sodbi udeležencev v prej omenjeni raziskavi čustvo ni sad posameznikove iniciative, kot je misel. Čustvo je povezano z zunanjim svetom. Subjekt, ki doživlja čustvo, se ne čuti kot agent, četudi priznavajo, da je emocionalna reakcija skladna s kognitivno oceno. Kognitivna aktivnost je po njihovem mnenju spodbujena z dogodkom. Ne spodbudi je subjekt, po njihovem mnenju ni »svobodno« dejanje spoznavanja, marveč je kognitivni avtomatizem, ki omogoči učinkovito reakcijo na dogodek, ki je sprožil čustva.

Poleg tega čustvom pripišejo še psihosomatsko naravo, so most med mislijo in telesom. S psihosomatskim značajem je povezana tudi značilnost, da čustva zmotijo normalni tok razmišljanja, pozornosti, ker povzročijo stanja, ki jih ne moremo nadzorovati z razumom.

Čustvom ljudje pripisujejo pozitivne lastnosti. Pomembna so za adaptacijo, za reševanje urgentnih problemov, pomembna so, ker dajejo barvo in toploto človekovemu doživetju in ga tako naredijo enkratnega. S pomočjo čustev se človek prilagaja in rešuje probleme.

Če strnemo »zdravorazumske« opredelitve (Galati 2002) in opredelitve v enciklopedijah (Trecani 2003), so čustva kompleksen status organizma, za katerega je značilno sosledje dogodkov psihološke in fiziološke narave, ki jih subjekt doživlja v nepregledni vrsti čustev. Na telesni ravni se različno izrazijo, npr. s pospešenim bitjem srca, rdečico, bledico, potenjem, tresenjem. Čustva niso nikoli nevtralna, so prijetna ali neprijetna, obarvajo vsakodnevno življenje in človeku rabijo, da se prilagodi.

Konstrukti o čustvih

Poleg psihološkega in fiziološkega elementa, ki opredeljujeta čustva, je sestavni del čustev tudi kulturna tradicija, ki je izoblikovala več konstruktov o čustvih.

V zahodni kulturi so se razvili različni konstrukti o čustvih (Abbagnano 2002, Slepj 2002, Galati 2002, Šadl 1999), ki so z vidika vzgoje zanimivi, ker

nam lahko rabijo pri pojasnjevanju enostranskih pristopov in posledično enostranskega vedenja. Konstrukti so nastali s prepletanjem mnenj ljudi, zgodb, mitologije, filozofije, literature ... Odsev konstruktov se kaže v splošnih prepričanjih o čustvih, ki jih lahko razmestimo v več grozdastih struktur.

Za prvega je značilno, da med ljudmi v zahodni kulturi velja prepričanje, da so čustva pasivna; pri tem poudarijo, da so čustva nekaj, kar človeka obvladuje, človek je objekt čustev, ki so neobvladljiva. Iz takega prepričanja vznikne tudi prepričanje o vzgoji čustev. Čustva lahko vzgajamo le tako, da jih potlačimo ali ne izrazimo, saj zaljubljenost človeka prevzame, strah ga preplavi. V mitologiji prihaja zaljubljenost od Erosa, panika od Pana. V sodobnosti ne razlagajo pasivnosti čustev z uporabo mitološkega in pravljiciškega, temveč z uporabo znanstvenega besedišča. Tako razlagajo čustva kot notranja stanja, na katera posameznik nima vpliva, so neobvladljiva in človeka potisnejo v določeno vedenje. Po takem prepričanju človek ne ustvarja svojega čustvenega sveta, temveč ga le vdano sprejema.

O pasivnosti čustev govori tudi prepričanje, ki čustva pripisuje animaličnemu delu človeka. Če je vzgoja namenjena razvijanju človečnosti, potem razvijamo predvsem razum, ki je na višji ravni kot animalična čustva. Tudi če čustva razumemo predvsem z zornega kota fiziološkega dogajanja, se kažejo kot neobvladljiva, nevzgojiljiva. Pasivnost čustev se kaže tudi v razmišljanju, da je čustvo izkušnja telesnega odziva. Najprej se pojavi telesni odziv na dražljaj, denimo solze, subjektivna izkušnja telesnega odziva je žalost. Vzgoja bi v teh primerih pomenila naučiti se zatreti solze, ker potem ne boš žalosten. Sodobne raziskave kažejo, da imajo čustva fiziološki člen verige, toda samo specifično telesno dogajanje ni vzrok za nastanek čustev. Eksperimenti so pokazali, da se je v različnih situacijah razvilo različno čustvo, četudi so ljudem v eksperimentu vbrižgali isto snov. Razmišljanja o pasivnosti čustev se kažejo kot neutemeljena. Čustva se ne oblikujejo le vzporedno s telesno spremembo ali pa z delovanjem zunanjih sil, temveč ima pomembno vlogo ob tem tudi zavest in interpretacija položaja. Isti fiziološki učinki so glede na okolje in izkušnje interpretirani različno in pospremljeni z razvojem različnih čustev. Za vzgojo čustev se torej pokaže kot pomembno, da se posameznik uči interpretacije dogodkov, razčlenjevanja svojih kriterijev za interpretacijo in oblikovanje pomenov.

Druga velika skupina prepričanj se nanaša na nasprotje med čustvi in razumom.

Eno takih je prepričanje, da so čustva povsem iracionalna. Ljudje razmišljajo, kot da so sestavljeni iz dveh delov, iz racionalnega uma in iz čustvenega polja, ki je iracionalno. O čustvih se ne govori, ker so manj vredna od razuma, kar v procesih inkulturacije privede do tega, da ljudje nimamo niti ustreznega besedišča, s katerim bi čustva poimenovali. Ko smo raziskovali, katere besede vsakodnevno uporabljamo za poimenovanje čustva, ki se razvije tedaj, ko nam je onemogočeno, da bi zadovoljili svoje potrebe, pa smo prepričani, da bi jih lahko, smo ugotovili, da uporabljamo besedi bes in jeza. Nato se možnosti poimenovanja ustavijo (Ličen 1997).

Razum se povezuje s konceptom inteligence, zato prihaja do nasprotovanja sintagmi »čustvena inteligenca«. Racionalnost (in inteligenca) sta v zahodni

racionalistični družbi prva stopnica do uspeha in imata visok status, z uspehom prihaja tudi družbena moč. Čustva so nižje ocenjena, ker naj bi bila kratkotrajna in »kratkovidna«, vodijo v ne-razumno vedenje, so kaotična. Taka prepričanja ostro ločijo med razumom in čustvi, racionalnost omejuje na intelekt, čustva pa so motnje za mišljenje.

Ker so čustva zmedena, vzgajamo misel, ker razum zanesljiveje spoznava resnico. Znanje je mogoče doseči le z razumom, z racionalnim mišljenjem, čustva sodijo v izkustveni svet. Med misleci, ki so vplivali na oblikovanje takega prepričanja, je – po mnenju raziskovalcev – Kant, ki pripiše čustvom sposobnost vrednotenja nekega objekta na ravni zadovoljstva ali nezadovoljstva, ki jih objekt vzbudi, to je subjektivna kvaliteta, ki je ne moremo posplošiti (Galati 2002). Kant ima odklonilno stališče do čustev, ki izključujejo suverenost razuma, motijo presojanje, so nestalna, muhasta. So nekognitivni pojavi, ki pripadajo empiričnemu svetu. Obravnava jih kot bolezni (Šadl 1999). Takšno obravnavanje čustev je še vedno prisotno. Če nekoga označiš, da je čustven, postaviš kot vprašljivo njegovo delovanje in govorjenje. Nima prave veljave. Ko se človek srečuje s čustvenimi problemi, jih ne rešuje z vzgojo, edukacijo, temveč s terapijo. Konstrukt o nasprotju med čustvi in razumom govori o tem, da čustva motijo miselni tok, iracionalna čustva vdirajo v svet misli. Izhajajoč iz tega konstrukta, se vzgoja oblikuje predvsem na razvijanju razuma.

Če združimo konstrukta o pasivnosti čustev in o nasprotju med čustvi in razumom, postavimo pasivnega čustvenika nasproti aktivnemu razumniku, ki načrtuje in obvladuje okolje. In če k temu dodamo konstrukt o čustvih kot o ženskih lastnostih, se pokaže kulturni dualizem med čustveno žensko in razumskim moškim. V vzgoji potem dovolimo čustva ženskam, moški naj vzgajajo razum.

V isti grozd, ki ga označuje dihotomnost med čustvi in razumom, sodi tudi konstrukt o dobrih čustvih, ki se je oblikoval v dobi romantike. Če so bila čustva v racionalizmu moteča, se nihalo v romantiki obrne v nasprotno smer. Kot reakcija na hiperracionalizem pridobijo čustva pomen, rehabilitirana so kot ustvarjalna energija. Čustva so vir energije, človeka motivirajo. Odsev tega konstrukta je mogoče iskati tudi v Golemanovi trditvi, da je emocionalna inteligenca pomembnejša od klasične inteligence (Goleman 1995), česar raziskave ne dokazujejo (Avsec, Pečjak 2003).

Naslednji konstrukt pokaže čustva kot individualne notranje pojave. Čustva so stvar posameznika, so posameznikova notranja realnost, niso kulturno pogojena, so del biološke konstrukcije in jih torej ne vzgajamo.

Vsi navedeni konstrukti nas omejujejo pri vzgoji, če sprejmemo kot lastnega le enega od njih. V vsakdanjem življenju se vsi pogledi prepletajo, zato je za vzgojo zanimiv model, ki pokaže, kako čustva delujejo. Preden predstavimo model, ki pojasnjuje delovanje čustva, nas zanimajo še nekateri teoretski pogledi, ki so nastali s poudarjanjem in raziskovanjem enega od elementov čustvenega kompleksa.

Čustva z različnih teoretskih perspektiv

Teoretske perspektive postavljajo različne elemente kot najpomembnejše, vse pa ugotavljajo, da so čustva kompleksni fenomeni, sestavljeni iz več komponent. Averill (1999) jih imenuje plurikomponentni fenomeni, sindromi, sestavljeni iz različnih elementov, ki delujejo v sekvencah, ki pa niso vedno enake.

Biološke teorije govorijo o čustvih kot endogenih pojavih, čustva so organsko določena z biološkimi telesnimi programi, zasidrana so v biološki zgradbi telesa in so kulturno univerzalna, ker so prirojena. Njihova funkcija je v adaptaciji okolju in so potemtakem temelj za učenje in za vzgojo.

Na podlagi raziskav pacientov z možganskimi poškodbami Johnson-Laird (1997) ugotavlja, da je biološka funkcija čustev jasna.

Čustva niso razkošje, ki bi se mu lahko odpovedali, marveč so bistvena komponenta aparata, ki omogoča preživetje in prilagajanje ter učenje. Čustva so torej del mentalnega instrumentarija, potrebnega za preživetje (kot so za preživetje pomembni tudi refleksi, metabolizem, biološka občutenja bolečine in prijetnosti), in so hkrati del instrumentarija za razmišljanje in spoznavanje. Čustva so prevajalci med miselnimi procesi in telesnim dogajanjem, so med biološkim in miselnim delom.

Sociokonstruktivistične teorije menijo, da čustva rabijo temu, da komuniciramo s svetom, izpostavijo človeško emocionalnost, ki je »nepojmljiva brez predhodne prisotnosti drugih«, čustva so lastnost družbenih odnosov, so proizvod vključenosti akterjev v družbeno življenje in mreže interakcij (Šadl 1999, str. 178). Po tej trditvi čustva niso niti individualne niti biološke narave, temveč so del scenarijev. »Čustva niso individualna stanja, temveč so znak družbenih odnosov med ljudmi, so dialoško konstituirana, določajo jih interakcije z drugimi« (prav tam, str. 179). V to skupino so uvrščene raziskave in teorije, ki pripisujejo pomembno vlogo odnosnemu in komunikacijskemu vidiku čustev. Harre (1992) v svojem zborniku predstavi vse vidnejše avtorje, filozofe, antropologe, psihologe, ki so prispevali k teorijam socialne konstrukcije čustev, ki razlaga, da čustvo ni naravni fenomen, temveč je socialni fenomen, sestavljen iz serije koordiniranih odgovorov, ki bolj rabijo za socialno interakcijo med posamezniki kot pa za biološko preživetje. Sociokonstruktivistične teorije so nasprotni pol evolucionističnim teorijam. V svojih skrajnih pozicijah zanikajo biološko komponento čustev, čustva predstavijo kot socialni fenomen brez sledi biološkosti. Vse je pridobljeno, nič ni prirojeno, čustva so kodeks socialnega vedenja, ki si ga pridobimo z vzgojo, ki vsakemu predpiše, kako naj se vede (Averill 1999, Harre 1992). Na primer, jeza ni prirojeno čustvo, ki poskrbi za preživetje subjekta, kot trdijo evolucionistične teorije. V konstruktivistični paradigmi je jeza shema, ki subjektu pokaže, kaj naj stori v nekaterih okoliščinah, npr. ko so njegove pravice kršene. Jeza je predstopnja vedenja, »narekuje« subjektu vedenje. Oblikuje se na podlagi ocene nekega dogodka. Proces ocenjevanja ne sloni na biološki vrednosti stimulusov, ne zgodi se samodejno, temveč na pripisovanju pomenov, ki izhajajo iz sistema vrednot in norm kot dela sociokulturnega konteksta.

Kako različni teoretski pristopi k obravnavi čustev odsevajo v vzgoji

Za vzgojo čustev so zanimive tri teme, ki se povezujejo s področjem čustev: adaptacija, komunikacija in kognicija. To so tudi tri področja, ki so razvila svoje teorije čustev, za katere je značilno, da nobena ne zanika kompleksnosti čustev, temveč vsaka od teorij postavi poudarek na posamezni element.

Evolucionistične ali biološke teorije predstavijo predvsem čustva v funkciji adaptacije.

Čustva so del mehanizmov (skrbijo npr. za homeostazo, metabolizem), biološke regulacije organizmov, so prirojena, primarno ima vsak človek omejeno število osnovnih čustev, ki jih štejejo kot modaliteto večkomponentnih odgovorov, ki se lahko prilagajajo. Primarna čustva so dokazovali s študijem facialnih gibov, ki jih v sodobnosti raziskuje Ekman. Skušajo dokazati univerzalnost čustev, neodvisnost čustev od kulture.

Čustva so posledica evolucije vrste, naučeni so načini, kako čustva »upravljamo« in jih izražamo. Te ugotovitve potrjujejo medkulturne raziskave. Ekman je raziskoval čustva v različnih kulturah. Povsod poznajo osnovnih pet čustev, ki se pojavljajo v enakih situacijah, ljudje prepoznajo izraz na obrazu, jeziki vsebujejo besede za osnovna čustva (Ekman, nav. po Legrenzi 2002). V družbi se ljudje različno vedejo, ko so pod pritiskom socialnih konvencij. Ekman je opravil zanimiv eksperiment. Ameriškim in japonskim študentom je prikazoval filmske zgodbe. Po določenem času se je obojim pridružil raziskovalec, oblečen v belo haljo je sedel na stol poleg gledalca. Celoten potek so snemali. Nato je zaprosil presojevalce, ki niso vedeli, kakšne filme so študentje gledali, naj ocenijo obrazne izraze, mimiko. Med japonskimi in ameriški študenti so našli visoko stopnjo podobnosti obraznih gibov, četudi se njihovi kulturi razlikujeta. Ko pa je bila navzoča tretja oseba, to je raziskovalec v beli halji, si obrazni izrazi japonskih in ameriških študentov niso bili več tako podobni. Japonci so se več smejali, da bi prikrili izraze neprijetnosti. Ekman sklepa, da ne gre za drugačna osnovna čustva, ampak za kulturno pogojena pravila, kdaj in kako čustva pokažeš drugim.

Poleg tega so v različnih kulturah različni dogodki, ki sprožijo čustvo jeze ali žalosti. Čustvo je prisotno in znano, različen je način kodificiranja, različno ga posameznik uporabi in različno izrazi, kar kaže na vpliv inkulturacije in vzgoje tudi tedaj, ko je izhodiščna paradigma evolucionistična, ki trdi, da so čustva prirojena kot del genskega zapisa.

Komunikacijski vidik postane osrednji v konstruktivističnih teorijah. Emocije so instrument komunikacije, aktualizirajo komunikacijsko intenco (Galati 2002, str. 298), ki se uresniči že v predverbalni obliki jezika, ki jo uporabljata mati in otrok v prvi fazi otrokovega razvoja, in pozneje v verbalni obliki jezika. Bistvo čustva je komunikacija, cilj čustev je vzpostavljanje odnosov z drugimi, ki se uresničujejo v mikrookolju družine in prijateljstev ter v makrookolju družbe.

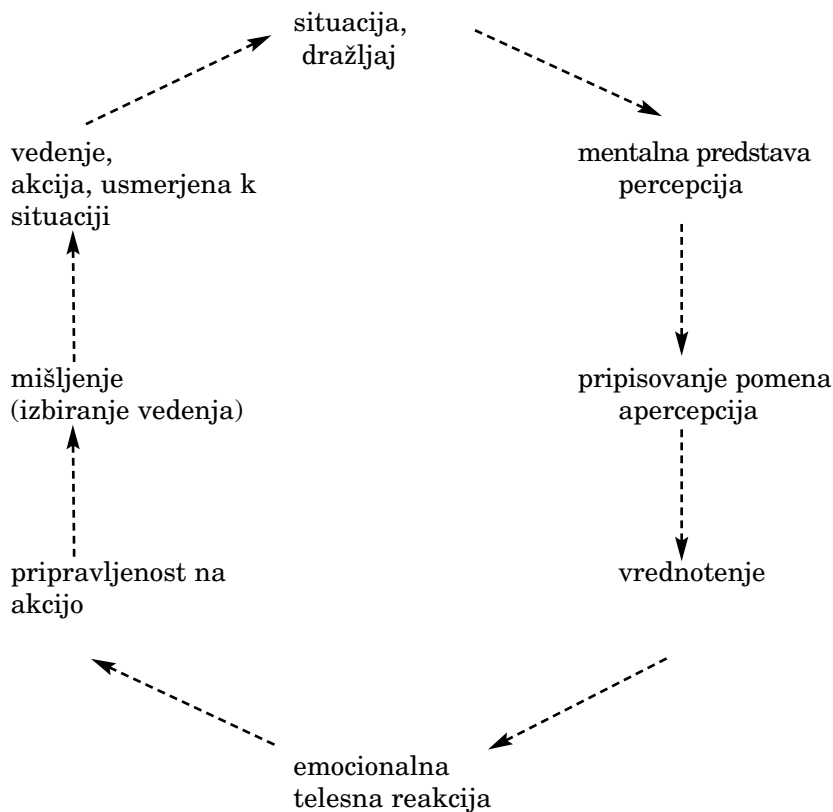
Različne perspektive pokažejo na različne poudarke, toda nobena ne zanika pomena vzgoje čustev.

Čustva so kulturni, telesni in duševni pojavi, ki jih raziskujejo različne znanosti, vsaka s svojim znanstvenim aparatom in metodologijo. Za vzgojo ni dovolj parcialni pogled, temveč je zanimiva sinteza pogledov, ki na različne načine spoznavajo pojav čustev v človeku. Poleg znanstvenih načinov opazovanja sta na področju čustev znana vsaj še dva načina, in sicer prek umetnosti in religije, ki sta v življenju in vzgoji vsakodnevno prisotna in ju uporabljajo kot metodo za vzgojo čustev.

V zgodovinskem pregledu odnosa do čustev lahko vidimo dve različni stališči. Na eni strani razumejo čustva kot pomemben kazalnik humanosti, na drugi strani razumejo čustva kot sfero animaličnosti v človeku. Vzgoja je pomembna v obeh pogledih, le da se razlikujeta namen in način vzgoje; včasih čustveni svet obožujejo in dovolijo čustvom, da se razvijajo spontano, včasih pa čustva ostro nadzorujejo. Današnja vzgoja čustev išče srednjo pot med ostrino zatiranja in vznesenostjo nad naravno izvornostjo čustev. Za sodobno vzgojno delovanje je spodbudno soglasje med sociologi (prim. Šadl 1999), psihologi (prim. Avsec, Pečjak 2003) in psihoterapevti (prim. Beck 1976, Milivojević 2000), da je evalvacijski vidik čustev – ne moremo biti žalostni, če nismo ocenili, da smo nekaj izgubili – osrednjega pomena pri razumevanju čustvenega doživljanja. Povezava med dražljajem, zaznavo, oceno in interpretacijo ter čustveno reakcijo je jedro čustvenega doživljanja; to bomo poskusili pokazati z modelom krožne emocionalne reakcije.

Kako čustva delujejo

Ugotovili smo, da so čustva subjektivna, da jih ne moremo ločiti od bitja, ki jih občuti, in hkrati so povezana s situacijo, z okoljem, v katerem bitje občuti čustvo. Čustva so med posameznikom in okoljem. Ko posameznik ugotavlja, da je nastala sprememba med njim in svetom, se pojavijo čustva, ki človeku rabi-jo, da se adaptira. Milivojević (2000, str. 15) opredeli čustvo kot reakcijo subjekta na dražljaj, ki ga je ocenil kot pomembnega, in pripravi subjekt na adaptacijsko dejavnost, in sicer visceralno, motorično, motivacijsko in mentalno. Delovanje čustva kot reakcije in adaptacije ob vmesni presoji in izbiri vedenja je združil v model krožne emocionalne reakcije, ki sloni na konglomeratu teoretskih razlag, in sicer upošteva kognitivno psihologijo, psihoanalizo, eksistencialno psihoanalizo, transakcijsko analizo, gestalt pristop, simbolični interakcionizem in sistemsko teorijo. Faze delovanja čustev kot reakcije in adaptacije so prikazane v naslednji shemi.



(Vir: Milivojević 2000, str. 38)

Za razmislek o vzgoji čustev so zanimive posamezne etape emocionalne reakcije.

Situacija, ob kateri se vzbudijo čustva, je vedno neka sprememba, ki je ne moremo ocenjevati z objektivnimi kriteriji, ker bo lahko na spremembo x oseba A reagirala povsem drugače kot oseba B. Kriteriji so vedno subjektivno obarvani. Raziskave, ki so iskale vzroke čustev, ugotavljajo, da ljudje v isti kulturi podobno reagirajo, in to ustvari predstavo, kaj je »normalno« (Legrenzi 2002). Če to ponazorimo s primerom: na pogrebu je dovoljeno jokati, sicer v javnosti ne jočemo. Nekateri raziskovalci so poskušali objektivizirati dražljaje in izdelali lestvice stresnih situacij, ki povedo, kaj je v neki kulturi sprejeto, ne velja pa kot pravilo v absolutnem smislu.

Naslednja faza je percepcija situacije. Da bi oseba lahko reagirala na spremembo, jo mora opaziti, zaznati s čutili – to se zgodi na zavedni ravni – in tak proces imenujejo percepcija, če se zgodi na nezavedni ravni pa subcepcija. Per-

cepti, ki se oblikujejo, niso posledica zgolj zunanje spremembe. Mnoga čustva nastanejo kot reakcija na psihogene stimuluse, ko se mentalne slike oblikujejo na podlagi spominov ali imaginacije. Včasih spodbudi nastanek čustva asociativni stimulus, to je asociacija na sliko stvarnosti, včasih pa simbolični stimulusi (besede, govor).

Proces apercipcije je zlit s procesom percepcije. Zdi se, da neke besede ne slišimo po posameznih zvokih, ampak opazimo samo pomen, ki ga beseda nosi. Pomen mentalni predstavi pripišemo glede na lasten referenčni okvir, ki je intrapsihična struktura. Ko pripisujemo pomen, je pomembna situacija, v kateri je posameznik, posameznikovo trenutno stanje in stimulus. Ko posameznik zase meni, da je močnejši v »dvoboju«, bo uporabil jezo in bo napadel, če se ima za šibkejšega, bo uporabil strah in se umaknil (prim. Legrenzi 2002).

Nekateri ljudje ne zmorejo realne ocene situacije glede na svoje sposobnosti. Aktivirajo strah in zbežijo, četudi bi lahko bili uspešni. Drugi pa svoje sposobnosti precenijo in uporabijo jezo ter se spustijo v boj. Pripisovanje pomena v neki situaciji je lahko ustrezno ali pa ne. Neustrezno pripisovanje pomena vodi v neustrezno vedenje, ker vsi nadaljnji procesi obdelujejo napačne informacije.

Z izjemo refleksov človek ne reagira neposredno na dražljaj. Dražljaj opazi, zazna in opredeli njegov pomen. To je funkcija človeka, in ne dražljaja. Tu se pojavijo vprašanja, zanimiva za vzgojo čustev, ki lahko vodijo v oblikovanje metod za t. i. edukacijo emocij, npr. kako človek ocenjuje, kaj določa sistem pravil, po katerih vrednoti. Kako ustvarja svoj referenčni okvir, ki mu rabi za zavedno in nezavedno opredeljevanje dražljajev?

Kdo ali kaj pomaga pri risanju zemljevida, s katerim se orientira, s katerim ocenjuje, kateri dražljaji so zanj pomembni in kateri ne? Kako se oblikujejo prepreke za zavestno sprejemanje dražljajev?

Ocenjevanje je hiter proces, ki daje odgovor na vprašanje, kako pomembno je nekaj za posameznika. Doživeta čustva informirajo o vrednosti. Proces valorizacije je povezan z vrednotami, ki niso instinktivne, temveč so rezultat vzgoje, celoten proces je umeščen v sociokulturni kontekst. Tudi Beck (1976) poudarja, da šele interpretacija dogodka vodi do specifičnega emocionalnega odgovora. Ker je točka interpretacije ključnega pomena za razvoj čustva, je tudi tu točka vzgoje ali pa manipulacije.

Ko posameznik s svojim referenčnim okvirom oceni, da je dražljaj pomemben, aktivira biološke programe, to so vzburjenje, visceralne (avtonomni živčni sistem in endokrini sistem) in motorične reakcije, občutki. Telo se pripravi za akcijo.

Čustva aktivirajo vedenjski program. Oseba je potem motivirana, da se vede na določen način. To fazo doživlja človek kot notranjo spodbudo, kot impulz za akcijo. Navzven se to kaže prek govornice telesa, prek obraznega izraza. V nekaterih situacijah ljudje odreagirajo na tej stopnji, tedaj govorijo o »acting-out« situaciji, za katero je značilno, da od pripravljenosti na akcijo začno akcijo, ne da bi posredovale misli, ne da bi uporabili »filter jezika«, zapišeta Steiner in Perry (1999). Za takšno situacijo uporabljajo metaforo: pogledi ubijajo. Vzgojni programi si lahko zadajo za cilj, da otroke in odrasle naučijo, da iz faze

akcijske tendence preidejo v fazo sekundarne kognicije, ki vsebuje izbiranje vedenja z mišljenjem in drugimi mentalnimi operacijami.

Človek je motiviran za neko vrsto vedenja, sedaj se vključi razmišljanje, ki izbira takšno vedenje, ki bo najboljši odgovor na situacijo. Ko se sprašuje, kakšno vedenje izbrati, ocenjuje sebe, druge in okolje, da bi našel najboljše vedenje. Strah npr. aktivira razmišljanje, kako se izogniti situaciji, ki ga ogroža.

In spet se pojavijo za vzgojo čustev zanimiva vprašanja, npr. Kdo posameznika opremi z repertoarjem vedenj? Od česa je odvisen izbor vedenja? Kako si posameznik oblikuje kriterije za izbor vedenja?

Čustva vodijo postavljanje ciljev celotnemu mentalnemu aparatu, to je t. i. protimični efekt, ko doživeta emocija aktivira in stimulira mišljenje, ki v tem trenutku izbira vedenje, ki bo najboljši odgovor na stimulusno situacijo. Aktivirajo se tiste predstave, ki so pomembne za situacijo, čustva ne aktivirajo kar vseh predstav difuzno. Sekundarna kognicija nima moči, da bi pogasila čustvo, njena vloga je predvsem pri načinu izražanja čustva. Bowlby (1991) zapiše, da sekundarna kognicija oceni posledice vedenja. Milivojević (2000) opozori še na terciarno kognicijo. Pogosto se dogaja, da so procesi pred vznikom čustva nezavedni. Človek se zaveda svojega čustva, ne pa tudi procesov, ki so privedli do čustva. Mišljenje sedaj pomaga razumeti proces, zavzame odnos do čustva in ga nadzoruje. To je funkcija zavesti in terciarne kognicije.

Čustva nimajo protimičnega učinka le na mišljenje, marveč tudi na druge mentalne funkcije, pozornost, spomin. Pozornost se prilagodi prioriteta (Legrenzi 2002a). Apercepcija, ki je značilna za neko čustvo, postane prevladujoča, tako da človek vse nove stimulse interpretira na utečeni način. Podoben je vodi v potočni strugi, ki teče po koritu, kakor je bilo oblikovano, kar pa ne pomeni, da ni mogoče drugače čustvovati, kot ne pomeni, da ni mogoče vode speljati v drugo strugo.

Krog emocionalne reakcije se sklene z vedenjem. Vede se skladno s pomenom, ki ga je pripisal situaciji. Človek želi spremeniti neprijetno situacijo (aloplastična adaptacija) in vzpostaviti ravnotežje med svojimi željami (vrednotami) in zunanjim svetom. Subjekt lahko vpliva na situacijo (jeza), da bi jo spremenil, se situaciji izogne (strah) in izbere situacije, v katerih bo doživel ravnotežje.

Ko se situaciji ne more izogniti niti je ne more spremeniti, mora spremeniti sebe, kar imenujejo avtoplastična adaptacija. Čustvo, ki se pojavi tedaj, ko človek situacije, ki jo oceni kot neprijetno, ne more spremeniti, je žalost. Situaciji mora pripisati drugačen pomen, sprememba nastane v subjektu, v njegovem referenčnem okviru. Žalost je počasno čustvo, s katerim človek spreminja samega sebe.

Upošteva je model krožne emocionalne reakcije, lahko sklenemo, da čustva niso pasivna, da niso le fiziološki pojavi, temveč so odvisna od človekovih zaznav in njegove vključenosti v kulturno okolje. Čustva niso nekaj, kar prihaja nad človeka od zunaj, ne od Erosa ne od Pana, tudi niso nekaj, kar telesa počnejo dušam, ampak so kompleksen proces, ki vključuje kognitivne procese, fiziološke dejavnike, človekove želje in delovanje. In glede na to, da čustveni sin-

dromi potekajo v sekvencah, lahko z vzgojo in samovzgojo delujemo na različne elemente na biološki, psihološki ali kulturni ravni, vplivamo na vedenje, mišljenje, telesne odzive. Za to ni potrebna terapija, temveč vzgoja, ki lahko poteka v vseh življenjskih obdobjih.

Nadzorovanje čustev

Čustva nadzorujemo na dva načina, in sicer nadzorujemo izražanje in doživljanje čustev. Izražanje čustev nadzorujemo tako, da jih prikrijemo, da pokažemo drugačno intenzivnost, kot jo občutimo, čustva do nekoga ali nečesa izrazimo v odnosu do drugega, za izražanje čustva izberemo socialno sprejemljiv način.

Čustva nadzorujemo na zavedni in na nezavedni ravni. Na zavedni ravni človek uporablja razne psihične mehanizme, da bi se branil pred neprijetnimi občutenji, v teh primerih se zaveda svojih čustev. Na nezavedni ravni pa delujejo obrambni mehanizmi, ki preprečijo oblikovanje za človeka nesprejemljive emocije. Psihoanaliza raziskuje predvsem nezavedne oblike nadzorovanja čustev, druge šole, npr. kognitivna, vedenjska, realitetna terapija, transakcijska analiza, pa se ukvarjajo tudi z zavednimi oblikami nadzora nad čustvi. Milivojević (2000, str. 211) zapiše, da se posameznik brani pred čustvi enako, kot so njegovi starši usmerjali, bodisi stimulirali bodisi preprečevali, zanje nesprejemljiva čustva pri otroku. Gre za introjekcijo in internalizacijo konkretnega načina. Izhajajoč iz take predpostavke, lahko razumemo sodobne pediatre, ki starše svarijo, naj ne dajejo otrokom stekleničke s sladkim čajem, brž ko zajoka. Otrok namreč joka iz različnih razlogov. Jok je način njegove komunikacije z okoljem. Če vsakokrat dobi sladko tekočino, se bo naučil potešiti katero koli čustvo s hrano ali pijačo, z ogljikovimi hidrati ali čim drugim. Za starše (sic!) je otrokov jok, ki izraža otrokovo nezadovoljstvo, nesprejemljiv. Porabniška družba zahteva od članov, da so vedno zadovoljni in srečni, z neprijetnimi čustvi se ne znajo soočiti. Otrokov jok, ki ne izraža vedno potrebe po tekočini, ustavijo s sladkim sokom ali čajem. Otrok ne potrebuje več sladke tekočine za pogasitev žeje, temveč si oblikuje vzorec: moje nezadovoljstvo poteši sladek okus.

Kaj si vzgoja lahko zastavi za cilj

Čustva mobilizirajo človekovo aktivnost, bodisi da spreminja okolje in ga prilagodi sebi bodisi da spremeni sebe in se prilagodi okolju.

Vzgoja čustev se lahko nanaša na različne plasti. Ljudje naj bi se naučili ločevati med čustvi, npr. jeza še ni sovraštvo. Čustva naj bi znali poimenovati. Tudi poimenovanje čustev omogoča, da čustva med seboj ločujemo. Z dovolj obsežnim besednim zakladom je omogočeno sporočanje o svojih čustvih drugim.

Znali naj bi prepoznati svoja čustva (npr. jeza ali strah) in občutke (npr. lakoto).

Ločevati med komponento občutka in čustva ter drugih elementov (npr. vedenje). Ko zavedni del ne sprejema nekega čustva, denimo strahu ali jeze, bo v situaciji, ko bi občutil strah ali jezo, občutil lakoto. Lakota je v tem primeru maskiran strah, jeza. Ker ne občuti jeze kot psihično reprezentacijo čustva, »izgubi« psihične elemente jeze, ki bi delovali v smeri angažiranja in prilaganja. Ker oseba ne ve, da je v ozadju jeza, se bo angažirala na področju lakote. Na zavedni ravni ostaja ločena od svoje jeze, zato je ne more rešiti. Problem, ki se zariše v »kulturi sreče«, je povezan z zanikanjem ali celo prepovedjo neprijetnih čustev. Ta pojav razlagajo z načinom življenja v porabniški družbi, kjer vladata »happylogija« in infantilni hedonizem (prim. Andreoli 2003, Pasini 2002). Človek se želi otresti neprijetnih čustev, hkrati si zvišuje prag občutljivosti za prijetna čustva. Neprijetna čustva ovrednoti kot negativna. Žalost ni dovoljena, zato subjekt ne more izkoristiti potenciala neprijetnega čustva. Spusti se v iskanje prijetnih čustev, ki jih vrednoti kot pozitivna. Nastane imperativ: moraš biti srečen, nekaj je s tabo narobe, če nisi srečen. Vse to vodi v iskanje situacij, kjer bo hitro, če se le da takoj, doživel prijetna čustva, in posega po raznih farmaceutskih pripravkih, drogah, adrenalinskih dogodkih.

Z vzgojo naj bi se naučili ločevati čustva in vedenje in izbirati vedenja. Čustva niso enaka vedenju, ki iz njih izhaja, čustva ne narekujejo samo enega vzorca vedenja. Jeza ne pomeni nujno tudi fizičnega napada. Človek lahko izbira. Oseba, ki ne izbira med vedenji, reagira impulzivno, ni sposobna regulacije in inhibicije čustev. Morda se tako do skrajnosti izrazi paradoks: bodi spontan.

Človek je sposoben avtorefleksije, zato ne ravna samo na podlagi tistega dela čustev, ki rabijo za biološko preživetje. Razum in čustva so medsebojno povezani, čustva modulirajo kognitivno aktivnost, razum se prepleta s čustvi. Samo v nekaterih skrajnih primerih zavzamejo čustva takšno obliko, da lahko govorimo o »bloku« razuma ali o »utišanem« razumu. Toda: enostavne razlage o razumu in čustvih nimamo, oboje je del mentalnega življenja, ki je sestavljeno iz mnogih specifičnih mehanizmov, ki imajo vsak svojo modaliteto funkcioniranja. James William je 1884 zapisal vprašanje: kaj je emocija. Definitivnega odgovora tudi še danes nimamo.

Problemi

Čustev ne moremo opredeliti dovolj natančno, ker raziskovalci še vedno niso odkrili tiste karakteristike, ki bi bila razlikovalno značilna za čustva, zato menijo, da je za čustva opredeljujoč skupek lastnosti, ki delujejo v medsebojni povezavi. Zaradi nedefiniranosti težko ločujejo med emocijo, senzacijo, motivacijo, sentimentom, kar vnaša probleme na področje vzgoje čustev. Ne le čustva, temveč tudi vzgoja je nedoločena, iščoča, zato večkrat priložnostna kot intencionalna.

Za vsakdanje življenje sodobnega časa so zanimiva vprašanja, kdo ljudi uči čustev do drugih, npr. zavist, ljubosumje, nestrpnost ... Kakšno vlogo imajo pri tem ljudje in kakšno mediji. Zastavi se tudi problem, kdo ljudi uči čustev do

samega sebe, kdo vzgaja čustva do samega sebe. Ob tem vprašanju se najprej oblikuje odgovor z mislijo na egocentrizem, narcisizem, terapevtsko družbo, toda takoj nato pomislimo na število samomorov na Slovenskem, destruktivno vedenje do sebe, ki se kaže med mladimi. Krhki posamezniki, ki jih kultura potisne v skupino, potrebno terapije, postanejo v družbi zdravizma kaj hitro na robu.

Ob razmisleku o vzgoji čustev se zastavi tudi vprašanje strokovnega jezika. Kakšen diskurz bomo uporabljali? Terapevtski? Prek legitimacije ali uveljavitve diskurza se oblikuje tudi »nadzor« nad področjem. Ali lahko rečemo, da je naključje, da se vzgoja in pedagogika ne ukvarjata z vzgojo čustev, marveč da se s čustvi ukvarja psihoterapija? Kakšno vlogo ima v vzgoji čustev umetnost, glasba in romani ... Ali je vse to le vsebina terapije z umetnostjo ali predvsem vzgoje z umetnostjo?

Mogoče pa se vzgoji čustev izogibamo tudi zato, ker lahko vzgoja čustev hitro zdrsne v zatiranje čustev, v negiranje čustev, v manipulacijo ali negovanje nestrpnosti do sebe in do drugih, v nadzorovanje čustev drugih s predvidevanjem in poznavanjem njihovih obrambnih mehanizmov ..., zdrsne v enostransko oblikovani konstrukt o čustvih, ali še več, oblikuje nov zožen konstrukt o čustvih. Da ne bi naredili napak, ki bi omejevale svobodo posameznika, se vzgoji čustev izogibamo, misleč, da ohranjamo možnost vsakega, da odloča o svojem življenju. V vsakdanjem življenju se pokaže nasprotno. Posameznik, ki ne zmore obvladovati svojih čustev, ki si prek vzgoje in samovzgoje ni oblikoval načinov za uporabo čustvene energije, postane predmet manipulacije različnih agentov porabniške družbe.

Sklep

Teoretski konstrukti so nam v pomoč pri opazovanju čustvenega življenja in pri oblikovanju metod vzgoje čustev v vseh obdobjih življenja. Če pregledujemo čustva z zornega kota teoretskih zapisov, vidimo, da so trikrat »vmes«. Čustva so med telesom in umom, čustva so med naturo in kulturo, čustva so med kognicijo in intuicijo, raziskujejo jih različne znanstvene discipline, pristopi k raziskovanju čustev so še premalo interdisciplinarni.

Čustva so bistvena komponenta človekovega življenja. Človek, ki ima nekoliko slabše razvit miselni aparat, lahko zadovoljivo živi, je v življenju uspešen, ker se okolju prilagaja. Človek, ki ne zmore nadzorovati svojih čustev, ker jih doživlja tako, da jih denimo zamenjuje med seboj, zameša strah in jezo ali strah in lakoto, in jih neustrezno izkazuje v okolju, bo težko pisal svoj življenjski scenarij, ne bo razumel sebe niti namenov drugih, neuspešen bo v socialnih interakcijah, razvila se bodo psihosomatska obolenja. Čustva so gibalo pri izbiri, pri smereh življenjske poti. Kaj je dobro in kaj je slabo za posameznika in skupnost, slutimo, »intuitivno vemo«, na podlagi nekega »občutenja«, ki je premalo raziskano, premalo jasno.

Vzgoja čustev poteka v vseh življenjskih obdobjih, tesno se prepleta z znanjem o čustvih, zajema prepoznavanje in izražanje čustev, spodbujanje mišljen-

ja, razčlenjevanja in razumevanja čustev. Hkrati vemo, da čustev zaradi subjektivnosti ne moremo soditi po vnaprejšnjih shemah, temveč jim moramo pustiti živeti, da jih spoznamo in integriramo v svoji osebnosti. Ni čustev, ki bi bila dobra ali slaba, prizadevati si moramo za harmonijo med različnimi duševnimi stanji: ne poudarjamo enih čustev in negiramo drugih, kajti to povzroči čustveno neravnotežje, ne spoznamo svojih potreb, svojih aspiracij in ranljivosti. Avtorji s področja psihoanalize in globinske psihologije, denimo Jung (2002), pišejo, da ostanejo nerazvita čustva v nezavednem ali pa se razvijejo v čustvo, ki je kvalitativno drugačno in se pojavlja prek sanj, nevroz.

Čustva se oblikujejo kot znaki sprememb, sporočajo nam, da se spreminja program aktivnosti ali pa odnos do programa. V sodobnosti je mnogo sprememb v okolju in zahtevajo mnogo preusmerjanja programov, kar povzroča čustveno zmedo pri mnogih ljudeh. Ljudje so si v otroštvu »ogledali« nekatere programe in jih zakodirali v svoj spomin in svoje nezavedno, v odraslosti teh programov ne morejo uporabiti. Oblikovati morajo nove programe. Evolucijsko je človek pripravljen, da svoj program spremeni nekajkrat, fluidna moderna pa zahteva, da svoj program kar naprej spreminja, kajti niti posameznikova identiteta ni stabilna.

Svet spoznavamo na različne načine: prek znanosti, umetnosti, religije. Vsak način ima svoja pravila, medsebojno niso v hierarhičnem odnosu. Bateson (2000) ugotavlja, da kdor lahko gleda na probleme skozi različne prizme, lahko zagleda večjo kompleksnost. Opozori na redukcionizem znanstvenega mišljenja, ko postane znanstveno mišljenje zbirka trikov za poenostavljanje. Pri raziskovanju čustev ne zadostujejo le znanstvene metode, temveč potrebujemo tudi druge, npr. srečanje z umetnostjo, še izraziteje se pokaže potreba po prepletanju različnih poti kreacije znanja in spoznavanja sebe in okolja pri oblikovanju metod za vzgojo čustev. Zaradi neraziskanosti področja, zaradi vpliva osebnega in kolektivnega nezavednega v obliki arhetipov, zaradi mnogih neznank se izogibamo vzgoji čustev. Potrebe, ki nastajajo sredi negotovega časa družbenih prehodov, sredi mnogih sprememb v telesu, gibajočem se proti cyborgom in v prestrašeni duši, hitro zapolnijo šarlatanska ponudba hitrih tečajev, grobi medijski vdori, lažna zabava.

Literatura

- Andreoli, V. (2003). *Capire il dolore*. Milano: Rizzoli.
- Averill, J. R. (1999). *Creativity in the Domain of Emotion*. V: Dalglish, T., Power, M. J. (ur.). *Handbook of Cognition and Emotion*. New York: Wiley & Sons.
- Avsec, A., Pečjak, S. (2003). Emocionalna inteligentnost kot kognitivno-emocionalna sposobnost. *Psihološka obzorja*, 12, 2, str. 35–49.
- Abbagnano, N. (2002). *Storia filosofica delle emozioni*. V: Galati, D., *Prospettive sulle emozioni e teorie del soggetto*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: New American Library.

- Bowlby, J. (1991). *Attachment and loss*. London: Penguin.
- Brookfield, S. (1995). *Adult Learning: An Overview*. V: Tuinjmān, A. (ur.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press (<http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/AdultLearning.html>, 21. 11. 2003).
- Demetrio, D. (2001). *L'Educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspetiva*. Firenze: La nuova Italia.
- Demetrio, D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti*. Milano: R. Cortina.
- Demetrio, D. (2003). *Filosofia dell'educazione ed eta adulta. Simbologie, miti, icone narrative*. Torino: Utet.
- Dirkx, J. M. (2001). *The Power of Feelings: Emotion, Imagination and the Construction of Meaning in Adult Learning*. V: Merriam, S. M. (ur.), *The New Update on Adult Learning Theory*. San Francisco: Jossey-Bass, str. 63–73.
- Drucker, M. (2002). *Frida Kahlo*. Ljubljana: Študentska založba.
- Galati, D. (2002). *Prospetive sulle emozioni e teorie del soggetto*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for 21st century*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2003). *Destructive Emotions*. New York: Bantam Books.
- Grazia, R. M. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Harre, R. M. (ur.) (1992). *La costruzione sociale delle emozioni*. Milano: Giuffrē.
- Elster, J. (1994). *Piu tristi ma piu saggi*. Milano: Anabasi.
- Jarvis, P. (ur.) (2001). *The Age of Learning. Education and Knowledge Society*. London: Kogan Page.
- Johnson-Laird, P. N. (1997). *La mente e il computer*. Bologna: Il Mulino.
- Jung, C. G. (2002). *Psihologija in vzgoja*. Ljubljana: Študentska založba.
- Klevišar, M. (2004). *Moja četrtā kariera*. Celje: Mohorjeva družba.
- Komensky, J. A., Comenio, G. A. (1993). *Pampaedia*. Roma: Armando.
- Legrenzi, P. (2002). *Prime lezioni di scienze cognitive*. Roma, Bari: Laterza.
- Legrenzi, P. (2002 a). *La mente*. Bologna: Il Mulino.
- Ličen, N. (1997). *Besede, s katerimi starši izražajo čustva. (Neobjavljeno gradivo.)*
- Malinowski, B. (1995). *Znanstvena teorija kulture*. Ljubljana: ISH.
- Milivojević, Z. (2000). *Emocije. Psihoterapija i razumevanje emocija*. Novi Sad: Prometej.
- Oliverio, A. (2001). *La mente*. Milano: Rizzoli.
- Pasini, W. (2002). *I nuovi comportamenti amorosi*. Milano: Mondadori.
- Slepj, V. (2002). *Capire i sentimenti*. Milano: Mondadori.
- Steiner, C., Perry, P. (1999). *Achieving Emotional Literacy. A Personal Program to Increase Your Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Šadl, Z. (1999). *Usoda čustev v zahodni civilizaciji*. Ljubljana: ZPS.
- West, L. (2005). *The Radical Challenge of Family Learning: perspectives from auto/biographical research*. (www.lua.it/esrea, 6. 3. 2005).

Zgaga, P. (2002). Teme iz filozofije edukacije in edukacijskih strategij. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

LIČEN Nives, Ph.D.

TEACHING OF EMOTIONS

Abstract: The teaching of emotion is connected with people's different theoretical concepts, cultural constructs and convictions. Emotions are analytically researched by different disciplines because of the different components involved, yet we still do not have a general definition. Emotions and a conglomerate composed of physical, mental and cultural parts. From the education point of view, it is interesting that emotions take place in a story, that they are subjective, but always also part of a relationship and experience of the relationship. We do not speak of the teaching of emotions because in our culture emotions, although always present, are seen as something chaotic, animalistic, uncontrollable, womanly. In our culture, emotions are distinctly private. Such an attitude to emotions leads to the placing of the entire field of human feeling of emotions into therapy and not education because we only speak of emotions when they hurt, when they are pathological. The text presents certain ways to teach about emotions and the related problems.

Keywords: emotion, learning, education.

Dr. Zvonko Perat

Kaj bi se lahko naučili iz objave izsledkov raziskave TIMSS 2003

Povzetek: V članku so primerjani rezultati uspešnosti slovenskih učencev v poskusnih oddelkih uva-
janja devetletke in v osemletki pri mednarodni raziskavi TIMSS 2003 v Sloveniji. Uspešnost sloven-
skih učencev v devetletki in osemletki komentiramo s trendi, ki smo jih zaznali pri uspešnosti naših
učencev med raziskavama TIMSS 1995 in TIMSS 2003. Na razredni stopnji osnovne šole pa po-
kažemo razlike v uspešnosti reševanja nalog na šestintridesetih skupnih nalogah obeh raziskav:
TIMSS 1995 in TIMSS 2003. Primerjamo matematično vedenje 4. razreda devetletke (2003) in 3.
razreda osemletke (2003) med seboj ter primerjamo obe skupini iz leta 2003 z uspešnostjo tretjega
razreda osemletke (1995).

Ključne besede: primerjava učinkov izobraževanja, devetletka, osemletka, všolanje šestletnikov,
trendi izobraževanja, TIMSS 1995, TIMSS 1999, TIMSS 2003.

UDK: 371.26

Strokovni prispevek

Dr. Zvonko Perat, višji svetovalec za matematiko, Zavod republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Rezultati raziskave TIMSS 2003 so v naši deželi dvignili kar nekaj prahu. Že na začetku se mi zastavlja dvoje mogoče neprimernih vprašanj. Prvo vprašanje, ki se mi ob tem zastavi, je: Ali bi bili ti rezultati toliko odmevni, če bi bili dobri? Drugo vprašanje pa je: Ali smo rezultate sploh pripravljene analizirati s trezno glavo, brez nepotrebne političnega prerekanja?

Če bo debata o šoli zašla v politične vode, bo »kakovost« naše šole šla po zlu. V prerekanju, kdo bo zmagovalec, ni poti do rešitve. Rezultati raziskave kličejo po takojšnjem ukrepanju, in to tam, kjer se je zadeva začela – pri učnem načrtu.

Uvedba devetletke je prinesla zgodnejše všolanje naših prvošolcev in s tem je postala slovenska šola vsaj po všolanju učencev primerljiva z Evropo. Eno leto (natančneje deset mesecev) zgodnejše všolanje šolskih novincev nas je zopet prestavilo z Balkana na evropska tla. Že prvi avstrijski šolski zakon iz leta 1774 je zapovedoval všolanje otrok v obvezno šolo v tistem koledarskem letu, ko otroci dopolnijo starost šest let. Všolanje, ki naj bi bilo deset mesecev pozneje, je prineslo leto 1929 – prvi jugoslovanski (kraljevina) zakon o narodnih šolah. Mi smo sicer pomaknili všolanje v devetletko za leto navzdol – toda obravnavo snovi smo v devetletki zamaknili za eno leto navzgor. Tako smo, grdo rečeno, vse pridobitve devetletnega osnovnega šolstva (zaradi slabega zgodovinskega spomina) vsaj pri matematiki, če ne v celotnem sistemu zapravili že v 1. in 2. razredu devetletne osnovne šole. Tako sta danes v šoli – poenostavljeno povedano – po vsebinah primerljiva 3. razred osemletke in 4. razred devetletke. Od tukaj naprej pa se premakne že zaradi zamika 3. razreda v četrti vsa vertikalna navzgor. Primerljivi postanejo 7. razred osemletke in 8. razred devetletke ter 8. razred osemletke in 9. razred devetletke.

Pri mednarodni raziskavi TIMSS 2003 pa se nam je prvič (menda celo v zgodovini celotnega našega šolstva od leta 1774) ponudila možnost, da med seboj primerjamo učinke učenja v dveh med seboj konkurenčnih sistemih – pri nas sta to devetletka in osemletka. V tej primerjavi je krajšo potegnila devetletka, ki se šele uvaja. Tudi če bi bili prvi na lestvici raziskave TIMSS po

učinkih matematičnega izobraževanja, bi morali ukrepati, ker načrtno uvajamo sistem, ki je po učinkovitosti slabši, in opuščamo boljše, učinkovitejši sistem.

Dosedanje raziskave v šolstvu so vedno pokazale upravičenost inovacij, saj so bile že same raziskave naravnane na proučevanje premikov zaradi inovacije. Raziskovalo se je, kakšne premike povzroči dodatno delo glede na sivino povprečja. Vsako delo pa se mora nekje poznati in ni čudno, da je bila vsaka inovacija velikanski prispevek k napredku šole. Sedaj pa smo merili dva med seboj tekmujoča šolska sistema v istem času z neodvisnim instrumentom (TIMSS 2003) in dobili odgovor, ki ni razveseljiv. Da bodo rezultati taki, smo nekateri že opozarjali, še preden je v praksi zaživela devetletka (Perat 1998a in b). To pisanje je sprožilo troje odmevov (Kavkler 1998, Olbreht 1998 in Cotič 1998). Iz odgovorov se je dala razbrati obljuba, da bodo »odgovorni« sestavljavci učnih načrtov ukrepali takoj, ko bi se pojavili negativni trendi glede na učinkovitost izobraževanja. Sestavljavci učnega načrta so tudi izrazili svoje trdno prepričanje, da raven znanja na koncu obveznega šolanja ne bo v upadu. Zato se čudim izjavi predstavnice sestavljavcev učnega načrta v TV-omizju, da rezultati raziskave TIMSS niso presenečenje. Naj si to razlagam s tem, da so bili taki rezultati pričakovani in da so sestavljavci učnega načrta pozabili na svoje obljube, da se bodo odločili za spremembe, če bo upadla uspešnost ob koncu osnovnošolskega izobraževanja (končan deveti razred devetletke).

Poglejmo zgodovino raziskav TIMSS pri nas. Raziskava TIMSS se je pri nas izvajala že trikrat. Prvič je bila izpeljana leta 1995, ko smo v raziskavi sodelovali s 3. in 4. razredom na razredni stopnji osemletke ter s 7. in 8. razredom predmetne stopnje osemletke. V osemletki naj bi raziskava zajela tista dva razreda osnovne šole, ki ju obiskuje največ devetletnih oz. trinajstletnih otrok. Raziskava TIMSS 95 je vključevala tudi dijake zadnjih letnikov srednjih šol (4. letniki gimnazij, 4. letnik srednjih strokovnih šol in 3. letnik poklicnih šol). V letu 1999 je bila izpeljana ponovitev raziskave TIMSS in takrat smo se pri nas vključili v raziskavo le z 8. razredom osemletke.

Šele v letu 2003 smo se spet s širšim naborom razredov lotili tretje ponovitve raziskave TIMSS. Tudi tukaj se je zahtevalo, da je vključen v raziskavo tisti razred, ki ga obiskujejo večinoma devetletni oziroma trinajstletni učenci. Ta raziskava nas je ujela prav sredi reforme in zato nam je prav to vmesno stanje dalo možnost, da smo lahko preverili učinke učenja v primerljivih razredih osemletke in devetletke, in to z neodvisnim merskim instrumentom (naloge TIMSS 2003), ki ni bil pisan na kožo ne enemu ne drugemu šolskemu sistemu. Primerjave, ki sledijo iz primerjanj učinkov izobraževanja, pa zahtevajo takojšnje ukrepe, če želimo biti primerljivi z Evropo v šolski klopi tudi po znanju in ne samo po času, prebitem v razredu.

Da ne bomo govorili kar tako o tem, kaj so pokazale raziskave, si oglejmo uspešnost naših učencev pri matematiki in naravoslovju pri mednarodnih raziskavah od raziskave TIMSS 95 pa do raziskave TIMSS 03. Čeprav navajamo podatke o uspešnosti pri matematiki in naravoslovju, bomo komentirali le uspešnost pri matematiki (vir: Japelj 2003, str. 22 in 23).

Razred	Matematika 1995	Matematika 2003	Naravoslovje 1995	Naravoslovje 2003
3. osemletke	462 (3,1) ▲	479 (2,8)	464 (3,1) ▲	491 (2,7)
4. devetletke		473 (4,6)	▲	487 (6,2)
7. osemletke	494 (2,9)	494 (2,39)	514 (2,7) ▲	521 (1,8)
8. devetletke		481 (6,3)		507 (5,7)

Preglednica 1. Trendi v dosežkih mednarodne raziskave TIMSS med letoma 1995 in 2003

Izkazalo se je, da so v matematiki tretješolci osemletke napredovali, četrtošolci devetletke pa so izkazali enako znanje kot tretješolci leta 1995. V naravoslovju so napredovali oboji. V matematiki niso napredovali niti sedmošolci osemletke niti osmošolci devetletke. Napredek med starejšimi je le v naravoslovnem znanju sedmošolcev osemletke glede na isti razred učencev leta 1995. V naslednji preglednici vidimo primerjavo trendov dosežkov zadnjega razreda osnovne šole med osemletno in devetletno šolo:

Matematika 1995 (8. razred) 531 (2,8)	Matematika 1999 (8. razred) 530 (2,8)	Matematika 2003 (9. razred) 510 (7,4) ▼
Naravoslovje 1995 (8. razred) 541 (2,8)	Naravoslovje 1999 (8. razred) 533 (3,29)	Naravoslovje 2003 (9. razred) 540 (7,6)

Preglednica 2. Trendi v dosežkih mednarodne raziskave TIMSS 8. razreda osemletke in 9. razreda devetletke

V obeh preglednicah so rezultati raziskav preračunani na povprečno vrednost 500 in standardno napako 100.

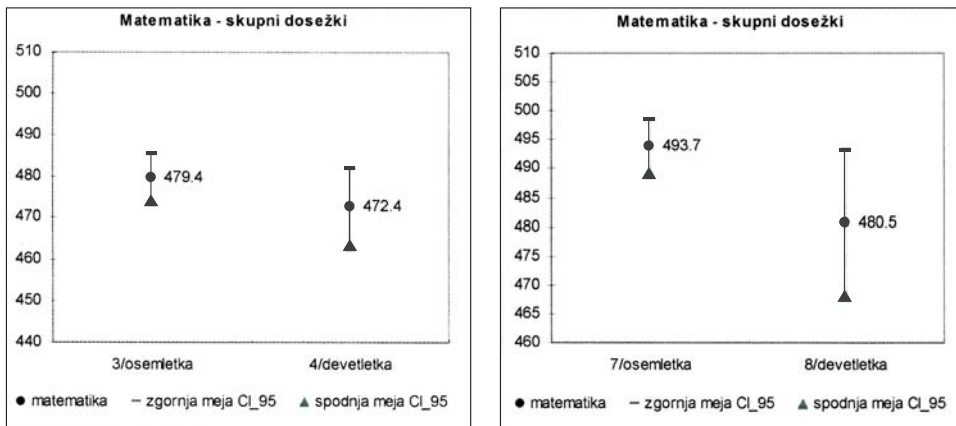
Dodatno smo primerjali dosežke učencev 9. razreda v letu 2003 z dosežki 8. razreda 1995 in 1999. Učenci 9. razreda so po starosti in letih šolanja najbolj primerljivi z osmošolci osemletke. Opazimo, da med letoma 1995 in 1999 ni bilo razlik v njihovem znanju matematike in naravoslovja. Matematično znanje devetošolcev leta 2003 pa se je izkazalo za nižje od znanja osmošolcev tako leta 1995 kot leta 1999, in sicer za 4 %. Naravoslovno znanje se ni spremenilo.

Preglednici potrebujeata nekaj komentarja. Leta 1995 smo primerjali uspeh našega 3. razreda devetletke s 3. razredi po drugih državah. Od 24 držav smo bili sedmi po rangui in smo še sodili po uspešnosti na spodnji rob zgornje četrtine udeleženk, bili smo samo v povprečju kakega 0,7 leta starejši od sovrstnikov, ki so obiskovali 3. razred v drugih šolskih sistemih. Tu se je še primerjalo znanje, ki so ga učenci pridobili v triletnem šolanju. Takrat je naš 4. razred dosegel osmo mesto v družbi drugih 4. razredov, samo da v 4. razredu ni bilo več

nobenega devetletnega učenca. Razlika med 4. in 3. razredom (eno leto šolanja) je takrat znašala 13 % in približno take so bile tudi razlike pri drugih državah, ki so sodelovale v raziskavi TIMSS 95 (Perat 2002, str. 180). Takrat se nismo razburjali, da imamo v raziskavi prestare učence. Leta 2003 pa smo morali v raziskavi sodelovati z razredi, ki imajo največ devetletnih učencev. Pričakovali bi, da bi naši učenci v 4. razredu devetletke le bili nekoliko boljši od sovrstnikov v osemletki – saj so oboji enako stari, a imajo devetletkarji kljub vsemu 105 ur matematike več.

Ker so učenci 3. razreda osemletke po uspehu nekoliko boljši od devetletkarjev, lahko zavrtnemo vse sprenevedanje in iskanje opravičila za slab uspeh v starosti naših učencev. Statistično lahko tudi iz naših učencev izberemo vzorec primerljivo (povprečna starost učencev v vzorcu) starih učencev z vsako drugo deželjo, ki je sodelovala s 4. razredom v raziskavi TIMSS 03. To lahko storimo tako, da črtamo iz vzorca nekaj rojstnih mesecev, ki nam dajejo premlade učence. Ker je naš 4. razred devetletke slabši po uspešnosti od 3. razreda osemletke, ga le-ta lahko nadomesti. Izgovor o letu manj šolanja je skopnel in mesto uspešnosti devetletke v mednarodnem merilu je zakoličeno.

Kakšna je bila slika znanja devetletkarjev in osemletkarjev leta 2003, lepo kažete grafa.



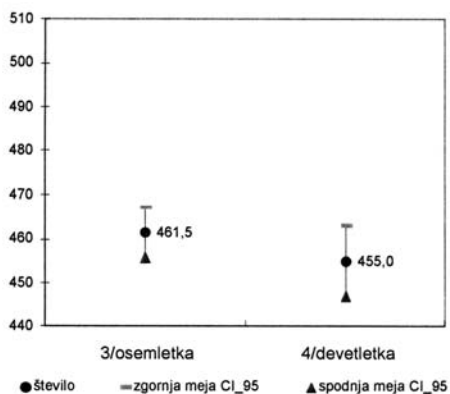
CI_95 pomeni 95% interval zaupanja okoli povprečnega dosežka

Graf 1 in 2. Primerjava matematičnih dosežkov med osemletno in devetletno šolo

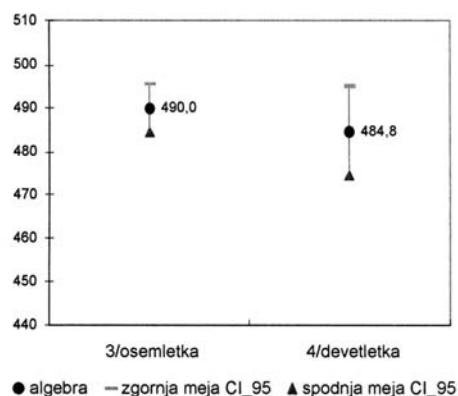
Zaostanek pa se bo še povečal – ko bodo devetletkarji prišli do 8. razreda devetletke in se bo zaostanek 4. razreda devetletke prištel zaostanku, ki ga bodo nabrali devetletkarji še v 5., 6. in 7. razredu. Že sedaj, ko so devetletkarji samo navidezno v 8. razredu devetletke, v resnici pa obiskujejo šolo sedmo leto, je opazen trend upada uspešnosti. Še slabšo sliko pa kaže uspešnost 9. razreda

devetletke, kjer pa je upad uspešnosti že kar velik in celo pomemben, pa so ti učenci celih pet let hodili v osemletko in so si nato v poltretjem letu devetletke (9. razred devetletke) že utegnili nakopati tak zaostanek. Kakšen pa bo zaostanek, ko mu bo treba prišteti še zaostanek, pridobljen v šestih letih, bomo videli leta 2007, ko bo naslednja ponovitev raziskave TIMSS. Toda do takrat bo osemletka že pokojna in ne bomo imeli več ogledala, da bi zaznali, kje smo zašli s poti. Zato se je treba lotiti reševanja problema takoj, in ne čakati, da ga bo razrešil čas.

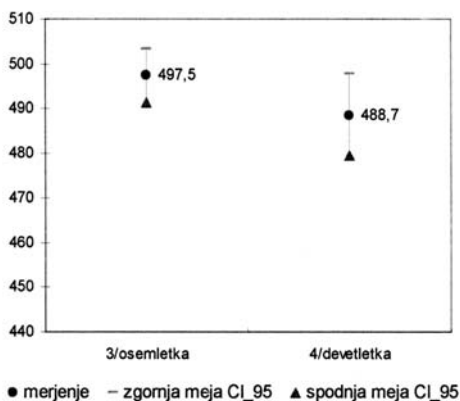
Števila



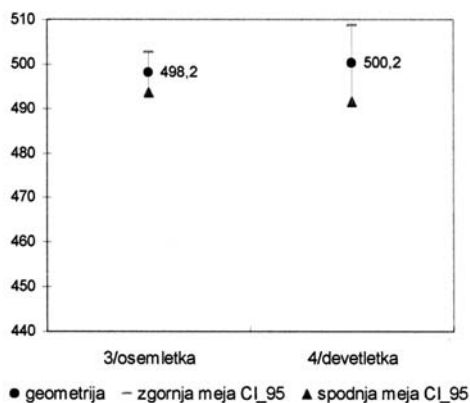
Algebra



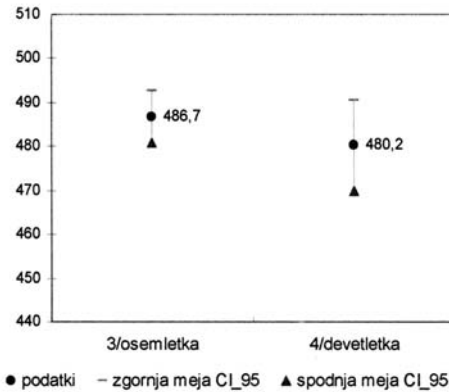
Merjenja



Geometrija



Obdelava podatkov



Graf 3 – 8. TIMSS 2003 – uspeh osemletkarjev in devetletkarjev po poglavjih matematike

Čeprav je poglavje o obdelavi podatkov šele tema v ospredju devetletke, se je izkazalo, da je funkcionalno znanje osemletkarjev boljše od znanja devetletkarjev, ki imajo to znanje opredeljeno v učnem načrtu. Na tem primeru se izkaže, da vpliva okolja in funkcionalnih znanj, ki jih to okolje zahteva, ne gre podcenjevati. Zato mora učni načrt vsaj v osnovni šoli slediti zahtevam pismenosti in funkcionalne pismenosti, če hočemo, da bo šola pospeševalka razvoja, in ne njegov rabelj.

Oglejmo si položaj na razredni stopnji še enkrat. Učenci v 3. razredu osemletke in učenci v 4. razredu devetletke naj bi bili enako stari in oboji so v raziskavi TIMSS 2003 reševali iste naloge. Toda učenci 4. razreda devetletke so obiskovali pouk eno leto več in so imeli kar 105 ur pouka matematike več od enako starih sovrstnikov v 3. razredu osemletke. Iz grafov so jasno vidne razlike med 4. razredom devetletke in 3. razredom osemletke v matematičnem vedenju.

Pri testiranju TIMSS je bilo leta 2003 uporabljenih tudi 36 enakih nalog kot leta 1995. S primerjavo nabora istih nalog in rezultatih testiranja v letih 1995 ter 2003 pa lahko podamo oceno učinkov naše šolske reforme tudi po tej plati. Primerjali bomo uspeh 3. razreda osemletke na teh šestintridesetih nalogah z uspehom učencev iz 4. razreda devetletke. Učenci so enako stari (vsaj približno), samo da devetletkarji hodijo že eno leto več v šolo in so imeli v teh letih šolanja 105 ur matematike več. Že iz tega sledi, da bi morali imeti devetletkarji v 4. razredu boljše rezultate od osemletkarjev v 3. razredu. Žal pa tega ne moremo potrditi z rezultati mednarodne raziskave. Ker se svet vedno bolj globalizira, bi morali biti primerljivi z Evropo ne samo po starosti vstopa v šolo, ampak tudi po znanju, ki ga ponuja šola. Zato bi morali vedenje iz matematike v 4. razredu devetletke primerjati z vedenjem 4. razredov drugod po Evropi.

Primerjali bomo slovenske rezultate raziskave TIMSS v 4. razredu devetletke v letu 2003 z rezultati raziskave TIMSS 1995 v 3. razredu osemletke v Sloveniji. Tu primerjamo vedenje enako starih otrok, in ne otrok, ki hodijo enako

dolgo v šolo. Toda kljub prednosti v leto dni daljšemu šolanju devetletkarjev 4. razreda v letu 2003 le-ti ne prednjačijo pred 3. razredom osemletkarjev ne v letu 2003 in ne v primerjavi z letom 1995.

Teh 36 nalog so nekakšni »reperji« za primerjanje »višine« doseženega znanja. Poudarimo še enkrat, da bomo za primerjavo imeli le rezultate šestin-tridesetih nalog, ki so bile iste v obeh izvedbah raziskave TIMSS (v letu 1995 in v letu 2003). Podlaga za ocenitev naše šole in možnosti, ki jih je uradno ponudila, so nedvomno učni načrti in nabor učnega gradiva (učbenikov, zbirnih vaj in delovnih zvezkov), ki so jih učenci uporabljali v času izvajanja raziskave TIMSS.

Na razredni stopnji je bil položaj v letu 1995 še precej enostaven. Še vedno je veljal učni načrt iz leta 1983 (sprejet 11. maja 1983) in v uporabi je bil en sam učbeniški komplet avtorjev: Izidor Hafner, Ivana Mulec, Terezija Uran. Učbeniki so bili od 1. do 3. razreda pisani še kot »učbeniki z elementi delovnega zvezka«. Šele od vključno 4. razreda osemletke pa so se uporabljali učbeniki, ki niso imeli več pritikin delovnih zvezkov.

V letu 2003 se je položaj v primerjavi z letom 1995 že precej spremenil. Učbeniki za razredno stopnjo osnovne šole so sicer ostali isti, a so jih avtorji prenovili tako, da so dodali nekatere nove pojme iz »obdelave podatkov«. Prenova učbenikov (Izidor Hafner, Ivana Mulec, Terezija Uran) se je začela leta 1995 z učbenikom Matematika za 1. razred osnovne šole (11. prenovljena izdaja) in se je končala leta 1998 s prenovo učbenika za 4. razred osemletke. Ta prenova je zadoščala, da smo lahko na primerljivih nalogah iz obdelave podatkov zaznali napredek pri uspehu testirane generacije 2003 v primerjavi z uspehom generacije učencev 3. razreda v letu 1995. Primerjava uspeha pri skupnih nalogah iz leta 1995 in 2003 bi nas lahko pripeljala celo do suma, da je bila prenova učbenikov za razredno stopnjo osemletke celo boljše izvedena, kot pa se je pokazalo v reformi pouka v devetletni šoli, ki si lasti obdelavo podatkov za svojo napomembnejšo temo. Poleg tega pa so imeli devetletkarji leta 2003 v vseh štirih razredih na voljo učbenike, ki so bili napisani že po novem učnem načrtu. Pri štirih skupnih nalogah iz poglavja o obdelavi podatkov pri obeh testiranjih (TIMSS 1995 in 2003) je bil leta 2003 uspeh v 4. razredu devetletke le pri eni nalogi iz primerljivih nalog za malenkost boljši od uspeha v 3. razredu osemletne osnovne šole (merjeno v letu 2003). Seveda pa sta oba testirana razreda pomembno napredovala pri uspehu pri nalogah iz poglavja obdelave podatkov, če ju primerjamo z uspehom 3. razreda osemletne osnovne šole v letu 1995.

Mogoče bi tu kazalo primerjati tudi uspeh pri temi obdelave podatkov med 4. razredom devetletke v letu 2003 in 4. razredom osemletke v letu 1995. V letu 2003 smo prvič testirali učence, ki so začeli šolanje že s 1. razredom devetletne osnovne šole. Ti učenci so bili prva generacija (prvi krog) devetletke in so bili testirani v 4. razredu. V prvi krog devetletke so z razpisom vstopile izbrane šole za poskusno uvajanje devetletke. To se pravi, da izboru teh šol ne moremo pri-pisati slučajnosti vzorca, saj so bile izbrane z razpisom (verjetno le najboljše šole), in že zato bi morale biti te šole uspešnejše. Kljub temu pa so učenci 3. razreda osemletne osnovne šole pri večini v tem zapisu obravnavanih nalog pokazali boljše znanje kot pa njihovi sovrstniki, ki so celo eno leto več gulili šolske klopi.

Učni načrt za matematiko v devetletki (sprejet 29. X. 1998) se je začel postopno uvajati v šolskem letu 1999/2000. Predpisuje 1318 ur pouka matematike v devetih letih obveznega šolanja v devetletni osnovni šoli. Po tem učnem načrtu ima matematika samo 70 ur več od predpisanih ur matematike v osemletni osnovni šoli. Upali smo, da se bomo z reformo in učnim načrtom za matematiko v devetletki enakovredno postavili ob bok drugim državam Evrope. Sedaj pa vse kaže, da smo pridobili z drugimi primerljivo samo starost vpisa šolskih novincev. Glede na vsebine pouka matematike pa smo pridelali že v prvih dveh letih šolanja kar enoletni zaostanek za drugimi evropskimi državami in tudi doma, če primerjamo učna načrta obeh domačih »šolskih sistemov«. Osemletka je glede na vsebine nalog TIMSS 2003, ki so bile skupne pri testiranjih v letih 1995 in 2003, naučila 3. razred bolje kot v leto daljšem šolanju enako stare otroke naša nova devetletka. Če smo bili z osemletko po vsebinah in letih šolanja že primerljivi z Evropo, čeprav so bili naši učenci približno za deset mesecev starejši od svojih vrstnikov iz drugih dežel, ki so tudi sodelovale pri raziskavi TIMSS, smo sedaj z devetletko primerljivi samo po starosti obveznega vstopa v obvezno osnovno šolo, po vseh drugih kriterijih pa že ob samem začetku naberemo kar za celo leto zaostanka, ki ga ni več moč nadomestiti.

Zamislimo se nad stanjem vsaj sedaj, ko je postalo jasno, da so tri leta v prvem triletju devetletke enakovredna dvema letoma osemletke, in začnimo ukrepati takoj. Opozoril smo tudi do sedaj imeli dovolj, če omenimo raziskave, ki jih je opravil dr. Jože Širec, in nato še vsa opozorila Centra za IEA raziskave, ki so izhajala ob predstavitev rezultatov mednarodnih raziskav (SIMS – druga mednarodna raziskava matematičnih znanj, izvajana 1989 in 1990; TIMSS, izvajan v letih 1995, 1999, 2003; IAEP II. za devetletne in trinajstletne učence naših osnovnih šol, izvajana v letu 1991), na koncu pa naj omenimo še Evalvacijo programa življenja in dela osnovne šole, ki jo je leta 1990 objavil Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Vsa opozorila so bila bob ob steno. Zdi se mi, da je z označbo naših reform še najbolje zadel dr. France Križanič, ko je zapisal, da je za tako stanje kriv »diletantski nihilizem, ki uči, da je tisto, kar že znamo, povsem dovolj in da več znanja samo škodi; organizacijski hazard, ki poizkuša pomanjkanje vsebine nadomestiti z nenehnim spreminjanjem oblik; /.../« (Križanič 2003, str. 66)

Še en učni načrt moramo omeniti, čeprav bi ga za naše potrebe brez prevelike škode lahko izpustili, ker tako rekoč sploh ni začel delovati. Krivo je verjetno to, da je bil sprejet 8. IV. 1999, to je bilo že prepozno, da bi se ga trgovcem z novci (beri založnikom) splačalo opremiti tudi z učnim gradivom. Ta načrt ima naslov: Posodobitev učnega načrta za matematiko v osemletni osnovni šoli (1999). Da ta učni načrt ni bil uresničen tudi v učbenikih, je krivo tudi to, da je prav v letu »posodobitve« začela umirati osemletka in je bila leto dni pred sprejetjem tega učnega načrta – leta 1998, končana prenovitev edinega kompleta matematičnih učbenikov za razredno stopnjo (1. do 4. razred) osemletne osnovne šole. Na vsebine pouka pri nas bolj vplivajo učbeniki kot pa učni načrti. Menim celo to, da za ta (sicer edino veljavni) učni načrt za osemletko večina učiteljev ne ve.

Uspeh pri skupnih nalogah raziskave TIMSS iz let 2003 in 1995 smo najprej razvrstili na pet vsebinskih poglavij. Nato smo primerjali uspeha 3. razre-

da osemletke in 4. razreda devetletke z uspehom v letu 1995 in s skupnim uspehom raziskave TIMSS v letu 2003 ter primerjali tudi oba razreda med seboj. Naloge (36 nalog) smo razdelili na naslednje vsebine:

- *poznavanje števil* (Number) – 18 nalog,
- *algebra* (Algebra) – 2 nalogi,
- *merjenja* (Measurement) – 8 nalog,
- *geometrija* (Geometry) – 4 naloge,
- *obdelava podatkov* (Data) – 4 naloge.

V posamezne stolpce smo vpisali napredek v letu 2004 glede na leto 1995. Če je razlika med odstotkom uspeha v letu 2004 in odstotkom uspeha v letu 1995 pozitivna, to pomeni, da je bil uspeh v letu 2003 po odstotkih boljši kot v letu 1995. Enako smo izračunali razliko odstotka uspehov med 4. razredom devetletke in 3. razredom osemletke. Tukaj bi moral biti 4. razred boljši že zaradi tistega leta prednosti, ki jo imajo učenci 4. razreda devetletke zaradi enega dodatnega šolskega leta. Te podatke smo razporedili v devet stolpcev. Kriterij za urejanje vrstnega reda v stolpcu je bila razlika med 4. razredom devetletke in 3. razredom osemletke v letu 2003. Ta razlika neposredno kaže na razliko vedenja, ki ga dajeta enako starim učencem devetletna in osemletna osnovna šola. Javnosti dostopne naloge iz tega nabora so objavljene (Čučnik 2004a).

Legenda preglednic:

1. stolpec: zaporedna številka naloge
2. stolpec: oznaka naloge v raziskavi TIMSS 2003
3. stolpec: uspeh 3. razreda OSEMLETKE slovenskih učencev pri raziskavi TIMSS 1995
4. stolpec: povprečen uspeh raziskave TIMSS 2003
5. stolpec: uspeh 3. razreda OSEMLETKE in 4. razreda DEVETLETKE slovenskih učencev pri raziskavi TIMSS 2003
6. stolpec: razlika med uspehom (pri isti nalogi) 4. razreda devetletke in 3. razreda osemletke pri raziskavi TIMSS v letu 2003 (merjeno v odstotkih)
7. stolpec: razlika med uspehom (pri isti nalogi) 4. razreda devetletke pri raziskavi TIMSS v letu 2003 in uspehom 3. razreda osemletke pri raziskavi TIMSS v letu 1995 (merjeno v odstotkih)
8. stolpec: razlika med uspehom (pri isti nalogi) 3. razreda osemletke pri raziskavi TIMSS v letu 2003 in uspehom 3. razreda osemletke pri raziskavi TIMSS v letu 1995 (merjeno v odstotkih)
9. stolpec: razlika med uspehom (pri isti nalogi) 3. razreda osemletke ter 4. razreda devetletke pri raziskavi TIMSS v letu 2003 in uspehom 3. razreda osemletke pri raziskavi TIMSS v letu 1995 (merjeno v odstotkih)

Razlika je pozitivna takrat, ko rezultati naših učencev kažejo pozitiven trend napredka, pa naj si bo pri primerjavi obeh šolskih sistemov (devetletka – osemletka) ali pa se kakovost našega vedenja vzpenja od raziskave do raziskave. Negativen trend napredka označuje predznak »minus«: znanje je v upadanju.

Primerjava rezultatov slovenskih učencev pri raziskavi TIMSS na razredni stopnji osnovne šole

Poglavje: *Poznavanje števil*

N	Skupne naloge Oznaka	Naši učenci TIMSS 1995 3. razred	Povprečje raziskave TIMSS 2003	Naši učenci TIMSS 2003 4. r. + 3. r.	2003–2003 Δ 4. r. – 3. r.	2003–1995 Δ 4. r. – 3. r.	2003–1995 Δ 3. r. – 3. r.	2003–1995 $\Delta\Sigma(4+3)$ r. – 3. r.
1	M 01 03	29,9	63,2	36,2	+21,6	+23,3	+1,7	+6,3
2	M 02 11	52,5	60,4	46,6	+11,1	+2,6	-8,5	-5,9
3	M 01 06	55,7	79,0	55,5	+6,7	+5,1	-1,6	-0,2
4	M 02 08	58,7	68,0	59,3	+4,9	+4,1	-0,8	+0,6
5	M 01 11	75,8	88,4	81,5	+4,1	+ 9,0	+4,9	+5,7
6	M 03 04	87,9	85,5	81,0	+2,1	-5,4	-7,5	-6,9
7	M 02 12	80,8	74,0	67,9	+1,4	-12,2	-13,6	-12,9
8	M 03 10	76,4	65,7	69,9	+1,0	-5,8	-6,8	-6,5
9	M 02 07	66,6	59,1	57,8	+0,3	-9,5	-9,8	-9,8
10	M 01 08	11,3	45,4	07,8	-0,3	-3,7	-3,4	-3,5
11	M 03 07	53,0	50,6	45,6	-0,8	-8,0	-7,2	-7,4
12	M 03 12	50,2	62,5	49,5	-1,6	-2,1	-0,5	-0,7
13	M 02 05	55,7	54,7	55,2	-2,3	-2,5	-0,2	-0,5
14	M 01 04	71,7	80,6	70,4	- 3,1	-4,0	-0,9	-1,3
15	M 02 04	47,9	60,4	45,9	- 5,0	-6,2	-1,2	-2,0
16	M 03 03	31,3	49,5	39,2	-9,1	+0,6	+9,7	+7,9
17	M 03 05	48,2	65,0	42,3	-10,7	-14,4	-3,7	-5,9
18	M 01 07	53,9	64,0	41,5	-17,1	-26,1	-9,0	-12,4

Poglavje: *Algebra*

N	Skupne naloge Oznaka	Naši učenci TIMSS 1995 3. razred	Povprečje raziskave TIMSS 2003	Naši učenci TIMSS 2003 4. r. + 3. r.	2003–2003 Δ 4. r. – 3. r.	2003–1995 Δ 4. r. – 3. r.	200–1995 Δ 3. r. – 3. r.	2003–1995 $\Delta\Sigma$ (4+3) r.–3. r.
1	M 03 11	67,7	68,5	61,5	+5,3	-2,1	-7,4	-6,2
2	M 01 12	50,7	62,1	62,4	+0,4	+12,0	+11,6	+11,7

Poglavje: *Merjenje*

N	Skupne naloge Oznaka	Naši učenci TIMSS 1995 3. razred	Povprečje raziskave TIMSS 2003	Naši učenci TIMSS 2003 4. r. + 3. r.	2003–2003 Δ 4. r. – 3. r.	2003–1995 Δ 4. r. – 3. r.	2003–1995 Δ 3. r. – 3. r.	2003–1995 $\Delta\Sigma$ (4+3) r.–3. r.
1	M 01 10	66,9	74,3	61,4	+5,5	-1,1	-6,6	-5,5
2	M 03 09	29,4	50,9	30,8	+3,9	+4,4	+0,5	+1,4
3	M 02 09	56,4	67,3	58,5	+0,2	+1,9	+1,7	+1,8
4	M 02 02	44,2	59,0	52,2	-0,1	+7,7	+7,8	+8,8
5	M 02 13	76,9	74,4	69,8	-2,1	-9,0	-6,9	-7,1
6	M 01 09	36,1	45,6	38,0	-3,3	-0,7	+2,6	+1,9
7	M 01 02	63,1	66,9	54,2	-5,9	-13,7	-7,8	-8,9
8	M 01 05	63,6	68,2	68,5	-8,0	-1,6	+6,4	+4,9

Poglavje: *Geometrija*

N	Skupne naloge Oznaka	Naši učenci TIMSS 1995 3. razred	Povprečje raziskave TIMSS 2003	Naši učenci TIMSS 2003 4. r. + 3. r.	2003–2003 Δ 4. r. – 3. r.	2003–1995 Δ 4. r. – 3. r.	2003–1995 Δ 3. r. – 3. r.	2003–1995 $\Delta\Sigma$ (4+3) r.–3. r.
1	M 02 10	68,5	70,0	62,0	+3,8	-3,8	-7,6	-6,5
2	M 02 03	84,8	85,1	88,6	-0,8	+3,0	+3,8	+3,8
3	M 03 08	54,0	42,2	46,7	-6,0	-12,1	-6,1	-7,3
4	M 03 02	44,7	55,2	60,8	-7,2	+15,5	+22,7	+21,3

Poglavje: *Obdelava podatkov*

N	Skupne naloge Oznaka	Naši učenci TIMSS 1995 3. razred	Povprečje raziskave TIMSS 2003	Naši učenci TIMSS 2003 4. r. + 3. r.	2003 – 2003 Δ 4. r. – 3. r.	2003– 1995 Δ 4. r. – 3. r.	2003– 1995 Δ 3. r. – 3. r.	2003– 1995 $\Delta\Sigma(4+3)$ r.–3.r.
1	M 01 01	75,9	88,0	88,3	+0,6	+12,7	+12,1	+12,4
2	M 02 06	65,7	74,5	70,9	-0,2	+4,8	+5,0	+5,2
3	M 02 01	67,8	62,9	83,7	-1,1	+14,9	+16,0	+15,9
4	M 03 01	67,9	69,5	71,5	-2,5	+1,5	+4,0	+3,6

Rezultati sami so dovolj zgovorni. Ukrepiti moramo takoj, da nas ne bo povozil čas. Vsekakor moramo ukrepiti takoj, dokler sta pred nami še oba šolska sistema, da bi iz njiju ohranili, kar je dobrega. Predvsem pa moramo v devetletko prenesti vse tisto, zaradi česar je osemletka prekosila devetletko. To moramo storiti brez obotavljanja, še v času žive osemletke, in ne nekoč pozneje, ko bo osemletka že pokojna.

Danes me skrbi predvsem učenje tistih vsebin, ki smo jih nekoč že učili, pa smo jih opustili zaradi metodičnih težav ali zaradi dozdevne nepomembnosti in enostavnosti. Premalo se zavedamo tega, kar je bilo zapisano že ob kritiki usmerjenega izobraževanja. »Šola ne prenaša vseh znanj in ni nikdar trdila, da jih prenaša, pač pa prenaša tisti tip znanj, ki bi šla po zlu kmalu potem, ko bi jih šola prenehala prenašati. To so prav tista znanja, katerih usvojitev zahteva trud, disciplino in čas. Popolnoma iluzorno je misliti, da je taka znanja mogoče pridobiti mimogrede, saj je za učenje potrebno zagotoviti ne le 'posredovanje informacij', ampak tudi disciplinsko prisilo, brez katere pač tu ne gre. Šola mora biti zoprno nepopustljiva, če naj kaj nauči, danes bi bilo nadvse koristno, ko bi postala 'strahovalec uma' – vendar ne v tem smislu, da bi učenca tiščala k tlom, ampak tako, da mu ne bi pustila, da se na hitro, poceni in površno povzpne v višave blefranja.« (Baskar 1986)

Literatura

- Baskar, B. (1986). Predgovor (h knjigi, Milharčič Hladnik, M., Šušteršič, J.: Šolska reforma je papirnati tiger) Ljubljana: Knjižnica revolucionarne teorije – KRT – 33, Univerzitetna konferenca ZSMS, Republiška konferenca ZSMS.
- Cotič, M., Magajna Z., Žakelj, A. (1998). Ne le hitrost, pomembna je tudi smer. Šolski razgledi XLIX (20. IV. 1998), št. 8, str. 7.
- Čuček, M., Japelj Pavešič, B. (2004a). Matematične in naravoslovne naloge za nižje razrede osnovne šole (TIMSS 2003: Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Čuček, M., Japelj Pavešič, B. (2004b). Matematične naloge za višje razrede osnovne šole (TIMSS 2003: Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Čuček, M., Japelj Pavešić, B. (2004c). Naravoslovne naloge za nižje razrede osnovne šole (TIMSS 2003: Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Japelj Pavešić, B., Brečko B. N., Čuček, M., Vidmar, M. (2004). TIMSS 2003, Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja.
- Kavkler, M. (1998). Dileme pri spreminjanju učnega načrta za matematiko v osnovni šoli. Šolski razgledi XLIX (Ljubljana 9. II. 1998), str. 3 in 4.
- Križanič, F. (2003). Splošno in posebno. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Olbreht, M. (1998). Kurikularni komisiji za matematiko in Zvonku Peratu, Šolski razgledi XLIX (Ljubljana 9. II. 1998), str. 3 in 4.
- Perat, Z. (1994). Uspešnost pouka preduniverzitetne matematike. Jutro, Ljubljana 1994.
- Perat, Z. (1998a). Kurikularni komisiji za matematiko, Šolski razgledi XLIX (Ljubljana 12. I. 1998) št. 1, str. 5.
- Perat, Z. (1998b). Ob prenovi matematike v osnovni šoli. Šolski razgledi XLIX (Ljubljana 6. IV. 1998), št. 7, str. 6.
- Perat, Z. (2002). Matematika prvega triletja (Slovenska šola od šestletne do devetletne šolske obveznosti). Ljubljana: Jutro.

PERAT Zvonko, Ph.D.

WHAT CAN WE LEARN FROM PUBLICATION OF THE TIMSS 2003 RESEARCH RESULTS?

Abstract: The article compares the results of the success of Slovenian pupils in experimental classes involved in introduction of the nine-year school and in the eight-year primary school that were gained in the international research TIMSS 2003 in Slovenia. The successfulness of Slovenian pupils in the nine-year and eight-year schools is commented on by trends detected in the success of our pupils between the researches TIMSS 1995 and TIMSS 2003. For the first cycle of primary school, we show the difference in the success of resolving 36 tasks common to both researches: (TIMSS 1995 and TIMSS 2003). We compare mathematical knowledge in the 4th grade of the nine-year school (2003) and the 3rd grade of the eight-year school (2003), and both groups from 2003 and the 3rd grade of the eight-year school (1995).

Keywords: comparison of education effects, nine-year primary school, eight-year primary school, starting primary education at the age of six, education trends, TIMSS 1995, TIMSS 1999, TIMSS 2003.

Branka Lončarič

Domoznanstvo kot odsev kulture naroda v šolskem življenju in delu v obdobju med obema vojnama

Povzetek: Prispevek prikaže povezavo dveh družboslovnih ved, ki z roko v roki nastopata v slovenski šoli v obdobju med obema vojnama. Gre za pedagogiko in domoznanstvo, katerega sestavni del je narodopisje, pozneje etnologija. Učni načrti in zapisi v šolskih kronikah omenjenega obdobja so nedvoumen kazalnik te povezave. Mnogo slovenskih šolnikov je vztrajno in prizadevno delalo na področju etnološke vzgoje na naši šoli. Učiteljice v slovenski šoli so v obdobju med obema vojnama razvijale narodno kulturo, složno in odločno so nastopale v šoli. Narodopisno zasnovan pouk je postal v obravnavanem obdobju bistveno potrebni del skoraj vseh učnih predmetov.

Ključne besede: domoznanstvo, kultura naroda, vzgoja naroda, narodopisje, učni načrt, kulturne značilnosti naroda.

UDK: 37.035

Strokovni prispevek

Branka Lončarič, pedagoginja, Osnovna šola Škofljica, Škofljica.

1 Uvod

V tem prispevku želim prikazati oziroma opozoriti na zastopanost etnoloških elementov pri pouku ter na povezavo osnovnošolskih učnih programov iz obdobja med obema vojnama z etnološko tematiko in izpostaviti napredne poteze novega šolskega sistema iz leta 1869, ko je bil v slovensko šolo vpeljan učni predmet »nazorni pouk« ali »domoznanstvo v materinem jeziku« (Kopriva 1970, str. 474). Takrat je bilo domoznanstvo povezano z zemljepisnim poukom, bilo je njegov temelj. V učnem načrtu iz leta 1874 je domoznanstvo omenjeno kot del zemljepisa v tretjem šolskem letu, katerega namen je spoznavanje domovine in očetovine s fizičnih, krajevnih, etnografskih in političnih vidikov (Lehrplan für fünftclassige Volksschulen, 1874).

Povezava vzgoje in izobraževanja z etnologijo oziroma narodopisjem je bistveno tesnejša, kot se zdi na prvi pogled. Namreč, v vsej zgodovini šolstva, še posebno pa v letih pred takšnim ali drugačnim kriznim obdobjem, kot je prva svetovna vojna, kriza v začetku tridesetih let in pred drugo svetovno vojno, je narod čutil potrebo, da dodobra spozna sebe samega, svojo deželo, vse oblike življenja in z njimi povezano kulturo.

In narodopisje, ki to problematiko proučuje, je bilo v šoli ves zgodovinski čas tudi prisotno kot sestavni del nekaterih predmetov (domoznanstvo, zemljepis, zgodovina) z namenom, da se naraščaj naroda seznanijo z različnimi pojavnostmi življenja in pouči o njih. In še več: v šoli je otrok spoznal in izvedel vse o svojem narodu, njegovi kulturi, šegah in navadah, značilnih za njegovo deželo. V šoli je spoznal in vzljubil specifično slovensko ornamentiko in še toliko drugega.

Seveda pri vsem tem ni bila zanemarljiva vloga učitelja, ki ni bil pomemben samo zaradi svojega poklicnega učno-vzgojnega dela z mladino in v šolskih klopeh, temveč tudi zaradi zunajšolskega prosvetnega in kulturnopolitičnega dela med ljudstvom, po naših vaseh, zaselkih in industrijskih krajih.

Za proučevanje problematike Domoznanstvo kot odsev kulture naroda v šolskem življenju in delu v obdobju med obema vojnama ni preprosto zbrati po-

datkov za obravnavano obdobje. Za ta čas namreč Slovenci še nimamo podrobnih strokovnih študij in publikacij, ki bi obravnavale to obdobje s pedagoškega vidika. Prav tako ni zaslediti veliko razprav, ki bi obravnavale delovanje učiteljstva med mestnim prebivalstvom. Najti je le zapise, ki govorijo o povezavi vaške šole s podeželskim prebivalstvom.

V pomoč pri nastajanju pričujočega zapisa so bili članki iz periodike obravnavanega obdobja, tako npr. mnogo številčk revije *Popotnik* od leta 1918 do 1939, vendar pa je opaziti pomanjkanje virov na temo: odsev kulture naroda v šoli med obema vojnama. Zato se je nujno glede na navedeno problematiko orientirati tudi na učne načrte iz tega obdobja in na nekatere izvlečke iz šolskih kronik.

Kljub skromnim virom in literaturi, ki so bili na voljo, pa je iz le-teh razvidno, da je imel predmet domoznanstvo, ki leta 1913 na Štajerskem postal samostojen učni predmet v tretjem šolskem letu, v celotnem obdobju med obema vojnama za rdečo nit naslednje smotre: zbujanje in nega domoznanske ljubezni, uvažanje v razumevanje splošnih zemljepisnih pojmov in najobičajnejših zemljepisnih nazoril ter pridobivanje predstav za poznejši zemljepisni, zgodovinski in naravoslovni pouk. Vsebinsko je domoznanstvo obsegalo šolski okraj in njegovo okolico, uvod v razumevanje krajevnega načrta in zemljevida ožje domovine, osnovne zemljepisne pojme, pridobljene z neposrednim poukom in spoznavanjem domače pokrajine. Učenci so se seznanjali s pripovedkami in zgodovinskimi povestmi iz ožje domovine ter spoznali življenje živali in rastlin v ožji domovini.

Domoznanstvo so poučevali še v četrtem razredu, od petega razreda pa se je razcepilo v zemljepis, zgodovino, prirodopis in prirodoslovje (Kopriva 1970, str. 429–493).

Če želimo opredeliti vključevanje domoznanstva v pouk v zgodovini in če skušamo določiti, kaj je bil ta predmet na slovenskih tleh, ugotovimo, da je bila njegova podoba v posamičnih obdobjih različna. Pojavljal se je kot del zemljepisa ali kot njegov predhodnik, kot samostojni učni predmet se pojavlja le redko, še največkrat je domoznanstvo omenjeno kot sinonim za tako imenovani stvarni, nazorni nauk in po letu 1966 spoznavanje narave in družbe. Njegovi smotri se ne spreminjajo bistveno, gre za spoznavanje doma oziroma domovine, ki z leti sicer spreminja svoje meje, kar seveda vpliva na domoznanski pouk. Spreminjajo se vidiki domoznanskega pouka, enkrat je bolj poudarjen celostni vidik, drugič spet zgodovinski, kaže pa, da prevladuje zemljepisni (Osnovna šola, 1975, str. 3–9).

2 Domoznanstvo kot element duhovne kulture in sestavni del pouka

Za življenje in obstoj vsakega naroda, vsake človeške družbe so pomembne in temeljne tri vrste kultur: materialna, socialna ter duhovna kultura.

Področje duhovne kulture obsega poleg življenjskih šeg ali navad še številne druge sestavine. Duhovnokulturne sestavine so velikokrat nerazdružno povezane s pojavi materialne in socialne kulture ter obrnjeno. Nemogoče je

razkrivati vlogo in pomen posameznih duhovnokulturnih pojavov, ne da bi poznali njihove gnotne, še posebno gospodarske temelje. Zelo pomemben in razmeroma samostojen je nadalje vpliv socialnih oblik in odnosov na duhovnokulturno podobo. Seveda pa ni nič manj zanimiva vloga, ki jo ima tako ali drugače izoblikovana duhovna kultura pri razvoju gospodarstva in urejanju družbenih razmer. Šele vsa ta področja skupaj v svojem medsebojnem odnosu določajo kulturno podobo, ki odseva v duhovni sestavi, duhovni ubranosti, »psihologiji«, v svetovnem nazoru, predstavah o svetu, mišljenju posameznih socialnih in narodnostnih skupin (Kremenšek 1973, str. 225).

Za etnologijo, katere predmet proučevanja je – med drugim – tudi duhovna kultura naroda, je značilno, da obravnava način življenja vsega človeštva, primitivnih narodov in narodov civiliziranih dežel, domoznanstvo pa se omejuje le na proučevanje ožje domovine, njenih prebivalcev in njihovo kulturo.

2.1 *Opredelitev pojma domoznanstvo*

Vsebinsko ima pojem domoznanstvo dva pomena: lahko nam pomeni znanost, vedo, lahko pa ga razumemo kot učni predmet v osnovni šoli (Šilih 1955, str. 83).

Za domoznanstvo kot vedo je značilen celostni vidik, »vse, kar je v zvezi z domovino, se opisuje sicer iz različnih zornih kotov, vendar tako, da je končna podoba domovinskega opisa zaokrožena, ne pa razdeljena po posameznih panogah« (Pogorelec 1981/82, str. 113).

Konec 19. stoletja je bil termin domoznanstvo na Slovenskem aktualen, povezan je bil z interdisciplinarnimi prizadevanji za spoznavanje lastne narodne samobitnosti.

V pomenu učnega predmeta je domoznanstvo celosten učni predmet, »ki podreja vsa ugotovljena in ugotovljiva dejstva in spoznanja stvarnega značaja ideji domačije, pozneje pa – ob napredujoči domoznanski diferenciaciji – ideji domovine« (Šilih 1955). Učni predmet domoznanstvo je opredeljen tudi kot predmet, »ki vsebuje spoznanje o določenem področju zemeljske površine, prirodnih, ki so na tem področju, o ljudeh, ki na njem prebivajo in delajo, ter o zgodovini, ki se je na njem odigravala« (Tomšič 1956, str. 14).

Predmet domoznanskega pouka je ožje človekovo življenjsko okolje. Ukvarja se z družbenimi odnosi in odnosi v bivalnem prostoru, praktično človekovo dejavnostjo v njegovem življenjskem okolju, njegovimi duhovnimi prizadevanji in deli, življenjskimi pojavi in naravnimi pojavi. Daje sliko pokrajine in pogled na zgodovinski in ekonomski razvoj kakor tudi spremembe domovinskega področja. Domoznanstvo sega od domače hiše do meja domovine. Otroku naj bi dalo zvesto, jasno in široko podobo kraja, v katerem odrašča. Pripomoglo naj bi k ukoreninjenju človeka v domovini (Lexikon der Pädagogik 1950, str. 651).

3 Domoznanstvo v osnovni šoli med vojnama

Kot piše v Popotniku iz leta 1919 Josip Lapajne, je bilo domoznanstvu precej obsežnih, stvarnih in nestvarnih spisov, razprav in nasvetov po slovenskih šolah že takoj po prvi svetovni vojni, a žal so le-ti obležali po zaprašenih predalih in policah šolskih knjižnic.

Josip Lapajne je bil že pred koncem prve vojne prizadeven učitelj in kot eno pomembnejših nalog si je zastavil izpolniti dolžnost, da na šoli, kjer je deloval, poenoti ves pouk (Lapajne 1919, str. 316).

Glede tega na splošno ni imel kakih večjih težav, le pri domoznanskem pouku se je zataknilo. Takole pravi: »Cesta, pošta, železnica, hrib, dolina, reka, jezero, morje itd., berem v tednikih sedanjega stoletja. Pa katera cesta, kateri hrib, kje je ono jezero, morje?« (prav tam). Učiteljem priporoča: »Pojdite ven, v naravo, oglejte si domač kraj, domače vode, iščite domače zgodovine, pripovedk!«

Nadalje Lapajne ugotavlja, da se učitelji sramujejo terenskega dela, češ, da tratijo šolski čas s pohajkovanjem, ne zavedajoč se, da bi prav tako izvedeli čim več o npr. ljudskih pripovedkah in drugem narodnem blagu, ki bi ga potem verodostojno in slikovito lahko prenesli učencem.

In ravno zato, ker se učitelji do tedaj niso odločali za tako raziskovalno delo v stiku z neposrednim okoljem in tamkaj živečimi ljudmi, je v ta namen Josip Lapajne sestavil vzorec, po katerem naj bi se zgledovali in delovali tedanji šolniki. Sestavil je učne slike za prvi dve šolski leti.

Tako je Lapajne vso snov uredil po domačem kraju in okolišu za prva tri leta in jo dal natipkati. Na njegovo prizadevno in marljivo delo opozarja tudi dejstvo, da je za vse posamezne učne slike sam narisal z raznobarvnimi tuši stenske zemljevide, ki jih je na koncu združil v zemljevid občine po generalštabnem zemljevidu.

Že dve leti pozneje (1921) Pavel Flere razpravlja o domoznanstvu kot učnem predmetu in v Smernicah za sestavo podrobnega učnega načrta za zemljepis in zgodovino poda nekaj tez, kako in kje naj se domoznanstvo vpleta v pouk. Takole pravi: »Kar naj sestavimo, bodi maksimalni in enotni učni načrt, ki obsega vso stvarino in ki ga bo uporabljal z istim haskom učitelj na eno- kakor na osem-razrednici« (Flere 1921, str. 31).

Pri zemljepisnem pouku umešča domoznanstvo po naslednjem načelu:

- 1) nižja stopnja: domoznanstvo v okviru nazornega nauka;
- 2) srednja stopnja: domoznanstvo kot predmet;
- 3) višja stopnja: zemljepis kot predmet z učnim principom domoznanstva.

Za vse tri stopnje narekujejo učno snov kulturno zemljepisne skupine, politične so omenjene le, če je to potrebno in kolikor to narekujejo zemljevidi s političnimi mejami (prav tam).

Nadalje Flere predlaga, da naj pri zgodovinski snovi nižja stopnja obsega zbirko pravljic in povestic, vzeti iz lokalnih in narodnih pravljic in povesti; povesti s strogim zgodovinskim ozadjem tvorijo iz nižje stopnje prek srednje na višjo prehod; povest prehaja iz simpatetičnosti pravljичnega sveta v socialni interes. Ta načela diktirajo naslednji načrt:

- 1) nižja stopnja: pravljice (deloma povesti), budeče narodno in domovinsko povest;
- 2) srednja stopnja: povesti o občini narodni zgodovini (ampak ne separatistično le zgodovina Slovencev) glede na domoznanstvo;
- 3) zgodovina kot predmet z učnim principom domoznanstva.

Iz takšne razdelitve je med drugim razvidno tudi to, da podrobni načrt snovi ne ureja sistematično, temveč koncentrično – to pomeni: učne stopnje se ne razvijajo navzgor, temveč na obseg. Kot primer Flere navaja témo iz zgodovinskega pouka: o starih Slovanih, turških bojih, kmečkih uporih naj učitelj ne govori le na najvišji, temveč v pravljicah in pripovedkah tudi na najnižji stopnji. Vsekakor pa ima (Flere) več možnosti razvoja od spodaj navzgor zemljepisni pouk.

Ob nadaljnjem pregledu domoznanstva v osnovnošolskem pouku za čas med obema vojnama moramo ugotoviti, da tudi Turkov (1921) Donesek k podrobnemu učnemu načrtu iz zemljepisa ni zanemarljiv, saj nazorno in nedvoumno prikaže različne vrste kulture pri pouku zemljepisa.

Po njegovem ima zemljepisni pouk tri pglavitne naloge, ki so:

- 1) spoznavanje lastne države,
- 2) zemljepisni pouk kot podlaga zgodovinskemu pouku,
- 3) praktična stran za življenje (Turk 1921, str. 83).

Mnenja je, da se sme zemljepisni pouk pojmovati kot eden izmed zelo hvaležnih predmetov pod pogojem, če učitelj snov dobro obvlada ter jo zna zanimivo podajati učencem. Pravi, da samo naštevanje mest, gora, rek itn. ne poživi pouka, ker apersepirajo učenci posredovano snov le mehanično. Če bo učitelj hotel učence zanimivo seznaniti z gorovjem, potem bo moral gorovje oživiti s tem, da jim bo pripovedoval o flori, živalstvu, kamenju, rekah, ki izvirajo v gorovju, o slapovih, o cestah in železnicah, ki vodijo čez strme bregove in gore, o pticah, o raznih pravljicah, kakor npr. o Zlatorogu, zgodovinske povesti o rokovnjačih, o »copernicah«, o turistki, kako nevarno je plezanje na neki vrh.

Če pa bo učitelj predaval o Ljubljani, pravi A. Turk, »bo moral govoriti tudi o Vrhniki, da 'goni' Ljubljana tam že ob izviru mline in žage, da se vije po Ljubljanskem barju, kjer se je razprostiralo v predzgodovinski dobi jezero, na katerem so se nahajale stavbe na koleh, ko so bivali naši predniki bogve kje v Aziji ali okrog Urala, kjer so obdelovali polje in pasli živino, nadalje da so se čarovnice dvigale iz jezera in jezdile po zraku na Krim, kjer je stal nekdanji grad in ki se je pozneje pogreznil, na skalovje se hodi gret le še velika kača. Ta kača je začarana grajska gospa, ki je bila zaradi svoje hudobije spremenjena v kačo.« (Turk 1921, str. 84)

Ta slednji opis zopet kaže na prisotnost duhovne kulture pri pouku, in sicer gre tokrat za ljudsko verovanje, ali kakor tudi imenujemo, za versko zavest. Leto vključuje Turk z namenom pouk obogatiti in napraviti zanimive suhoparne zgodovinske teme. Res sicer je, da etnologija pomembnost ljudskega verovanja interpretira z drugačnega vidika kot učitelji, saj etnologa pri raziskovanju verovanja zanimata predvsem pomen in funkcija tega verovanja, ki ga ima za način življenja, medtem ko se pedagog oziroma učitelj ukvarja predvsem z vprašanjem, kako učencu kar se da zanimivo in slikovito posredovati neki pojav ali dogodek, da bi ga osvojil in razumel.

Nadalje, v zvezi s prej omenjenim mitološkim primerom Turk pravi, da naj učitelj nikakor ne pozabi učencem povedati, da so se (po pravljici) v starem veku pripeljali Grki po Savi in Ljubljani in potem prenesli svojo ladjo na Jadransko morje. Učencem naj pojasni tudi to, da se je v času Rimljanov Ljubljana imenovala Emona, ki so jo pozneje razdejali Huni (prav tam).

Turk daje učiteljem napotke tudi glede obravnave reke Save. Izredno slikovito in razgibano prikaže obravnavo pomembnejših elementov kraljevine SHS v upanju, da bodo tako učenci dojeli bistveno vsebino iz poglavij o značilnostih širše domovine Jugoslavije.

Za pouk zemljepisa, katerega tematika se nanaša na našo ožjo domovino Slovenijo, pa profesor navaja, naj učitelj pri tej obravnavi začne z domačo hišo, s šolskim poslopjem, z domačo vasjo, občino, domačim okrajem in tako bo prišel na del kraljevine – na Slovenijo. Pri obravnavi Slovenije naj učitelji uporabljajo sintetično pot, pri ponavljanju pa lahko izprašujejo analitično, tj. najprej mejo, nato gorovje, vodovje itn. (Turk 1921, str. 85).

Turk tudi navaja – *kot primer* – podrobni učni načrt za Slovenijo (*domoznanstvo kot del zemljepisa*):

Slovenija

- 1) Ponovitev splošnega o vasi, občini, okraju in deželi
- 2) Šolska soba – narisana v pomanjšanem merilu
- 3) Domači šolski okoliš – narisano v pomanjšanem merilu
- 4) Okraj – narisano v pomanjšanem merilu
- 5) Konvencionalna znamenja za meje in gorovja (debele črte)
- 6) Na katere dežele in države meji Slovenija?
- 7) Konvencionalna znamenja za vodovje
- 8) Konvencionalna znamenja za mesta in trge
- 9) Naravne (gorovje, vodovje) in umetne meje
- 10) Reke Sava, Drava, Soča in Mura ter dotoki na levem in desnem bregu
- 11) Konvencionalna znamenja za jezera ter naštetje teh v Sloveniji
- 12) Konvencionalna znamenja za železnice, postaje in ceste. Naštetje glavnih železniških in pomembnejših stranskih prog in glavnih cest.
- 13) Konvencionalna znamenja za strmo in visoko gorovje (črtkanje)
- 14) Gorovje v Sloveniji na splošno
- 15) Druga mesta in trgi v Sloveniji
- 16) Podnebje
- 17) Prirodnine
- 18) Prebivalstvo, število, jezik, vera
- 19) S čim se ukvarja prebivalstvo Slovenije
- 20) Obrt in trgovina
- 21) Industrija
- 22) Šolstvo
- 23) Merilo na zemljevidu
- 24) Zemljepisna dolžina in širina (prav tam)

Turk svetuje, naj bi učitelj po obravnavi Slovenije takoj prešel na vso kraljevino in pri tem naj bi uporabil analitično metodo, torej najprej meje, vodovje itn., ki bi se obravnavali na primer po temle načrtu:

Naša kraljevina

- 1) Na katere sosednje države meji kraljevina?
- 2) Naravne in umetne meje
- 3) Vodovje: reke, jezera, morje in mesta ob teh
- 4) Gorovje (splošno) in večji vrhovi
- 5) Promet: železnice, pomembnejše ceste, vodne ceste
- 6) Jadranska obala
- 7) Plovstvo
- 8) Podnebje
- 9) Prirodnine
- 10) Prebivalstvo: a) število b) plemena c) vera
- 11) Mesta in pomembnejši trgi
- 12) Narodno gospodarstvo:

a) kmetijstvo	f) sviloreja
b) živinoreja	g) ribištvo
c) konjereja	h) gozdarstvo
č) prašičereja	i) sadjarstvo
d) drobnica	j) vinarstvo
e) perutninarstvo	k) druge panoge
- 13) Trgovina
- 14) Obrt
- 15) Industrija
- 16) Izvoz in uvoz
- 17) Prosveta: ljudsko šolstvo (pismenost prebivalstva)
- 18) Razdelitev kraljevine v pokrajine
- 19) Narodni običaji in noša
- 20) Zemljepisna širina in dolžina
- 21) Merilo
- 22) Velikost kraljevine v km²
- 23) Ustavoznanstvo

Za večjo poglobitev v zemljepisno znanje kraljevine pa Turk meni, da ne zadostuje takšna razporeditev. Po splošni obravnavi kraljevine bo treba obdelati vsako pokrajino posebej (Turk 1921, str. 86).

Ob navedenem podrobnem učnem načrtu za Slovenijo ter kraljevino je treba pripomniti, da so se učitelji s takšno Turkovo razporeditvijo učne vsebine za pouk zemljepisa na splošno strinjali, dodali so le, da se jim je zdelo primerneje, da v maksimalnem podrobnem učnem načrtu obravnavajo državo kot tudi vso zemljepisno snov v osnovni šoli bolj po zemljepisnih in kulturnih kakor pa po upravnih enotah (Turk 1921, str. 87).

3.1 Pomen narodnih pravljic in pripovedk iz domače zgodovine

Da ne gre oporekati inovativnosti slovenskih učiteljev v obdobju med obema vojnoma, priča tudi zapis Franja Čička, ki je za četrti razred osnovne šole podal zanimiv program za pouk domoznanstva:

Pri obravnavi ožje domovine v četrtem šolskem letu pridejo v poštev zgodovinske pravljice in pripovedke o domačih krajih, kot podlaga za poznejši pouk zgodovine. Učenec bo veliko lažje dojel npr. turške vdore, če je že prej slišal o »turški sablji«, »turškem križu«, »zvonu« itn. Ali o kmečkih uporih, če mu je znana kakšna povest o neusmiljenih in krivičnih graščakih, če je slišal za natezalnice ali jih celo videl, če je slišal za klade, grajske ječe, okove itn. Taka pripovedka mu omogoči že del spoznanja zgodovine, le da je izražena v pesniški obliki in pomešana s fantazijo. Zgodovina (domoznanstvo) mu bo v tem primeru eden najbolj priljubljenih predmetov (Čiček 1928/29, str. 241).

Kot že rečeno, so v ta namen primerne in uporabne pravljice, povesti ali pripovedke in bajke.

Za pravljice in pripovedke je značilno, da vsebujejo poleg domišljije in olepšane oziroma »oslabšane« vsebine še zgodovinsko ozadje (npr. pripovedka o Črni gori ali kako so kopali vurberški studenec), medtem ko imajo bajke le redkokdaj zgodovinsko ozadje in večinoma govore o čarovnijah. Slikajo preteklo praznoversko in vražarsko dobo (J. Trdina, Bajke o Gorjancih) (prav tam).

Pomembno je, da učitelji vsaj na višji stopnji učencem natanko pojasnijo, kaj je pravljico ali neresnično oziroma kaj je možno in resnično. Otrok naj sam misli in razsodi, kaj je izmišljotina in kaj je resnica. To otroke spodbudi, da živahneje sodelujejo.

Učenci naj izvedo tudi to, kako pravljice oziroma pripovedke nastanejo. Do tega se lahko dokopljejo sami, če jim poda učitelj nekatere smernice in navodila. Tu je treba upoštevati predvsem:

- 1) kraj in čas zgodovinskega dejstva
- 2) duševne zmožnosti takratnih prebivalcev
- 3) njihovo kulturo
- 4) elementarne nesreče
- 5) pripovedovanje (ustna izročila) (Čiček 1928/29, str. 242)

Franjo Čiček poda primer:

Kako je nastala pripovedka o kralju Matjažu?

Zgodovina:

Matija Korvin je bil kralj ogrski. Pridobil pa si je tudi naše dežele, ukrotil uporne graščake in dobro užugal Turke. Včasih se je zgodilo tudi nasprotno. Letine so bile dobre, draginje ni bilo, elementarnih nezgod tudi ne. Pred Turki so imeli Slovenci deloma mir, tlaka in desetina je bila ponekod pravična in natančno po urbarjih. Kmetom se je pod Korvinovo krono čisto dobro godilo, vsaj večini.

Pripovedka:

Ko je umrl, so po naključju v presledkih sledile slabe letine, Turki so se zopet pokazali in graščaki so tlačili kmeta. Oče je pripovedoval sinovom in vnukom o starih boljših časih, o Matiji ali po domače Matjažu; ta je zopet nekaj dodal, olepšal, slabo ali neprijetno izpustil; praznoverje in nepismenost sta bila takrat naravnost v klasju – in tako se je zgodilo, da je bil naenkrat kralj Matjaž pod Peco s silno vojsko, z dolgo brado itn. (prav tam).

Pripovedka se je od dne do dne lepšala in postajala bujnejša; starši in stari starši so jo z veseljem pripovedovali otrokom. Ti so si jo vtisnili v spomin ali jo še celo malo predrugali, posebno če je kdo kakšen del pozabil ali si narobe zapomnil. Prikrojili so jo po lokalnih razmerah in pripovedka se je do naših dni – stoletja – ohranila kot dragoceno ustno izročilo v različicah.

Čiček za pouk domoznanstva učiteljem svetuje, naj spoznajo domačijo v celoti, če hočejo prenesti ves pouk, predvsem zgodovinski, na domača tla. Da bi dodobra spoznali svojo domovino, naj berejo celotno zgodovino SHS, Melikovo Zgodovino Slovencev in druga dela s to tematiko (Gruden, Lapajne, Pivko). Prebirajo naj tudi domače in sosednje kronike, predvsem šolske, župnijske in gradske. Lotijo naj se tudi terenskega dela, sprašujejo stare ljudi, zbirajo stare knjige po podstrešjih, orodje, orožje (Čiček 1928/29, str. 243).

Vse te podatke – izrazito lokalne – naj učitelji zberejo in vpisujejo v tako imenovano domoznansko knjigo ali zbirko, ki naj bo v šoli na voljo učiteljem in znanstvenikom.

Domoznanska zbirka obsega (Čiček 1928/29, str. 243):

- 1) lego, velikost, obliko, površino šolskega okoliša;
- 2) lastnost prsti, favno, floro, podnebje, rudarstvo, industrijo, obrt, kmečko gospodarstvo, promet;
- 3) prebivalstvo: verstvo, narodnost, šege, navade, narečje, jed in pijačo, vraže (folkloristika), narodne noše, narodno umetnost; običaje pri rojstvu, godu, poroki, smrti, pogrebu; družinsko življenje; običaje pri setvi, trgatvi, žetvi. Vzajemnost (košnja, žetev, trgatev, požar).
Običaje v raznih letnih časih in cerkvenih praznikih (tepežnica, Zeleni Jurij). Kmetiska imena, domača in rodbinska; livadna imena.
Tipe kmetске hiše, znamenita poslopja in znamenja, poti, jame, studente, griče, razvaline, cerkve, slike in podobe, starinske reči (stara stenska ura, sončna ura) (Čiček 1928/29, str. 244);
- 4) pravlјice in pripovedke:
 - a) originalne,
 - b) raznih variacij;
- 5) zgodovinske dogodke in pomembne osebe v nekem kraju.

Kakor je Koprivnik zbral in sestavil izvrstno monografijo »Pohorje« kot kulturno skupino, približno enako je vsaka šola sestavila zase podobno domoznansko zbirko svojega kraja (prav tam).

Taka zbirka je rabila učitelju pri vsakodnevem pouku in bila hkrati temelj učni snovi osnovne šole. Temeljila je na domorodnosti in koncentraciji (Čiček 1928/29, str. 244).

Tako je učiteljstvo bogatilo svojo zgodovino, v šolarjih pa krepilo in utrjevalo narodnostno zavest in ponos ter mladini pomagalo, da je dobro spoznala svojo narodno kulturo.

3.2 *Narodopisje v podeželski šoli*

Že od propada avstro-ogrske monarhije in ob vstopu Slovencev v Kraljevino SHS leta 1918 je opaziti v šolskih učnih načrtih nekatere točke, ki kažejo na prisotnost etnografske tematike pri pouku, kot npr. seznanjanje učencev z vero ter verskimi šegami in nošo, z obrtjo in trgovino, skratka, s kulturo prebivalstva nasploh.

Tudi že pred letom 1918 je bila v osnovni šoli pri pouku domoznanstva deloma obravnavana ta tematika, vendar pa je vidnejši razmah narodopisja zaslediti v podeželski osnovni šoli predvsem od začetka tridesetih let dvajsetega stoletja.

Gre namreč za uporabo narodopisnega materiala v šolskem delu na vasi, saj si je pouk v tridesetih letih prizadeval za koncentracijo, strnitev in prav v narodopisju je učitelj lahko našel tisto, kar je bistvo koncentracije: ozko in resnično povezanost z vsemi življenjskimi skupinami.

Torej, če naj bi bil predmet pouka tega časa resnično pristno življenje (življenjski pouk), potem pouk ni mogel mimo narodopisja (Vauda 1932/33, str. 306). Učitelji, kot npr. M. Vauda in drugi, so se zavzemali za to, da mora narodopisje postati bistveno potrebni del skoraj vseh učnih predmetov. Narodopisje jim ni pomenilo kakšne nove učne stroke, ampak je bilo bistveni princip vseh učnih predmetov. Hkrati so menili, da se je dobro varovati pred narodopisno prikrojenimi učnimi primeri, ki sicer dajo učitelju dragocene spodbude, lahko pa zavedejo tistega, ki se ne zna poglobiti v čustvene vrednote slovanskega narodopisnega sveta, da s »preučeno obravnavo nehote razgali v otroku tisto, kar je v njem izvirnega,« kakor na to pravilno opozarja Fric Boehm. Zatorej so se šolniki zavzemali za tezo, da naj bo narodopisje priložnostni pouk, ki le občasno dovoljuje káko posebno učno enoto (prav tam).

Bistvo narodopisja:

Narodopisje se je do začetka tridesetih let kljub svoji pomembnosti in mnogostranskosti v šolah mnogo premalo upoštevalo. Spoznavanje naroda pa ni bila le negativna točka šol, marveč tudi vseh drugih državnih in zasebnih ustanov ter korporacij (Vauda 1928/29, str. 306).

O narodopisju je Švicar Hoffmann Kraye dejal: »Narodopisje je spoznavanje naroda v vsem njegovem izražanju. Narodopisje se peča torej manj z duhovnim, več pa s čustvenim življenjem naroda in kaže, kako se narod kaže v besedi, načinu, življenju, veri, v vsem svojem delovanju in v svojih delih« (prav tam).

Po Hauffenu ponujajo najbogatejšo snov za narodopisje nižje, posebno podeželske plasti naroda s svojimi posebnostmi. Zato je prav podeželska šola poklicana, da posveti narodopisju v svojem šolskem in zunajšolskem območju več pozornosti (Vauda 1928/29, str. 306).

3.3 *Povezave med nekaterimi učni predmeti in narodopisjem*

Ko je Vauda pripravil primere, nikakor ni želel z njimi podati popolnih in izčrpnih dokazov o odnosih narodopisja s poukom, temveč je želel le pomagati

učiteljem in jih spodbuditi, da bi napravili pouk zanimiv in ga poživili:

- a) na osnovni šoli v smislu domorodnega,
- b) na višji narodni šoli v smislu jugoslovanskega narodopisja.

Ker je podeželska šola poklicana za to, da posveti narodopisju obilo pozornosti (Hauffen), je utemeljena ugotovitev Zehrerja, ki pravi, da je skoraj v vsaki vasi ali pa vsaj v njeni okolici najti obilico spominov in pričevanj preteklih dob, nanje lahko učitelji navežejo zgodovinski pouk, katerega temeljna podlaga in opora je narodopisje.

Prav tako kot je najti zvezo med narodopisjem in zgodovino, lahko ta stičišča najdemo tudi med drugimi družboslovnimi predmeti (zemljepis, slovnica, literatura) in narodopisjem (Zehrer 1932/33, str. 203).

Z različnimi možnostmi narodopisja pri pouku Mirko Vauda ni nameraval podati nepreklicno veljavnega in nespremenljivega programa, temveč je želel prikazati le nekaj smernic o možnostih takega pouka.

Tudi delo Alberta Žerjava kaže na njegovo prizadevanje za vpeljavo etnografskih elementov v šolo.

V prispevku Poglavlje o šolskih zemljevidih in atlasih se zavzema za »več življenja in domorodnosti v šolske atlase!«. Meni, da ta zahteva in želja nista pretirani, kajti, kot pravi, sodobna šola gradi na življenjskosti in domorodnosti snovi in gradiva v vedno večjem obsegu tako v teoriji kot v praksi. Žerjav sodi, da si pedagoško usmerjen učitelj lahko pomaga z opisovanjem in pripovedovanjem (potopisi, črtice, poezija) pa tudi s kredo na tabli. Med šolsko uro si učenci sproti sestavljajo podrobne geografske skice in pregledne, ki karakterizirajo določeno ožjo posebnost gospodarske geografije z življenjskega področja. V takih preglednih skicah označuje razred ali delovna skupnost samo določene značilne znake ene vrste (npr. rudna bogastva ali prometne žile), izpušča pa vrednotenje drugih kulturnih in gospodarskih posebnosti, ki zahtevajo zopet novo posebno skico ali sliko. Takšna razporeditev bi bila smotrna zaradi preglednosti in nazornosti (Žerjav 1935/36, str. 76).

Žerjav navaja, da je za hitro skiciranje v zemljepisni uri zelo uporabno impregnirano platno, kjer so vrisane najpomembnejše reke brez drugih podrobnosti. Na tak platneni »zemljevid« vrisujejo učitelj in učenci pri obravnavi nekatere podrobnosti z barvnimi kredami. Novi znaki se lahko zbršejo, rečnega omrežja z glavnimi mesti ni mogoče izbrisati, uporabno pa je za novo skiciranje.

Takšnih pomožnih »zemljevidov« v slovenskih šolah takrat še ni bilo, Žerjavov predlog pa je bil zelo privlačen in uporaben.

Skratka, Žerjav se je zavzemal za več gospodarskega in etnografskega gradiva v zemljepisnem pouku in v njegova ponazorila.

Za višje narodne, pa tudi za meščanske šole predlaga v sklopu statističnih podatkov v šolskem atlasu več točk, med katerimi naslednja poudarja etnološko problematiko v zemljepisnem pouku: kulturni in civilizacijski podatki (ljudsko štetje, verstvo, narodnost (narodne manjšine), prosvetno stanje (analfabetizem), državna, cerkvena in privatna posestva, velika, mala in srednja posest. Kočarji in brezdomci, šolstvo, zadrugarstvo, tujski promet (Žerjav 1935/36, str. 78).

Takšna tematika statističnih podatkov v šolskem atlasu je pomenila novost, vendar kot meni Žerjav, pozitivno in hvalevredno, saj tudi številke prikažejo neko posebnost, ki je ne more prikazati sama geografska karta. Tu Žerjav ni mislil toliko na ožje zemljepisne podatke, ampak na tisti statistični material, iz katerega se razpozna na eni strani živo ljudsko življenje na nekem zemljepisnem delu, ljudska kulturna in gospodarska dejavnost, njegovi življenjski problemi, tehnični napredek in boj človeka z naravo, na drugi strani pa tudi bogastvo narave in njenih zakladov, odvisnost ljudstva od naravnih in podnebnih razmer, izraba naravnih sil in zakonitosti v službi občečloveške kulture. Nadalje je iz takšnih podatkov razvidno tudi razmerje med zemljo in človekom v preteklosti in sedanjosti, pojem domačije, domovine in tujine (Žerjav 1935/36, str. 77).

O narodopisju so v tridesetih letih še premalo razpravljali, bilo je še premalo pripravljeno na taki ravni, da bi z njim lahko izdatno prepojili ves narodnošolski pouk. S predlogi in zamislimi, kako vpeljati narodopisje v šolo, pa je bilo vsaj vzbujeno zanimanje med slovenskim učiteljstvom in s tem namenom je tudi sprožil Vauda to zadevo v učiteljskem društvu Maribor levi breg. Seveda je učitelje, kot vse tiste, ki se jim je zdel tako organiziran pouk pravilen in zanimiv, čakala nelahka naloga: organizirati zbiranje, raziskovanje in proučevanje narodopisnega gradiva, prav tako pa tudi organiziranje delovnih »zajednic«. (Vauda 1932/33, str. 309)

3.4 Belokranjsko vezenje v šoli po zbirki prof. Siča

Vse do nastanka nove države, tj. Kraljevine SHS, se je gojilo po slovenskih šolah pri ročnem delu internacionalno vezenje. Naše narodno vezenje je bilo Slovencem tuje. Po tujih deželah izšolana domača inteligenca je pozabila, da leži v preprostih kmečkih hišah »ženi v čast in diko« velik, prelep zaklad narodnega vezenja (Bavdkova 1919, str. 56).

Albert Sič, učitelj na obrtni šoli v Ljubljani, je s pomočjo svojih dijakov zbral razmetan narodni zaklad in ga izdal v svoji zbirki.

Bavdkova meni, da je dolžnost slovenskih deklet in žena, še bolj pa učiteljic, da se kar najbolj zavzamejo za narodno vezenje.

Predvsem učiteljice so bile poklicane, da položijo temelj narodni kulturi, da složno in odločno nastopijo v šoli ter z vso vnemo goje narodno vezenje, saj jim v Sičevi zbirki ni manjkalo lepih vzorcev.

Bavdkova, tudi sama učiteljica, je v enem od Popotnikov v začetku dvajsetih let (20. stoletja) podala nekoliko napotkov o gojenju belokranjskega narodnega vezenja. Belokranjsko narodno vezenje je gojila na viniški šoli že od leta 1908, ko je začela po izvirnikih zbirati in urejati zbirko narodnih vzorcev. Dekleta je začela poučevati v četrtem šolskem letu. Svojim kolegicam je učiteljica Bavdkova priporočila, naj vpeljejo narodno vezenje v pouk ročnega dela deklet, saj imajo učenke za takšno opravilo izredno veselje. Pa tudi, če bi po šolah prakticirali narodno ročno delo, bi tako otroci imeli oblačila okrašena z narodnim vezenjem. Narodna vezenina pa budi narodno zavest in to, meni učiteljica Bavdkova, je bilo treba v takratni stari Jugoslaviji šele vzgojiti (Bavdkova 1919, str.

58). Nadalje Bavdkova meni, da bi bila mladina s tako pošitimi oblačili z narodno ornamentiko živ mejnik tega, kje se začne in kje konča posamezen del Jugoslavije. Pa tudi učiteljice slovenskih šol bi z uvedbo narodnega vezenja pri »rokotvornem« pouku povzdignile ponos naroda in njegovo kulturo (prav tam).

3.5 *Karlovškov prispevek k etnološki vzgoji na naši šoli*

Knjigo Jožeta Karlovška Slovenski ornament (Ljubljana 1935, 1937) v dveh delih so takratni učitelji ocenili kot strokovno delo, ki je bilo plod dolgoletnih študij, potovanj ter poglobljanj v ta takrat še tako malo znani del slovenske kulture.

Slovenska inteligenca tridesetih let je menila, da bi učiteljstvo po šolah vsekakor bolj gojilo zadevno slovensko smer pri pouku, če bi bilo šolam tako delo že prej na voljo (Šušteršič 1936/37, str. 208). Naši šolniki so v tem delu videli nekakšne smernice za gojitev slovenskega ornamenta pri risarskem pouku ter pri ročnem delu. Menili so, da jim je s tem delom omogočeno uvesti mladino v umevanje slovenskega narodnega bogastva.

Menili so tudi, da ima knjiga Slovenski ornament v sebi veliko izobraževalno moč, ker da mladim odpira perspektivo v umetniška snovanja evropskih narodov, a tudi azijskih. V knjigi najde učitelj prekrasne in bogate zbirke slovenskih narodnih motivov (prav tam).

Takratni učitelji so to knjigo z navdušenjem sprejeli in bili prepričani, da bodo dosegli na podlagi tega dela vidne uspehe v vzgoji in da bo slovenska šola s tem napravila velik korak naprej, zlasti v domoznanskem in risarskem pouku ter pri ročnem delu, tako da si bo upravičeno lastila ime »narodna šola« (Šušteršič 1936/37, str. 208).

Kljub nekaterim negativnim ocenam Sičevega in Karlovškovega dela – Siču je že njegov sodobnik Stanko Vurnik zameril, da ni časovno in krajevno opredelil zbranega gradiva, Karlovšku pa zlasti mlajši slovenski etnologi očitajo diletantsko, nekritično delo – pa je treba priznati tudi stvari, ki so nenadomestljivega pomena za slovenstvo. Tako je delo Jožeta Karlovška Slovenski ornament v tistem času (v tridesetih letih prejšnjega stoletja) krepilo našo samozavest, naš narodni ponos, poleg tega pa je Karlovšek oral ledino na področju risanja predmetov. Njegov ustvarjalni opus je precej širok, saj je ustvaril risbe, skice, tlorise, ornamente in konstruiral načrte za takratno sodobno opremo.

Naši šolniki so si od omenjenega dela veliko obetali, kajti delo govori o barvah, stilizaciji, kompoziciji naših »naslikanih liričnih pesmi«, skratka o tem, kar naj bi vedel vsak Slovenec, predvsem pa slovenski učitelj!

Pa tudi delo učitelja Alberta Siča za slovenstvo in slovensko šolo ni majhnega pomena, saj je bil prvi, ki je sistematično zbiral in študiral naš ornament. Uveljavil se je na področju popularizacije ornamenta ter vztrajno in prizadevno delal na področju etnološke vzgoje na naši šoli. Zlasti med žensko mladino je širil vrednotenje slovenskih narodnih okraskov, saj so jih po njegovi zaslugi dekleta začela upodabljati na pirhih, tkaninah in razglednicah.

Treba je reči, da se tudi s tem predstavlja narodova samobitnost in identiteta, ki je tem močnejša, kolikor prej se začne vzbujati pri mladini. In za to so najbolj zaslužni slovenski učitelji, ki so vnašali v pouk zbirke in študije narodnega blaga ter spodbujali učence k izdelavi narodnega okrasja na uporabnih predmetih (skrinjah, oblačilih, okrasnih predmetih).

4 Sklepne misli

Narodova kultura se je v zgodovini šolstva kazala na različne načine, vedno pa je bila prisotna pri pouku.

Predvsem lahko sledimo zastopanosti kulturnih značilnosti naroda od konca prve svetovne vojne oziroma od nastanka Kraljevine Jugoslavije. To je bil namreč čas, ko se je začelo novo obdobje razvoja slovenske šole. Slovenska šola se ni podredila smernicam beograjske politike, ki je na vse ozemlje kraljevine razširila veljavnost šolskega zakona Kraljevine Srbije. Slovenski učitelji so sami pripravljali programe za reorganizacijo slovenskega šolstva po demokratičnih načelih in na narodnih temeljih.

Pripravljali so podrobne učne načrte, da bi se predvsem družboslovni predmeti čim prej uskladili z novimi vzgojnimi smotri. Sestavljali so učbenike, ki so preusmerjali zemljepis na ozemlje nove države. Kritično so odklanjali centralistično urejeno šolstvo in centralistične učne načrte, ki niso ustrezali domačim razmeram, ker niso bili narodni, in so sami sestavljali nove. Proti unitarizmu in centralizmu so se bojevali združeni v Zvezi jugoslovskega učiteljstva, najnaprednejši pa v Mariborski pedagoški centrali in Učiteljskem pokretu. V združenjih so izstopali tako imenovani reformatorji, ki so s prenašanjem pedagoških idej delovne šole, umetnostne pedagogike in mladinoslovja oblikovali nov koncept slovenske ljudske šole, ta se je razlikoval od uradnega. Tako so slovenski ljudskošolski učitelji najpomembnejši sooblikovalci slovenske ljudske šole.

Najmočnejše sile, ki so krmarile šolstvo mimo uradne politike v prid nacionalnih, kulturnih in gospodarskih potreb slovenskega naroda, so bili slovenski kulturni delavci, književniki, preporodovsko usmerjena in narodno zavedna duhovščina, univerzitetno šolani strokovnjaki iz vseh znanstvenih smeri, zlasti pa učitelji in njihova stanovska združenja. Te sile so delovale kot kulturne skupine, prostovoljna združenja aktivnih navdušencev in posamezniki, ki so jim družbene razmere omogočile uveljaviti svoje ideje (Cencič 1989a, str. 93).

V novih, za slovenske razmere prilagojenih, po demokratičnih načelih in na narodnih temeljih pripravljenih učnih načrtih je pri različnih družboslovnih predmetih vidna etnološka snov. Učitelji so si namreč prizadevali seznaniti otroke z vsem, kar je slovenskega, značilnega za naš narod.

Tako je opaziti zastopanost narodopisja v nižjih razredih osnovne šole po prvi vojni pri pouku domoznanstva, pozneje v višjih razredih pa se pojavlja etnološka tematika v sklopu zgodovinskega in zemljepisnega pouka.

Etnologija, katere predmet proučevanja je poleg načina življenja tudi kultura naroda v vseh svojih razsežnostih, ni nikoli prišla v predmetnik osnovnih

šol na Slovenskem. Bili so nekateri poskusi posameznih šolnikov (M. Vauda, F. Čiček, P. Bavdkova) v kriznih obdobjih narodove eksistence, še največja prizadevanja pa je opaziti po koncu druge svetovne vojne, ko je slovenstvo začelo ceniti in spoštovati vse, kar je bilo pristno narodovega, samoniklega.

Vendar pa je etnološka tematika še kako prisotna v šolskem življenju in delu vse medvojno obdobje, saj kakor vsi napredni učitelji (Jurančič, Šilih, Senkovič in drugi) pravijo, mora biti dober učitelj tudi dober etnolog, saj le tako lahko posreduje učencem vse kulturne značilnosti naroda in v njih vzbudi narodno zavest.

In eno od možnosti posredovanja oziroma ohranjanja kulturne dediščine so slovenski medvojni učitelji videli tudi v ohranjanju praznikov in praznovanj. V tem namreč korenini naša kulturna dediščina in v tem se zrcali kulturnost naroda. Številne možnosti prenosa kulturne tradicije so šolniki tistega časa našli tudi v ljudski glasbeni zakladnici, v kateri se zrcali praznično življenje in običaji, v teh pa so imeli pomembno vlogo otroci, šolarji. V postopkih posredovanja ter z dejavnostmi izvajanja, poslušanja in ustvarjalnosti so oživiljali izročilo praznika in njegov globlji pomen.

V praznikih in praznovanjih se je zrcalilo kulturno življenje osnovne šole, okolja in seveda otrok.

Tudi učiteljevo sodelovanje s kmečkim prebivalstvom je nedvoumen kazalnik razvijajoče se kulture naroda, saj je ljudstvo, dovezetno za učiteljeve nasvete in pouk v kmetijskih šolah, postajalo prosvetljeno in razgledano. Zaradi učiteljevih pobud so vaščani postajali družabni in si izmenjavali izkušnje o kakovostni pridelavi na polju.

In na koncu, a zato nič manj pomemben kazalnik narodopisne tematike pri pouku, so učni načrti, prilagojeni slovenstvu, njegovemu načinu življenja, tradiciji in kulturnim značilnostim slovenskega naroda. Iz učnih načrtov je tudi razvidno, da so učitelji pri pouku zgodovine zahtevali obravnavo nacionalne zgodovine (Cencič 1989b, str. 435). Delovali so tudi mimo smernic državne šolske oblasti in razvijali ljudsko šolo po meri naših narodnih potreb (Cencič 1989b, str. 436).

Literatura

- Bavdek, P. (1919). Belokranjsko vezenje v šoli po zbirki profesorja Siča, Popotnik, l. 40, str. 56–58.
- Bergant, M. (1958). Poizkusi reforme šolstva pri Slovencih: 1919 do 1929: od prevrata do uvedbe diktature. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Bergant, M. (1970). Teme iz pedagoške sociologije. Misel in čas. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Cencič, M. (1989). Izobraževalna vrednost slovenske osnovne šole se giblje skozi zgodovino v tesni povezanosti z bojem za narodno samobitnost. *Sodobna pedagogika*, 40, 12 (a), str. 93.
- Cencič, M. (1992). Nacionalni osnutki in osnovnošolska zakonodaja na Slovenskem skozi zgodovinski čas. *Sodobna pedagogika*, 43, 5–6, str. 303–310.
- Cencič, M. (1991). Temeljne značilnosti razvojnega gibanja našega osnovnega šolstva. *Pedagoška obzorja*, 6, 18, str. 98–99.

- Cencič, M. (1989). Vloga učiteljev pri spreminjanju teorije in prakse pouka. *Sodobna pedagogika*, 40 9–10 (b), str. 434–436.
- Černe, A. (1930/31). Pedagoški tečaj v Ljubljani; predavanja g. Gustava Schmidta, šol. svétnika iz okraja Sprottau: Domoznanstvo in kulturoslovje v ljudski šoli. *Popotnik*, l. 52, št. 9 in 10, str. 273.
- Čiček, F. (1933/34). Novi učni načrt za osnovne šole, *Popotnik*, l. 55, št. 7, str. 209–210.
- Čiček, F. (1928/29). Pomen narodnih pravlji in pripovedk iz domače zgodovine, *Popotnik*, l. 50, str. 241–244.
- Dolgan, J. (1929). Izobrazba kmečke mladine. *Popotnik*, l. 50, št. 6 (a), str. 166.
- Dolgan, J. in Vranc, E. (1937). Podrobni učni načrt za ljudske šole. Ljubljana.
- Etnologija in domoznanstvo (1989). Ljubljana: Slovensko etnološko društvo (Knjižnica Glasnika Slovenskega etnološkega društva).
- Flere, P. (1921). Nekaj smernic za sestavo podrobnega učnega načrta za zemljepis in zgodovino. *Popotnik*, l. 42, str. 31.
- Gogala, S. (1964). Predmet pedagogike. Izbrana poglavja iz pedagogike, str. 9–10. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Gogala, S. (1937/38). Šola v celotnem sestavu kulture. *Popotnik*, l. 59, št. 1–2, str. 11–18.
- Haug, J. (1969). *Heimatkunde und volkskunde*. Tübingen.
- Hojan, T. (1989). Ob stoletnici ustanovitve slovenske učiteljske organizacije. Zbornik za zgodovino šolstva in prosvete, str. 55. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Ivančič Lebar, I. (1992). Obdobje stare Jugoslavije. Osnovno šolstvo v revirjih, str. 11.
- Jurančič, J. (1939/40). Sodelovanje učitelja pri kmečkem gospodarstvu. *Popotnik*, l. LXI, št. 7–8, str. 174–175.
- Kopriva, A. (1970). Od nazornega nauka do spoznavanja narave in družbe. Osnovna šola na Slovenskem. 1869–1969. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Kranjc, F. (1927/28). Delovni pouk – Domoznanstvo. *Popotnik*, l. 49, str. 124.
- Kremenšek, S. (1973). *Obča etnologija*, Ljubljana, (2. izd. 1978).
- Kukovec, E. (1912). Domoznanstveni pouk v ljudski šoli po načrtih moderne metodike. 1. snopič, str. 4.
- Lapajne, J. (1919). Domoznanstvo. *Popotnik*, l. 40, str. 316.
- Lehrplan für fünfclassige Volksschulen (1874). Wien.
- Lehrplan für vierclassige Volksschulen (1875). Laibach.
- Lehrgang für den Unterricht zu den Volksschulen in Krain (1879). Laibach.
- Lehrplan für ungetheilte zweiclassige Volksschulen (1887). Laibach.
- Lenček, R. (1944). Za novo kulturo. Zbornik zimske pomoči 1944. Ljubljana.
- Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden, 1. Bänd: A - J. Bern, 1950, str. 651.
- Mencej, M. (1930/31). Ali naj učitelj spoznava in posega v gospodarski tok naroda? *Popotnik*, l. 52, str. 132–133.
- Načela za obči učni načrt ponavljalne šole (1907). Ljubljana.
- Schmidt, V. (1970). Osnovna šola in osnovnošolska zakonodaja pred sto leti. Osnovna šola na Slovenskem: 1869–1969. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Senkovič, M. (1932/33). Vodilne ideje za sestavo učnih načrtov za narodne šole. *Popotnik*, l. 54, št. 1, str. 6.

- Šilih, G. (1955). O pouku domoznanstva. Pedagoški zbornik. Pedagoška knjižnica, št. 2. str. 83.
- Šušteršič, E. (1936/37). Jože Karlovšek »Slovenski ornament«. Popotnik, l. 58, št. 7–8, str. 208.
- Tomšič, J. Oris osnovnošolskega prirodopisnega pouka na Slovenskem. Osnovna šola na Slovenskem: 1869–1969 (1970). Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Troha V. Odprtost osnovne šole v okolje. Sodobna pedagogika 43 (1992) 5–6, str. 244–245.
- Troha, V. Vzgojna in kulturna vloga šole v okolju. Rast, 4/1990, str. 353–358.
- Turk, A. (1921). Donesek k podrobnemu učnemu načrtu iz zemljepisja. Popotnik, l. 42, str. 83–87.
- Učni načrt za eno- in dvorazredne ljudske šole (1885). Gradec.
- Učni načrt za nerazdeljene jednorazredne ljudske šole (1897). Ljubljana.
- Učni načrt za osnovne šole, nižje razrede sedemletk in višje osnovne šole (1948). Ljubljana.
- Učni načrt (nastavni program) za I., II., III. in IV. razred vseh osnovnih šol v kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev (1926). Beograd: Državna štamparija kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev.
- Učni načrt za osnovne šole v kraljevini Jugoslaviji, ki naj velja od 1. septembra 1934. leta. V Beogradu, dne 15. julija 1933.
- Vauda, M. (1932/33). Možnosti narodopisja v podeželski šoli. Popotnik, l. 54, št. 9, str. 306–309.
- Vovko, A. (1987). Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, (soavtor Jože Ciperle), str. 69–73.
- Vovko, A. (1980/81). Šolstvo stare Jugoslavije. Pionir, št. 8, str. 14–16.
- Začasni učni načrt za I., II., III. in IV. razred vseh osnovnih šol v kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev (1927). Beograd; Učni načrt za osnovne šole v kraljevini Jugoslaviji (1933). Ljubljana.
- Zehrer, V. (1933). Domorodnost v narodni šoli, Popotnik, l. 54, št. 7, str. 203.
- Zupanc, L. (1930/31). Odnosi učitelja do preprostega ljudstva. Popotnik, l. 52, str. 74.

LONČARIČ Branka

HOMELAND EDUCATION AS A REFLECTION OF THE NATION'S CULTURE IN SCHOOL LIFE AND WORK IN THE PERIOD BETWEEN THE TWO WARS

Abstract: The article presents the connection between two sociological sciences which, hand in hand, were active in Slovenian education in the period between the two world wars. These are pedagogy and homeland education, a component of which is ethnography, later ethnology. The curricula and records found in the school chronicles of this period clearly show this connection. Many Slovenian teachers persistently and diligently worked in the area of ethnological education in our school system. In the period between the two wars, teachers in Slovenian schools developed the national culture, acting concordantly and determinedly. In this time period classes on an ethnographical basis became an essential part of almost all subjects.

Keywords: homeland education, nation's culture, cultivation of the nation, ethnography, curriculum, cultural specifics of the nation.

Darinka Grum

Staršem naproti

Povzetek: Današnji čas postavlja pred osnovnošolskega učitelja posebne dileme o tem, ali je s klasičnim načinom pristopa k staršem še dovolj učinkovit. Zato izpostavljam problem sodelovanja učitelja predvsem s tistimi starši, ki so v odnosu do svojih otrok nemočni. Razrednikova pobuda staršem o izmenjavi informacij in spoznavanju posebnosti, o vrednotah, ki jim pripadajo, o vzgojnem stilu, o aktivnem vključevanju učenca v domače gospodinjstvo itn. v njihovem domačem okolju lahko pomeni korak k staršem tudi pri tistih starših, ki nimajo težav z avtoriteto pri svojem otroku. Ali lahko takšna oblika sodelovanja pozitivno pripomore tudi k odnosu do drugih staršev? Obseg informiranja razrednika je lahko večji, ustvarjene so možnosti za boljše medosebne odnose in večje zapanje, od razrednika pa zahteva izredne napore in tenkočutnost.

Ključne besede: nemoč staršev, sodelovanje s starši, informiranje, vrednote, aktivno vključevanje učenca.

UDK: 371.213.1

Poljudni prispevek

Darinka Grum, predmetna učiteljica, Osnovna šola Komenda – Moste.

Uvod

Največji izziv v mojem poklicu je vloga razrednika in s tem sodelovanje s starši. Tudi letošnje šolsko leto sem se želela staršem približati drugače in jim ponuditi drugačno vrsto sodelovanja. Prepričala sem se, da tako sodelovanje pripomore h kakovosti odnosov med šolo in starši.

Prvi poskusi

Pomembno vlogo glede kakovosti ima analiza praktičnih izkušenj. Pred dobrim desetletjem sem bila prvič razredničarka učencev sedmega razreda na predmestni šoli. Ko so me seznanili z mojim razredom, sem dobila tudi obvestilo, da je to najslabši razred na šoli. Kar nekaj staršev se na razrednikovo vabilo ni več odzivalo. Jasno mi je bilo, da s klasičnim prijemom ne morem več obuditi kakovostnih medosebnih odnosov.

S starši, ki jim je še bilo do komuniciranja, sem se dogovorila za novo obliko sodelovanja. Mojim pobudam, da jih obiščem na domu, so sledila njihova povabila in realizacija. Kakšni so bili izidi? Odnos učencev do šole se je začel spreminjati. Starši so dobili novo motivacijo, da ustvarjalno sodelujejo z razrednikom. Vedenje učencev se je začelo spreminjati. Ob koncu osemletke so si ti učenci pridobili oceno najboljši in si s tem zaslužili dvodnevni končni izlet.

Dileme

Tudi v letošnjem šolskem letu sem želela izpeljati projekt drugačnega sodelovanja. Poimenovala sem ga Staršem naproti.

Ob prvem preblisku o novi obliki sodelovanja so se mi postavile nekatere strokovne dileme. Smem? Je to potrebno?

Kako bi kot mama v današnjem času sprejela takšno razredničarko? Kot zaposleni mami mi je bilo velikokrat odveč čakanje pred vrati razreda.

Že pred desetletji je Troha (1988) v raziskavi Starši kot dejavnik vpliva na današnjo osnovno šolo pojasnjeval, da si starši najprej želijo dobrih odnosov s šolo.

V razmišljanju nisem osamljena. Kot razredničarka imam ob svojih odraslih otrocih za novo obliko sodelovanja s starši sedaj dovolj časa. Je zakonsko sprejemljivo? Bo bonton vzdržal to mojo zamisel? Je to še na meji dobrega okusa? Je še v mejah profesionalne etike?

Starši že dolgo opominjajo na neosebne odnose in pričakujejo, da se obrnemo k njim.

Med problemi, ki jih starši doživljajo z učitelji (Intihar 2002, str. 92), so neosebni odnos, dolga čakalna doba na govorilnih urah, učitelj ne posveti dovolj časa posameznim staršem, učitelj zna povedati samo ocene ...

Ob prvih obiskih v letošnjem šolskem letu sem bila vznemirjena. Sedanji čas in razmere so se v poldrugem desetletju spremenile, družine kot celice naše družbe so postale še bolj zaprte kot v mojem prvem poskusu. Nekoliko me je bilo strah tega, da bi me starši in učenci sprejemali kot vsiljivko.

Cilji

Poglavitni cilj mojih obiskov je bil boljše, pristnejše in sproščeno sodelovanje, da bi starši in učenci veliko bolj zaupali razredniku, ter izmenjava informacij v zvezi z njihovim otrokom oz. mojim učencem. Informacije, ki bi jih starši dobili na govorilnih urah, sem povedala za domačo mizo. Sporočanje informacij v domačem okolju in ob navzočnosti učenca, ki argumentira morebitne neprijetne novice, je lahko ravno tako kakovostno kot v razredu.

Nove informacije (Stritih 1996, str. 17) je mogoče uspešno podajati družinam le s takimi posegi, ki krepijo avtonomnost družine. Zato je pomembno, da različne družbene institucije (od vzgoje in izobraževanja ...) gojijo take načine medsebojnega komuniciranja, v katerih se enakovredno razvija tudi vsakdanji jezik za potrebe ljudi našega časa, in da pri tem upoštevajo družinsko stvarnost kot poseben nivo rekurzivnosti, ki je dragocen vir izkušenj, zamisli in novih konceptov.

Naslednji cilj, ki sem ga želela doseči, je bil, da starše in svoje učence spoznam v njihovem domačem okolju, v njihovem kraju, ki mi je precej neznan, saj stanujem v kraju, ki je precej oddaljen od naše šole. Zanimalo me je, koliko moj učenec s svojim delom prispeva k skupnemu gospodinjstvu, saj smo te aktivnosti skupno načrtovali.

Od zamisli k izvedbi

S polno mero spoštovanja sem svoje videnje druženja najprej posredovala učencem sedmega razreda, katerih razredničarka sem letošnje šolsko leto. Prosilah sem, da se o tem pogovorijo in posvetujejo s starši.

Učence sem obvestila, da me med drugim zanima njihova fizična pomoč staršem, njihov prispevek k skupnemu gospodinjstvu, spoštovanje in odnos, ki ga gojijo do svojih staršev oz. do tistih, ki skrbijo zanje.

Sledilo je individualno dogovarjanje s starši, sprejemanje njihovih povabil ter potrjevanje terminov za obiske na domu. Organizacijsko sem se v celoti prilagodila željam staršev in učencev, ki so želeli sodelovati pri pogovorih. Starši so se (95,8 %) strinjali z nenavadnim načinom sodelovanja.

Občutila sem določen nemir. Strah je premagalo spoznanje, da so me starši z veseljem sprejeli. Kako sem to spoznala? Vselej je bila miza praznično pogrnjena. Največkrat so me čakali že na koncu ulice ali vsaj hiše, da ne bi imela nepotrebnih težav z iskanjem.

Najprej sem obiskala tiste učence in starše, ki so bili najbolj navdušeni nad novim načinom sodelovanja z razrednikom. Tako sem pridobila vedno več zaupanja. Novica se je hitro širila in veliko staršev se je na govorilnih urah želelo najprej dogovoriti o tem, kdaj jih obiščem.

Oblikovale so se prve predstave o družini, v kateri živi »moj učenec«, in o vrednotah, ki so jim zvesti. Pogovorili smo se o marsičem, o čemer se v šolskih prostorih zagotovo ne bi nikdar. Imeli smo se čas in možnost bolje spoznati, ugotavljati razlike in podobnosti v razmišljanju. Za to sem porabila povprečno dve uri. Poleg formalnih smo imeli čas tudi za neformalne, povsem vsakdanje pogovore.

Dan mi je bil vpogled v število družinskih članov. Ni manjkalo tudi bolj osebnih izpovedi.

Brez zadrege so me starši seznanili s kakšnim nenavadnim dogodkom, ki ni povezan z izobraževanjem njihovih otrok. Vsa ta informiranost je lahko samo v korist učenca (otrokove posebnosti, stiske, težave, domač vzgojni stil, težave, s katerimi se neka družina srečuje ...).

Z leti šolanja (Marinček 2003, str. 34) narašča število vprašanj in problemov, ki jih je treba reševati skupaj. Redna, vnaprej načrtovana skupna srečanja učitelja, učencev in staršev pa pomenijo tudi preprečevanje in zmanjševanje učnih in vzgojnih problemov.

Spremembe

Pred leti so se tako spletle mnoge trajne vezi. Še sedaj se s starši ob srečanjih pogovorimo in slišimo po telefonu. Kar nekaj takratnih učencev, ki imajo sedaj že svoje družine, se me občasno spomni z SMS-i ali s pošto.

Moja poklicna kultura se je oblikovala skupaj s spremembami, ki so narekovale posebne potrebe po tovrstnem sodelovanju.

Analize letošnjih srečanj so mi potrdile moja pričakovanja o pristnejšem sodelovanju in večjem zaupanju.

Kot razredničarka zdaj lažje predvidim težave, s katerimi se sooča neki učenec. Lahko razumem npr. zakaj mu vedno ne uspe priti pravočasno k pouku, saj mora jutraj pospremiti svojega mlajšega bratca v vrtec. Tudi jutranje delo v hlevu lahko zamoti mladega šolarja.

So starši, ki jim ni uspelo ustvariti določene avtoritete pri svojem otroku. S kupnimi močmi usmerjamo otrokov prosti čas in načrtujemo otrokove dejavnosti kot pomoč pri gospodinjskih opravilih.

Spoznanja, v kakšnem okolju živi, kdo je z njim skupaj v gospodinjstvu, koliko je mlajših in koliko starejših članov družine ter posamezne druge značilnosti skupnosti so mi v nekaterih situacijah v pomoč, da zmorem učenca bolje razumeti brez njegove posebne pojasnitve, ki je največkrat v zanj neprijetnem položaju niti ni zmožen dati.

Sklep

Glede na evalvacijo, ki sem jo izpeljala, so zamisli o sodelovanju na domu najbolj naklonjeni prezaposleni in včasih celo nemočni starši. Četrtnina učencev bi se tem situacijam raje izognila, saj so bili obremenjeni z mislijo, da bi se opazil njihov preskromni prispevek pri domačih opravilih. Učitelji niso naklonjeni moji zamisli. Po izjavah sodelavcev sodim, da bi bilo glede na obveznosti, ki jih ima današnji učitelj, to prevelik in nepotreben napor.

In komu namenjam prispevek? Morda v razmislek mladim rodovom učiteljev, ki bodo iskali nove načine zbliževanja s starši v hitro spreminjajočem se obdobju.

Literatura

Intihar, D. (2002). Partnerstvo med šolo in domom. Ljubljana: ZRSŠ.

Marinček, A. (2003). Humano razredništvo. Ljubljana: Cilian.

Stritih, B. et al. (1996). Notranji dialog v družini in razvijanje socialnih mrež za pomoč družinam v krizi v Sloveniji, raziskava. Ljubljana: Visoka šola za socialne delavce.

Troha, V. (1988). Starši kot dejavnik vpliva na današnjo osnovno šolo. *Sodobna pedagogika*, št. 7–8.

GRUM Darinka

COMING TO MEET THE PARENTS

Abstract: Today, primary school teachers encounter special dilemmas about whether they are efficient enough with their classical approach to parents. Therefore, I highlight the problem of the teacher's co-operation primarily with parents who are powerless in relation to their children. The initiative given to the parents by the class teacher concerning the exchange of information and learning of special characteristics, the values acquired, the style of upbringing, the active inclusion of pupils in the household etc. in their home environment can also mean a step closer to the parents where the parents do not actually have problems with authority relative to their child. Can such a form of co-operation also have a positive effect in relation to other parents? The teacher can provide more information, the conditions for better a relationship and greater trust are thus created, however, this requires the extreme effort and sensibility of the teacher responsible.

Keywords: powerlessness of parents, co-operation with parents, provision of information, values, active inclusion of pupils.

Poročila, ocene

Analiza dejavnikov timskega dela v prvem razredu devetletne osnovne šole

(Dr. Fani Nolimal o svoji doktorski disertaciji)

V raziskavi obravnavam dejavnike uspešnega timskega dela v prvem razredu devetletne osnovne šole. Osrednjo pozornost namenjam timskega poučevanju, ki pomeni v slovenskem šolskem sistemu razmeroma nov pedagoški model. Njegov izvor in razvoj pojasnujem s teoretičnimi podmenami vedenjske, humanistične, kognitivne in socialne teorije osebnosti, iz katerih so izpeljane vodilne teorije poučevanja in učenja. Pri proučevanju dejavnikov timske uspešnosti izhajam iz predpostavke, da na timsko delo poleg sistemskih pozitivno učinkujejo temeljite organizacijsko-materialne, vsebinske in strokovne priprave, strokoven pristop k oblikovanju timov in razvoju timskega sodelovanja ter skrbno timsko izvajanje posameznih etap vzgojno-izobraževalnega dela, z didaktično-metodično in pedagoško-psihološko evalvacijo vred. Upravičenost predpostavke v teoretičnem delu raziskave preverja skozi tri časovne faze: priprave na timsko delo, sestavljanje in oblikovanje timov ter timski proces, tj. poučevanje in učenje. Ob tem podrobneje preučuje tudi tiste systemske, organizacijske, kadrovske in vsebinske rešitve devetletne osnovne šole, ki zadevajo timsko poučevanje in prvi razred. Empirični del, ki je osredotočen na proučevanje dejavnikov uspešnega timskega dela v šoli, podrobneje v delovanje učnih tandemov v prvem razredu, temelji na teoretičnih izhodiščih, zato vsebinske vidike problema analiziram v identičnih časovnih fazah, tj. od priprav na timsko delo do spremljanja in podpore timskega delu.

V *fazi priprav na timsko delo* teoretični viri poudarjajo potrebo po sistemskih spremembah in spremenjeni, timski organizacijski strukturi šole, po ustreznih prostorskih možnostih in materialni opremljenosti, kot tudi po dodatni strokovni, pedagoško-psihološki in didaktično-metodični usposobljenosti učiteljev in vzgojiteljev za poučevanje in učenje v timu oz. tandemu. Na podlagi odgovorov anketiranih ravnateljev, učiteljev in vzgojiteljev ugotavljam, da so šole v vzorcu vzpostavile timsko strukturo na ravni oddelkov kot tudi na ravni razredov, da so omogočile učiteljem in vzgojiteljem poprejšnje strokovno usposabljanje v okviru modulov ali posebnih strokovnih srečanj na fakulteti, Zavodu RS za šolstvo in na šolah. S tem ocenjujem, da so šole v vzorcu priprave na timsko delo opravile globalno ustrezno, vendar pa sem ugotovila, da se je količina priprav na šolah drugega kroga in s tem priložnosti za simulacije timskega dela, ki omogočajo izkušensko učenje, zmanjšala, kar za kakovost timskega poučevanja

ja in učenja zagotovo ni dobro. Več pozornosti bo treba v prihodnje posvetiti tudi strokovnim pripravam na timsko delo, kajti z njimi so bili učitelji in vzgojitelji najmanj zadovoljni.

V fazi sestavljanja in oblikovanja timov teoretični viri navajajo potrebo po preudarnem, postopnem in demokratičnem postopku oblikovanja učnih timov in razvoju timskega sodelovanja. Izpostavljajo tudi nekatera merila oz. znanje in kompetence, npr. strokovne spretnosti oz. veščine, spretnosti medsebojnega komuniciranja, spretnosti timskega dela, spretnosti upravljanja in vodenja, ki naj bi jih imeli tako učitelji kot tudi vzgojitelji, da bi bili pri timskem poučevanju in učenju kar najuspešnejši. Preudarnost, postopnost in demokratičnost postopkov sestavljanja in oblikovanja timov, uporabo meril, ki zadevajo kognitivne, moralne in praktične kompetence (Terhart 1999), globalno potrjujejo tudi empirične ugotovitve, vendar podrobnejša analitična presoja postopkov izbiranja kandidatov nakazuje kadrovske omejenosti, manjšo zapostavljenost vzgojiteljic pri vključevanju v postopek izbora in pri vrednotenju pomembnosti osebnostnih značilnosti – te so pri učiteljih statistično pomembno vplivale na izbor, pri vzgojiteljih pa ne.

Timski proces, katerega ob posameznih etapah vzgojno-izobraževalnega dela analiziram v tretji časovni fazi, potrjuje, da je njegova učinkovitost pogojena z rednim timskim načrtovanjem in organiziranjem učnega procesa, izvajanjem ustreznih timskih didaktičnih modelov in s sprotno ter končno timsko evalvacijo dejavnikov, ki vplivajo na dinamiko učnega procesa in njegovo učinkovitost. V ta namen se je pokazal kot prikladen vsakodnevni model timskega poučevanja – pri vseh pedagoških urah ali zgolj v pripadajočem deležu ur, ki je tudi najpogosteje v rabi. Navkljub bolj ali manj prikladnim modelom pa je bilo na podlagi odgovorov anketiranih ugotovljeno, da učitelji in vzgojitelji evalvacijo timskega dela na splošno redkeje izvajajo kot druge etape, kar za kakovost dela v tandemu oz. timu in osebno ter profesionalno rast zagotovo ni dobro.

Ob vsem tem je pomembna tudi delitev vlog med učitelji in vzgojitelji in medsebojni dogovor o sodelovanju. Teoretični viri poudarjajo pomen enakopravne in strokovno utemeljene delitve vlog med učitelji in vzgojitelji ter demokratično in procesno oblikovanje pravil oz. dogovorov medsebojnega sodelovanja. Analiza delitve vlog na vzorcu anketiranih je pokazala, kar je logično glede na sistemsko rešitev, da vlogo razredničarke opravljajo učiteljice in da s tem posledično prevzemajo dominantnejšo vlogo pri vodenju dokumentacije, spremljanju in ocenjevanju učencev itn; to po mnenju anketiranih vzgojiteljic – zlasti pri spremljanju in ocenjevanju učencev, negativno vpliva na timsko učinkovitost. Kompleksnost timskega dela in skrb za njegovo učinkovitost narekuje kontinuirano spremljanje in podporo timskega delu na vseh ravneh in sodelovanje vseh udeležencev. V empiričnem delu sem ugotovila, da ravnatelji največ pozornosti pri spremljanju timskega dela namenjajo psihosocialnim dejavnikom, učitelji in vzgojitelji pa realizaciji ciljev, aktivnosti in motiviranosti učencev. Tako skupaj vzpostavljajo komplementaren odnos, ki vodi k timski kohezivnosti, motiviranosti, vzajemnemu zaupanju in sodelovanju, učinkovitemu reševanju timskih problemov, skratka, k avtonomnemu in strokovno suverenemu odno-

su, ki omogoča uspešno timsko delo. Tako eni kot drugi anketiranci timsko poučevanje in učenje ocenjujejo globalno uspešno in navajajo vrsto kakovostnih učinkov timskega dela, kot npr. izmenjavo strokovnih izkušenj in znanja med učitelji in vzgojitelji v timu, diferencirani in individualizirani učni proces, številne priložnosti za individualno ter skupinsko govorno komunikacijo, razgibano didaktično okolje, več sprotne povratne informacije in individualnih spodbud ter individualne pomoči učencem itn. Obstajajo pa seveda tudi v tej časovni fazi nekatera nevralgična področja, ki bi jih bilo treba izboljšati oz. jim posvetiti posebno pozornost. Tako bodo morali odgovorni v prihodnje izboljšati strokovno oporo in pomoč, razmisliti o vsakoletni menjavi para, preobremenjenosti vzgojiteljic, ki timsko poučujejo v dveh oddelkih, manjši vključenosti vzgojiteljic v time prvih razredov na šoli in izoliranosti učnih tandemov, če zaradi objektivnih ali drugih vzrokov nimajo možnosti vključevanja v širše time strokovnih delavcev prvih razredov.

Na podlagi teh ugotovitev in ugotovitev, ki sem jih predstavila prej – v posameznih časovnih fazah, sem empirično proučevanje dejavnikov timskega dela sklenila. Ugotovila sem – na podlagi posrednih dokazov, da je timsko poučevanje doseglo svoj primarni namen, kar pomeni, da je *izboljšalo učni proces in tako zadostilo potrebam šestletnih otrok*. Teoretično in empirično analizo dejavnikov timske uspešnosti v posameznih časovnih fazah v sklepnem poglavju disertacije strnem in v obliki preglednice prikažem konkretne usmeritve oz. priporočila za izboljševanje timskega dela v šoli. Prikazan seznam predlogov in priporočil oz. dejavnikov timske uspešnosti zapolnjuje vse tri časovne faze, po katerih poteka razvoj in vzpostavitev timskega sodelovanja in zapolnjuje vsa štiri vsebinska področja, ki sem jih v teoretičnem in empiričnem delu natančneje proučila.

Citati iz ocen disertacije:

*

»Iz vsega povedanega je razvidno, da kandidatka več kot korektno obvlada teoretično zasnovo timskega dela in da jo smiselno aplicira v šolski prostor na teoretski ravni. Poznavanje problematike pa ji služi kot osnovni okvir za analizo konceptualnih rešitev v prvem triletju osnovne šole, ki predstavljajo okvir timskega delu v prvem razredu. Raziskovalka naredi še korak naprej in se spoprime z realizacijo teh rešitev v pedagoški praksi. V tem smislu predstavlja teoretski del naloge tudi izviren prispevek k pedagoški znanosti.«

*

»Večinoma je avtorica potrdila izhodiščne hipoteze, kar še dodatno potrjuje oceno poglobljenosti teoretskega pristopa in bogate avtoričine izkušnje na šolskem in zlasti didaktičnem področju. Dobljeni odgovori in nova spoznanja pomenijo pomemben prispevek k raziskovanju izbrane problematike.«

*

»Empirični del disertacije se zaključi z originalnim povzetkom raziskovanja in v obliki preglednice izdelanimi priporočili za izboljševanje timskega dela v šoli. Doktorska disertacija je na tej točki dokazala tisto, kar se v strokovni literaturi le deduktivno sklepa. V tem delu disertacija predstavlja originalni prispevek k znanosti na eni strani, na drugi pa je realna osnova za nadaljnji razvoj tandemskega dela v prvem razredu. S tem se odpirajo vrata za drugačno didaktično organizacijo pouka v šoli na sploh, to je uvajanje timskega poučevanja in učenja v ostale razrede šole.«

*

»Ugotovitve disertacije 'Analiza dejavnikov timskega dela v prvem razredu 9-letne osnovne šole' ... Fani Nolimal so v pomembni meri prispevale k razvoju teorije in prakse šolske pedagogike pri nas. Hkrati pomenijo osnovo za reflektirano prepoznavanje dejavnikov uspešnega timskega dela v edukacijski praksi. Disertacija je izvirno znanstveno delo, ki je pomembno za pedagoško stroko in šolsko prakso.«

S knjižne police

Nove knjige v pedagoški knjižnici

Sonja PEČJAK, Katja KOŠIR, Vlasta ZABUKOVEC: Šolsko psihološko svetovanje. Ljubljana, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, 2004.

V knjigi avtoric Sonje Pečjak, Katje Košir in Vlaste Zabukovec, ki je prejšnje leto izšla na Filozofski fakulteti v Ljubljani, avtorice podajo sistematičen prikaz najnovejših spoznanj s področja šolskega psihološkega svetovanja.

Obsega 229 strani in sestavlja jo 11 poglavij. V prvem je prikaz temeljnih oblik psihološke pomoči (intervju, svetovanje, psihoterapija) in opredelitev psihološkega svetovanja, ki je med drugima skrajnima oblikama in obenem povezan z obema.

V drugem poglavju z naslovom Teoretična izhodišča psihološkega svetovanja so predstavljeni tisti različni teoretski vidiki svetovanja, za katere se strokovnjaki v šolah najpogosteje odločajo, ker so najuporabnejši. Le-ti so: humanistični vidik (na osebo usmerjeno svetovanje), kognitivno-vedenjski vidik (temelji na ideji, da je vedenje naučeno in ga je mogoče z učenjem spreminjati) in sistemski/ekosistemski teoretski vidik (temelji na sistemski teoriji in družinski terapiji).

Tretje poglavje z naslovom Šolsko psihološko svetovanje: eklektičen pristop seznanja bralca z najpomembnejšimi značilnostmi šolskega psihološkega svetovanja, ki zaradi svoje specifičnosti nujno temelji na eklektičnem pristopu. Nadalje so opisani cilji, ki naj bi jih šolsko psihološko svetovanje doseglo, ter značilnosti sodobnega šolskega psihološkega svetovanja, ki temelji na reševanju problemov in nič več le na poslušanju, kot je bil prevladujoč trend v preteklosti. V celoti je predstavljen temeljni dokument šolskega svetovanja pri nas, Programske smernice, ki ga je izdelala Kurikularna komisija za svetovalno delo in oddelčno skupnost v okviru projekta kurikularne preнове osnovne in srednje šole. Programske smernice so izdelane za vse nivoje šolanja, od vrtca in osnovne šole do srednje šole. Sledi prikaz razvoja šolskega psihološkega svetovanja v Sloveniji, od njegovih začetkov od leta 1953 pa vse do danes.

V četrtem poglavju so avtorice obdelale posvetovanje kot ključno komponento dela šolskega psihologa, ki lahko vključuje tako učitelje kot starše, seveda v skupnem prizadevanju vseh za rešitev problema otroka oz. učenca.

V petem poglavju so opisane vrste šolskega psihološkega svetovanja, ki ga opredeljujejo Programske smernice iz leta 1998, in v Sloveniji najbolj uveljavljene oblike ter nekaj praktičnih programov šolskega psihološkega svetovanja s slovenskih šol.

Modeli šolskega psihološkega svetovanja so tema šestega poglavja. Tu so opisani konkretni prikazi modelov v procesu svetovanja ter konkretno delo svetovalca. Podrobneje so prikazani: trije splošni modeli svetovanja, model svetovanja pri odločanju, razvojni model svetovanja, model na rešitev usmerjenega svetovanja in model svetovanja s pomočjo realitetne terapije.

V poglavju sedem so opisane temeljne spretnosti, ki morajo biti imanentne svetovalcu in v katerih se mora urititi v prid uspešne izpeljave svetovalnega procesa: usmerjanje pozornosti, poslušanje in vplivanje. Vsaka spretnost posebej je ponazorjena s primeri in z vajami.

V osmem poglavju z naslovom Posebnosti svetovanja učencem na različnih razvojnih stopnjah sta podana prikaz specifičnosti šolskega svetovanja otrokom in mladostnikom na različnih razvojnih stopnjah ter okvirni pregled najpogostejših problemov v otroštvu in obdobju mladostništva.

Deveto poglavje je namenjeno predstavitvi ugotavljanja učinkovitosti svetovalne pomoči v šoli, čeprav jo je zelo težko objektivno empirično preverjati. Nanaša naj se na cilje, naloge in odnos kot temeljna merila presoje.

Deseto poglavje obravnava temeljna etična načela, ki bi jim moral biti šolski svetovalec psiholog zavezan: načelo zaupnosti, prostovoljnosti in blagra za svetovanca. Semkaj je vključen tudi Etični kodeks svetovalnih delavcev v vzgoji in izobraževanju iz leta 1998, ki prav tako govori o temeljnih načelih svetovalnega dela.

Proces supervizije kot sredstva za stalno strokovno izpopolnjevanje šolskih svetovalnih delavcev je opisan v enajstem poglavju. Supervizija pomeni odprto refleksijo o lastnem poklicnem delovanju in je zlasti pri poklicih, ki so vezani na delo z ljudmi, zelo koristno sredstvo poklicnega izpopolnjevanja. Usmerjena je tako na profesionalni kot na osebni razvoj strokovnih delavcev. Ključen namen supervizije je učiti se iz lastnih delovnih izkušenj in tako strokovno napredovati. Obravnavana sta naslednja modela supervizije: razvojno-edukativni in model mentorske supervizije. Nadalje so opisane: individualna, skupinska, timska ter vrstniška supervizija.

Avtorice so slovensko šolsko svetovalno stroko obogatile za pregleden priročnik, ki s svojo strukturiranostjo in preglednostjo uporabniku omogoča hiter dostop do zelenih tem. Knjiga je namenjena šolskim psihologom in študentom psihologije, zagotovo pa bo koristen pripomoček pri delu tudi šolskim pedagogom in drugim šolskim svetovalnim delavcem ter študentom pedagogike in pedagoških smeri.

Štefan KRAPŠE (ur.): Otroci s posebnimi potrebami. Nova Gorica, Educa, 2004.

Po navedbah strokovnjakov s področja specialne pedagogike je kar 20 do 25 % populacije v starosti od tretjega do devetnajstega leta otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. In zato strokovnjaki in ustrezne mednarodne institucije pozivajo k čim večjem vključevanju teh otrok v redne šole, seve-

da ob prvem pogoju, da so zagotovljeni ustrezni prilagojeni programi za izobraževalno delo z njimi. Posebna obravnava naj bi tem otrokom omogočala, da optimalno razvijejo svoje razvojne zmožnosti. Zato so se pri novogoriški založbi Educa odločili za izdajo publikacije o praktičnih pedagoških izkušnjah strokovnjakov, ki se ukvarjajo z otroki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.

Knjigo sestavljajo štirje sklopi. V prvem so prikazane definicije in opredelitve otrok s posebnimi potrebami različnih teoretskih šol in piscev, razmejitve in primerjava pojmov integracija in inkluzija, prikazane so oblike integracije ter argumenti za in proti njej. Nadalje je podan primerjalni prikaz integracije in inkluzije v evropskih (Norveška, Nemčija, Finska, Belgija, Velika Britanija, Italija, Danska, Švedska, Francija) in nekaterih neevropskih državah (ZDA in Kanada) ter v tranzicijskih in vzhodnoevropskih državah. Sledi prikaz integracijskih procesov pri nas v Sloveniji od začetka prejšnjega stoletja pa vse do danes, skupaj s prikazom usposobljenosti učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami. Opisane so tudi njihove današnje izobraževalne možnosti. Končno so podani rezultati evalvacije integracijskih prizadevanj pri nas.

Drugi sklop prinaša prispevke štirinajstih avtorjev praktikov, ki v njih opisujejo svoje izkušnje pri neposrednem delu z otroki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Posebna vrednost teh prispevkov je v tem, da so zajeti različni pristopi in različne skupine otrok z različnimi težavami. Bržkone se vsi avtorji strinjajo, da je delo z otroki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami lahko velik profesionalni izziv, in ne le breme.

Tretje poglavje je namenjeno prikazu zakonov in drugih aktov, ki se nanašajo na delo z otroki s posebnimi potrebami. Zajeti so: Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Vsi ti akti so podlaga za delo s to posebno kategorijo otrok in tisti, ki delajo z njimi, naj bi bili z njihovo vsebino seznanjeni.

Zadnji sklop je namenjen prikazu strokovnega izpopolnjevanja zaposlenih na OŠ Gustava Šiliha v Mariboru. Upoštewane so vsebine, ki jih učitelji in drugi zaposleni potrebujejo za delo z otroki s posebnimi potrebami. Opisana je tudi vloga Zavoda za šolstvo Republike Slovenije na področju dela, ki zadeva vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, saj naj bi Zavod šolam in učiteljem nakazoval rešitve pri delu z otroki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in jih pri tem usmerjal. Knjiga se končuje s seznamom zavodov za otroke s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji.

Priročnik je zaradi kakovosti vsebin, ki jih prinaša, koristen vir informacij in znanja predvsem za učitelje in šolske svetovalne delavce ter vse tiste strokovne profile v šolah, ki se pri svojem delu srečujejo z otroki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. S to knjigo bo učiteljem, ki so postavljeni pred izziv dela z otroki s posebnimi potrebami, zagotovo lažje ustrezno strokovno ravnati. Prav tako je knjiga lahko koristen vir poglobljanja znanja o specifikih teh otrok tako staršem kot študentom pedagogike, psihologije in vseh drugih pedagoških usmeritev.

Vajda o ravnatelju

Specijalizem je res zlo na srednji šoli, a to zlo se da kolikor toliko popraviti. Tudi pomanjkljiva metodika se da izboljšati. Učitelj, ki obvlada svoj predmet, si v kratkem času priredi metodo za poučevanje. Nikakor ne smemo metodiki žrtvovati strokovnega znanja. Precenjevanje metode je metodizem in ta je nevarnejši od specijalizma. Najbujnatelj ima sicer med drugim tudi nalogo, da posreduje med posameznimi predmeti. Toda ravnatelj je danes upravni in pisalni stroj, kateremu nedostaja časa za vzgojne in učne zadeve zavoda. Zato je nujna potreba, da se ravnatelju dodeli pisarniški uradnik, ki naj opravlja upravne in pisarniške posle. Za voditelje ljudskih šol z 8 razredi je določeno, da so prosti poučevanja, srednje šole pa imajo po 10 do 15 in več razredov, ravnatelj ima agende krajnega in okrajnega šolskega sveta za svoj zavod. Ker pa je potrebno, da ravnatelj tudi poučuje vsaj nekaj ur na teden, zato preostaja nujna razbremenitev v upravnih in pisarniških poslih. Slišal sem, da je tudi že stavljen tozadevni predlog

A to še ne zadostuje za odstranitev slabih posledic specijalizacije na srednjih šolah. Pri najboljši volji ravnatelj ne more pregledati vseh razredov. V tem bi ga naj podpiral razrednik. Ta bi moral poznati učni načrt za vse predmete dotičnega razreda, moral bi večkrat hospitirati pri vseh predmetih, da bi imel pregled o vseh zadevah svojega razreda. To medsebojno hospitiranje bi koristilo učiteljem, ki bi se učili drug od drugega, in učencem, katere bi razrednik pri drugih predmetih spoznal od druge strani. Razrednik bi pred vsem imel nalogo, da spravi v sklad posamezne predmete svojega razreda. To bi bila najboljša šola za bodoče ravnatelje. Nikdar se razredništvo ne bi smelo naložiti začetniku.

