

RAZPRAVE FF

Danijela Makovec Radovan

O učitelju in njegovih vlogah

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta



O učitelju in njegovih vlogah

Zbirka: Razprave FF (ISSN 2335-3333, e-ISSN 2712-3820)

Avtorica: Danijela Makovec Radovan

Recenzenta: Milan Stančič, Milena Ivanuš Grmek

Lektorica: Amra Halilović

Lektor angleškega povzetka: Paul Steed

Tehnično urejanje: Jure Preglau

Prelom: Eva Vrbnjak

Ilustracije na naslovnici: Razvoj učitelja skozi otroške oči – Julija in Hana Radovan

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Oblikovna zasnova zbirke: Lavoslava Benčič

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Ljubljana, 2022

Prva izdaja

Naklada: 200

Cena: 16,90 EUR



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije v okviru Javnega razpisa za sofinanciranje izdajanja znanstvenih monografij.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/9789612970284

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga

COBISS.SI-ID= 129022723

ISBN 978-961-297-029-1

E-knjiga

COBISS.SI-ID= 128961795

ISBN 978-961-297-028-4 (PDF)

Kazalo vsebine

1	Uvod	5
2	Pojmovanja vloge učitelja: zgodovinska analiza	9
2.1	Antika	9
2.1.1	Grčija	9
2.1.1.1	Sofisti	9
2.1.1.2	Platon	11
2.1.1.3	Aristotel	14
2.1.2	Rim	18
2.1.2.1	Mark Tulij Cicero	19
2.1.2.2	Mark Fabij Kvintilijan	22
2.2	Srednji in novi vek	26
2.2.1	Avrelij Avguštin (354–430)	27
2.2.2	Tomaž Akvinski (1225–1274)	29
2.2.3	Jan Amos Komenský (1592–1670)	33
2.2.4	J. F. Herbart (1776–1841)	40
3	Vloga učitelja v nekaterih ključnih didaktičnih teoretskih smereh 20. stoletja	47
3.1	Učno-teoretična didaktika	48
3.2	Konstruktivizem	53
3.2.1	Kritično-konstruktivistična didaktika	60
3.3	John Dewey in njegov pogled na vlogo učitelja	66
3.3.1	Kurikul	72
3.4	Pojmovanja vloge učitelja v slovenskem prostoru v 20. stoletju	76
3.4.1	Duhoslovna pedagogika	76
3.4.2	Reformska pedagogika	87
3.4.3	Šilihov pogled na vlogo učitelja	92
4	Pogledi na vlogo učitelja v sodobnih pedagoško-psiholoških diskurzih	99
4.1	Pojmovanja vloge učiteljev pri nekaterih tujih avtorjih	99
4.2	Pojmovanja vloge učiteljev pri nekaterih domačih avtorjih	108
4.2.1	Didaktika	108

4.2.2	Pedagoška psihologija	115
4.2.3	Drugi avtorji.	119
5	Model (različnih) dimenzij vlog učitelja	125
5.1	Metoda	126
5.1.1	Udeleženci in postopek	126
5.1.2	Pripomočki	127
5.1.3	Analiza podatkov	127
5.2	Medsebojna povezanost različnih vlog učitelja	128
6	Kakšen vpliv imajo drugi dejavniki na pojmovanje vloge učitelja? . .	143
7	Pojmovanje vloge učitelja in koncept spoštovanja	149
	Povzetek.	153
	Summary	155
	Reference	157
	Imensko kazalo	173

1 Uvod

Razmislek o vzgoji in izobraževanju je vselej povezan tudi z razmislekom o učitelju. Slednji je namreč ne glede na paradigme in znanstvene discipline vedno točka, od katere je odvisna kakovost pouka, in oseba, na kateri pade ali se udejanji vsaka šolska reforma.

Pri svojem delu učitelj opravlja številne vloge, nekatere so čisto formalne in določene v zakonskih aktih in pravilnikih, številne med njimi niso nikjer zapisane ali predpisane, a so del učiteljevega vsakdana. Zato je treba, ko razmišljamo o sami vlogi učitelja ali njenem pojmovanju, za izhodišče razmisleka vedno vzeti širši kontekst proučevanja njegove vloge ter upoštevati tudi pomen in vlogo vzgoje v posameznem obdobju. Vzgoja je namreč vselej predstavljala pomemben segment vsake kulture in civilizacije, saj je bila namenjena ohranjanju in nadaljevanju tradicije. Ne glede na to, kakšno je bilo njeno mesto znotraj družbene ureditve, pa je bil (in to velja tudi danes) vzgoje deležen vsak posameznik. So se pa od obdobja do obdobja razlikovali načini vzgoje, ki so ključni tudi za razlago vloge vzgojitelja oz. učitelja. Medtem ko so vlogo vzgojitelja skozi zgodovino prevzemali bodisi starši bodisi drugi posamezniki, ki so otroka vodili, je bila vloga učitelja vedno rezervirana za nekoga, ki je posameznika nečesa (na)učil. In tudi zato je bila vloga učitelja, bolj kot vloga vzgojitelja, vezana in določena z načini vzgoje (in izobraževanja), ki jih danes uvrščamo med organizirane.

Učitelji so obstajali in prevzemali odgovornost za vzgojo in izobraževanje že dolgo pred nastankom didaktike, ki je tista znanstvena disciplina, ki se z učiteljem in njegovimi vlogami najintenzivneje ukvarja. Predpostavka, da je učitelj eden od pomembnejših dejavnikov pouka, je sicer v teoriji didaktike dokaj uveljavljena. Konceptualni izraz te predpostavke je ponazoritev medsebojne konstelacije treh bistvenih dejavnikov pouka – učitelja, učenca in učne vsebine – v t. i. didaktičnem trikotniku. Vprašanje, ki se ob tem zastavlja in je za didaktiko kot znanstveno disciplino izjemno relevantno, pa je, kakšna je v opisani konstelaciji vloga učitelja, kaj od učitelja kot nosilca vzgojno-izobraževalne dejavnosti pričakujemo, kakšne zahteve nanj naslavljamo. Pogosto v javnosti naletimo na površna in tudi precej posplošena pojmovanja vloge učitelja, ki včasih tudi neargumentirano v ospredje postavljajo posamezno vlogo učitelja, pogosto tudi na ravni kritike katere druge od vlog, ki se učitelju pripisuje. V monografiji smo za izhodiščno tezo postavili trditev, da učitelj pri svojem delu vedno opravlja več kot eno vlogo in so njegove vloge med seboj tudi prepletene. Tako ne moremo preprosto pristati na logiko, da je njegova osrednja vloga bodisi samo izobraževalna bodisi samo vzgojna, temveč moramo, kadar govorimo o učitelju, vedno upoštevati večdimenzionalnost vlog, ki sestavljajo koherentno celoto.

Monografijo smo zasnovali v dveh delih. V prvem delu smo odgovarjali na vprašanje, kako so vlogo učitelja pojmovali avtorji, ki jih danes razumemo kot prepoznavne oz. vidnejše avtorje posameznih zgodovinskih obdobj. Začeli smo z antiko, ki smo jo razdelili na dva dela. Med avtorji antične Grčije smo izbrali sofiste, Platona in Aristotela, med avtorji rimske dobe pa M. T. Cicera in M. F. Kvintilijana.

Nadaljevali smo s proučevanjem vloge učitelja v srednjem in novem veku, kjer smo vlogo učitelja utemeljevali s pomočjo del avtorjev A. Avgušтина in T. Akvinskega. Zgodovinski pregled smo zaključili s pogledom na vlogo učitelja J. A. Komenskega, ki danes velja za enega prvih avtorjev, ki so se posebej ukvarjali z vprašanji didaktike, ter J. F. Herbarta, ki velja za utemeljitelja didaktike kot znanosti.

Sledi preskok v 20. stoletje, ko so spremembe, ki so se dogajale po drugi svetovni vojni, vplivale tudi na šolske razmere, »klasična didaktična spoznanja in pristopi pa jim niso bili kos« (Strmčnik, 2001, 23). Pod vplivom »splošnega spreminjanja paradigem so se v 70. letih 20. stoletja na nemškem govornem pedagoškem prostoru (Nemčija, Avstrija in Švica) izoblikovale tri večje pedagoške paradigmatске orientacije: hermenevtična, empiričnoanalitična in dialektičnomaterialistična smer« (prav tam, 24). Na njihovi podlagi je nastalo približno 30 bolj ali manj zaokroženih modelov in didaktičnih pozicij.

Pri razmisleku o avtorjih, katerih pojmovanja vloge učitelja bi izbrali v tem obdobju, smo se opirali na opredelitve Strmčnika (2001) ter Janka in Meyerja (2006) in izbrali tri smeri (oz. modele) ter njihove vodilne predstavnike. Učno-teoretično didaktiko, konstruktivizem in izobraževalno-teoretično didaktiko, ki pa jo je njen vodilni predstavnik Klafki pod vplivom kritik popravljaj korigiral in naprej razvijal pod imenom (in smerjo) kritično-konstruktivne didaktike (prav tam), pod tem imenom smo o njem pisali tudi sami. Poglavlje smo zaključili s skokom iz nemško govorečega evropskega prostora in didaktike v angleško govoreče države, natančneje v Združene države Amerike, in obravnavali avtorja Johna Deweyja, sicer enega vodilnih predstavnikov pragmatizma, ki pa je s svojimi idejami zaznamoval tudi naš prostor, saj so se njegov spremenjeni pogled na otroka in njegovo učenje ter ideje o tem, kaj je namen in cilj izobraževanja, pomembno odražali tudi v evropskem prostoru.

Po obravnavi avtorjev svetovnega kova smo se posvetili še obravnavi avtorjev v slovenskem prostoru v 20. stoletju. Pri strukturi poglavja in posledično izbiri avtorjev smo se oprli na Protnerjevo razdelitev pedagoških tokov na Slovenskem (2000) in tako obravnavali poglede na vlogo učitelja znotraj duhoslovne pedagogike (Gogala in Ozvald), reformske pedagogike in njene socialno-kritične smeri (Osterc in

Žgeč), v poglavje pa smo zaradi izjemnega prispevka pri delu z učitelji uvrstili tudi G. Šiliha, ki ga sicer ne moremo umestiti v nobeno od obeh predstavljenih smeri.

Drugi del monografije začenjamo z obravnavo učiteljeve vloge v sodobnih pedagoško-psiholoških diskurzih. Z vprašanji, ki so povezana s poukom, učenjem, poučevanjem, vlogo učitelja in učenca, se v zadnjem času zagotovo največ ukvarjata pedagogika in psihologija (natančneje didaktika in pedagoška psihologija), vsaka s svojega teoretičnega izhodišča, a ko govorimo o vlogi učitelja znotraj obeh vej, najdemo precej stičišč in enakih pogledov na to, katere so vloge, ki določajo delo učitelja. Poučevanje namreč velja za intencionalno dejavnost, katere osrednji namen je spodbuditi učence k učenju (Qvortrup v Beck, 2008, 467), in ne glede na to, katero stališče zavzemamo do tega, kakšno naj bi poučevanje bilo (ali moralo biti), pomembno vlogo v njem vedno igra učitelj. Adams zapiše, da se vloga učitelja nanaša na to, kaj posamezniki v resnici počnejo (torej na njihovo obnašanje), obenem pa na določanje vloge lahko vplivajo tudi pričakovana dejanja posameznikov (Adams, 1970, 121), pri čemer gre predvsem za posameznikova lastna pričakovanja (torej učitelja samega) ali pričakovanja drugih (učencev, dijakov, staršev, kolegov, vodstva šole, družbe ...). Pri obravnavi tujih avtorjev smo vlogo učitelja proučevali skozi dejavnike, kot so učiteljeva pričakovanja in prepričanja, ki pomembno vplivajo in določajo tudi posameznikovo profesionalno identiteto. Znotraj njih smo posebej izpostavili Beijaardovo proučevanje sicer učiteljevega profesionalnega razvoja, znotraj katerega je opredelil tri vloge učitelja, ter projekt Goodwork, ki je pod vodstvom H. Gardnerja potekal na Univerzi Harvard in v katerem so skozi intervjuje, ki so jih opravljali z ljudmi različnih poklicev, med njimi so bili seveda tudi učitelji, identificirali, kaj je bistvo t. i. dobrega dela (oz. Goodwork). Slednjega so povzeli v opredelitvi, da je dobro delo »visoko kakovostno, socialno odgovorno in osebno osmišljeno« (Fischman idr., 2006, 385), sestavlja ga tehnična odličnost (Technically excellent), je osebno smiselno (Engaging) in opravljeno etično (Ethics) (The Goodwork Project®: An Overview, 2011, 5) oz. 3E, kot zapišejo avtorji projekta. O dobrem delu lahko govorimo takrat, kadar posameznik doseže vse tri E.

Sodobnejši pogledi na vlogo učitelja sicer gredo v smer, da težko govorimo o neki univerzalni vlogi učitelja, ki bi jo brez modifikacij lahko uporabljali znotraj različnih kulturnih, geografskih in družbenih okolij, kar pomeni, da na vlogo učitelja pomembno vplivajo tudi ti dejavniki. Danes v večji meri govorimo o notranjih in zunanjih dejavnikih, ki vplivajo na vlogo učitelja. Med zunanje uvrščamo pričakovanja drugih (dijakov, staršev, kolegov učiteljev), ki izhajajo iz že omenjenega okolja, med notranje pa uvrščamo učiteljeva lastna pričakovanja in prepričanja

o tem, kakšna je njihova vloga (o čemer pišejo tudi Yung, 2001; Beijaard, 1995, 2000; Ben-Peretz, 2003). Vloga učitelja ni nekaj univerzalnega, prav tako pa vloga učitelja ni nekaj trajnega, saj se lahko med učiteljevim profesionalnim razvojem tudi spreminja (glej Day idr., 2006). Večplastnost in večdimenzionalnost učiteljeve vloge pa dokazujejo tudi druge raziskave (mdr. Beijaard, 1995, 2004; Pang, 2012; Poom-Valickis idr., 2012, 2013; Zlatković idr., 2012 ...), v katerih so proučevali vlogo učitelja. Na podlagi dosedanjih ugotovitev drugih avtorjev smo identificirali in opredelili tri vloge učitelja in ugotavljali njihovo medsebojno povezanost. S pomočjo empiričnih podatkov smo namreč želeli ugotoviti obstoj in povezanost različnih vlog učitelja. Tematiko smo proučevali kvantitativno, z namenom na čim večjem vzorcu učiteljev pridobiti mnenja o tem, kako učitelji sami pojmujejo svojo vlogo. Šlo je za prvo tovrstno raziskavo v slovenskem prostoru, kjer smo ugotovili, da so osnovni opredeljeni modeli vloge učitelja, *Učiteljeva pedagoška odličnost*, *Učiteljeva didaktična odličnost* in *Učiteljeva strokovna odličnost*, večdimenzionalni konstrukt, sestavljen iz različnih spremenljivk. Skozi statistično analizo se je namreč pokazalo, da ne gre za povezanost treh, temveč sedmih dimenzij, in je vloga učitelja sestavljena iz vseh sedmih dimenzij, ki so v medsebojni povezanosti in druga na drugo tudi vplivajo.

Monografijo zaključujemo s pregledom dejavnikov, ki pomembno določajo vlogo učitelja, pri čemer posebno pozornost namenjamo konceptu spoštovanja ter obdobju kriznega izobraževanja na daljavo, ki je prineslo nekaj sprememb tudi znotraj pojmovanja vlog učitelja.

2 Pojmovanja vloge učitelja: zgodovinska analiza

2.1 Antika

Kadar razmišljamo o pojmovanju vloge učitelja, je treba za izhodišče razmisleka vedno jemati pomen in vlogo vzgoje v posameznem zgodovinskem obdobju. Vzgoja je namreč vselej predstavljala pomemben segment vsake kulture in civilizacije, saj je bila namenjena ohranjanju in nadaljevanju tradicije. Ne glede na to, kakšno je bilo njeno mesto znotraj družbene ureditve, pa je bil (in to velja tudi danes) vzgoje deležen vsak posameznik. So se pa od obdobja do obdobja (in tudi znotraj posameznega obdobja) razlikovali načini vzgoje, ki so ključni tudi za razlago vloge vzgojitelja oz. učitelja. Medtem ko so vlogo vzgojitelja skozi zgodovino prevzemali bodisi starši bodisi drugi posamezniki, ki so otroka vodili, je bila vloga učitelja vedno namenjena nekomu, ki je posameznika nečesa (na)učil. In tudi zato je bila vloga učitelja, bolj kot vloga vzgojitelja, vezana in določena z načini vzgoje (in izobraževanja), ki jih danes uvrščamo med organizirane.

2.1.1 Grčija

Skozi pregled vzgoje in izobraževanja v antičnem svetu Grčije nas vseskozi spremlja pojem *paideia*, kar naj bi prvotno pomenilo »intenzivno ukvarjati se z otrokom« (Vidmar, 2009, 9), kasneje, od 2. polovice 5. stol. pr. Kr., pa je »ta beseda zmeraj pogosteje označevala celoten program grške vzgoje in izobraževanja, in sicer tako pot kot tudi rezultat« (prav tam). Za isti pojem Autor zapiše, da je bila »paideia v družbeni stvarnosti in arhaiski in klasični dobi kakor tudi v delih grških filozofov razumljena kot dejavnost vzgoje in izobraževanja otrok in mladine, in sicer kot gimnastična in muzična vzgoja in izobraževanje« (Autor, 2003, 121). Bistvo in poudarek paideie je bil v arhaični dobi predvsem na razvijanju gimnastičnih spretnosti (rokoborba, tek, plavanje, lov, jahanje ...) znotraj gimnastične vzgoje, ples, petje, branje in pisanje pa je sodilo v t. i. muzično vzgojo. V klasični dobi pa se je ideal vzgoje počasi premikal na lepoto, ki izvira od znotraj. Skladno z idealom se je spreminjala tudi vzgoja, znotraj katere so večji poudarek dobivale vsebine, ki so razvijale um in duha.

2.1.1.1 Sofisti

Za približno isti čas, kot so z besedo paideia začeli označevati grško vzgojo, najdemo zapise o sofistih, ki kljub negativnemu slovesu, ki so si ga prislužili predvsem v delih Platona, veljajo za prve poklicne učitelje.

Njihovo vzgojno-izobraževalno delo se je odražalo v svetovanju »v domačih zadevah, kako naj kdo najbolje upravlja svojo hišo, in glede političnih zadev, kako bo v njih najsposobnejši, tako v delanju kot govorjenju« (Platon, Protagora 318e–319a). Njihov cilj je bil »vzgajati moške v dobre prebivalce polisa« (prav tam, 319a), kar pa je v tistem času, kot navaja Vidmar, veljalo za »nov ideal, ideal politične vrline« (Vidmar, 2009, 18). Bili so torej tisti, ki so se načrtno ukvarjali s posredovanjem znanja, ukvarjali so se z vprašanji, ki so povezana z vzgojo ter »od katerih zavisi vzgojljivost človeka: koliko je sposoben spoznavati resnico, ima li smisla za to, kaj velja v življenju za prav in kaj ne, kje so mu možnosti in meje za uk in vzgojo, odnos poedinca do skupnosti.« (Ozvald, 2002, 66). Izobraževanje pri sofistih je bilo sestavljeno iz politike, retorike in dialektike, trajalo pa je tri do štiri leta. Za svoje delo so zahtevali honorar, v uk pa so sprejemali predvsem mlade fante (ne otrok) iz premožnejših družin.

Sofistom so njihovi nasprotniki očitali predvsem to, da tega, kar učijo, ne obvladajo do podrobnosti, da naj bi o »vseh stvareh imeli le neko navidezno védenje, ne pa resnice« (Platon, Sofist 233c), kar naj bi jih posledično uvrščalo med sleparje in posnemovalce (prav tam). A če sledimo ideji, da sta »popolni sofist in učenec sofistov morala biti sposobna, da govorita o čemerkoli in se s komerkoli o poljubni temi verbalno spoprimeta« (Vidmar, 2009, 20), se zdi Platonov očitek nekoliko (pre) grob, saj zahteva, da govorijo o čemerkoli, ne sloni le na spretnosti govorništva (tj. retoriki, ki so jo sofisti zelo dodelali), ampak tudi na poznavanju vsebine, o kateri je pogovor tekel, čemur pritrjuje tudi Ozvald (2002), ko zapiše, »da se učenec retorike od sofista ni naučil le učinkovito besedičiti ali ‚rožice saditi‘, marveč je v gojitvi retorike tudi vsebinska plat imela prav važen delež« (Ozvald, 2002, 68). Drugi očitek nasprotnikov pa je ta, da je bilo izobraževanje pri sofistih plačljivo, saj je poučevanje sicer veljalo kot delo, ki se plača s častjo.

Kljub očitkom pa nikakor ne smemo spregledati pomena sofistov, ki se danes odraža predvsem v tem, da so bili sofisti strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja, saj je bilo poučevanje njihov poklic (Vidmar, 2009). Prav tako pa veljajo za prve učitelje na t. i. sekundarni ravni, saj »Grčija pred tem ni poznala učitelja oz. profesorja na sekundarni stopnji izobraževanja, ampak le športne trenerje in učitelje, ki so opismenjevali« (prav tam, 18–19). O sofistih Sovre zapiše, da so starejši predstavniki sofistov »imeli resen in pošten namen izobraziti vse duhovne zmožnosti nadarjenih posameznikov v prid skupnosti« (Sovre, 2002, 276). K. Majerhold (2008) skladno s tem izpostavlja, da na vprašanje, kaj natančno pomeni sofist, še do danes nimamo pravega odgovora (Majerhold, 2008, 59). Prav tako pravi, da naj bi bili v 5. stol. pr. Kr. glavni sofisti le trije: Protagora, Prodik in Hipija. Oboje

pa je lahko ključno zoper očitek o tistih posameznikih, ki so jih imenovali sofisti le zato, ker so hodili od mesta do mesta ter za denar ponujali poučevanje retorike, pri čemer pa tega, kar so poučevali v resnici, res niso dobro poznali oz. obvladovali.

Protagora je bil z besedami »priznavam, da sem sofist in da vzgajam ljudi« (Platon, Protagora 317b) prvi, ki je samega sebe imenoval sofist, hkrati pa je tudi izpostavil, da je njegovo delo vzgajati ljudi, ter tako sebe postavil na mesto pedagoga oz. učitelja.

2.1.1.2 Platon

Platon, za katerega Ozvald zapiše, da »utegne izmed vseh pedagoških kritikov, kar jih premore zgodovina pedagoške kulture, biti največji« (Ozvald, 2002, 82), je bil avtor številnih del, ki so med drugim »pomagala ustvariti nov koncept znanstvene razlage, saj so visoko presejala običajne vzorce izključno slovničnih in antikvariarnih študij« (Jäger, 1947). Živel je med letoma 427–348/7 pr. Kr. Svoje pojmovanje vzgoje in izobraževanja je predstavil v delih *Država* in *Zakoni*, v katerih je precej natančno razdelal tako stopnje izobraževanja kot tudi temeljne načine vzgajanja in učenja. Izražal je prepričanje, da »poštena izobrazba in vzgoja, ki se kot takšni ohranjata, ustvarjata dobre značaje; in po drugi strani pošteni značaji, ki so deležni takšne vzgoje, postanejo še boljši od prejšnjih, tudi v drugih stvareh [...]« (Platon, *Država* 423a). Zato vzgoja ne sme biti prepuščena naključju. Sama beseda vzgoja je bila namenjena izključno udejstvovanju, ki »... že od otroških let vodi h kreposti in v dečku zbuja željo in hrepenenje, da bi postal popoln prebivalec polisa ter bi znal s pravico vladati in se pokoravati. Kakor se mi zdi, si je ta razmislek (logos) izbral samo to izobrazbo in je voljan samo njo imenovati »vzgoja«, tista druga vzgoja, ki stremi k premoženju ali kakšni moči ali proti kakšni drugi spretnosti in je ločena od umevanja in pravičnosti, pa je zanj prostaška, nesvobodna in nasploh nevredna, da bi se imenovala vzgoja.« (Platon, *Zakoni* 643–644a). Z besedo vzgoja je torej pojmoval samo tista prizadevanja, ki so imela za cilj vzgojiti popolnega državljana polisa.

Izobraževanje, ki mu je ob vzgoji Platon pripisoval pomembno vlogo in za katero je trdil, da je »poglavitno v vzgoji pravilno izobraževanje, ki naj dušo dečka, ki se igra, kar najbolje pripelje k ljubezni do tega, v čemer bo moral, ko bo postal odrasel mož, pokazati izvrstnost (svoje) dejavnosti« (prav tam, 643c–d), je bilo usmerjeno v isti cilj – vzgojiti in izobraziti poštenega ter zglednega državljana polisa. Platon je namreč človeka pojmoval kot »krotko bitje, vendar pa po navadi postane najbolj božansko in najkrotkejšo živo bitje le v primeru, da je deležen pravilne vzgoje in

srečne narave, če pa je nepopolno in nelepo vzgojen, postane najbolj divje bitje od vseh, ki jih poraja zemlja« (prav tam, 766a). Z vzgojo (in izobraževanjem), a le, če je ta pravilna, oblikujemo posameznika, ki bo za polis koristen, z nepravilno vzgojo pa posameznik postane neukrotljiv in kot takšen za polis škodljiv, če ne celo nevaren.

Država je bila tista, ki je po Platonu morala poskrbeti za to, da vzgoja ni postala postranska stvar oz. drugotnega pomena. Zakonodajalcu je med drugim naložil, da mora za vzgojo skrbeti tudi tako, da »dobro izbere tistega, ki bo skrbel zanje [za otroke op. DMR], in po svojih močeh mora med ljudmi v polisu postaviti ter urediti za skrbnika (otrok) tistega, ki je v vseh (ozirih) najboljši« (prav tam). Odgovornega za vzgojo otrok so volili vsi, ki so bili na vodilnih položajih, njegov mandat pa je trajal pet let.

Vzgojo otrok je Platon razdelil po starostnih obdobjih. Otroci so bili do tretjega leta v varstvu doma, v zgodnjem otroštvu pa naj bi bila vzgoja povezana izključno z nadzorom občutkov ugodja oz. bolečine (Jäger, 1986, 227). Med tretjim in šestim letom so se otroci morali zbirati v vaških svetiščih, kjer so zanje skrbele varuške (te so bile izbrane od države), pomemben segment pa je bila igra, ki je bila potrebna za moralnost duše otrok. Po šestem letu je bilo treba otroke ločiti po spolu, tako dečki kot deklice pa so se morali lotiti učenja. S šestim letom se tako začne pravo izobraževanje. »Dečki naj gredo k učiteljem jahanja, lokostrelstva, metanja kopja in streljanja s fračo, in prav tako tudi deklice, če se pač s tem strinjajo – vsaj toliko, da bodo spoznale te reči, zlasti rabo orožja.« (Platon, *Zakoni* 794c). Učenje, ki so ga deležni v tem starostnem obdobju, se deli na dva dela: na nauke, ki se nanašajo na telo, in na nauke, ki se nanašajo na glasbeno umetnost. Tej se je treba posvečati zaradi dobrega stanja duše. Za doseganje obojega pa skrbijo oblastnice in oblastniki, »oblastnice naj imajo nadzor nad igrami in vzgojo, oblastniki pa nad nauki, tako da bodo vsi dečki in vse deklice imeli čvrste noge in roke in da z navadami po svojih močeh ne bodo škodovali svojim naravnim sposobnostim« (prav tam, 795d).

Platon v vzgojnem programu za mladino (od desetega leta starosti dalje) zapiše, da je z otrokom »med vsemi živimi bitji najteže ravnati, kajti čim bolj je še neurejen izvir njegovega mišljenja, tem zvijačnejši, ostrejši in objestnejši postaja – bolj kot katera koli divja žival. Zato ga je treba zvezati s številnimi vezmi: najprej, ko se loči od varuhinj in mater, z vzgojitelji, zaradi njegove otročje nedoraslosti, nato pa z učitelji, da ga poučijo o vsem mogočem« (prav tam, 808e), s čimer pomembno določi tudi vlogo učitelja. Otrok zaradi neurejenega mišljenja lahko postane zvit, celo objesten, če ob sebi nima nekoga, ki ga usmerja in vodi. Učitelj je torej tisti, ki je odgovoren za otroka v času izobraževanja in mora zaradi otrokove občutljive narave z njim znati ravnati. Učitelj tako ne more biti vsak, ampak lahko to službo

opravlja le tisti (svobodni) posameznik, ki otroka zmore voditi skozi otroško in mladostniško dobo ter ga pripraviti za dobrega državljana. Poleg telesnega urjenja, ki so mu Grki nasploh pripisovali velik pomen, verjeli so namreč, da se skozi zunanji videz zrcali duša posameznika, je bilo pomembno tudi urjenje duha in za vsako od tega je Platon opredelil druge učitelje in tudi tu določil starostno stopnjo, ko se otrok lahko posamezne veščine začne učiti. Tako mora biti za učenje branja in pisanja star deset let, učenje traja tri leta, pri 13 pa se otrok začne učiti igrati na liro, kar traja še nadaljnja tri leta (prav tam, 810a). Pomembno mesto v izobraževanju pa je pripisoval tudi matematiki, nekatere vsebine (računanje) so bile prisotne v vseh oblikah vzgoje, a z različnimi cilji, npr. za praktične življenjske situacije in probleme. Matematika je bila namenjena tudi selekciji oz. izbiri in iskanju nadarjenih mladeničev za študij.

O samem učitelju znotraj Platonovih del ni veliko zapisanega, lahko pa o pojmovanju učiteljeve vloge sklepamo iz njegovega izjemno natančnega in domišljenega koncepta vzgoje, ki velja celo »za prvi pedagoški vzgojni koncept« (Vidmar, 2009, 23). Platon je »brezpogojno želel državno vzgojo, ki državljana tako opremi s socialnim mišljenjem, da se bo zavedal svojih dolžnosti in jih tudi (rad) izpolnjeval« (Pohlenz, 1923, 93), zato je bilo izobraževanje namenjeno vsem svobodnim državljanom polisa in je bilo obenem tudi obvezno. V vzgojo se je država vključila pri otrokovih treh letih in od te starosti naprej je bila vzgoja odgovornost države, kar se vidi že po zapisih, da so za otroke, ki so se zbirali v vaških svetiščih, skrbele varuške, ki so bile izvoljene za dobo enega leta. Ženske so v tem času sodelovale pri vzgoji in izobraževanju kot varuške, oblastnice in učiteljice plesa. Izbrani pa so bili tudi učitelji, in sicer s strani čuvarjev, ki so presodili, ali je posameznik primeren za poučevanje ali ne (prim. Platon, *Zakoni* 811e–812a). Platon pa se je dotaknil tudi materialne skrbi za učitelje, ko je poudaril, da morajo »za vse te (veščine) namreč obstajati javni učitelji, ki dobivajo plačo od polisa« (Platon, *Zakoni* 813e).

A bolj kot neke vrste formaliziranje učiteljevega položaja je za naše proučevanje pomembno pojmovanje dejanske vloge učitelja. Naloga učitelja ni bila samo poučevanje, ampak je bil učitelj odgovoren za učenca v vseh pogledih. Bil je tisti, ki ga je poučeval o vsem, ne samo npr. branja ali pisanja, ampak mu je moral biti tudi zgled. Bolj kot to, da učenec usvoji znanje, je bilo za učiteljevo delo ključno, da učencu pomaga dojeti bistvo oz. jedro tega, kar se uči. Ali kot zapiše Ozvald, »je glavna naloga znanstvene in vobče sleherne obrazbe, buditi učenca in ga dvigati, da bo gledal ali »uziral« ter doživljal bistvo stvari« (Ozvald, 2002, 101). In doda, da »do tega pa vodi samo ena pot: točno uvidevanje, da učiteljevo pravo delo ni vtepavanje tuje učenosti, ampak – prebujanje duš« (prav tam). Platon je trdil, da je

vsako razumsko znanje »anamnesis«, se pravi: »ako se česa učiš, tedaj je to po Platonu osveževanje nekega latentnega in prirojenega znanja.« (prav tam, 111) In če učiš koga drugega, »tedaj si neke vrste babica, ki učencu pomaga pri rojstvu spominjanja: učiteljski posel je v tem, da odstraneš vse tisto, kar prekriva latentno mero znanja« (prav tam).

2.1.1.3 Aristotel

Aristotel (384–322 pr. Kr.) je, kljub nekaterim kritikam, ohranil Platonovo idejo, da je za dobro upravljanje polisa pomembno vzgajanje skladno z ustavnimi ureditvami. Bil je prepričan, da »od najkoristnejših zakonov, ki so jih družno potrdili vsi politično dejavni [državljeni], namreč ne bo prav nobene koristi, če [ljudje] ne bodo privzeli navad in ne bodo vzgojeni v duhu ustavne ureditve.« (Aristotel, 2010, 489) Vzgoja je bila pomembna, saj prek nje zakonodajalec oblikuje dobre, poštene državljane, takšne, ki bodo upoštevali in sprejemali zakone polisa. In zato je treba »vzgojo in dolžnosti uskladiti z zakoni« (Aristotel, 2002, 323). Za človekovo najvišje dobro je postavil »udejstvovanje duše v skladu z vrlino; in če je teh vrlin več – njeno udejstvovanje v skladu z najboljšo in najpopolnejšo vrlino« (prav tam, 59), pod vrlino pa je razumel »tisto sposobnost, ki naredi človeka dobrega in mu omogoča, da svojo nalogo v redu opravi« (prav tam, 83). Človek lahko postane dober na tri načine: po naravi, po privajenosti ali po učenju (prav tam, 323) in mora biti zato, da je lahko ta cilj dosežen, lepo vzgojen in navajen (prav tam). Pomen vzgoje po Aristotelu je jasen in ima (podobno kot pri Platonu) dvojen namen. Z vzgojo posameznik postane dober in prek nje si polis zagotovi zgledne državljane »Najbrž ne bo nihče podvomil, da mora zakonodajalec največ pozornosti nameniti vzgoji mladine, kajti v polisu, kjer ni tako, to škoduje ustavnim ureditvam« (Aristotel, 2010, 660).

Zato tudi Aristotel vzgoje ni prepuščal naključju, ampak je zanjo postavil določene okvire in izhodišča. Vzgoja je morala biti skupna naloga, javna, in ne zasebna, ter ena in ista za vse (svobodne) državljane polisa. Aristotel je trdil, da mora imeti glavno besedo v vzgoji »plemenitost, ne pa zverinskost« (prav tam, 672), v smislu, da se otrok ne sme siliti zgolj v razvijanje atletske postave, ker naj bi to škodovalo tako videzu kot rasti. Prav tako pa je treba otroke vzgajati v oblikovanju vseh vrlin, in ne samo ene, saj naj bi slednje vodilo v ustvarjanje »prostakov, uporabnih za eno samo politično nalogo, pa še pri tej so slabši od drugih« (prav tam). Nadzorniki otrok so bili tisti, ki so skrbeli oz. bdeli nad tem, kako otroci preživljajo čas, nasploh pa je veljalo, da so do sedmega leta starosti vzgoje deležni doma. Vzgojo in izobraževanje je Aristotel razdelil na dve starostni stopnji. Prva je trajala od

sedmega leta do pubertete, druga pa od pubertete do 21. leta starosti. K prvi stopnji je treba prišteti še dve leti, saj je veljalo, da morajo biti otroci od petega do sedmega leta že »opazovalci pri učnih predmetih, ki se jih bodo morali sami učiti« (prav tam, 657).

Sama vzgoja se je nagibala v dve smeri: h koristnosti za življenje in k vzgoji za krepkost. Predmet koristnega poučevanja in učenja naj bo to, kar je nujno potrebno, na drugi strani pa stvari, ki usmerjajo k vrlini. »V svoj koncept splošnega izobraževanja je Aristotel uvrstil naslednje predmete oz. vsebine: gramatiko (branje in pisanje), gimnastiko (telesno urjenje), glasbo in risanje« (Vidmar, 2009, 28–29). Branja, pisanja ter risanja se morajo otroci učiti zaradi koristnosti in uporabnosti za življenje, gimnastike zato, ker pripomore k pogumu (Aristotel, 2010, 665), jasno pa je opredelil tudi, da obstaja »neka vrsta vzgoje, ki je morajo biti sinovi deležni, pa ne zato, ker je koristna, ali zato, ker je nujna, temveč zato, ker je vredna svobodnega človeka in lepa« (prav tam, 668). Sem je uvrstil učenje glasbe.

Cilj vzgoje po Aristotelu ni smela biti igra, »kajti ko se učijo, se ne igrajo; učenje je namreč mučno« (prav tam, 675), ker od učenca zahteva več napora [kot igra], a mu na drugi strani napor poplača z mikavnostjo novega, neznanega (Ozvald, 2002, 111–112). Pri vzgoji pa je bilo treba postaviti tri določila: »sredina, tisto, kar je mogoče, in tisto, kar je primerno« (Aristotel, 2010, 695). Srednja pot je bila tudi tista, ki jo je Aristotel zagovarjal v etičnem smislu (Vidmar, 2009, 27).

Za učitelja je zapisal, tega dela ni sposoben opravljati vsak, ampak samo tisti, »ki ima znanje« (Aristotel, 2002, 326), pa ne vsako znanje, temveč pravo oz. resnično.

Po Aristotelu obstajata namreč dva pomena besede »vedeti«, iz katere izpelje tudi pojmovanje znanja, ki je obenem tudi zmožnost dokazovanja. Znanje ima tako le tisti, »ki je o nečem zanesljivo prepričan in ki so mu znana tudi izhodiščna načela. Kdor pa načel ne pozna bolje kot iz njih izvedenih zaključkov, ima znanje le po naključju« (prav tam, 189). Resnično znanje pa je tudi tako, da nad njim ne more prevladati strast, »saj takšnega znanja strast ne more vlačiti za sabo, to lahko počenja le z znanjem, ki temelji zgolj na čutnih zaznavah« (prav tam, 216). Za učitelja je torej pomembno, da ima znanje, do katerega ni prišel po naključju, ampak mu je poznano tudi bistvo oz. samo izhodišče. Prav tako znanja ne moremo pridobiti naenkrat, saj velja, da znanje zori s človekom, za kar pa je potreben čas (prav tam, 216). Aristotel na učitelja polaga odgovornost, da dela v dobro teh [otrok op. DMR], ki jim vlada, dotakne pa se tudi samega načina poučevanja, saj je prepričan, da je vse znanje mogoče posredovati drugim »in vsebine znanja se lahko naučimo. Poučevanje pa temelji na tem, kar je bilo predhodno spoznano, [...] in sicer po izkustvu

(indukciji) ali po sklepanju (silogizmu)« (prav tam, 188). In prav to, da posameznik zna svoje znanje »s pridom dati komu drugemu: da znaš učiti« (Ozvald, 2002, 113), naj bi bila najboljša preizkušnja lastnega znanja (prav tam).

Tako sofisti kot tudi Platon in Aristotel so vzgoji pripisovali isti cilj, in sicer vzgajati dobrega državljana polisa. Sofisti so bili pravzaprav tisti, ki so prinašali novo izobrazbo, katere temelj sta bili filozofija in znanost, s tem pa »prihaja v grško šolstvo nov duh in nova učna oblika, [...] kjer mora učitelj to, kar podaja, utemeljevati; a učenec se ob učiteljevem vodstvu sam dokoplje do spoznatkov« (prav tam, 118). Učiteljeva vloga tako ni bila le podajanje oz. posredovanje znanja oz. vsebin, bolj kot to je učenca vodil, da do spoznanj prihaja na podlagi lastnega razmišljanja. Kot smo že izpostavili, je Platon sofistom očital, da imajo o tem, kar poučujejo, le navidezno védenje, ne pa resnice, in zato naj bi sodili med posnemovalce oz. iluzioniste (Platon, *Sofist* 235b). Na drugi strani pa jim je Aristotel očital, da poučujejo znanost o državi, čeprav v resnici sploh ne vedo, s čim se ta znanost ukvarja, saj se sami v politiki ne udejstvujejo (Aristotel, 2002, 326). Kljub različni vsebini pa imata oba očitka skupno oz. enako izhodišče. Tako Platon kot Aristotel namreč sofistom ne priznavata strokovnosti, ki bi se sicer izražala v resnici (pri Platonu) oz. udejstvovanju v tem, kar poučujejo (pri Aristotelu).

Čeprav Grki še niso poznali poklica učitelja, kot ga poznamo danes, je bila strokovnost posameznika pogoj, da je sploh lahko učil druge. Temu pritrjujejo številni primeri mdr. iz Politike, kjer so bili učitelji telovadbe (pajdotrib) »atleti, ki so končali svojo športno pot, ali pa se kot športniki niso uveljavili« (Aristotel, 2010, 287), in *Zakonov*, kjer je jasno zapisano, da se morajo učitelji branja, pisanja in črk »naučiti tistih pesmi pesnikov in proznih spisov« (Platon, *Zakoni* 811e), ki so povezani in podobni tistim, ki jih bodo poučevali. Zapisano pa je tudi, naj čuvarji zakonov za to delo ne izberejo učiteljev, ki »jim te misli ne ugajajo« (prav tam). O zahtevani strokovnosti pa priča tudi način izbire učiteljev (Atenci so jih volili med uradniki, Platon piše o čuvarjih zakonov, ki so učitelje izbirali, Aristotel o zakonodajalcu). Ozvald povzema način izvolitve učitelja pri Atencih, kjer je veljalo, da »kdor se je dal voliti, je s tem priznal, da se čuti sposobnega za izvrševanje učiteljskih poslov, in kdor ga je volil, mu je s tem hkrati izrekel zaupanje. Uspehi njegovih učencev in pa volitve učitelja po enoletnem roku so bile neovrgljiva sodba, se je li obnesel ali pa bo treba na njegovo mesto izbrati drugega« (Ozvald, 2002, 130). Zagotovo pa lahko slednje prenesemo tudi na način izbire učitelja pri Platonu oz. Aristotelu, kjer so čuvarji oz. zakonodajalec na mesto učitelja postavljali ljudi, za katere so presodili, da so za to delo sposobni.

Vlogi učitelja kot strokovnjaka je ob bok vselej postavljena tudi njegova neposredna poučevalna funkcija, znotraj katere se ukvarjamo z vprašanjem, kako učitelj

svoje znanje prenaša na učence. V antični Grčiji, natančneje s Sokratom, se je kot metoda poučevanja začel pojavljati dialog. T. i. sokratsko metodo je Platon reduciral na dve glavni orodji: nagovarjanje in izpraševanje (zasliševanje). Obe pa se pojavljata v obliki vprašanj. Za sokratski dialog še velja, da je kratek, zato deluje, kot da gre za vsakdanji pogovor, in temelji na induktivni metodi (Jäger, 1947, 87). Za to obliko dialoga naj bi Sokrat trdil, da taka oblika ohranja obliko filozofske misli in je edina pot, da ljudje pridejo do razumevanja o vseh zadevah (prav tam, 19). O načinu poučevanja priča tudi podatek, da je Aristotel svojo šolo imenoval »Sprehajališče oz. Peripat(os)« (Hriberšek, 2011, 16). Čeprav ni znano, ali je šola dobila ime po bližnjem sprehajališču ali zato, ker so Aristotelovi učenci razpravljali med sprehodi (prav tam), je iz zapisa razvidno dvoje: tudi Aristotel se je pri poučevanju posluževal metode dialoga in razprave so tekle, medtem ko so se učenci sprehajali, od koder izvira tudi njihovo ime (peripatetiki). O načinu poučevanja v antični Grčiji Ozvald zapiše, da novi način izobraževanja (ki se je začel s sofisti) temelji na vprašanju zakaj. In ta način »obrazovanja navaja učenca k samostojnemu iskanju spoznanja. Ta obrazovalni princip odseva odslej tudi iz učne oblike: učitelj mora to, kar podaja, utemeljevati; a učenec se ob učiteljevem vodstvu sam dokoplji do spoznatkov« (Ozvald, 2002, 118).

Naslednji vidik pojmovanja vloge učitelja je njegova vzgojna funkcija. Kljub zahtevani strokovnosti je bila t. i. vzgojna vloga učitelja v antični Grčiji v ospredju. Skozi besedilo je bilo že večkrat izpostavljeno, da je bil učitelj odgovoren ne samo za to, kako otrok oz. mladostnik napreduje pri učenju, ampak je odgovornost zanj prehajala tudi na druge ravni. Naloga učitelja je bila, da otroka oz. mladostnika pouči o »vsem mogočem – in tudi o naukih, kot svobodnega človeka« (Platon, *Zakoni* 808e). Grki so namreč znotraj vzgoje razlikovali vzgojo kot *téchnei*, ki je bila namenjena usposabljanju za različne strokovne oz. poklicne veščine in v kateri so se izobraževali sinovi t. i. nižjih slojev državljanov (npr. kmetje, obrtniki, arhitekti, trgovci, zdravniki ...), in vzgojo kot *politiké téchne* oz. *philisophein*, ki pa je bila namenjena bogatim in kot dejavnost od posameznika ni zahtevala kake posebne vrline, ampak vrlino nasploh, namreč »modrost in pravičnost« (Autor, 2003, 99), kar je bilo razumljeno tudi pod pojmom *paideia*. Slednje je bila torej »vzgoja človeka (sinu svobodnega državljana), ki si že od mladih nog pod dobrim vodstvom prizadeva doseči vrlino« (prav tam, 100). Učitelj je bil tako obenem ali morda celo predvsem tisti, ki je učenca vzgajal. Da učenec potrebuje vodstvo, je izhajalo iz domneve o človekovi »divji naravi«, ki je še posebej izrazita v otroštvu in mladosti [»Otroci živijo tako, da se predajajo poželenju in poželenje po užitkih je v njih močno razvito. Če se to poželenje v njih ne pokori in ne ukroti, se lahko zelo razraste«] (Aristotel, 2002, 123). Učenec je zato moral »živeti v skladu z

vzgojiteljevimi navodili« (prav tam), moral se je podrediti zahtevam vzgojitelja oz. učitelja, a ne zato, kot zapiše Autor, »ker bi paideia predpostavljala neko zadrževalno vzgojo, [...], pač pa nasprotno, ker gojenca podreja idealu razumnega in etičnega kot takemu« (Autor, 2003, 117), učitelju pa nalaga, da njegova vloga pri tem ni, da učenca zatre, ampak »da ga s tem, ko ga oblikuje v razumnega in dobrega človeka, osvobaja, da ga torej v končnem rezultatu vzgoje napravi za močnega, neodvisnega, avtonomnega človeka« (prav tam). Tak odnos je vključeval tudi kaznovanje učenca z namenom discipliniranja nagnostkega in nerazumnega v otroku (prav tam, 114), a je nujno izpostaviti, da so kazen kot vzgojno sredstvo videli kot smiselno le takrat, ko jo otrok dojame kot kazen, in so jo zato v vzgojo uvajali po otrokovem tretjem letu starosti. Otrok se ni smelo kaznovati iz objektivnosti ali maščevanja, kaznovati pa se jih ni smelo niti tako, »da bi jim odvzemali dostojanstvo« (Platon, *Zakoni* 397e). Treba je poudariti, da je bilo kaznovanje v antični kulturi razumljeno bistveno drugače kot danes.

Bilo je del vsakdana, v javnem življenju je Grkom vladal zakon, ki je od državljanov zahteval, da so poslušni, in v primeru neposlušnosti je sledila kazen. Isto načelo se je uveljavljalo tudi v vzgoji, kjer je veljalo, da lahko otroka poleg učitelja »vsak po naključju navzoč svoboden državljan kaznuje, kot da bi bil suženj, in prav tako njegovega vzgojitelja in učitelja, če kdo od njiju kaj zagreši« (prav tam, 808e). V nasprotnem primeru je kazen doletela tistega, ki je napačno ravnanje učitelja ali učenca opazil, a ga ni kaznoval. Vendar se kljub izjemni strogosti v vzgoji odnos med učiteljem in učencem ni vzpostavljala na tej ravni, temveč naj bi bila osnova odnosu »medsebojnost, oz. enakost višje stopnje (učitelj je bil primus inter pares)« (Ozvald, 2002, 119), učitelj je bil učencu predvsem starejši drug oz. tovariš (prav tam). Tudi Sokrat je zase trdil, da on sam »ne poučuje in da nima učencev. Ima samo prijatelje in tovariše« (Jäger, 1947, 35–36), kar kaže na to, da sebe niso postavljali za nadrejene učencem ali izhajali s položaja moči, temveč so svoje učence obravnavali kot sebi enake sogovornike, ki pa jih je treba voditi do znanja oz. spoznanja.

2.1.2 Rim

V arhaični dobi se je rimska vzgoja razlikovala od grške in je temeljila na uvajanju in vpeljevanju otroka v obstoječi način življenja. Osrednji prostor za vzgojo je bil dom, znotraj katerega so tako dečki kot deklice od svojih staršev prevzemali navade svojih prednikov. Vidmar pravi, da v »arhaični vzgoji še ni bilo pravega intelektualnega elementa, saj se je ta razvil šele pod grškim vplivom. Rimski mladenič se je (na)učil predvsem tistega, kar mora vedeti dober posestnik o poljedelstvu in živinoreji; učil se je praktično medicino, si pridobil vojaška znanja, in znanje prava,

ki je bilo v Rimu zelo pomembno«. (Vidmar, 2009, 42). Do sedmega leta starosti je tako deklice kot dečke vzgajala mati, po tej starosti pa je vzgojo nad dečkom prevzel oče, »ki je sina jemal s seboj na poljsko delo, na forum, v gosti k prijatelju ali pa ga je vpeljeval v vse to, kar bo moral zlasti še iz državljskega in pravnega življenja poznati, ko dorase« (Ozvald, 2002, 141), medtem ko so za dekleta so še naprej skrbele matere in jih navajale na vlogo gospodinje. Z osvajanjem ozemlja je grška kultura postopoma pronicala v način življenja Rimljanov in tako je v 2. stol. pr. Kr. Rim »v zvezi s spoštovanjem in cenjenjem besede kazal podobo, kot so jo sofistčne Atene v 5. stol., ko si je politik, govornik moral znati pridobiti naklonjenost množice, dobiti glas skupščine, spodbuditi vojsko ali prepričati sodnike. Rimljani so takrat začeli intenzivno odkrivati grški koncept vzgoje in izobraževanja – z retoriko in njenim temeljem, literarno izobrazbo, so počasi odkrivali vse vidike grške kulture«. (Vidmar, 2009, 42)

Predvsem rimsko plemstvo je bilo prvo, ki je »sprejelo grško vzgojo za svoje otroke, pri čemer so po navadi izbrali kakšnega izobraženega grškega sužnja za vzgojitelja in učitelja, ki je otroke poučeval doma« (prav tam). Grške vzgoje in izobrazbe so bila v rimski družbi deležna tudi dekleta, pri katerih se je pogostejše (kot pri fantih) pojavljalo ukvarjanje z glasbo in njeno učenje (prav tam, 43), gimnastiko in plesom, ki sta Grkom v stanovski dobi predstavljala »sestaven del občje obrazbe, pa se Rimljanu v tej dobi celo prepoveduje« (Ozvald, 2002, 141). Vzgoja in izobraževanje otrok nista bila več izključno v domeni družine, a rimska država sprva za dejavnosti, vezane na vzgojo in izobraževanje, ni skrbela. Najstarejše šole »nemara niso bile javne, marveč privatne, »zakotne« šole, ki jih je učitelj otvarjal v zasebnih prostorih ali pa kar na ulici in trgu« (prav tam, 148). Delo učitelja ni veljalo za ugledno delo, zato je bil tudi njihov zaslužek precej boren. Mladino so predvsem učili »brati in pisati, podajali pripovedke ter praktične nauke za državljsko življenje, npravstvena pravila in najpotrebnejše iz računstva« (prav tam). Postopoma se je država vključevala v urejanje izobraževanja na sekundarni in terciarni ravni izobraževanja, ko je, kot piše Vidmar, npr. »Cezar dovolil poučevati vsem tujim učiteljem artium, ki so živeli v Rimu, cesar Avgust pa je, ko je iz mesta izgnal tujce, izključil učitelje« (Vidmar, 2009, 43).

2.1.2.1 Mark Tulij Cicero

Cicero je živel med letoma 106 in 43 pr. Kr. in velja za najznamenitejšega rimskega govornika. Bil je »eden prvih rimskih piscev, ki se je teoretično in znanstveno ukvarjal tudi z vprašanji vzgoje in izobraževanja« (Vidmar, 2009, 44). Vzgojo je razumel kot izpopolnjevanje od narave danih darov ter menil, da je »tem bolj

potrebna, ker človek brani prvo stopnjo razvoja znane nam narave in ker zahtevajo skrbni razvoj visoke prednosti duha in pamet v njem, na katero se opira krepost kot popolnost pameti« (Šijanec, 1926, 161). Največje darilo, ki ga lahko državi damo, je po Ciceru skrb za poučevanje in ravnanje mladine (prav tam).

V svojem delu *O govorniku* je predstavil temelje izobrazbe govornika, ki je predstavljal ideal oz. je bila »najvišja naloga, ki jo je mogoče dati človeku«. (Ozvald, 2002, 148). Za nas pa je delo pomembno tudi zato, ker ne govori izključno o izobrazbi govornika, temveč, »ko Ciceron piše o govorniški izobrazbi, ima v mislih same temelje izobrazbe nasploh« (Movrin, 2002, 348).

Govornik po Ciceru ni tisti, ki zna samo lepo govoriti, ključno je, da mora govor »pognati in se razliti iz poznavanja stvari, kajti če govornik svojega predmeta ne usvoji in ne preudari, potem je njegovo izražanje nekoliko prazno in skorajda otročje« (Cicero, *O govorniku* 1, 20). Poleg tega, da natančno pozna vsebino, pa govornik ne more biti nekdo, ki »ni izbrušen v vseh tistih umetnostih, ki so vredne svobodnega moža. Čeprav jih pri govorjenju ne uporabljamo, se kljub temu jasno pokaže, ali so nam tuje ali pa smo se o njih podučili« (prav tam, 1, 72). Z zahtevo po obvladovanju svobodnih umetnosti se je Cicero močno naslonil na grško tradicijo izobrazbenega ideala, ki izhaja iz ‚enkyklios paidee‘.

Za dobrega govornika je ključen talent posameznika, saj Cicero zapiše: »Tako torej mislim, da na prvem mestu narava in nadarjenost prispevata govoru največjo moč« (prav tam, 1, 113) in pravilna vzgoja, oboje pa pripomore k temu, da so »reakcije mišljenja in talenta hitre, da so prodrone pri izmišljanju, plodne pri pojasnjevanju in okraševanju ter zanesljive in dolgotrajne pri zapominjanju« (prav tam). Cicero ni podal natančnih navodil, kako naj vzgoja in izobraževanje govornika potekata, a je iz zapisov vendarle mogoče povzeti nekaj temeljnih napotkov za delo učitelja. Ko je pri mladostniku opažen naravni talent, mu je treba izbrati učitelja, ki bo posameznika vodil, predvsem pa mu bo za zgled, ki ga je vredno posnemati. »Prvo v mojih nasvetih naj bo torej, da učencu pokažemo, koga naj posnema, in to tako, da kar najzvesteje posnema tisto, v čemer se njegov vzor najbolj odlikuje. Tedaj naj se pridruži v urjenje, v katerem naj izbranega vodnika s posnemanjem natančno upodobi. [...] Kdor bo storil tako, kot je treba, mora najprej z odprtimi očmi izbrati, nato pa kar najskrbneje slediti odlikam svojega izbranca« (prav tam, 2, 90–92). Preden se učenca pošlje k učitelju, je treba presoditi, ali ima učenec že kakšno znanje, saj je to ključno za način poučevanja. Za popolnega novinca Cicero predlaga, da bi ga »rajši izročil tem nenehno se ponavljajočim učiteljem, ki v enem in edinem opravilu noč in dan tolčejo po istem nakovalu in vsak najdrobnejši košček in na najmanjšo velikost prežvečen grizljajček kakor redilje vtikajo v usta nedoraslim

fantičkom. Če pa se mi bo zdelo, da je novinec in v nauku svobodno izobražen in že prepojen z nekaj prakse in dovolj bistrega duha, ga bom hitro pograbil in odgnal, ne tja, kjer postaja mrtvica, ampak tja, odkoder bruha celotna reka. Ta učitelj mu bo razkazal bivališča in kakor nekakšna domovanja vseh dokazovanj, jih na kratko razsvetlil ter z besedami ogradil« (prav tam, 2, 162). Učitelj naj torej način dela prilagodi učencu. Vlogo učitelja Cicero vidi v tem, da loči med učenci, ki še nimajo nobenega znanja (o govorništvu), ter tistimi, ki nekaj znanja že imajo, in svoje delo temu primerno prilagodi. Prepričan je namreč, da učitelj z nepravilnim načinom dela lahko zavira učenčev razvoj. Kot se izrazi sam, bi lahko učenci z izkušnjami pri učitelju, ki bi delal z njimi kot z začetniki, postali »mrtvica«, zato potrebujejo drugačnega učitelja, takega, ki jim bo znal stvari predstaviti na njihovem znanju prilagojen način. Učenci začetniki pa potrebujejo nekoga, ki bo z njimi ponavljal, utrjeval, dokler znanja ne bodo usvojili. V obeh primerih pa mora učitelj skrbeti za to, da otroci berejo pesnike, poznajo zgodovino, treba je »preučiti učitelje in pisce vseh dobrih umetnosti in jih za vajo hvaliti, razlagati, popravljati, grajati in spodbujati; o vsakem vprašanju moramo razpravljati z nasprotnih stališč in iz vsake stvari izvabiti tisto, kar bi lahko bilo videti verjetno; temeljito se moramo naučiti civilnega prava, razumeti zakone, usvojiti starožitnosti, senatorske običaje, državno politiko, zavezniško pravo, pogodbe, dogovore, zunanjo politiko imperija« (prav tam 1, 158–159). Cicero pričakuje, da bodo učenci usvojili vsa ta znanja, poleg tega pa morajo biti učitelji pri poučevanju pozorni tudi na učenčev talent oz. njegovo naravo, za katero smo že zapisali, da je pri vzgoji govornika bistvenega pomena. Da morajo biti učitelji pozorni na individualne posebnosti učencev, priča zapis, da »tisti, ki usposablajo in izobražujejo učence, morajo kar najskrbneje paziti, kam se zdi, da nekoga najbolj odnaša njegova lastna narava. In zares vidimo, da so iz iste šole na svojem področju vrhunskih umetnikov in učiteljev izšli učenci, ki so si med seboj različni, pa vendar zaslužijo veliko priznanje, kadar se je poučevanje učitelja prilagodilo naravi vsakega posameznika« (prav tam, 3, 35). Če učitelj svoje delo prilagaja individualnim sposobnostim posameznika, se rezultat njegovega dela kaže v odličnosti učencev.

Cicero je pri izobrazbi govornika stavil tako na retorične spretnosti posameznika kot na znanje. Menil je, da moramo od govornika zahtevati »ostrino dialektikov, modrost filozofov, besedni zaklad malodane pesnikov, spomin sodnih izvedencev, glas tragedov in kretnje skorajda vrhunskih igralcev (prav tam 1, 128). Vse to mora biti prisotno, da je govornik uspešen. Ampak niti zgolj retorične spretnosti niti zgolj znanje niso dovolj. »[...] da bo gotovo, da niti nezgovornost človeka, ki ima znanje, pa ga ne more izraziti z besedo, niti nevednosti tistega, ki nima dovolj snovi, a mu ne zmanjka besed, ne zaslužita hvale. Če pa bi moral želeti eno od njiju,

bi imel vsaj jaz rajši nezgovorno modrost kakor ropotavo neumnost« (prav tam 3, 142). Znanje pa je tisto, ki je, če bi moral izbirati med obema, imelo prednost. Kot glavno vzgojno sredstvo je Cicero videl negovanje in spodbujanje častiželjnosti in hrepenenja po slavi, sploh pri tistih učencih, ki so določeni, da bodo enkrat vodili državo (Šijanec, 1926, 162). Učitelju je naročal, da mora s svojimi učenci delati s pravo ljubeznijo, strogostjo in pravičnostjo. Kaznovanje (z besedo ali telesno) učenca je dovoljeval, a je zahteval, da ne sme biti izvršeno v jezi ter mora biti napaki primerno in enako za vse, ki storijo enak prekršek (prav tam, 164).

Cicero je bil, kot zapiše Movrin, v svojih izobrazbenih zahtevah »dosledno širok, saj zahteva razgled po književnosti in zgodovini, kritičen in razmišljujoč odnos do obravnavane snovi, pa tudi suvereno gibanje po pravu ter javnih zadevah (prim. 1, 158–159)« (Movrin, 2002, 350). Mladina mora biti deležna »plemenite in razumne vzgoje, imeti živahno marljivost, biti pospeševana po naravnih darovih ter vsestransko izurjena v razpravljanju o obćih spornih vprašanjih« (Šijanec, 1926, 163).

Prava izobrazba je bila »tisto, kar človeka res dela človeka« (prav tam, 341) in ta je temeljila, kot že rečeno, na svobodnih umetnostih. Slednje naj bi bile odkrite celo z namenom, »da bi se otroške glave izobrazile v omiki in kreposti« (Cicero, *O govorniku*, 3, 58). Da bi otroke lahko izobrazili v tem duhu, so morali biti v prvi vrsti v tem duhu izobraženi tudi učitelji. Grški učitelji, ki so v Rimu poučevali otroke in mladino, so jih vodili skozi grško literaturo, poezijo in slovnico ter na ta način precej pripomogli k povezovanju grške in rimske kulture. Znanje, ki so ga posredovali učencem, skladno z grškim idealom vzgoje, ni bilo vezano samo na obvladovanje retoričnih spretnosti ter poznavanje vsebine, ampak je imelo tudi »izrazito etično razsežnost; s pomočjo njega se lahko človek dokoplje do vrline« (Movrin, 2002, 353), namen izobraževanja in vzgoje je bil vzgoja celotne osebnosti, da se pri posamezniku izoblikuje človečnost, da postane dober človek (lat. vir bonus).

2.1.2.2 Mark Fabij Kvintilijan

Rodil se je med letoma 35 in 40 po Kr. v Španiji in je bil prvi od države nastavljeni in plačani učitelj govorništva v Rimu. Znotraj svojih idej je povzel nekatere pedagoške nazore tistega časa in jih presegel z lastnim pogledom na vzgojo in izobraževanje (govornika), posebno v delih, kjer podaja konkretne, praktične napotke (Brežnik, 1889a, 210). V delu *Pouk govornika* je prevzel in razdelal Cicerovo idejo o široki izobrazbi. Če za Cicera Movrin pravi, da je »... vse to bolj kot na praktični ravni opisoval na načelni ravni, ni Kvintilijan ničesar prepustil naključju« (prav tam, 345) in je za govornika predvidel pet stopenj vzgoje in izobraževanja (predšolska doba,

elementarna stopnja, sekundarna stopnja I in II, terciarna stopnja), pri čemer je v vsaki od njih podal tudi napotke za poučevanje. Slednje naj bi pomagalo, da »učencev ne bo izobrazilo samo v znanju tistega, za kar so nekateri prihranili ime »govorniška večšina«, in bo, če smem tako reči, razlagalo zakone govorništva, temveč bo lahko tudi spodbujalo nadarjenost za govorjenje in krepilo govorniške moči« (Kvintilijan, *Vzgoja govornika*, 23). Ker pa »vzgjajamo tistega znanega popolnega govornika, ki je lahko samo dober človek, zato od njega ne zahtevamo samo izjemne govorniške sposobnosti, ampak tudi vse duševne vrline« (prav tam, 9). Torej ne samo retorične spretnosti, enako kot pri Ciceru mora biti govornik izobražen v svobodnih umetnostih. Ideal za Kvintilijana je bil govornik, ki naj bo takšen, »da ga bomo lahko upravičeno imenovali modrega; naj ne bo popoln samo po značaju, ampak tudi po znanju in sposobnostih za vsakovrstno javno nastopanje« (prav tam, 18).

Kvintilijan je verjel, da so ljudje že po naravi učljivi in da je to, da se hitro učijo, pravzaprav naravna sposobnost. Prav tako je menil, da se v vsakem otroku skriva »neizmerna nadarjenost: če ta sčasoma zamre, gotovo ni zatajila narava, ampak vzgoja« (prav tam, 1, 2). Vzgoja je torej tista, ki pomembno vpliva na to, v kakšnega posameznika bo zrasel otrok. Najprej se obrne na starše, za katere si želi, da bi bili dobro izobraženi, pri čemer ima v mislih izobrazbo tako očeta kot matere. Za predšolsko dobo svetuje izbiro najboljših dojilj, ki ne bodo govorile narobe. Otrok bo namreč njihove besede poslušal in jih kasneje skušal posnemati. In ker je pomembno, da se otrok »niti v najzgodnejšem otroštvu ne nauči ničesar, česar bi se bilo treba pozneje odvaditi« (prav tam), morajo dojilje znati govoriti pravilno. Enako velja tudi za otrokove elementarne učitelje, pri katerih se uči branja in pisanja. »Pedagogi: ali naj bodo dobro izobraženi – za to bi bilo treba najprej poskrbeti – ali naj se zavedajo, da niso izobraženi. Najslabši so tisti, ki se niso učili dosti več kot abecedo, a si domišljajo, da znajo ne vem koliko« (prav tam, 7). Starši naj izbirajo izobražene učitelje, nakaže pa tudi na to, da bi morali poskrbeti, da bodo vsi pedagogi izobraženi. Tisti pa, ki jim izobraženosti manjka, naj se tega zavedajo in naj svoj del pouka raje, kot da učijo neumnosti, odstopijo drugim (prav tam). Elementarni pouk, ki je bila predstopnja retorske šole, »naj nudijo najboljši učitelji« (Žlebnič, 1973, 36).

Vzgoja (govornika), ki se je odvijala na sekundarni stopnji, se Kvintilijanu zdi precej naporna in zahtevna, terja izvrstne učitelje in številna področja znanj. Učitelju nalaga odgovornost, da svojo razlago prilagodi starosti otroka in mu učenja ne prisluhni. »Otrok umskega dela še ne more ljubiti, zato se moramo kar najbolje varovati pred tem, da bi ga zasovražil, ohranil na otroštvo grenke spomine in se jih bal še v zrelih letih« (prav tam, 20). Zgodnje poučevanje vpliva na vsa kasnejša obdobja in

ga pomembno zaznamuje. Zato Kvintilijan učitelju za učenje na elementarni stopnji nalaga, da mora vsebovati veliko igre, otroke je treba spraševati, jih pohvaliti, »toda nikoli naj se ne veseli [otrok, op. DMR], da ni znal; če kdaj sam ne bo hotel, naj se vpričo njega poučuje katerega od otrok, ki jim zavida; vedno znova naj se pomeri z drugimi in naj se mu velikokrat zdi, da je zmagal« (prav tam). Pohvala otroka naj bo utemeljena, prav tako naj učitelj spodbuja zdravo primerjavo z ostalimi vrstniki in otroke kdaj tudi nagradi.

Podobno kot Cicero tudi Kvintilijan učitelju nalaga, da potem, ko preveri nadarjenosti in naravo učenca, »presodi, kako naj z učencem ravna« (prav tam, 3, 6). In nadaljuje, da so nekateri učenci »mlahavi, če jih ne priganjaš, drugi ne prenašajo ukazov, ene strah zadržuje, druge dela negotove, ene neprestano delo izčrpava, drugim daje še več vneme« (prav tam). Vse te (ter druge) individualne razlike med učenci mora učitelj pri delu z njimi upoštevati, zato da bo lahko pri njih vzbudil kar največ interesa za učenje in bodo pri učenju uspešni. Prilagajanje posamezniku se nadaljuje v navodilu, da mora učitelj kdaj pa kdaj tudi popustiti, saj naj bi bila vnema za učenje odvisna od volje, ki pa se je ne da siliti (prav tam, 7), da mora med poučevanjem delati odmore in da je lahko poučevanje s pomočjo igre zelo uporabno za »ostrenje učenčevega duha« (prav tam). Učenca učitelj ne sme podcenjevati, Kvintilijan je prepričan, da se lahko učenec pri vsaki starosti uči, a je treba učenje prilagoditi njegovemu razvoju, kar pa je odgovornost in naloga učitelja. Prav tako je ostro nasprotoval tepežu učencev, kar je bila v tistem obdobju precej pogosta navada učiteljev. Zapiše, da se bo otrok, ki ga grajamo z udarci, le-teh navadil in zato sčasoma ne bodo več učinkovali, in da je takšno kaznovanje nasploh nepotrebno, če bo »nad učenjem bedel nadzornik oz. učitelj« (prav tam, 14).

Kvintilijan je verjel, da so razen redkih izjem vsi otroci nadarjeni in vedoželjni, odgovornost za njihovo slabo znanje pa je pripisoval slabi izbiri učitelja, za kar so odgovorni starši, ter malomarnim pedagogom, ki otroke, namesto da bi jih znali pripraviti do tega, da bi delali, kaznujejo, ker tega ne storijo (prav tam). Otroci po njegovem ne smejo biti oškodovani ali celo kaznovani zaradi malomarnosti in nesposobnosti svojih učiteljev.

Skozi številne citate smo predstavili smernice za delo učiteljev, v katerih se je Kvintilijan dotaknil vseh treh za nas ključnih vlog učitelja. Od učitelja je zahteval, da je strokovnjak, da obvlada to, kar dela (da obvlada več kot le abecedo), če pa znanja nima dovolj, se mora lastnega manka zavedati in poučevanje prepustiti komu drugemu. Znotraj t. i. poučevalne vloge sledijo navodila, da mora biti njegova razlaga preprosta, pri njej mora biti potrpežljiv in vztrajen, na vprašanja učencev naj rad odgovarja. Učence naj pohvali in popravi, kadar se zmotijo, pri čemer pa ne sme biti

zajedljiv ali nesramen. Na vseh ravneh mora učitelj upoštevati individualne sposobnosti in razlike učencev ter delo temu prilagoditi (prim. Kvintilijan, *Govorniški nauki* 4, 10–12). Če učitelj pri kakem učencu opazi »dobro prirojeno stran, je ne smemo zanemarjati in zamuditi, marveč jo krepiti in to dostaviti, kar še manjka« (Šijanec, 1927, 187). Z neupoštevanjem razlik in neprilagajanjem razlikam se otrokom in mladostnikom učenje bodisi zameri in se kasneje ne želijo več učiti bodisi pa zaradi nepravilnega pristopa učitelja ne razvijejo svojih talentov in sposobnosti v tolikšni meri, kot bi jih lahko. Kvintilijan je bil zagovornik javnega šolstva in poučevanja v šolah (in ne individualnega dela doma). Menil je, da se otroci več naučijo, če učitelj razen njim razlaga še drugim, da se v šoli učenci primerjajo z drugimi ter so se v šoli bolj kot doma pripravljene potrditi. Zato bi lahko pri zahtevi po prilagajanju individualnim sposobnostim in zmožnostim rekli, da gre za neke vrste zahtevo po individualizaciji in notranji diferenciaciji. Rimljani, za razliko od Grkov, vzgojne funkcije učitelja niso postavili v ospredje, so pa znotraj te vloge učitelja pojmovali kot nekoga, ki je brez napak in mora biti svojim učencem predvsem zgled, ki ga je vredno posnemati. V vzgojnih navodilih učitelju (povzetih iz *Govorniških naukov*) zapiše, da mora biti učitelj do učencev »kakor oče in naj pomisli, da stoji na mestu tistih, ki so mu prepustili otroka v vzgojo. Učitelj mora biti sam brez napak in tudi trpeti jih ne sme. Njegova resnost ne sme biti pusta, prijaznost pa ne brez mere. [...] Učitelj mora biti predvsem prijazen, da bo zdravila, ki so sicer že sama po sebi grenka, ublažil s svojo mehko roko. Eno bo pohvalil, drugo spregledal, tretje spremenil, pri tem pa bo vselej razložil, zakaj tako ravna. Čeprav bo zgledov za posnemanje že v sami snovi več kot dovolj, živi glas doseže več, še posebno, če je to glas učitelja, ki ga imajo učenci radi in ga spoštujejo, če so le prav vzgojeni. Odveč je reči, koliko raje posnemamo tiste, ki so nam dragi« (Kvintilijan, *Govorniški nauki*, 4, 10–12). Učitelj je bil tisti, ki stopi na mesto staršev, je odgovoren za učenca, zato se mora tako tudi obnašati. Otroka naj vzgaja dosledno, natančno, a hkrati mehko in brez fizičnega kaznovanja. Ali kot pri interpretaciji Kvintilijana zapiše Šijanec, »pravega učitelja naj ne vodi pri vzgoji in pouku le dolžnost, temveč udanost do roditeljev in ljubezen do učencev« (Šijanec, 1927, 189).

V svojem pojmovanju Kvintilijan učitelja vidi v njegovi trojni vlogi, torej kot strokovnjaka, poučevalca in tistega, ki vzgaja. Znotraj svojih zapisov nobene od teh vlog ne izpostavi kot pomembnejšo, marveč vse tri enakovredno razume kot soodvisne pri vzgoji oz. izobraževanju učenca. S svojimi zahtevami je Kvintilijan tako po vsebini kot načinu dela veljal za najpomembnejšega rimskega pedagoškega teoretika (Vidmar, 2009, 46), Brežnik njegovo delo imenuje celo »prva praktična pedagogika, v kateri razpravlja učeni retor vse točke, ki se tičejo vzgoje in pouka« (Brežnik, 1889, 195), Žlebniček pa zapiše, da je bil Kvintilijan do učitelja zelo zahteven, sam pa je bil

pomemben za »občo pedagogiko zaradi tega, ker prvi podrobno govori o metodiki pouka in navaja vrsto pomembnih dialektičnih »načel«, ne da bi že uporabljal ta izraz« (Žlebničnik, 1973, 36). A večji vpliv kot na njegove sodobnike v Rimu je Kvitilijanovo delo imelo pri na razvoju pedagoške misli v obdobju humanizma.

2.2 Srednji in novi vek

Ključne ideje antike so se kljub široki usmerjenosti v krščanstvo, ki je bilo značilno za srednji vek, nadaljevale tudi v tem obdobju. Zato ne čudi, da so bile tudi prve srednjeveške šole v evropskem prostoru cerkvene, saj jih je ustanovljala cerkev. Tudi nasploh je bilo šolstvo v tem obdobju sprva skoraj v celoti v domeni cerkve, kar je izhajalo tudi iz dejstva, da je bilo v cerkveni lasti ogromno knjižno bogastvo antike, ki so ga hranili in prepisovali v samostanih. T. i. »krščanska pedagogika« cerkvenih očetov, kot jo poimenuje Vidmar (2009) in iz katere se je tudi »razvil (krščanski) koncept vzgoje in izobraževanja« (Vidmar, 2009, 66), je poleg omenjene grško-rimske tradicije svoje ideje črpala še iz judovsko-rabinske tradicije ter Jezusovega nauka (prav tam). Kot še nadaljuje avtor, so »cerkveni očetje iz prve in druge točke tradicije prevzeli tisto, kar je bilo v skladu s Kristusovim naukom, v končni fazi pa tudi tisto, kar mu ni neposredno nasprotovalo« (prav tam).

Šolanje se je v tem obdobju delilo na elementarni pouk, ki je trajal tri leta in znotraj katerega so poučevali predvsem branje, pisanje, petje in računanje; sekundarni pouk, trajal je osem let, znotraj njega pa so poučevali predvsem vsebine sedmih svobodnih umetnosti. T. i. sekundarni pouk se je delil na trivij, ki je zajemal predmete, ki bi jih danes umestili med družboslovje, in kvadrivij, ki je zajemal predmete s področja naravoslovja in matematike. Z razvojem univerz se je v srednjem veku začela razvijati tudi terciarna stopnja. Osrednje izobraževanje na tej ravni je predstavljal študij Svetega pisma, ki so ga razlagali prek svobodnih umetnosti.

Poimenovanje učiteljev se je razlikovalo glede na stopnjo, na kateri so poučevali. Tako so učitelje v srednjem veku sicer najpogosteje nazivali z izrazom »scholasticus«, kot navaja Vidmar (prav tam, 88), pa so se za njihovo poimenovanje uporabljali še izrazi, kot so primus scholae, magister scholae, rector scholarum, magister ... Sinonimi, ki so jih poleg izrazov za učitelja v srednjem veku še poznali, pa so bili: p(a)edagogus, doctor, eruditor, didascalus, sophista (prav tam). Za samo poučevanje do 12. stoletja ni bilo potrebno nobeno potrdilo oz. spričevalo, posameznik je moral le dopolniti 25 let in za poučevanje pridobiti škofovo dovoljenje. Prav tako ni bil posebej urejen status učitelja, zato so se ti preživljali predvsem z darili učenec in dohodki s strani šole, na katerih so poučevali (prav tam). Kljub kasnejšemu

ukrepu, ko so mestne oblasti delno prispevale k sofinanciranju učiteljev, in s tem izraženi zahtevi po brezplačnem pouku (prav tam, 89), je bilo plačilo učiteljev s strani učencev v veljavi skozi celoten srednji vek.

V nadaljevanju besedila se bomo osredotočili na razumevanje vloge učitelja, kot sta jo videla dva ključna avtorja tega obdobja, ki sta se ukvarjala z vprašanjem vzgoje in izobraževanja, svoje ideje pa sta oba povzemala po vodilnih avtorjih antike.

2.2.1 Avrelij Avguštin (354–430)

Avrelij Avguštin se je kot zagovornik grško-rimske tradicije pri svojem delu opiral predvsem na Platona. V delu *De Magistro*, ki je napisano v obliki sokratskega dialoga med Avguštinom in njegovim sinom Adeodatom, je avtor, kot zapiše Justin (2010, 200), »izdelal teoretski nastavek, na katerem je v kasnejših besedilih razvil svojo skrajno internalistično teorijo učenja in spoznavanja«. Besedilo je vsebinsko razdeljeno na dva dela, v prvem delu je govora o znakih ter njihovem pomenu in vlogi pri učenju, v drugem delu teče beseda o notranjem učitelju.

Najprej se bomo ustavili pri Avguštinovi opredelitvi govora ter besed, ki so po njegovem mnenju pomembne pri učenju (in so temu tudi namenjene), a kot sam zapiše, še zdaleč niso edini (in zadosten) način učenja. Pomembno vlogo pri učenju imajo tudi znaki. Pri polemiki, ali se vsega, kar se (na)učimo, učimo s pomočjo znakov oz. ali se česa lahko (na)učimo brez znakov, udeleženca pogovora prideta do ključnega vprašanja, ki se glasi: »Kajti ko mi je dan znak, jaz pa ne vem, znak katere stvari je, me ta ne more ničesar naučiti, če pa to vem, česa se naj potem naučim?« (Ag, 1, 10, 33). Dilema, ki se vzpostavlja, je, da če pri učenju naletimo na besedo/znak, ki nam je že poznan(a), jo priključimo iz spomina, a ker jo že poznamo, se je ne moremo ponovno naučiti. Če pa je ne poznamo, je ne moremo priklicati in se zato ne moremo ničesar naučiti. Odgovor oz. sklep, ki ga Avguštin izpelje, je, da »ko slišimo besede, bodisi vemo, kaj označujejo, bodisi ne vemo. Če vemo, se tega prej spomnimo, kot naučimo. Če pa ne vemo, se ne spomnimo niti tega, temveč nas besede v tem primeru kvečjemu spodbudijo k iskanju« (prav tam, 11, 36). Pri učenju ima tako pomembno vlogo tudi spomin posameznika, saj so v njem shranjene podobe predhodno zaznanih stvari. Namreč mentalne podobe, »ki jih iz spomina priključijo učenec, so notranje in strogo zasebne, učitelj nima dostopa do njih« (Justin, 2010, 184). To vodi do predpostavke, da je učenje individualna mentalna dejavnost, ki se dogaja v zasebnosti uma (prav tam). Slednja predpostavka pa je pomembna tudi za naše razumevanje pojmovanja vloge učitelja. Izpeljava, ki sledi, gre v dve smeri. Prva pravi, da se tistega, česar ne poznamo, ne moremo naučiti, ampak nas besede (nekoga drugega) spodbudijo k temu,

da v zvezi z neznanim v lastnem umu poiščemo nekaj, kar je neznanemu sorodno. Druga pa, da se od drugega ne moremo naučiti ničesar, kot tudi, da sam drugega ne morem ničesar naučiti. Kar pomeni, da je poučevanje praktično nemogoče. Drugi nas lahko s svojimi besedami (ali znaki), kot pravi Avguštín, le spodbudi k (lastnemu) iskanju. In ti dve izhodišči pomembno vplivata tudi na dojetanje učiteljeve vloge pri učenju oz. poučevanju. Avguštín, kot že rečeno, zanika, da bi posameznik lahko drugega kaj naučil, prav tako pa, da bi se sam od drugega lahko česa naučil. To je jasno izraženo tudi v besedilu *De Magistro*, ko zapiše:

če je moj poslušalec isto (če je bilo v njegovi bližini) tudi sam zaznal, ga ne učijo moje besede, temveč to prepozna iz podob, ki jih nosi do tedaj s seboj. Če pa tega ni zaznal, ga ni, ki ne bi razumel, da mojim besedam prej verjame, kot da bi ga te učile (prav tam, 12, 39).

In tudi:

če moj poslušalec tudi sam vidi te stvari s skritim in zdravim očesom, tedaj to, o čemer govorim, pozna iz svojega zrenja in ne iz mojih besed. Potemtakem tudi njega ne učim, ko mu govorim resnico, saj zre sam. Kajti ne učijo ga moje besede, temveč stvari same, ki mu jih je razkril Bog v njegovi notranjosti, in zato lahko na postavljeno vprašanje sam razloži isto. Nič pa ni bolj absurdnega od misli, da ga učijo moje besede, ko pa bi lahko sam, če bi ga vprašali, pojasnil iste stvari, še preden bi mu jaz karkoli rekel (prav tam, 12, 40).

S to idejo se Avguštín močno približa Platonu, ki jih ta razvija v *Menonu*, »namreč tezi, da učitelj učenca z besedami ne more o ničemer poučiti in mu ne more posredovati svojega védenja« (Justin, 2010, 172), lahko pa ga z vprašanji, ki mu jih postavlja, usmerja in mu omogoča, da dobi uvid v celoto (prav tam), ki je učenec sicer ne vidi. Kljub pripombi, da moramo pri Avguštínu izrazu učitelj in učenec razumeti dovolj široko ter da tu »ne gre za analizo učnih položajev, za katere je značilna stalna zasedba vlog, in še manj za analizo učnih položajev, ki so vezani na šolsko ustanovo« (prav tam, 178), je njegovo razumevanje vlog učitelja ter učenca pomembno tudi za nas. Jasno je, da je Avguštín prevzel Platonovo izhodišče, da je poučevanje nemogoče, saj je védenje vedno že v umu samem, zato učitelja bolj vidi v vlogi tistega, ki védenje v učencu prebujata oz. učenca opominja, s čimer vpliva na to, da se učenec začne učiti. Po Avguštínu učitelj ni tisti, ki bi učil (oz. poučeval), ampak to počne učenec sam, ali kot sam zapiše: »[...] ko učitelji z besedami predstavijo vse predmete, za katere pravijo, da jih učijo, se razume, predmete moči in modrosti, tisti, ki se jim reče učenci, pretehtajo sami v sebi, če je res, kar so prvi povedali, zroči pri tem seveda notranjo Resnico, kolikor jim to dopuščajo moči. Tedaj se torej učijo« (Ag, 1, 14, 45). Učitelja torej vidi bolj

v vlogi tistega, ki skozi vsebino daje izhodišča za učenje. Čeprav je obema avtorjema skupna ideja, da je »vir vednosti izključno v notranjosti uma« (Justin, 2010, 173) ter da tudi Avguštin sicer izpostavi pomen vprašanj, ki jih znotraj dialoga postavljata bodisi učitelj bodisi učenec, je vloga učitelja pri njem manjša kot pri Platonu. Platon »pripiše pomembno vlogo skupnemu iskanju in govornemu dialogu [med učiteljem in učencem, op. DMR], ki tedaj, ko se v učenčevi misli/govoru (logos) izgubi koherentnosti, to misel/govor uravnava« (prav tam), s čimer pomembno opredeli tudi vlogo učitelja znotraj tega procesa, Avguštin pa, kot smo zapisali že zgoraj, učitelja ne vidi v tej luči, kar še podkrepi z zapisom, naj »besedam ne pripisuješ več veljave, kot je treba« (Ag, 1, 14, 45) ter »[...] ljudje se motijo, ko pravijo učitelj tistim, ki to niso. Vzrok je v tem, da čestokrat ni časovnega razmika med govorom in spoznanjem in da poslušalec, ki se je v svoji notranjosti poučil še isti hip, ko ga je prvi z besedami opozoril, misli, da ga je ta, ki ga je zgolj opozoril, naučil od zunaj« (prav tam). Izpostavi, da je ljudem, ki učijo, napačno pripisovati preveč »zaslug«, prav tako jih je napačno nazivati z besedo učitelj, saj je učitelj samo eden, ki je v nebesih, zato na zemlji nikogar ne imenujemo »za svojega učitelja« (Ag, 1, 14, 46). Vsega, kar se naučimo, se po Avguštinu naučimo sami s pomočjo notranjega glasu, skozi katerega nas uči »samo tisti učitelj, ki nas od zgoraj ljubeče opozarja, da prebiva znotraj« (prav tam), o čemer Avguštin polemizira v drugem delu besedila *De Magistro*. Vir človekovega znanja je Notranji učitelj, ki naj bi »učencu priskrbel jezik, s pomočjo katerega le-ta spoznava realnost« (Markus, 1957, 69). Teza, da posameznika lahko uči samo notranji učitelj, je osrednja teza Avguštinovega pogleda na učenje in poučevanje, v kateri se kaže avtorjeva internalistična teorija učenja in spoznavanja, ki jo je razvijal kasneje. Ključno vlogo, kot smo že izpostavili, pripisuje spominu posameznika, v katerem so shranjene mentalne podobe, ki jih iz spomina priključuje učenec, kadar jih potrebuje. Tudi kadar se obrača na učitelja z vprašanji o stvareh, ki so mu nepoznane, mu učitelj pravzaprav ne more pomagati, saj se učiteljeva razlaga po Avguštinu ne nanaša na stvar, »po kateri je učenec vprašal, temveč na podobo, ki jo je stvar v preteklosti vtisnila v njegov, tj. učiteljev, um in predala njegovemu spominu« (Justin, 2010, 184). Iz tega sledi izpeljava, da »učitelj in učenec nikoli ne govorita o isti stvari in, strogo vzeto, ne moreta biti pozorna na isti objekt« (prav tam, 185). In to tezo poleg teze, da učitelj (s svojim govorom) budi znanje pri učencu ter usmerja njegovo pozornost, v zelo podobni različici najdemo tudi kot eno osrednjih idej radikalnega konstruktivizma.

2.2.2 Tomaž Akvinski (1225–1274)

Tomaž Akvinski je bil univerzitetni profesor in učitelj, danes pa velja za velikega pedagoškega misleca 13. stoletja, ki je v svojih delih povezoval »judovsko-krščansko izročilo ter grško-rimski prispevek« (Juhant, 1999, 594).

Za našo obravnavo je ključno njegovo delo *O učitelju*. Gre za razpravo, ki jo je napisal kot nekakšen odgovor na istoimensko delo Avgušтина, v katerem je Akvinski »utemeljil upravičenost trditve, da sme tudi človek biti imenovan učitelj in da je človek, v sicer precej restriktivnem smislu, tudi neke vrste izvor znanja« (Vidmar, 2000, 86). Razlog za nastanek dela je tudi v tem, da sta »ponovno odkritje Aristotela ter razvoj znanosti in filozofije privedla do revizije in »preveritve« nekaterih do tedaj veljavnih, v veliki meri na Platonu temelječih teorij« (Vidmar, 2009, 78). V nadaljevanju bomo skozi bistvene poudarke omenjenega besedila pogledali, kakšno je bilo pojmovanje vloge učitelja pri Tomažu Akvinskem, še pred tem pa je treba razložiti, kako je avtor razumel idejo o izvoru človeškega znanja.

Akvinski je skladno z Aristotelovimi idejami, ki jim je sledil, zagovarjal srednjo pot med dvema skrajnostma, česar se je držal tudi pri konceptu pridobivanja znanja. Menil je, da v posamezniku obstajajo »nekakšna semena znanja, namreč kot prvi spočetki uma, ki jih takoj z lučjo ‚dejavnega uma‘ spoznavamo po spoznavnih likih, ki so abstrahirani iz čutno-zaznavnega; so bodisi sestavljeni kot aksiomi bodisi nesestavljeni kot pojma ‚bistvo‘ ter ‚eno‘ in ostali [pojmi, op. DMR], ki jih um takoj dojame« (Akvinski, 2000, 105). Kot lahko razberemo iz zgornjega citata, je Akvinski soglašal tako z idejo o vrojenem znanju, ki jo je zagovarjal tudi Avguštin, kot z idejo o znanju, ki ga pridobivamo skozi čutne zaznave, a posameznik resnično pridobiva znanje šele takrat, ko sta oba načina v interakciji oz. kot zapiše sam: »Znanje torej vnaprej obstaja v tistem, ki se uči, sicer ne čisto kot možnost določljivosti, ampak kot možnost delovanja, ker drugače človek ne bi mogel znanja pridobiti sam po sebi.« (prav tam, 106) Skladno s tem razlikuje tudi dva načina pridobivanja znanja: »prvi, ko dospe naravni razum do spoznanja neznanega s pomočjo samega sebe; ta način se imenuje odkrivanje; ter drugi način, ko naravnemu razumu pomaga nekaj od zunaj; ta način pa se imenuje umetnost poučevanja, oz. pouk« (prav tam). Pri odkrivanju posameznik pride do (spo)znanja sam, pri pouku posamezniku pomaga nekdo drug, in sicer tako, »da tisti, ki poučuje drugega, pripelje tega do poznanja še neznanega na isti način, kot privede nekdo samega sebe po poti odkrivanja do spoznanja neznanega« (prav tam). (Končni cilj pouka pri Akvinskem je pridobiti konkretno znanje, da pa to lahko dosežemo, mora »pouk oz. vsebina pouka »razpolagati« z znanjem, ki ga je človek pridobil v naravnih spoznavnih procesih« (Vidmar, 2000, 93), ter nadaljuje, da je »umetnost pouka delujoča samo v primerih, ko podpira aktivni spoznavni princip, um v učencu, in sicer z uporabo v razumski naravi človeka naloženih splošnih principov, ki se jih je potrebno naučiti« (prav tam). Učitelj mora torej pri poučevanju upoštevati to, kar je znotraj učenčevega »dejavnega uma« (in mu je bilo dano od zgoraj),

zato da lahko učenca pripelje do konkretnega znanja. Pouk pa svoj cilj doseže, ko »pomaga s prilagojenimi sredstvi uresničiti v razumski naravi človeka obstajajoče, naravnost za pridobivanje znanja; takšna prilagojena, pomožna sredstva so pojmi, sodbe ...« (prav tam, 94). Ker je pouk izrazito vezan na pomoč umu, ki prihaja od zunaj, so navodila, kaj naj pouk vsebuje in kako naj poteka, da bo dosegel cilj, pravzaprav navodila za ravnanje učitelja kot tistega, ki pouk vodi. Tako Akvinski učitelju naroča, da pouk vodi tako, da učencem »navaja tiste znake umsko-zaznavnih predstav, ki jih njihov um lahko sprejme ter shrani« (Akvinski, 2000, 109), kar pomeni, da mora učitelj znati prepoznati individualne značilnosti svojih učencev ter temu prilagoditi poučevanje.

S tem, ko je človeka postavil na mesto učitelja, se odmakne od Avguštinove logike, da lahko poučuje samo Bog, ki je tudi edini, ki ga smemo imenovati učitelj, kot argumente pa Akvinski navaja zapise iz Svetega pisma, skozi katere dokazuje, »da je človek lahko učitelj in sme biti tako tudi imenovan« (Akvinski, 2000, 104). Kot primer navaja citate: »Za katerega (evangelij) sem bil postavljen kot glasnik [...] in učitelj narodov« (2 Tim I, II) ter tudi »Ti pa ostani pri tistem, česar si se naučil in kar ti je zaupano. [...] Od mene tako kot od resničnega učitelja« (2 Tim 3, 14). Prav tako Akvinski zapiše, da dejstvo, da je Bog oče vseh, še ne izključuje, da bi tudi človek ne mogel biti resnično imenovan oče. Torej po tem tudi ni izključeno, da človek resnično ne bi mogel biti imenovan učitelj« (prav tam). Podobno kot pri načinu pridobivanja znanja tudi pri pojmu učitelj Akvinski razlikuje med dvema učiteljema. Eden je tisti, ki drugega poučuje in mu »pomaga in podpira luč razuma pri doseganju popolnosti znanja po tem, kar od zunaj navaja« (prav tam, 108) ter se ga zato sme imenovati učitelj. Drugi je notranji učitelj, pri čemer tudi zapiše, da je tistega, ki poučuje od zunaj, prepovedano imenovati učitelj »na ta način, da bi mu s tem dodelili prvotnost učiteljstva, ki pristaja Bogu; potem bi se zdelo, kot da bolj zaupamo modrosti ljudi kot pa tistemu, o čemer se – potem ko slišimo ljudi – posvetujemo z božjo Resnico, ki govori v nas prek svoje, v nas vtisnjene podobe, s pomočjo katere moremo o vsem izrekati sodbe« (prav tam, 107). Tu Akvinski sicer sledi Avguštinovi logiki in Boga postavi na mesto najvišjega učitelja, do razhajanj med obema avtorjema pa prihaja pri tezi, ali smemo tudi človeka imenovati učitelj, kar sovpada tudi z njegovo razlago o izvoru človeškega znanja, ki smo jo predstavili zgoraj. Znanje je po Akvinskem sestavljeno iz spoznavnih oblik, ki se v učenca prav tako zapisujejo na dva načina; neposredno po »dejavnem umu«, kadar učenec znanje pridobiva sam z odkrivanjem; ter posredno prek tistega, ki ga poučuje, torej pri pouku. S tem pa je Akvinski pomembno opredelil vlogo učitelja. Učitelj je po njegovem predvsem gibal, ki ga potrebujejo učenci, ki nečesa še ne obvladajo. Vidi

ga kot nekoga, ki s pomočjo besed in znakov iz možnosti (in možnega uma) dela stvarnost (dejavni um). Iz tega razloga imajo besede učitelja »za povzročanje znanja večji pomen kakor tisto, kar je čutno-zaznavno in biva zunaj duše, v kolikor že predstavljajo znake spoznavnih likov« (prav tam, 109). Znotraj tega konteksta učitelja opredeli kot pomembnejšega od le čutno-zaznavnih izkušenj. Za doseganje konkretnega znanja so poleg izkušenj (ki so lastne posamezniku) pomembne tudi vsebine spoznanega, te pa, kot pravi Akvinski, posameznik dobi od zunaj oz. prek učitelja.

Pravo oz. zanesljivo znanje (kot se izrazi Akvinski) v človeku, ki je »zanesljivo šele takrat, ko ga je mogoče razstaviti in izpeljati nazaj v splošne principe in je po njih utemeljeno s postopki logičnega sklepanja« (Vidmar, 2000, 94), se pri Akvinskem odraža kot nekakšna kombinacija Boga in bližnjega: »[...] vsakdo ima zanesljivost znanja od samega Boga, ki nam je dodelil luč razuma, s pomočjo katere moremo spoznavati principe, iz katerih ta trdnost znanja izvira; kljub temu pa znanje v nas na neki način povzroča tudi drugi človek« (Akvinski, 2000, 109). Akvinski učitelja pojmuje kot tistega, ki ima dejansko znanje in skozi pouk »uresničuje učencu njegovo bistveno zmožnost za znanje z dejanskim znanjem, brez katerega učenec ne bi nikdar mogel biti dejansko vedoč« (Vidmar, 2000, 96). Po tej tezi učenec brez učitelja ne bi mogel priti do konkretnega znanja, v čemer se kaže misel, da sta pouk in poučevanje na poti pridobivanja znanja, dokler posameznik znanja še nima, postavljena pred/nad samostojno učenje. Učitelj lahko učencu pomaga, saj je že sam hodil po isti poti in torej pot pozna.

Pomembno je izpostaviti, da se pri Akvinskem prepletajo različne vloge učitelja. Vidi ga kot nekoga, ki »posедуje naravnost k znanju kot izurjeno sposobnost za nadaljnje spoznavanje, [...] delovanje njegovega znanja (pri posredovanju s poukom) je uresničenje te izurjene sposobnosti« (Vidmar, 2000, 96). To pomeni, da ga prizna kot strokovnjaka (celo kot znanstvenika), ki ima vednost in tudi sposobnost, da svoje znanje posreduje učencem. Učitelj je že »vedoč«, zato ne potrebuje več pouka (oz. spodbude od zunaj), je pa sam spodbuda tistim, ki pomoč še potrebujejo.

Čeprav je znotraj besedila večkrat izražen pojem posredovanje in čeprav Akvinski učitelja vidi tudi kot pomembnega pri pridobivanju znanja (poučevalna funkcija), je treba izpostaviti, da pridobivanje znanja Akvinski ne vidi kot gole transmisije, saj zapiše: »Ne rečemo, da tisti, ki poučuje, preliva znanje v učenca zato, da bi po količini enako znanje, ki je v učitelju, nastalo v učencu, ampak zato, ker na podlagi pouka nastane v učencu znanje, podobno tistemu, ki je v učitelju, in ki je izpeljano iz možnosti v stvarnost« (Akvinski, 2000, 108). Do transmisije

znanja ne more priti tudi zaradi tega, ker je možnost v vsakem učencu drugačna, zato je tudi končno znanje, ki ga učenci pridobijo, pri vsakem malo drugačno, njemu lastno, saj, kot večkrat tudi poudari, mora učenec stvari, ki se jih uči sam, ponovno spoznati in jih sprejeti v svoj um. Ključno izhodišče pojmovanja t.i. zemeljskega učitelja po Akvinskem je, da učitelj ne more zbuditi modrosti v učencu, prav tako ne more namesto njega prehoditi poti do znanja, ga pa lahko do tja vodi. Kadar piše o učitelju, ima v mislih dva. Tistega, ki učencu sploh da možnost za učenje (Bog), in tistega, ki učencu pomaga, da sam, z lastno dejavnostjo do znanja prihaja. Tu je njegovo pojmovanje učitelja mehkejše kot pri Avguštinu, ki ne verjame, da bi človek lahko drugega sploh česa naučil. Akvinski vidi učitelja v vlogi povezovalca, spodbujevalca, motivatorja, tistega, ki pripravi prostor in možnosti za učenje, nima pa moči, da bi učenca dejansko pripravil do tega, da se uči. Za to se mora odločiti učenec sam in sam prehoditi pot do lastnega znanja, vloga učitelja je, da mu pri tem pomaga.

2.2.3 Jan Amos Komenský (1592–1670)

J. A. Komenský, ki je v obdobju svojega življenja deloval kot duhovnik, učitelj, vzgojitelj, pisatelj, danes velja za utemeljitelja didaktike. O njegovem delu in pomenu je Medveš zapisal, da na veličino njegovih odkritij pogosto pozabimo oz. jih jemljemo kot nekaj samoumevnega (Medveš, 1992a, 118), saj so te še danes žive in prisotne v tem, kar nam v organizacijskem smislu simbolizira šola (od razporeditve učne snovi, šolskih razredov, šolskega leta, počitnic, urnika, učbenikov) (prav tam). Gre za stvari, o katerih danes sploh ne razmišljamo in zato ob tem, kot še pravi Medveš, tudi pozabljamo, da jih je bilo treba nekoč odkriti, razviti in vpeljati v življenje (prav tam).

Ideje za svoje delo je Komenský črpal iz panzofije, ki jo slovar tujk razlaga kot »enciklopedično prikazovanje vsega človeškega znanja, vseznanje, ki naj bi razrešilo vse nesporazume in odstranilo vse zmote človeštva« (Tavzes, 2002, 842). Po mnenju Medveša panzofija presega polje šole, zato »obsežne zapuščine [Komenskega, op. DMR] res ni mogoče omejiti le na reformiranje pouka jezikov in snovanje nove didaktično-organizacijske podobe šole« (Medveš, 1992a, 119), kakor Komenskega razumejo nekateri avtorji. Iz idej panzofije je šele mogoče razumeti celostni vidik šole, ki ga je razvil, saj gre za točko v »[...] pedagoškem sistemu Komenskega, prek katere se osmisli celoten pedagoški sistem in njegova centralna zamisel prosvetljevanja, ki vodi k uresničitvi vseh glavnih ciljev razvoja človeštva.« (prav tam, 127) Komenský si je skozi ideje panzofije prizadeval za izobraževanje širših množic, saj je verjel, da bo prek izobraževanja in pridobljenega

»vseznanja« konec vojn, nesoglasij, zmanjšale oz. izginile bodo socialne razlike in problemi, človeštvo pa bo, kot zapiše Schmidt (1995), »našlo pot do Boga« (Schmidt v Komenský 1995, 9). Še korak dlje pa pri povezavi Komenskega in panzofije naredi Piaget (1993), ko pravi, da Komenský ni le črpal iz idej panzofije, temveč je sam ustvaril tudi njeno jedro.

Neznanje je bilo za Komenskega »največje zlo, ker prinaša bedo in nesrečo med ljudi, vendar pa samo čisto intelektualno izobraževanje ni dovolj, potrebna je tudi moralna vzgoja, ki naredi ljudi dobre in usmiljene« (Vidmar, 1995, 48). Znanja, ki igra pomembno vlogo v načinu življenja posameznika, namreč ni razumel le v luči pridobivanja enciklopedičnega znanja, temveč tudi v luči (moralne) vzgoje. Zato tudi izobrazbe ni pojmoval le v kontekstu urjenja otroka v šoli ali doma, temveč kot proces, ki vpliva na celotno posameznikovo življenje, saj se znotraj izobraževanja zgodijo tudi številne socialne prilagoditve (Piaget, 1993, 2), ki so nujne za to, da se posameznik izobrazbi v moralnega posameznika.

V svojih zahtevah, kakšno naj bo izobraževanje, ki so izhajale tudi iz kritike takratnega sistema izobraževanja, je bil Komenský zelo jasen. Zavzemal se je za splošno šolsko obveznost, v izobraževanje pa bi morali vključiti vse, ne glede na spol, starost, sloj ali narodnost. Najbolj primerna doba za vključevanje v izobraževanje so mlada leta, pomembno pa je izpostavljati tudi idejo vseživljenjskega učenja ter za vsako od dob v življenju posameznika načrtoval posebno stopnjo šolanja. Zahtevo po tem, da se morajo izobraževati vsi ter da izobraževanje poteka skladno z idejami panzofije, je Komenský, kot pravi Vidmar (1995, 50), utemeljil z uvedbo treh dejavnikov:

- i) **Za uresničenje ideje o izobraževanju vseh ljudi so odgovorne izobraževalne, vzgojne, kulturne delavnice** [poudarila DMR], ki jih imenuje univerzalne šole; dejavnik in nauk se imenujeta panscholia (vsepovsod morajo biti šole).
- ii) **Za uresničenje ideje o znanju vsega so potrebna univerzalna sredstva: knjige, ki vsebujejo vse** [poudarila DMR]; dejavnik in nauk se imenujeta pambiblia (vsepovsod morajo biti knjige).
- iii) **Za uresničenje ideje o popolnem, celotnem znanju so potrebni univerzalni učitelji, učenjaki, ki znajo prilagoditi vsem vse v vseh pogledih** [poudarila DMR]; dejavnik in nauk se imenujeta pandidascalia (vsepovsod morajo biti primerni učitelji). (prav tam)

Komenský si je torej prizadeval za to, da bi bile šole dostopne tako v večjih kot manjših krajih, da bi pouk potekal v skupinah in ne individualno, saj se mladi v

skupinah lahko zgledujejo drug po drugem, kar po njegovem mnenju pozitivno vpliva tako na motivacijo za učenje kot tudi na uveljavljanje pravil. Pouk mora biti zasnovan tako, da bodo učenci lahko pri njem razvijali vse prirojene sposobnosti, posameznik pa naj se šola toliko časa, dokler ne postane »izobražen, moralen in pobožen človek« (Komenský, 1995, 91).

Komenský je nasprotoval šolam svojega časa, za katere je menil, da jih ljudje dojemajo kot »hiše groze, v katerih se uporabljajo surove metode« (prav tam, 64), zato ga ni čudilo, da se šolam upirajo ali jih celo sovražijo. Menil je, da se da mladino poučevati tudi drugače, saj ta rabi predvsem blago spodbudo in modro vodstvo. Poleg šole je pomembne elemente za uspešno izobraževanje videl še v dostopnosti in kakovosti knjig, iz katerih se lahko učijo, ter v učitelju in metodi dela. Samo didaktiko (oz. tudi nauk o poučevanju) je skladno s tem razumel kot umetnost poučevanja, ki zahteva le pravilno razdelitev časa predmetov in metod (prav tam, 75). Na učitelje, ki jih je imenoval pedagogi, pa je naslavljal številne svoje zahteve. V prvi vrsti je zahteval, da so sami dobro izobraženi, saj so oni poleg duhovnikov tisti, ki vodijo druge (prav tam, 49). Učitelj pa mora poleg tega, da ima znanje, biti tudi izkušen (prav tam, 84). Razumel ga je predvsem kot izvir znanja, kar pomeni, da mora stvariti, o katerih poučuje učence, zares obvladati in ne le površno poznati (prav tam, 114). Poleg omenjenega pa morajo učitelji »razumeti vse, kar človeka dela Človeka, ga humanizira, hkrati pa znajo tudi druge ljudi, učence opremiti z vso to vednostjo« (Vidmar, 1995, 50), s čimer Komenský izpostavlja tudi vzgojno delovanje učitelja.

V nadaljevanju besedila bomo pogledali vlogo učitelja, kot si jo je zamislil Komenský v delu *Velika didaktika*, in sicer z dveh zornih kotov, čeprav je ločnico med eno in drugo vlogo težko najti. Čeprav je vseskozi pomembno izpostavljal metodo, ki jo je razumel kot ključno za to, da bo pouk uspešen, se je zavedal, da je sama metoda, če je učitelj pri delu z njo okoren, mrtva stvar. Zato je zapisal zelo jasna navodila za didaktično ravnanje učitelja pri pouku, zorni kot učitelja kot strokovnjaka in sodčasno dobrega didaktika je tisti, ki ga bomo pogledali najprej.

Ena prvih zahtev, ki jo je postavil pred učitelja, je ta, da mora učenca znati motivirati za učenje, mora ga znati pripraviti do tega, da bo, kot sam pravi, »[...] začutil potrebo po izobraževanju, da bo sposoben za učenje [...]« (Komenský, 1995, 69) oz., kot je še zapisal, mora učitelj, »[...]če hoče nevednemu in kakor v temi sedečemu učencu pokazati zaklade modrosti, učenca najprej pripraviti, da ga bo pozorno, z veseljem in hrepenenjem poslušal, potem pa mu mora vse pametno predstaviti, da bi videl« (prav tam, 78). Zato tudi pravi, da učitelj pri poučevanju ne potrebuje palice, saj je za to, če učenci ne znajo, v največji meri

odgovoren sam, ker se ne potrudil dovolj, da bi v učencih vzbudil veselje do učenja (prav tam, 99). Vzbuditi interes in veselje za učenje pri učencu se mu je zdelo pomembno, saj je bil prepričan, da pri učencu, ki se uči brez veselja ali interesa, učitelj ne more pričakovati, da bi bilo na tak način usvojeno znanje zares dobro. Pri pogledu na otroka je bil Komenský namreč optimist, verjel je, da se da vsakega otroka vzgojiti v človeka (Žlebnič, 1973, 85), treba je le vzbuditi zanimanje, kar pa je naloga učitelja.

Naslednji korak oz. naloga učitelja je, da pouk zasnuje tako, da bodo učenci stvari, ki se jih učijo, razumeli, saj je to pogoj, da si bodo potem snov tudi zapomnili in kasneje znali uporabiti. »Ko učenci zapustijo šolo in se srečajo z raznimi opravili življenja, se jim ne sme nič zdeti novo, ampak jim mora biti vse samo nova in prijetna, resnemu delu namenjena izpeljava že znanega« (Vidmar, 1995, 51). Šola ne sme biti po njegovem mnenju nič drugega kot prijeten uvod v t. i. pravo življenje (prav tam).

Pri obravnavi vsebine prav tako ni smiselno, da učitelj razlaga podrobnosti, dokler učenci »jasno ne razumejo ali usvojijo okvirnega načrta predmeta ali jezika« (Komenský, 1995, 103), ki se ga učijo. Kot sam pravi, se morajo učitelji ukvarjati »s korenino znanja« (prav tam, 89), kot je tudi poimenoval razumevanje, in še zapisal, da to kršijo učitelji, ki zahtevajo »učenje na pamet ter snov diktirajo« (prav tam) oz. narekujejo. Učiteljeva naloga ni, da učence sili k memoriranju oz. kot zapiše sam, »[...] pravilno poučevanje mladine ni v tem, da bi ji v glavo vbijali od pisateljev povzeto zmes besed, fraz, stavkov in duhovitih misli, marveč v tem, da jih učimo razumeti stvari, da iz tega učenja pritečejo kakor iz živega izvira potočki, kakor poženejo iz drevesnih popkov listi, cvetovi in plodovi; v naslednjem letu nastane iz vsakega popka nova vejica s svojimi listi, cvetovi in plodovi.« (prav tam, 104) Bistvo poučevanja namreč ni v tem, da učenci znajo naučene stvari ponoviti, ne da bi vsebino tudi razumeli, ter da učence v šolah »[...] učijo gledati s tujimi očmi in misliti s tujo glavo« (prav tam), temveč mora biti ravno nasprotno, učenci naj razmišljajo po svoje, saj bodo znanje, ki bo usvojeno na tak način, znali uporabiti, iz njega izpeljevali, ga nadgrajevali ter širili tudi na področja, ki niso neposredno povezana s predmetom, pri katerem so se določenih stvari (na)učili.

Da bo znanje res usvojeno z razumevanjem, mora temu biti prilagojen predvsem način poučevanja. Komenský zato učitelju naroča, naj poučuje nazorno, prilagojeno razvojni stopnji otroka in mladostnika, znanje, ki ga posreduje, pa mora biti tudi takoj uporabno, pri čemer je imel v mislih predvsem to, da se učencev v šoli ne uči na način, da bodo stvari, ki se jih učijo, lahko uporabili šele v odrasli dobi, ampak

morajo učenci uporabno vrednost znanja videti že med učenjem. Učitelj mora stvari posredovati tako, da bo učenec videl, da to zanj ni le uporabno, temveč gre za stvari, ki so za njegovo življenje resnično pomembne (prav tam, 79). Pouk naj na splošno poteka v sproščenem vzdušju, Komenský učitelje spodbuja, da med razlago povedo tudi kaj šaljivega oz. manj resnega, saj je prepričan, da lahko vse, kar mora učitelj posredovati učencem, tudi stvari, ki so še tako resne, stori na prijeten, zanimiv ali zabaven način (prav tam, 95).

Obravnavajo resnično koristnih stvari na način, da se dobro postavijo osnove, da jih učitelj utemelji ter na tako postavljenih osnovah gradi vse naprej, da znajo učenci stvari med seboj povezovati, da vadijo in urijo to, kar morajo vedeti, so po Komenskem osnove dobrega poučevanja, ki jim mora slediti vsak učitelj. Avtor se ni ustavil le pri navodilih učiteljem glede ustreznosti metod in načina dela v razredu. Sočasno je tudi grajal malomarno delo učiteljev, za katero je zapisal, da je škodljivo, in prav zaradi slednjega in slabe metode nastaja škoda, ki se kaže v slabo usvojenem znanju, kadar na primer ljudje poznajo izraze in pravila, ki pa jih ne znajo pravilno uporabljati (prav tam, 105). Učitelj je odgovoren za svoje delo in to, da učence navaja, da svojega znanja ne črpajo iz knjig, temveč iz stvari same, ter da se ne opirajo na tuja opazovanja in pričevanje (prav tam, 105), temveč se zanašajo nase in na svoje znanje. Kot smo že večkrat izpostavili, je Komenský dajal učitelju natančna navodila glede načina poučevanja. Po njegovi utemeljitvi se prav tu skriva ključ do uspešnega dela učitelja, ki se potem izkaže skozi kakovostno usvojeno znanje pri učencih. Prav zato je Komenský učitelja razumel kot odgovornega za znanje, ki ga morajo učenci pridobiti.

Strokovnost in dobra didaktična usposobljenost pa nista edini stvari, ki ju je od učitelja terjal Komenský. Pomembno je izpostavljati tudi njihovo vzgojno delovanje. Učiteljem je naročal, naj bodo »dostopni in ljubeznivi, tako, da ne odbijajo učencev z osornostjo, marveč jih pridobivajo z očetovsko naklonjenostjo, s prijaznim obrazom in ljubeznivimi besedami« (prav tam, 95). Bil je namreč prepričan, da bodo učitelji, ki bodo ravnali na ta način, učence »pridobili, da bodo raje hodili v šolo, kakor ostajali doma« (prav tam). Redno obiskovanje šole se mu je zdelo pomembno tako zaradi pridobivanja znanja kot tudi zaradi drugih nalog, ki jih ima šola, in ena od teh je učenca vzgojiti v moralnega posameznika, ki jo poleg pobožnosti razume kot najpomembnejši cilj šole. In v luči tega je učitelja razumel tudi v vlogi vzgojitelja mladine. Glavne vrline, ki jih morajo učenci v šoli usvojiti, so po mnenju Komenskega modrost, zmernost, hrabrost in pravičnost, pri čemer se je skliceval na ideje Platona (Žlebnik, 1973, 89). Modrost bodo, kot pravi avtor, učenci pridobivali skozi dober pouk, ko se »bodo učili pravilno

razlikovati stvari in spoznavati njihovo vrednost« (Komenský, 1995, 139). Na zmernost jih je treba navajati in učiti »skozi vso učno dobo« (prav tam, 140), in sicer z nenehnim prigovarjanjem in ponavljanjem zlatega pravila, ki se glasi ‚nikoli ne pretiravaj‘ (prav tam). Hrabrosti naj se učenci učijo s premagovanjem samega sebe, znati morajo krotiti lastno jezo in nepotrpežljivost. Navajati jih je treba, da delajo stvari z razumom in ne v afektu ali nagonsko. Učenci se morajo navaditi premisliti, preden kar koli naredijo, zato da postanejo gospodarji svojih ravnanj (prav tam). Pravičnosti pa se učijo tako, da nikogar ne žalijo, niso zahrbtni, ne lažejo ter so uslužni in ljubeznivi (prav tam). Te in tudi druge vrline, ki jih avtor še izpostavi, je treba pri otrocih začeti vzgajati zelo zgodaj, glavno nalogo pa imajo pri tem starši in učitelji, ki morajo biti tudi prvi zgled urejenega življenja (prav tam, 141). Učiteljeve besede imajo namreč pri učencih večjo veljavo, če tudi sam deluje skladno s tem, kar govori oz. k čemur navaja učence. Poleg zgleда so potrebna tudi pravila in predpisi, s pomočjo katerih se mladino obvaruje pred slabo družbo in brezdeljem, ter disciplina, ki jo Komenský vidi v dvojni vlogi, najprej kot tisto, ki zagotavlja, da se bodo učenci pri pouku res učili, izpostavlja pa tudi njeno vzgojno funkcijo. Ali kot zapiše sam, v šolah mora vladati »stroga disciplina, ne samo zato, da bi si učenci pridobili znanje, ampak tudi zaradi moralne vzgoje« (prav tam, 142).

Disciplina mora biti v šoli uporabljena proti prestopkom, ki so se zgodili, in sicer z namenom, da se v prihodnje ne bodo več ponovili. Naloga učitelja pa je, da pozna smoter, vsebino in obliko discipline, da ve, kdaj in kako je treba strogost uporabiti (prav tam, 162). Nepravilna uporaba discipline lahko naredi veliko škode, tudi zato je, pravi Komenský, treba disciplino v šoli izvajati brez strasti ali jeze oz. sovraštva. Učenci v njej ne smejo videti groze, ampak se morajo zavedati, da je disciplina njim v prid ter da izvira iz t. i. očetovske ljubezni (prav tam). Učitelj mora pri disciplinskem ukrepanju učencem dati jasno vedeti, da ukrepa zoper prekršek in ne zoper učenca, prav tako se discipline po mnenju avtorja ne sme mešati z ustrahovanjem ali se je dosežati zgolj s strogostjo (ali šibo). Čeprav Komenský z namenom pridobivanja znanja odobrava disciplino pri pouku, pa učitelje svari, da bodo zgolj s strogostjo prej dosegli odpor, kot vzbudili interes za učenje. Zato predlaga, da učenca, ko pri njem zazna odpor do študija, skuša premagati z »duševno hrano in prijetnimi sredstvi« (prav tam), saj se bo odpor z disciplino le še povečal. Bolj kot za uporabo groženj in ustrahovanja si je Komenský prizadeval za uporabo spodbud in pohval (Piaget, 1993, 8). Poleg omenjenega vidi Komenský smisel discipline pri pouku tudi v tem, da pri učencih zbuja oz. krepi »spoštovanje do Boga in uslužnost do bližnjega ter vnemo za delo in dolžnost« (Komenský, 1995, 163).

Če povzamemo, so znotraj vzgojnega delovanja učitelja pri Komenskem pomembno izpostavljeni naslednji vidiki: učitelji naj bodo prijazni in dostopni učencem. Zahteva je izpeljana iz kritike takratnega šolskega sistema, ki je temeljil na surovih metodah in strahu učencev, ki so šolanje zaradi tega pogosto opuščali, vse skupaj pa se je kazalo predvsem v nizki stopnji izobrazbenosti prebivalstva. Komenský je šolo videl tudi kot vzgojno ustanovo, ki mora poleg tega, da izobražuje, izpolnjevati tudi svojo vzgojno funkcijo, kar so šole v času Komenskega po njegovem mnenju prav tako zanemarjale. Kot sam zapiše, iz takih šol namesto »krotkih jagnjet prihajajo divji osli, neugnani in razposajeni mezgi. Iz njih so prinašali namesto plemenite vzgojenosti le lažnivo uglajenost v vedenju, domišljavost in za posvetne norosti izurjene oči, roke in noge« (prav tam, 64). Čeprav izobraženi, tako (ne)vzgojeni posamezniki niso bili zgled drugim ljudem v zmernosti, ponižnosti, čistosti, vljudnosti, vztrajnosti ..., vrednotah, ki jih je izpostavljala kot pomembne. In prav zgled je naslednja zahteva, ki jo znotraj vzgojnega delovanja Komenský postavi pred učitelja. Sam mora biti zgled tega, kar uči in zahteva od svojih učencev, sicer je vse drugo zaman. Učitelj mora učence spodbujati oz. motivirati »s spodbudnimi in poučnimi besedami, včasih tudi z oštevanjem« (prav tam), a kar koli počne, tudi ko disciplinira, mora, kot še izpostavi Komenský, početi z namenom in na način, da učencem pomaga, ne da jih uniči (prav tam).

Čeprav smo vlogo učitelja povzeli pretežno po enem delu, Medveš (1992) pravi, da vzgojni koncept Komenskega izhaja »iz jedra njegovih univerzalističnih idej, ki jih je v smislu ‚vse o vsem‘ razvil v številnih delih« (prav tam, 132), in ne le v Veliki didaktiki. Ideje panzofije je znotraj šolskega prostora Komenský uveljavljal tako pri pridobivanju znanja kot tudi znotraj vzgojnega delovanja šole. Pri obeh pa je ključno vlogo videl v učitelju. Poleg natančnih didaktičnih navodil za samo poučevanje je učitelja vseskozi opominjal tudi na vzgojni vidik, ki ga šola ne sme zanemariti, zato bi bilo krivično pomen Komenskega utemeljevati le znotraj njegovih didaktičnih idej in obiti ali zamolčati njegove vzgojne, filozofske in panzofične nazore. Učiteljski poklic je imel za izjemno pomembnega, tako z vidika didaktike kot z vidika vzgojnega delovanja. »Učiteljski poklic je vzvišen in učitelj naj se zaveda svoje družbene vloge. Sam naj bo zgled učencem. Biti mora pošten in delaven, ljubitelj mora poklic in otroke, do katerih naj ima očetovski odnos. V otrocih naj zbujajo »žejo za znanjem.« (Žlebničnik, 1973, 89). Obenem pa vseskozi poudarja tudi njegovo odgovornost do dela, učencev in njihovih (ne)uspehov. Dobrega učitelja opiše kot tistega, ki zna na eni strani mladino držati »s strogostjo in v strahu in ponižni pokorščini, z druge strani pa jo bo z ljubeznivostjo dvignil k ljubezni in živahnosti« (Komenský, 1995, 163). In zaključiti, da so »srečni učitelji, ki znajo združevati oboje, in srečna mladina, ki ima take učitelje« (prav tam).

2.2.4 J. F. Herbart (1776–1841)

Nemški filozof in psiholog J. F. Herbart, ki ga danes poznamo predvsem kot utemeljitelja pedagogike kot znanstvene discipline, je bil po mnenju Stumpella »[...] edini moderni avtor, ki izobraževanja v svojih delih ni obravnaval mimogrede, ali gledal nanj z vidika politike, ampak je dovolil filozofiji in etiki, da delujeta na izobraževanje ter ga spremenita v znanost« (Felklin v Herbart, 1908, 24). Z vzgojo se je ukvarjal sistematično, svojo pedagogiko je zasnoval predvsem na psihologiji, iz katere je črpal vzgojna sredstva, ter na etiki, iz katere je črpal vzgojne smotre. Velik vpliv na Herbartovo razmišljanje pa je imel tudi Kant, zato je poznavanje njegove filozofije nujno za razumevanje Herbartovih načel. Kot zapiše Protner (2001), je na Herbartovo zanimanje za pedagogiko odločilno vplivala njegova izkušnja hišnega vzgojitelja (prav tam, 13), v njegovem vzgojnem konceptu, ki je izšel leta 1806 kot *Obča pedagogika (Allgemeine Pädagogik)*, pa je zaznati izrazito aristokratsko logiko. Izhajal je namreč iz načela, »da je svet odvisen od manjšine, ki ga lahko pravilno vodi le, če je pravilno izobrazena. Herbart se nikoli ni ogrel za ideale enakosti in svobode ter ni podpiral ustavne ureditve in ljudske volje, temveč je srečo državljanov povezoval z monarhistično družbeno ureditvijo« (prav tam, 16). Treba je tudi izpostaviti, da ima Herbart, kadar piše o učiteljih, v mislih gimnazijskega in višješolskega učitelja, pouk v osnovni šoli je razumel bolj kot obrt, zato je poklicno avtonomijo pri vzgoji Herbart »zahteval le od gimnazijskih in višješolskih učiteljev, ne pa tudi od osnovnošolskih. Le ti naj bi delali tako, kot jim je bilo pokazano, brez velikega obsega lastnega razumevanja« (prav tam, 79).

Kljub vsemu pa Herbart jasno razlikuje vzgojno dejavnost poklicnega pedagoga. Njim je tudi namenjal svoja predavanja in spise. Poklicni pedagog se od drugih razlikuje po tem, »[...] da njegova dejavnost temelji na znanosti, ta znanost pa je samo predpriprava, ki ni v prvi vrsti namenjena obravnavi predmeta (vzgoja in pouk mladine), temveč oblikovanju poklicnega pedagoga samega« (prav tam, 31). Poklicni pedagogi (učitelji) morajo torej po Herbartu več kot le obvladati področje oz. predmet, ki ga poučujejo, saj »učitelj ni le knjiga, ali zbirka knjige, [temveč je] učitelj zgrajen človek« (Herbart, 1880, 57). Slednje je treba nujno razumeti tudi v kontekstu tega, da je Herbart kot osrednji namen svojega koncepta vzgoje postavil moralnost posameznika, česar pa ne morejo doseči vzgojitelji, ki sami niso vzor. Mlad človek namreč nujno občuti potrebo, »[...] da vidi pred sabo klasičen vzor, h kateremu lahko stremi. Če ta vzor pade, potem za vedno izgubi svoje lastno sebstvo.« (Herbart, 1919, 512) Vzgoja kot taka mora biti vedno prilagojena posamezniku. Vsak individuum namreč »potrebuje vzgojo zase in zato vzgoja ne more delovati kot v kakšni tovarni – ukvarjati se mora z vsakim posameznikom«

(Herbart, 1995, 275–276). Prava vzgoja pa je po Herbartu sestavljena iz dveh vidikov: vzgoje v ožjem smislu in vzgojnega pouka. Razlika med obema pa je v tem, da je »pri pouku v ospredju vedno 'nekaj tretjega, s čimer sta vzgojitelj in gojenec zaposlena hkrati', učna snov namreč, znanost, ki se je naj učenec uči. Temu nasproti ima vzgojitelj pri vseh 'drugih vzgojnih skrbih' (vzgoja v ožjem smislu in vodstvo) v mislih gojenca 'kot bitje, na katerega naj vpliva'« (Protner, 2001, 59). Herbart na eni strani ne priznava pouka, ki ni hkrati vzgojen, po drugi strani pa ne priznava nobene vzgoje, ki ni hkrati tudi pouk. Neločljiva soodvisnost obeh komponent nakazuje nujno prisotnost vzgojnih ciljev pri pouku, kar sicer kaže na to, da ima vsak pouk predvsem vzgojne cilje (prav tam, 63). Po mnenju drugih avtorjev se Herbart zaveda, da vzgojnih učinkov v šoli ni mogoče zasledovati direktno, neposredno (Javornik in Šebart, 1992, 140). Namen pouka, ki je za Herbartu tudi »najvažnejše vzgojno sredstvo« (Žlebničnik, 1973, 160), je razviti (mногоostranski) interes. V nadaljevanju besedila bomo na podlagi Herbartovih načel vzgojnega pouka in razvijanja mnogostranskega interesa razmišljali tudi o vlogi učitelja, kot si jo je zamislil avtor sam.

Interes, kot sam zapiše Herbart, »izhaja iz interesantnih predmetov in zaposlitev. Skozi njihovo bogastvo nastane mnogostranski interes,« (Herbart, 1875, 49). Interes za izobraževanje oz. pedagoški interes pa po Herbartu ni nič drugega kot odraz posameznikovega celotnega zanimanja za svet in človeštvo. Stvar pouka pa je, da mnogostranski interes doseže. Pouk namreč »nadaljuje in dopolni predhodno delo, ki izhaja iz izkušnje in družabnega življenja« (prav tam). Interes pri pouku je pomemben, saj »vodi k poglobljanju v snov in pa k raznovrstnim spoznavanjem ter k sožitju z ljudmi« (Žlebničnik, 1973, 161), hkrati pa so na ta način, kot sam zapiše Herbart, »naši skromni upi shranjeni v naročju mladih, ki so nedra prihodnosti. Brez tega je pouk brez jamstva in pomena« (Herbart, 1880, 402).

Neposreden cilj pouka po Herbartu pomeni uravnovežiti raznolik interes, s katerim učenci pridejo k pouku, kar pa pomeni, »[...] da je intelektualna aktivnost sprožena pri pouku in usmerjena proti različnim smotrom, pri katerih niti en ne prednjači, temveč so vsi, koliko je to le mogoče, enakovredni« (Herbart, 1908, 49). Učitelj si mora torej prizadevati, da pri učencih razvija različne interese enakovredno, saj »mногоostranskost Herbartu ne predstavlja vsote številnih posameznih interesov, temveč je to bolj stvar odprtosti duha, ki označuje identiteto osebnosti in enotnost njene zavesti – le ta se dosega v medsebojnem prepletanju in poglobljanju in ozaveščanju« (Protner, 2001, 49). Interes Herbart razdeli na spoznavni, v katerega uvrsti empirični, spekulativni in estetski interes, ter na interes sožitja, kamor umešti simpatetični, socialni ter religiozni interes. Učenec pa mora pri pouku dobiti

tako znanje, da bo v skladu z omenjenimi interesi. Pri pouku se morajo »ti interesi oz. učni predmeti prepletati, kombinirati in ne smejo biti med seboj ostro ločeni« (Žlebnik, 1973, 161).

Pouk torej mora biti tak, da pri učencih vzbudi interes, ki pa mora biti za to, da ga vzbudi pri učencih, vedno prisoten najprej pri učitelju, kar Herbart vidi tudi kot eno od bistvenih prednosti pouka (Herkart, 1880, 56) ter jasno nakaže, kakšna je po njegovem mnenju vloga učitelja pri načrtovanju in izvajanju pouka. Učitelj, ki je izviren, pravi, »bo izkoristil vse, kar lahko, da zagotovi spodbudo in delo za te, ki so mu zaupani; če učitelj predvideva, bo izključil vse, kar škoduje zdravju, značaju in vedenju« (Herkart, 1908, 78). Učitelj si mora torej nenehno prizadevati, da pouk načrtuje in izvaja tako, da učenec dobiva znanje, ki razvija njegov interes, hkrati pa, če upoštevamo Herbartovo drugo izhodišče v zvezi z vzgojo v šoli in vzgojnim poukom, ki je, »da mora vzgoja, v kolikor želi proizvesti trajne posledice, doseči oblikovanje značaja« (Herkart, 1919, 572). Učitelj ni le tisti, ki posreduje znanje, temveč deluje tudi vzgojno, kar v ospredje postavlja njegov odnos z učencem. Vloga učitelja pri Herbartu je tako dvojna: učitelja vidi tako v vlogi tistega, ki posreduje znanje, kot v vlogi tistega, ki vzgaja.

Glede neposredne poučevalne vloge učitelja je Herbart med drugim zapisal, da mora učitelj poskrbeti, da interes, ki je pri učencih zbujen, ne izpuhti, pri čemer »pa pomoč potrebujejo še tako izkušeni učitelji« (Herkart, 1908, 189). Zavedal se je namreč, da ohranjanje zanimanja pri učencih terja od učitelja precej truda ter izvirnosti tako pri načrtovanju kot sami izvedbi pouka. Ker mora pouk slediti pravilu, da so v enaki meri zastopane vse skupine predmetov, lahko učitelju iskanje pravih podatkov dela nemalo težav (Herkart, 1880, 405), zato mu svetuje, da si pomaga z učbeniki, upošteva pa naj tudi razvojno stopnjo in starost otrok (prav tam). Artikulacija pouka, ki si jo je Herbart zamislil skozi štiri stopnje (jasnost, asociacija, sistem in metoda), pa učitelju pomaga, da snov oz. predmete med seboj povezuje in v obravnavo vključuje vse v enaki meri (prav tam, 406). Učitelju prav tako naroča, da mora obravnava snovi potekati v učencem poznanem jeziku, iskati mora stične točke z učenci in se ne osredotočati na stvari, ki so pogosto moteče, ne glede na to, ali so njemu všeč (Herkart, 1908, 187). Z učenci naj dela vaje, ki pa ne smejo biti »niti dolge, niti umetne, ampak jasne in izbrane z vso skrbnostjo« (prav tam). Kar učitelj pokaže ali nauči, mora biti temeljno in tako, da ostane trajno (prav tam, 190). Zato tudi svetuje, da pri predmetih, kot sta zgodovina in geografija, prednost pred imeni in drugimi podrobnostmi dobi taka obravnava snovi, ki učencu omogoči celovit vpogled. Ne prek podrobnosti, temveč skozi celovito obravnavo učitelj po mnenju Herbartu privzgaja mnogostranski interes. Pri svojem delu mora biti učitelj

spreten, sposoben delati tudi zavoje, mora se znati prilagajati (prav tam, 153). Delo učitelja ni rutinirano, vseskozi mora zaznavati dogajanje v razredu in se nanj ustrezno odzivati. Kar pa ni enostavno. Herbart prizna, da so izkušnje ter odnosi lahko kdaj naporni, a učitelju naroča, da si ne sme dovoliti, da ta napor kakor koli prenaša na učenca. Pravi, da je to celo glavni greh pouka. Privilegij pa je »leteti čez stepe in močvirja. In če se ne moremo vedno potepati po prijetnih dolinah, jih [učence, op. DMR] lahko na drugi strani usposobimo, da bodo plezali po gorah in jih tako nadgradimo z širšo perspektivo« (Herkbart, 1880, 398). Z omenjenim citatom Herbart nakazuje, da šolsko delo ni vedno prijetno, a je naloga učitelja, da učence vodi tudi skozi manj prijetne stvari ter jih predvsem nauči, da bodo samostojni, saj jim s tem omogoča, kot sam pravi, širšo perspektivo. Naloga učitelja je, da izboljša stvari, ki jih učenci sami ne naredijo zadovoljivo, pri učencih, ki so bili deležni slabe ali pomanjkljive vzgoje, pa mora izobraževanje poskrbeti, da se zanje vaje pripravijo na tak način, da se (preko stopenj) dotakne vseh strani interesa (Herkbart, 1908, 187). Učitelj je tako po Herbartu ključen za uspeh učenca. Vse, kar pri pouku izvede, pa mora skrbno načrtovati.

Načrtovanje pouka je Herbart razumel kot izjemno pomembno, zato ne sme biti narejeno na hitro, brez pravega razmisleka. Da pouk poteka skozi raznolike aktivnosti in učencem pri pouku ni dolgčas, terja od učitelja veliko priprave, Herbart pravi, da priprava zahteva več kot sam pouk. Če pripravi namreč ne nameni dovolj časa, to »neskončno slabi ravnanje učitelja« (Herkbart, 1880, 40). Kot smo že izpostavili, mora biti vzgoja in z njo tudi pouk prilagojen posamezniku, zato po Herbartu »načrtovanje pouka ne more biti narejeno, dokler učitelj ne ugotovi, kakšne so potrebe učenca« (Herkbart, 1908, 186). Pri pripravi na pouk mora imeti učitelj v mislih predvsem učenca, ki ga poučuje, in to tudi upoštevati. Uspešnost načrtovanja pouka je namreč odvisna od številnih dejavnikov, ki pa po mnenju Herbartu nimajo veliko skupnega s temeljno idejo mnogostranskega izobraževanja. Največji iztržek individualnih moči učitelja in učenca bo dosežen, ko bo učenec sprejet takšen, kot je (prav tam). Veliko je namreč odvisno tudi od stopnje in načina, kako se učenci odzovejo na učiteljeva prizadevanja (prav tam). Herbart je s tem pomembno izpostavil, da mora učitelj pri načrtovanju pouka razmišljati tudi o tem, kakšen bo odziv učencev, saj je tudi od tega odvisen učinek oz. rezultat pouka, ki je po mnenju Herbartu dvojen. Prvi je »izoblikovan mnogostranski interes, ki posamezniku omogoča preseganje stanovskih in poklicnih omejitev osebnosti ter oblikovanje osebnosti, ki je sposobno grobi samovolji postaviti nezlomljive omejitve« (Protner, 2001, 56). Drugi rezultat pouka je »hkrati tudi rezultat oblikovanja karakterja« (prav tam). Tu je izpostavljena druga vloga učitelja, in sicer njegov odnos z učencem, ki ga je Herbart imel za ključnega pri vzgoji. Učitelju

namreč naroča, »naj bo sam vir izkušenj učencu« (Herbart, 1880, 403), pri pouku mora znati črpati iz lastnega življenja, saj le na tak način lahko obudi to, o čemer razlaga (prav tam). Herbart še doda, da mora učitelj pogosto le začeti, mladi bodo kmalu nadaljevali sami in »črpali iz lastne domišljije« (prav tam). Skozi posredovanje vsebine (Herbart priporoča obravnavo grških avtorjev) med poukom namreč raste tudi odnos med učiteljem in učencem (prav tam). Medveš pravi, da je v Herbartovem konceptu vzgojnosti pouka »[...] izobraževanje funkcioniralo bolj na ravni procesa. Bilo je nekakšno sredstvo za vzgojo. Vzgajanje pa se je opredeljevalo kot produkt pouka, saj je bil cilj pouka v končni sekvenci vzgojiti določen format osebnosti in ne dati znanja« (Medveš, 1991, 225). Odnos med učiteljem in učencem je tako razumljen kot pomembnejši od same vsebine, preko katere bi učenec prišel do konkretnega znanja.

Znotraj vzgojne vloge učitelja pa je treba omeniti še en dejavnik, disciplino. Disciplina pri Herbartu predstavlja tretji del izobraževanja in je sestavljena iz neposrednega ukrepanja na otroka z namenom, da se ga oblikuje. Namen discipline je torej krepiti značaj. Ključni element pri doseganju discipline Herbart vidi v odnosu učitelja do učenca, skozi izražanje njegovega zadovoljstva ali nezadovoljstva, dovoljevanje ali omejevanje učenčeve svobode (Herbart, 1908, 52). Pravi, da »učenci ne smejo imeti občutka, da je disciplina šibka in pouk slab. [...] Ko imajo učenci občutek, da lahko delajo, kar želijo, ko mislijo, da lahko krivijo učitelja za njihov neuspeh, jim njihovo obnašanje ne koristi, jalovi poskusi stvari le še poslabšajo« (Herbart, 1901, 141), a je disciplino kljub temu navodilu treba uporabiti previdno in ne pretirano. Vseskozi in vedno pa je treba upoštevati učenčevo dovednost (Herbart, 1908, 52). Tudi pri disciplini Herbart ostaja pri svojem izhodišču, da mora učitelj pri svojem delu vseskozi upoštevati značilnosti učenca. Ko piše o avtoriteti, omeni, da ta ne more biti zreducirana zgolj na predpise (Protner, 2001, 44), kar pomeni, da tudi disciplina ni vezana le na (ne)upoštevanje predpisov, temveč jo učitelj dosega skozi svoj odnos z učencem, kjer v ospredje ponovno prihaja njegova ideja, da ima pouk vedno tudi vzgojne cilje. Javornik in Šebart o tem zapišeta, da pouk pri Herbartu »vzgojne učinke producira prek in skozi svoje lastne mehanizme« (Javornik in Šebart, 199, 144). Znotraj obeh segmentov naštevata posredovanje znanosti, razvijanje znanja in vednosti ter učinke transferja, ki jih sproži učitelj kot osebnost (prav tam). Pokaže se torej, »da vzgojnih učinkov ne moremo zasledovati direktno, z nekakšnim direktnim vplivanjem na osebnost učenec; tisto, za kar nam največ gre, je lahko le produkt neke druge dejavnosti« (prav tam). Element nezavednega je v vzgoji nujno prisoten in tega se je zavedal tudi Herbart. Protner v zvezi s tem zapiše, da je »Herbart pomen nezavednega v vzgoji tudi teoretsko ozavestil« (Protner, 2001, 33), k čemur je pomembno pripomogla tudi njegova lastna izkušnja z enim

od njegovih gojencev. Ob tem je namreč spoznal, »da zgolj duševno stanje ne daje osnove za zaupanje v vzgojiteljevo delo, da se mora to delo podrediti racionalnim in utemeljenim ciljem, da pa čustvenega odnosa iz vzgoje ni mogoče izključiti – možno ga je le kultivirati in to z oblikovanjem takta, ki ima v neposrednem odnosu s konkretnim gojencem osrednji pedagoški pomen« (prav tam). V citatu sta izpostavljeni dve pomembni Herbartovi tezi, ki se v njegovem konceptu nenehno prepletata. Prva je, da za vzgojo ni dovolj le duševno stanje vzgojitelja, potrebuje neke realne cilje, za katere si prizadeva, da doseže vzgojni učinek. Druga pa je zavedanje prisotnosti nezavednega v vzgoji, torej dejstva, da je vzgojni učinek posledica neke druge dejavnosti. Herbart je pri tem izpostavil tudi pojem pedagoški takt. Zavedal se je, da znotraj konkretnih situacij učitelj ne more vedno v celoti postopati skladno s teorijo, ki je »obča in enoznačna, ter prav zaradi tega uči hkrati preveč in premalo« (prav tam, 32). Na mesto, ki ga teorija pusti prazno, po mnenju Herbarta stopi pedagoški takt in »tako postane neposredni regent prakse. Brez dvoma je sreča, če je ta regent hkrati pokoren služabnik teorije, katere pravilnost tukaj predpostavljamo« (Herbart v prav tam, 33). Učitelj torej ne more vnaprej predvideti vsega, kar se bo v vzgoji dogajalo, prav tako tudi ne more biti o vsem poučen iz teorije, saj to preprosto presega njegove zmožnosti, zato se pedagoški takt izoblikuje predvsem med prakso. Z drugimi besedami to pomeni, naj se »vzgojitelj pripravlja na pojave, ki ga čakajo, in položaje, v katere bo zašel s preudarjanjem, razmišljanjem, raziskovanjem, znanostjo – ne toliko glede na njegovo prihodnje ravnanje v posameznih primerih, temveč predvsem glede samega sebe, svoje duševnosti, glave in srca za pravilno sprejemanje, razumevanje, občutenje in presojanje.« (Herbart v prav tam). Pedagoški takt je torej tisto, kar ločuje učitelja praktika od učitelja teoretika, in predvsem je tisto, kar učitelju daje možnosti, da se na situacije odziva skladno s svojim značajem, duševnostjo ter tako deluje vzgojno. Pedagoški takt mu pomaga, »da presoja svoje izkušnje ter jih prilagaja okoliščinam, da razlikuje bistveno od ne-bistvenega ter da zna presojati, kje gre za pomanjkljivosti pri gojencu« (prav tam), kar so predvsem poklicne koristi takta, a gre pri taktu tudi za osebnostno izoblikovanost učitelja. Protner pravi, da je »poklicno znanje najtesneje povezano z osebnostno (moralno, voljno in čustveno) izoblikovanostjo vzgojitelja« (prav tam, 34). Takt Herbart razume kot nekaj, kar mora učitelj ponotranjiti, pri delu pa se obe komponenti prepletata tudi do te mere, da je ločnico med njima nemogoče najti. V nasprotju z drugimi avtorji, ki govorijo o taktu oz. kontaktu med učiteljem in učencem, Herbart takta ne razume kot prirojene lastnosti posameznika. Verjame, da je mogoče takt pri učitelju izoblikovati skozi »možnost oblikovanja tistih poklicnih lastnosti vzgojitelja, ki se izmikajo empirični merljivosti, ki v nekem smislu pripadajo podzavesti in čustvom, kar se zgodi šele v praksi, v živem odnosu z

gojencem« (prav tam). Skladno s tem in z idejo, ki smo jo omenili na začetku, da znanost ni namenjena predpripravi na poučevanje, temveč oblikovanju pedagoga samega, je menil, da ni dovolj učitelje le izobraževati, treba jih je namreč tudi vzgajati. Z zahtevo po sistematičnem izobraževanju učiteljev, za katero je tudi pripravil koncept, je Herbart jasno izpostavljal, kako pomembna je pri vzgoji vloga učitelja. Vseskozi pa je prepletal obe razdelani vlogi učitelja (neposredno poučevalno ter vzgojno) za to, da učenca pripelje do moralnega subjekta, kar je postavil kot osrednji namen vzgoje.

Kljub dejstvu, da Herbart v razpravah o pouku ni imel v »mislih šolskega pouka v današnjem pomenu besede – kot organizirano poučevanje večjih skupin po vnaprej določenem redu – temveč privatni pouk, ki ga izvaja hišni učitelj« (prav tam, 40), so njegove ideje za nas izjemnega pomena. Njegov pogled na vzgojitelja, ki mora pri delu izhajati iz učenca, ki mora biti prilagodljiv, metodično spreten, ki mora biti pred razredom vedno »ustrezno pripravljen ter s samozavestno lastno pozicijo« (Hervart, 1901, 323), strog, a ne do te mere, da pri učencu ubije interes, je pogled, ki je še kako aktualen tudi danes. Izpostavlja namreč točno to, da pri vlogi učitelja ne moremo preprosto razmejiti med vzgojno in poučevalno vlogo ali ju celo ločevati. Učitelj v razred sočasno in vedno stopa kot strokovnjak in vzgojitelj. In za to, da je pri svojem delu uspešen, mora nenehno delovati skozi obe omenjeni vlogi.

3 Vloga učitelja v nekaterih ključnih didaktičnih teoretskih smereh 20. stoletja

Spremembe, ki so se dogajale po drugi svetovni vojni, so vplivale tudi na šolske razmere, ki pa jim »klasična didaktična spoznanja in pristopi niso bili kos« (Strmčnik, 2001, 23), zato so se pojavile težnje po novih paradigmah, smereh, modelih. Pod vplivom »občega spreminjanja paradigem so se v 70. letih na nemškem govornem pedagoškem prostoru (Nemčija, Avstrija in Švica) izoblikovale tri večje pedagoške paradigmatске orientacije: hermenevtična, empirično-analitična in dialektično-materialistična smer« (prav tam, 24). Na njihovi podlagi pa je po mnenju istega avtorja nastalo približno 30 bolj ali manj zaokroženih modelov in didaktičnih pozicij. Gre za »izjemno plodno didaktično iskanje, ko ‚didaktika‘ postane osrčje pedagogike« (prav tam). Strmčnik med najpomembnejše smeri tega obdobja uvrsti izobraževalno-teoretično didaktiko, učno-teoretično didaktiko, kibernetično didaktiko in dialektično-materialistično usmerjeno didaktiko. Jank in Meyer o tem obdobju pišeta podobno, za razliko od Strmčnika pa govorita o modelih splošne didaktike, ki so se v tem času razvili. Zapišeta, da »v literaturi ne najdemo ene, za vse ljudi ter šolske oblike in predmete veljavne splošne didaktike, ampak večplastno mešanico različno poudarjenih splošnih didaktik« (Jank in Meyer, 2006, 31). Med modele splošne didaktike sta med drugimi uvrstila: didaktiko izobraževalne teorije, didaktiko učne teorije, kritično-komunikativno didaktiko, splošno didaktiko na psiholoških temeljih, konstruktivistično in »subjektivno didaktiko« (prav tam, 30–31). Prve tri omenjene zasnove so v Nemčiji vse do danes ostale najbolj znani modeli v izobraževanju učiteljev (prav tam).

V 80. letih so se pojavile tendence po zblíževanju modelov, kar še posebej velja za izobraževalno-teoretično in učno-teoretično didaktiko (Strmčnik, 2001, 31), slednje je po mnenju avtorja povsem logično in razumljivo. Slabost, ki jo pri posameznih didaktičnih smereh vidi, je v tem, da »iščejo predvsem razlike, zanemarjajo pa skupno, čeprav je tega med njimi več kot razlik [...], didaktični pojavi pa niso v konkurenčnem razmerju, zato tudi njihovo teoretično elaboriranje ne prenese izključevanja« (prav tam).

Pri razmisleku o avtorjih, katerih pojmovanja vloge učitelja bi izbrali v tem obdobju, smo se opirali na opredelitve omenjenih avtorjev in izbrali tri smeri (oz. modele) ter njihove vodilne predstavnike. Učno-teoretično didaktiko, konstruktivizem in izobraževalno-teoretično didaktiko, ki pa jo je njen vodilni predstavnik Klafki pod vplivom kritik korigiral in naprej razvijal pod imenom (in smerjo) kritično-konstruktivne didaktike (prav tam), pod tem imenom smo o njej pisali tudi sami.

3.1 Učno-teoretična didaktika

Učno-teoretična didaktika (oz. tudi didaktika učne teorije) je nastala v 60. letih 20. stoletja tudi kot odgovor na kritiko didaktike izobraževalne teorije, predvsem pa z namenom, da »šoli pomaga do lastnega razumevanja in organizacijskega modela za njene težavne družbene funkcije« (Heimann, 1962, 421). Osrednja ideja učno-teoretične didaktike je »čim bolj izčrpna znanstvena analiza samega pouka na podlagi zanesljivih analitičnih metod in teorij. Avtorji s tem postavljajo jasno protitež didaktiki izobraževalne teorije, ki je v svojih prizadevanjih po razčiščenju učnih tem in vsebin zgrešila kompleksnost vsakdanjega pouka« (Jank in Meyer, 2006, 200). Njeni vodilni predstavniki Heimann, Otto in Schulz (1965) so tako v središče postavili t. i. strukturno analizo pouka. Gre za »razmeroma preprosto strukturirano mrežo šestih pojmov oz. t. i. konstant [op. DMR], ki – po prepričanju avtorjev – omogočajo popolno zajetje vseh bistvenih okoliščin in odločilnih nalog pouka« (Jank in Meyer, 2006, 194). Teh šest konstant je zajetih v dve področji, področje odločanja in področje razmer. V prvo področje (področje odločanja) sodijo intencionalnost, tematika, metodika in izbira učnih pripomočkov, saj gre za področje, znotraj katerega učitelj sprejema konkretne odločitve, vezane na pouk. V področje razmer pa sodijo sestava razreda, predznanje, interesi, poreklo, razvojna stopnja, delovanje učencev ... antropogene ter socialno-kulturne značilnosti, s katerimi se učitelj sooča v razredu in jih mora pri načrtovanju pouka tudi nujno upoštevati.

Če pa vendarle pogledamo nekoliko širše, bi lahko rekli, da se bistvene značilnosti učno-teoretične didaktike nekako stekajo v petih točkah, skozi katere lahko vidimo, da so avtorji ključno vlogo za zagotavljanje kakovostnega pouka pripisovali učitelju. Vloga učitelja, kot jo obravnavamo v besedilu, se sicer nenehno izmika jasni opredelitvi, znotraj modela pa se pred učitelja postavljajo zelo raznolike naloge, ki opredeljujejo tudi njegovo vlogo. Tako se znotraj paradigme od učiteljev pričakuje teoretična usmerjenost, kar pomeni, da se morajo učitelji naučiti svoj pouk sami teoretično usmerjati in ne smejo čakati, da to zanje naredijo strokovnjaki. Prav tako se od učiteljev pričakuje ravnanje po empirično podprtih učnih teorijah in ne »razmišljanje v oblakih« ali t. i. stratosfersko razmišljanje. Naslednja točka pravi, da pouk znotraj učno-teoretične didaktike lahko uspe le, če je upoštevana soodvisnost med že prej omenjenimi konstantami, med področjem odločanja ter področjem razmer. Kot četrto je treba omeniti asimetrijo analize in načrtovanja pouka, kjer po mnenju Schulza lahko za načrtovanje pouka uporabimo enak pojmovni aparat kot za njegovo analizo. In kot slednjo učno-teoretična didaktika, sploh Schulz, v središče postavlja učitelja (prav tam, 201–202).

Jank in Meyer za učno-teoretično didaktiko zapišeta, da je to »bolj kot didaktika za začetnike ali profesionalce didaktike predvsem didaktika za tiste, ki izobražujejo učitelje« (prav tam, 202), zato se zdi na mestu, da se osredotočimo predvsem na vlogo učitelja, kot so jo videli vodilni predstavniki. Jedro koncepta je postavil Heimann, W. Schulz pa je z razvojem modela strukturne analize Heimannov koncept nadgradil ter postavil t. i. hamburški model učno-teoretične didaktike, ki ga bomo v nadaljevanju pogledali nekoliko podrobneje.

Schulz je sicer ostal zvest učno-teoretični didaktiki, ko je v središče modela postavil načrtovanje pouka, a je sam pouk razumel »kot socialno polje, znotraj katerega je vsem akterjem olajšano, da se dogovorijo o elementih oblikovanja svojih dejavnosti, preučijo učinkovitost načrtovanja ter pogoje, pod katerimi razumno izhajajo sporazumi ter tudi njihova uspešna izvedba« (Schulz, 1980, 9). Razumel ga je torej kot prostor, v katerem se vzpostavljajo različni odnosi in ti odnosi pomembno vplivajo na sam proces pouka, kar pomembno določa tudi vlogo učitelja. Avtor je namreč zagovarjal idejo, da so otroci razvijajoča se bitja in zato njihova socializacija ne more potekati na enak način, kot poteka pri odraslih. Kot je tudi sam zapisal, gre znotraj njegovega modela za t. i. »rekonstrukcijo socialnega delovanja. Socialna dejavnost in dejavnost, usmerjena na druge člane socialnega okolja, pa je dialoškega značaja« (Schulz, 1992, 35). Pouk ne more potekati tako, da učitelj pri njem ne bi upošteval učencev, saj gre »za interakcijo med udeleženci pri pouku« (Schulz, 1980, 12) in ta interakcija je po Schulzu že del pouka samega, torej že nek proces učenja. Avtorjevo večkratno poudarjanje dialoga ter skupnega dogovarjanja, ki smo ga izpostavili s citati, govori o tem, da je vključevanje učencev v načrtovanje in izvajanje pouka imel za ključno za uspeh pouka tako z vsebinskega kot z organizacijskega vidika. Naloga učiteljev je torej delovati tako, da »njihovi interakcijski partnerji, torej učenci, lahko razumejo njihove namere in interpretacijo pogoja ter jih sprejmejo kot didaktično delo, tj. da bi na želeni način in s svojega stališča mogli biti nosilci pouka in šole« (Schulz, 1992, 35). Učenci bodo pri učenju uspešnejši, če bo to prilagojeno njihovi razvojni stopnji, če bodo aktivno vključeni tako v izvajanje kot tudi načrtovanje pouka. To pa seveda ne pomeni, da jih učitelj v načrtovanje vključuje brez vnaprejšnje priprave oz. potrebnega znanja. Učenci morajo takšen način dela poznati, predvsem pa morajo nanj biti pripravljeni, kar z drugimi besedami pomeni, da učitelj ustvarja priložnosti, znotraj katerih se učenci tega sodelovanja lahko (na)učijo, kjer imajo možnost povedati svoje ideje, sugestije in tako sooblikujejo svoje učno okolje.

Vse to pa tudi ključno vpliva na delo učiteljev. Ti svoje vloge preprosto ne morejo videti le v tem, da sledijo in udeležujejo zunaj postavljenih določb, temveč so to

predvsem »strokovnjaki, od katerih se pričakuje samoomejevanje oblasti ter se istočasno tudi zahteva pomoč učencem pri njihovem samoustvarjanju« (Schulz, 1980, 12) takšnih članov družbe, ki so zmožni za delovanje. Slednje pa ne more biti doseženo »brez sporazumevanja z njimi o nalogi, ki je namenjena njim, brez njihovega soodločanja ...« (Schulz, 1992, 35). V ospredju tako niso interesi vodstva šole ali učiteljev, zato morajo slednji opustiti vsakršno »indoktrinacijo ali dresuro« (Schulz, 1980, 12), ki bi lahko bila del zunaj postavljenih pravil in meril, ter že v fazi načrtovanja pouka upoštevati dinamiko konkretnega razreda, čigar učenci so vključeni tudi že v samo pripravo pouka.

Načrtovanje pouka je Schulz imel za ključno, zato je faze načrtovanja zasnoval na različnih stopnjah, natančneje povedano, razdelal je štiri ravni načrtovanja in jih razporedil po časovnem obsegu.

Perspektivno načrtovanje je načrtovanje za daljše časovno obdobje (npr. eno ali pol leta), v katerem »ni potrebno navajati natančnih, obvezujočih predpisov, temveč relativno odprte predloge v obliki okvirnih programov in izbor dovoljenih učnih medijev« (Schulz, 1992, 43). Avtor na tem mestu še izpostavlja, da pravzaprav od tod prihaja tudi razumevanje, da je pri konkretnem načrtovanju (načrtovanju na kraju samem) potrebna določena svoboda. In prostor, ki se tu odpira lastnim interpretacijam, lahko učitelji izkoristijo in delijo s svojimi učenci, a le v tolikšni meri, v kolikšni se sami zavedajo svojega interpretacijskega vidika, v kolikor razpolagajo s strokovnim znanjem, in koliko so pripravljeni vključiti druge člane skupine v zastavljene programe in jim omogočiti sodelovanje v interakciji, podobni tisti, ko je govora o tematskih vprašanjih (prav tam, 43–44). Avtor učitelju pušča svobodo in prostor za lastne interpretacije, a sočasno tudi jasno zapiše, da je za to potrebno dvoje: učitelji se morajo zavedati možnosti, ki jo imajo, in si sodelovanja in vključevanja učencev tudi želeli. Poleg tega pa morajo imeti predvsem dovolj strokovnega znanja, saj brez tega pravi namen vključevanja učencev v načrtovanje pouka ne more biti dosežen. Kot smo že izpostavili in kot na tem mestu poudarja tudi Schulz sam, model zato zahteva razmeroma nove načine izobraževanja ter načine delovanja učitelja (prav tam, 44).

Okvirno načrtovanje je načrtovanje, v katerem so »učne enote razporejene v smiselne enote ter didaktično in metodično strukturirane« (Jank in Meyer, 2006, 207). Schulz ga vidi kot »temeljno jedro vsakdanje prakse« (Schulz, 1980, 75), v katerem se izpopolnijo ter modificirajo podrobnosti učnega procesa in ki tudi povratno vpliva na okvirno načrtovanje in njegove perspektive (prav tam). Avtor še izpostavlja, da mora pri načrtovanju imeti odločilno vlogo »načrtovanje kot interakcija« (Schulz, 1980, 76), kjer ponovno izpostavlja osredotočenost na učence ter

nadaljuje, da mora učitelj pri načrtovanju kljub neenakosti učitelja in učencev najti »prostor za samoprodukcijo učočih se, ne le kot pripravljene na ohranjanje [obstoječega, op. DMR], temveč kot tistih članov družbe, ki so pripravljene na spremembe« (prav tam).

Procesno načrtovanje: potreba po njem je v modelu jasno izražena, gre pa za časovni razpored odločanja, ki so ga učenci in učitelji naredili skupaj v sklopu projektno usmerjenega pouka (Schulz, 1992, 50). Schulz pravi, da bodo učenci takšno načrtovanje sprejeli, »če želijo doseči neko usposobljenost za večje število nalog, pri določanju katerih so sodelovali tudi sami« (prav tam). Skladno s to logiko se motivacija učenca poveča, če je tudi sam udeležen pri načrtovanju nalog, opravi, ki jih mora doseči. Učitelj mora znati presoditi, kje učenci lahko res smiselno sodelujejo, obenem pa jim mora tudi zaupati, da so tega sodelovanja sposobni. Kot pravi avtor, gre tu za nekakšno vnaprejšnje zaupanje učitelja, da so učenci sposobni sodelovanja, in to zaupanje je nekaj, o čemer se razpravlja kasneje (prav tam), torej po tem, ko je učitelj učence v načrtovanje že vključil in so vidni tudi že rezultati tega sodelovanja.

Pri procesnem načrtovanju ima učitelj »možnost govoriti z učenci, podobno kot ima pri načrtovanju sestavnih delov procesa možnost uporabljati svoje znanje o učenju« (prav tam). A na istem mestu avtor hkrati opozarja, da mora biti vsaka situacija obravnavana individualno in v primeru, ko neka shema ali njena razlaga ne more biti posredovana oz. prenesena učencem, tega ne sme uporabiti kot izgovor morebitnega nesodelovanja učencev, temveč mora v takem primeru imeti lastna udeležba učencev pri njihovem učenju prednost pred usmerjevalno učno pripravo (prav tam). Za uspešno procesno načrtovanje učne priprave mora učitelj znati oceniti »potreben čas, zaporedje posebnih ciljev poučevanja in učenja, s pridruženimi in razpoložljivimi oblikami pomoči in samokontrole ter z navedenimi mogočimi različicami didaktičnega delovanja« (prav tam), in tega, pravi avtor, naj bo učitelj deležen že v okviru pedagoške izobrazbe.

Tekoči popravki načrtovanja so pravzaprav sami po sebi razumljivi, pravi Schulz, saj ima »vsak udeleženec, ki je sodeloval v sporazumevanju o tem, kako se bo postopalo, pravico postavljati vprašanja v zvezi z načrtovanjem, če se mu zdi, da se je pojavilo neko novo stališče« (prav tam, 51). Popravki pri načrtovanju predstavljajo del rasti v procesu učenja posameznika, poleg tega pa imajo predlogi za popravke, ki se, kot že rečeno, lahko zgodijo tudi zaradi procesa učenja, na predlog člana učiteljev in učencev drugačno kakovost, kot recimo popravki, ki jih izvedejo učitelji kot reakcijo na t. i. 'odpor' (prav tam).

Kot zapišeta Jank in Meyer znotraj hamburškega modela, »sodelovanje učencev pri načrtovanju postane odločilni preizkusni kamen za demokratizacijo šole in pouka« (Jank in Meyer, 2006, 207). Ali kot pravi avtor sam, »to, koliko učiteljem kot profesionalnim didaktikom uspe spremeniti načrtovanje določene učne enote v sestavni del učne interakcije, zame vse bolj postaja indikator za emancipacijskost pouka, odpravo delitve dela med zapovedovali in izvrševalci« (Schulz, 1981 v prav tam). Učence je razumel kot partnerje pri načrtovanju pouka, kar izhaja iz njegove predpostavke, da »vzgojo razume edino kot dialog med subjekti, ki so potencialno sposobni za dejavnosti, in ne kot podrejene objekte pouka in vzgojnih namer učiteljev in vzgojiteljev« (Schulz, 1992, 36). In sledeč logiki, ki smo jo omenili na začetku, da Schulz pouk razume kot socialno polje, je komunikacija pri pouku simetrična, sama intencionalnost pouka pa pedagoška. Nosilec omenjene intencionalnosti, »ki komunikacijo dela pedagoško, ni nikakor samo učitelj, temveč tudi učenci, ki pustijo, da so poučevani oz. vsaj sprejemajo pouk, stremijo k napredku kompetenc le v povezavi z avtonomijo in solidarnostjo« (Schulz, 1977, 84). Torej le s sodelovanjem učencev pride do potrebne povezanosti. Osnovni pojmi intencionalnosti pouka postanejo kompetenca, avtonomija in solidarnost, gre za nekakšen trikotnik pojmov, ki pravo vrednost dosežejo le z medsebojnim vplivanjem. Pri tem je treba omeniti, da je danes tako aktualno poudarjanje nujnosti razvijanja kompetenc za Schulza legitimno le v kontekstu, »v katerem se ob tem hkrati izrecno spodbuja avtonomija, samoodločanje, pravica vseh ljudi, da razpolagajo sami s sabo. Iz te zahteve izide druga. To je zahteva za ukrepanje k splošnim normam, tj. tistim, ki niso usmerjene proti težnjam drugih ljudi za kompetence in avtonomijo. Cilj je so-mišljenje, so-občutenje« (Schulz, 1992, 38), torej solidarnost. »Razvoj kompetenc sam po sebi nima nobene vrednosti. Smiselni je le, če je povezan z zahtevo po večji avtonomiji. Avtonomija pa je sprejemljiva samo, če je povezana s ciljem, ki učence usposablja za solidarno ravnanje« (Jank in Meyer, 2006, 208) (podobno pojmovno trojico najdemo tudi pri Klafkiju). Na tej točki pa se hamburški model sreča s Klafkijevo kritično-konstruktivno didaktiko, saj oba modela zdaj izhajata iz skorajda enakih znanstveno-teoretičnih premis (prav tam).

Čeprav model ni bil nikoli razvit v samostojen didaktični model, je za nas vendarle pomemben v točkah, kjer opredeljuje vlogo učitelja in učenca. Schulz s hamburškim modelom učence (in tudi starše) opredeli kot enakovredne partnerje učitelju, kar zelo vpliva na razumevanje učiteljeve vloge. Učitelja vidi predvsem kot tistega, čigar naloga je učencu omogočiti participacijo, saj le takšna obravnava učenca slednjemu daje možnost za učenje ter razvoj celovite osebnosti. Za učitelja to pomeni, da ne more le slepo slediti zunaj postavljenim zahtevam in

dokumentom, da mora pri načrtovanju pouka razmišljati z vidika dinamike razreda, ki ga poučuje, ter v točkah, kjer meni, da so učenci sposobni in zmožni, te tudi vključiti v njegovo načrtovanje. Delo z učenci naj poteka v dialogu, saj naj bi tako učenci postajali bolj angažirani pri pouku, bolj motivirani za lastno učenje in napredek ter na koncu v večji meri postajali odgovorni tudi za uspeh pouka. Schulz se je zavedal zahtevnosti nalog, ki jih je postavil pred učitelja, zato je tudi vseskozi poudarjal, da morajo biti učitelji zanje ustrezno izobraženi že v času študija. Strokovnost učitelja je postavil pred ostale zahteve, in sicer iz dveh razlogov. Prvi, že omenjeni, je ta, da le učitelj, ki ima dovolj strokovnega znanja, prepozna situacije, kjer lahko učence vključuje v načrtovanje pouka. Učiteljeva strokovnost pa se po Schulzu kaže tudi v »njegovi predanosti, da delo načrtovanja deli z vsemi člani skupine, učitelji in učenci, da načrtovanje razume kot interakcijo v njihovi iniciativnosti na področju stroke in v odnosih v skupini« (Schulz, 1992, 41). Učitelje je videl kot zrele, profesionalne osebnosti, ki razpolagajo z informacijami in jim tudi njihov službeni status omogoča, da učence vidijo objektivno (prav tam, 40), zato tudi ni videl razlogov, da do sodelovanja z učenci ali kolegi učitelji ne bi prihajalo.

Prizadevanje za razvoj avtonomije, solidarnosti in kompetence pri učencih, ki je ključno znotraj hamburškega modela didaktike učne teorije, je nadaljevanje Heimannove ideje strukturne analize, znotraj katere je opredelil »mišljenje, hotenje in občutenje kot tri temeljne razsežnosti človekovega ravnanja« (Heimann, 1976 v Jank in Meyer, 2006, 202). Oboje pa izpostavlja pomembnost »učnega sloga, drže in osebnostne strukture za uspeh učitelja. Učitelj ni le akter pouka, ampak vselej tudi eden od 'dejavnikov', ki ga določajo« (prav tam, 200), in ta postavka o vlogi učitelja je vsekakor dejstvo, ki bi ga morali v veliki meri upoštevati tudi danes.

3.2 Konstruktivizem

V 60. letih 20. stoletja so se vse pogosteje začele pojavljati zahteve po kurikularnih reformah in posledično tudi po spremenjeni vlogi učitelja. Elliott pravi, da je pri zahtevah po reformi šlo bolj za zahtevo po učiteljevem razvoju kot za spremembe v vsebini izobraževanja. In sicer je bilo v ospredju vprašanje, kako znanje v šoli predstaviti učencem; ne kot informacije, ki so posredovane, temveč kot strukture – idej, principov in procesov, ki podpirajo kreativno razmišljanje o človekovem izkustvu (Elliott, 1994, 49). Gre za obdobje, v katerem so se pogledi na pojmovanje pouka ločevali v dve smeri. Gow in Kember (1993) sta skozi rezultate faktorске analize potrdila dvodimenzionalno strukturo pojmovanj pouka, znotraj katerih lahko

govorimo o **pouku, ki je usmerjen v učitelja** (oz. snov), bistvo katerega je posredovanje informacij in struktur znanja; ter o **pouku, ki je usmerjen v učenca** (oz. v proces učenja), bistvo katerega je spodbujanje učenčevega razumevanja in konceptualne spremembe pri učencu).

Slednja nakazuje na razvoj paradigme, ki se je pojavila kot posledica spremenjenega pogleda na pouk in jo danes poznamo pod imenom **konstruktivizem** ter je predvsem s kritiko obstoječega pojmovanja pouka, torej pouka, ki je bolj usmerjen v snov oz. učitelja, ustvarila nasprotni pol, danes poznan predvsem pod imenom **tradicionalni** (klasični ali tudi transmisijski) **model pouka**.

Pojmovanja, ne glede na to, kakšna so, pa je treba vedno postaviti v nek širši kontekst. In podobno je tudi s pojmovanji pouka, kjer je treba upoštevati dejstvo, da je posamezno pojmovanje sestavljeno iz več dimenzij (kot so vloga učitelja, vloga učenca, razumevanje znanja, vsebine ...), ki šele skupaj sestavljajo pojmovanje pouka kot celoto. Sledeč omenjeni logiki, ki ji pritrjujejo tudi drugi avtorji (mdr. Pratt, 1992), bomo v nadaljevanju podrobneje obravnavali eno od dimenzij pojmovanj pouka, vlogo učitelja, in sicer predvsem z vidika konstruktivizma, saj smo večino avtorjev in njihovih pogledov na vlogo učitelja, ki jih konstruktivisti uvrščajo med t. i. tradicionalna pojmovanja pouka, obravnavali v prejšnjih poglavjih.

Konstruktivizem je epistemološka paradigma, ki pod skupnim imenom združuje širok spekter teoretskih smeri s področja filozofije, sociologije, psihologije, ki so si med seboj sicer različne, a jim je skupna domneva, da posamezniki »konstruiramo stvarnost, ki jo spoznavamo, ali pa vsaj tako bistveno sodelujemo v konstrukciji stvarnosti, da nam ni mogoče načelno oddeliti tistih dejavnikov stvarnosti, ki so rezultat naše spoznavne in druge dejavnosti, od tistih, ki bivajo nedotaknjeni od človeške teoretske in praktične dejavnosti.« (Ule, 2004, 259) Podobno zapiše tudi Wellington, ko pravi, da znanje posamezniku ni posredovano oz. dano od zunaj, ampak je skonstruirano s tem, da gradimo novo znanje na osnovi temeljev prejšnjega učenja (Wellington, 2008, 125).

Sam izraz se je najprej pojavil v matematiki oz. »filozofiji matematike, in sicer kot naziv za teorije, ki so skušale vso matematiko zgraditi na podlagi končnih in odločljivih postopkov dokazovanja izrekov« (Ule, 2004, 259), od tam pa se je razširil na vrsto teoretskih smeri, tudi takih, ki se z matematiko neposredno ne ukvarjajo (prav tam, 260). Zato je povsem razumljivo, da je bil konstruktivistični pristop največkrat preverjan znotraj pouka matematike in naravoslovja, »ki sta bila vedno tesno povezana z empirično psihologijo učenja in kognitivno psihologijo« (Terhart, 2003, 26).

Med začetnike konstruktivizma najpogosteje uvrščamo Piageta, Deweyja, Vigotskega, von Glasersfelda, Habermasa, Popperja in druge teoretike 20. stoletja. Na področju vzgoje in izobraževanja pa s pojmom konstruktivizem »označujemo teorije znanja in iz njih izpeljane teorije učenja, ki temeljijo na predpostavki, da je znanje človekov konstrukt, pa naj bo ta posledica človekove individualne, ožje socialne oz. širše družbene dejavnosti« (Plut Pregelj, 2004, 22). Prav tako znanje ni nekaj nespremenljivega, temveč gre za človeški produkt, »ki se spreminja s časom, prostorom in s tehnološkim razvojem« (Plut Pregelj, 2008, 16) in ki »ne nastaja samo na racionalnih temeljih, temveč vplivajo nanj fiziološka in čustvena dejavnost človeka ter njegova socialna umeščenost« (prav tam).

Znotraj konstruktivizma ločimo več tipov oz. smeri, med katerimi prihaja do razlik pri vprašanjih o nastanku znanja, njegovi vlogi in vplivu na učenje. Različni tipi konstruktivizma so si enotni pri poudarjanju pomena učenčeve dejavnosti oz. aktivnosti pri pouku, posledično pa se zaradi različnih pogledov na nastajanje znanja razlikujejo pri posledicah, ki jih omenjeno prinaša za šolo in sam pouk. Avtorji – mdr. Richardson (1997), Delanty (2005), Plut Pregelj (2004), Marentič Požarnik (2008) – govorijo o dveh (tudi treh) glavnih tipih konstruktivizma, ki se razlikujejo predvsem pri odgovoru na vprašanje, ali je pridobivanje znanja posameznika predvsem individualni ali bolj socialni proces. V prvo skupino uvrščamo psihološke kognitivne teorije učenja, ki se naslanjajo predvsem na Piageta, v drugo pa socialno-konstruktivistične teorije znanja in učenja, ki izhajajo iz spoznanj Vigotskega. Sami se bomo znotraj obeh skupin osredotočili le na vidik vloge učitelja, saj bi celostna obravnava obeh tipov oz. smeri zahtevala bistveno več prostora, kot mu ga lahko tu namenimo.

Kognitivni konstruktivisti, kot smo že omenili, izhajajo predvsem iz Piagetove razvojne teorije, ki učenje pojmuje kot »aktiven proces prilagajanja – adaptacije svetu« (Marentič Požarnik, 2004, 47), pri svojem delu pa se je osredotočal predvsem na to, po »kakšnih fazah se pri otroku razvija mišljenje oz. spoznavanje sveta« (Marentič Požarnik, 2008, 32). Po Piagetu torej znanje ni neodvisna realnost in zato tudi kot tako ne more biti predstavljeno, ampak ima prilagoditvene funkcije. Sam pojem adaptacije je vzel iz konteksta biologije in ga obrnil v jedro svoje genetične epistemologije (Glasersfeld, 1996), ki so jo za svoje izhodišče sprejeli tudi radikalni konstruktivisti. Teorijo učenja Glasersfeld po Piagetu povzame z besedami, »da se kognitivne spremembe in (posledično) učenje dogajajo, ko sistem, namesto da proizvaja pričakovane rezultate, vodi do kognitivnega konflikta, ki sproži akomodacijo, ki vzpostavlja novo ravnotežje« (Glasersfeld, 1989a, 6). A Piaget po mnenju Glasersfelda ni bil prvi, ki je zagovarjal stališče, da znanja ne moremo sprejemati

od drugih, temveč ga gradimo sami. Pred njim je to isto logiko izpeljal tudi Vico (Glasersfeld, 2002, 37).

Svet, kot ga doživlja posameznik, po mnenju Glasersfelda torej ni odraz nekega neodvisnega sveta, ampak gre za posameznikove predstave in njegovo dojetje teh. Podobno velja tudi za znanje. Znanje posameznika tako »ne prikazuje realnega sveta, ampak se nanaša na načine in sredstva kognitivnih organizmov, ki so se razvili v svet, kot ga posameznik doživlja. Iz tega sledi, da to, kar imenujemo dejstvo, ne more biti element opazovalčevega neodvisnega sveta, ampak v najboljšem primeru element opazovalčeve izkušnje.« (Glasersfeld, 1989b, 3) Znotraj radikalnega konstruktivizma neodvisna realnost praktično ne obstaja, zato je govora »o realnosti, kot jo posameznik pozna, ta pa je konstruirana z znanjem, na podlagi distinkcij ali konceptov« (Christis v Klemenčič, 2013, 174), in ne na podlagi neodvisnih dejstev, zato radikalni konstruktivizem tudi zavrača možnost obstoja nekega objektivnega znanja.

Vsak učenec sam na podlagi lastnih izkušenj gradi pojme, vsebino, znanje. Kakšen bo rezultat takega učenja, je tako v veliki meri odvisno od učenca, njegovih sposobnosti, metakognitivne ravni o tem, kako se uči, njegove organizacije lastnega učenja, pa tudi od situacije, v kateri se učenje dogaja (Terhart, 2003, 31). Zaradi slednjega je po mnenju radikalnih konstruktivistov potrebno, da »pride do učenja in znanja, učence usmeriti v lastno konstrukcijo izkušnje in zagotavljati ustvarjanje intersubjektivnosti med učenci in učitelji« (Plut Pregelj, 2004, 24).

Druga smer, ki jo na tem mestu izpostavljamo, je socialni konstruktivizem, ki izhaja iz teoretičnih predpostavk Vigotskega, le-ta pa je za razliko od Piageta izpostavljal pomen socialnih in zgodovinskih vidikov nastajanja znanja. Bistvo te usmeritve je, »da ni mogoče razumeti razvoja posameznika brez socialnega okolja in interakcije z njim« (prav tam). Posameznikov spoznavni razvoj izvira »predvsem iz socialnih interakcij, ki jih oblikuje vsakokratna kultura s svojimi orodji, katerih osrednji del so jezik in drugi simboli« (Marentič Požarnik, 2008, 32). Posameznik torej svoje znanje nujno pridobiva v interakciji z okoljem, v katerem se razvija, in skladno s kulturno usmeritvijo, vrednotnim sistemom in simboli istega okolja. Pri tem procesu je, kot je poudarjal tudi Vigotski, ključna vloga »socialne interakcije, dialoga pri gradnji znanja oz. razumevanja« (Marentič Požarnik, 2004, 47) ter pri razvoju miselnih procesov. Kognitivne sposobnosti posameznika namreč niso »primarno določene z notranje psihološkimi dejavniki, ampak so rezultat aktivnosti, ki jih izvajajo družbene institucije v kulturi, v kateri posameznik odrašča« (Žist in Oblak, 2004, 205). Prostor (tako mentalni kot socialni), v katerem poteka učenje, Vigotski poimenuje ‚območje bližnjega razvoja‘, ki ga

opredeli kot »razdaljo med dvema razvojnima linijama, to je med nivojem aktualnega razvoja, ki ga ugotavljamo prek samostojnega reševanja nalog, in nivojem potencialnega razvoja, ki ga predstavlja reševanje problemov pod vodstvom odraslih ali v sodelovanju z bolj sposobnimi vrstniki. Območje bližnjega razvoja je, tako Vigotski, gonilna sila razvoja pojmov, saj obe vrsti pojmov, spontani in znanstveni, tvorita druga drugi območje bližnjega razvoja, torej oporo in spodbudo za nadaljnji razvoj. Korak naprej v razvoju enih povzroči boljše razumevanje drugih« (Erzar Kompan, v prav tam, 218). Učno okolje je torej ključno, saj gre za okolje, v katerem se učenci med seboj pogovarjajo, delajo skupaj, kar pa vpliva na njihov razvoj. Skozi dialektični odnos z drugimi, bolj izkušenimi osebami, učenci pridobivajo tako akademsko kot socialno znanje, sposobnosti, razvijajo odnose« (Vigotski v Pettersson idr., 2004, 593), naloga učitelja pa je, da »učence drži v območju bližnjega razvoja, tako da jim zagotovi ravno pravo mero pomoči in vodenja« (Perkins v Šteh, 2004, 158).

Tako Piaget kot Vigotski sta zagovarjala aktivno vlogo učenca v procesu učenja. Znotraj opisanih smeri (in tudi ostalih smeri v konstruktivizmu) postaja učenec »razmišljajoči subjekt«, ki je aktivni soustvarjalec svojega znanja ter odgovoren za svoje učenje. L. Plut Pregelj pri načelih konstruktivizma govori o t. i. individualni odgovornosti, kjer je »učitelj odgovoren za poučevanje in posledično za nastajanje učenčevega znanja, učenec pa za učenje in svoje znanje« (Plut Pregelj, 2008, 16). Čeprav bi bilo morda izraz individualna odgovornost bolje zamenjati z izrazom deljena odgovornost, je jasno, da tudi znotraj konstruktivistično zasnovanega pouka učenec znanja ne more pridobivati povsem neodvisno od učnega okolja in učitelja, čemur pritrjujejo tudi avtorji, ki se uvrščajo med zagovornike konstruktivizma (mdr. Marentič Požarnik, 2008).

Kadar govorimo o spremenjeni vlogi učenca, pa je treba nujno izpostaviti tudi spremenjeno vlogo učitelja.

Pri površni obravnavi konstruktivističnih avtorjev lahko hitro dobimo vtis, da zagovarjajo predvsem stališče, da učitelj znotraj konstruktivizma postaja zgolj organizator in usmerjevalec učenčevega učenja, tisti, ki omogoča spodbudno okolje, v katerem lahko učenci konstruirajo svoje znanje (pridobljeno bodisi na podlagi izkušnje bodisi na podlagi interakcije z okoljem). Ne trdimo, da te vloge pri nekaterih avtorjih niso omenjane, a je treba izpostaviti, da znotraj konstruktivistične paradigme najdemo avtorje, ki na vlogo učitelja gledajo bistveno bolj večplastno.

Kljub različnemu izhodišču, tako pri kognitivnem kot socialnem konstruktivizmu, učitelji pri procesu učenja igrajo pomembno vlogo. Vloga učitelja, kot jo vidijo

socialni konstruktivisti, je tudi v tem, da »učence uvede v simbolični svet neke vede, v ,kulturo znanstvenega diskurza‘, pri čemer sam modelira proces znanstvenega spoznanja. Znanje se gradi, ko se posamezniki pogovarjajo ob reševanju zanje smiselnega problema oz. naloge. Pri tem učitelj pomaga ustvariti stik med učenčevim neformalnim znanjem in znanstvenimi spoznanji, načinom spoznavanja, izražanja in raziskovanja, in to največkrat prek dobrega, produktivnega dialoga, v katerem se razrešujejo konflikti med različnimi pogledi« (Driver v Marentič Požarnik, 2004, 47). Beck pa govori o treh temeljnih dimenzijah učiteljeve vloge, ki so pomembne pri pouku, in sicer stimulacija različnih učnih stilov, čustveni kontekst ter kognitivni 'oder' (Beck, 2008, 467). Prav zato, ker je učitelj tisti, ki ustvarja »okoliščine za plodne socialne transakcije in učencem daje primerno oporo, dokler jo potrebujejo« (Marentič Požarnik, 2008, 32), se je znotraj socialnega konstruktivizma uveljavil pojem »scaffolding« (Wood, Bruner in Ross v Beck, 2008), ki ga pri nas poznamo pod izrazom ,poučevanje z začasno podporo' ali tudi ,odranje', gre pa za začasno oporo v pomenu zidarskega odra. Ta prisposodba naj bi bila ustrezna, saj gre za »podporo, ki je prilagodljiva in jo učencu ponudi bodisi učitelj ali drug strokovnjak, in sicer tako, da v dialogu modelira in pojasnjuje kognitivne procese, ki so navadno prikriti. Pri tem učitelj prilagaja količino in način podpore lastnostim in potrebam učenca ter značilnostim učne vsebine« (Valenčič Zuljan, 1999, 83). Poučevanje z začasno podporo naj bi učencu za razliko od drugih oblik pomoči pomagalo, da postane bolj sposoben učenec (Beck, 2008, 467). V procesu učenja je pomembno, kot še zapiše Beck (prav tam, 468), da se učiteljeva kontrola zmanjšuje in da se spodbuja zmanjševanje potrebe po zunanji podpori, saj se tako ustvarjajo možnost, da učenec sam prevzema odgovornost nad svojim učenjem. Razvoj od visoke učiteljeve kontrole do visoke učenčeve kontrole, od eksternalizacije do internalizacije, vidi avtor kot idealno napredovanje znotraj tega pedagoškega pristopa (prav tam).

Vloga učitelja kot odrasle osebe je poleg opisanega pristopa pomembna tudi znotraj kognitivnega konstruktivizma. Prav zato, ker izhaja iz predpostavke, da je učenje proces aktiven prilagajanja oz. adaptacije, ne moremo zanemariti dejstva, da se ta proces ne more dogajati povsem neodvisno od okolja in drugih oseb. Pomen interakcije med učiteljem in učenci izpostavljajo tudi sami kognitivni konstruktivisti (Plut Pregelj, 2004, 24). Kadar obravnavamo učenje znotraj šolskega prostora, je nujno izpostaviti, da so izkušnje, ki jih imajo učenci in so izhodišče za učenje, lahko zelo različne, nekatere med njimi tudi take, ki proces učenja zavirajo ali otežujejo. Kadar pride do take situacije, je še toliko bolj pomembno, da učitelj zazna in prepozna tovrstne izkušnje in učencu omogoči pridobivanje nove, drugačne izkušnje, take, ki proces učenja spodbuja. To pa od učitelja terja tako strokovnost kot tudi ustrezno didaktično usposobljenost, saj lahko učenca le tako vodi skozi proces

akomodacije, ki je za učenca izjemno zahteven. Kot zapiše Heathcote (v Petterssen idr., 2004, 603), »je ukrepanje oz. posredovanje učitelja, kot najbolj odraslega člana skupine, njegova dolžnost in ne le pravica«. Tudi Marentič Požarnikova izpostavlja pomen učiteljeve strokovne odličnosti, ko pravi, da »konstruktivistično zasnovan pouk ne zanemarja učiteljevega vodenja (vodeno odkrivanje) niti neposrednega poučevanja, pri čemer je nujno in hkrati zahtevno, da se učitelj primerno odziva na pomanjkljive in napačne ideje učencev in najde pravi trenutek, da strne njihove ideje ali jim poda ustrežnejšo razlago. V ta namen mora biti dobro podkovan tudi v matični stroki, saj se mora odzvati na nepričakovane ideje učencev« (Marentič Požarnik, 2004, 50).

Znotraj didaktične usposobljenosti učitelja pa je treba omeniti tudi uporabo metod. Pri branju zagovornikov konstruktivizma lahko pri tej tematiki pogosto naletimo na zapise, da si znotraj konstruktivizma prizadevajo za uporabo točno določenih metod pri pouku. L. Plut Pregelj zapiše, da konstruktivizem niti ne izključuje nobene učne oblike ali metode niti ne daje prednosti nobeni od njih, temveč si prizadeva za pouk z uporabo več kot ene metode (Plut Pregelj, 2008, 18–20). Zmotno je torej konstruktivizem preprosto povezati s posameznimi metodami, ne da bi ob tem pogledali širši kontekst njihove uporabe. Tako kot metod ne moremo a priori deliti na aktivne in pasivne, tudi ne moremo o vseh govoriti enakovredno. Pri izbiri metod je torej ključna vloga učitelja. »Konstruktivistično usmerjen didaktik oz. učitelj izbora metod ne prepušča naključju ali želji po ‚popestritvi‘ pouka, niti ne izhaja pretežno iz ‚logike snovi‘. Vpraša se predvsem, ali in kako bo v danih okoliščinah določena metoda pomagala doseči pomembne cilje, kot so globlje razumevanje, povezovanje spoznanja ... ob dograjevanju ali spreminjanju obstoječih idej učencev« (Marentič Požarnik, 2004, 52). Pri pouku imajo tako prednost tiste metode, »s pomočjo katerih lahko učenci doživijo svojo izkušnjo sveta in konstruirajo svojo podobo resničnost s svojo dejavnostjo in odgovornostjo; naloga učitelja pa je, da jim pri tem ponudi vaje, naloge, pobude za dialog, gradivo, ki je primerno skonstruirano« (Reich, 2002, 219–220). Učitelja mora torej pri izbiri metod voditi razmislek, katere cilje bo s pomočjo posamezne metode dosegel, pri čemer je ključnega pomena to, kaj učenci s pomočjo uporabe posamezne metode »razmišljajo, kako (pre)oblikujejo obstoječe, tudi napačne ideje in pojmovanja, kako smiselno povezujejo spoznanja v mrežo ter kako jih pri tem voditi« (Marentič Požarnik, 2008, 33). Bolj kot zunanja aktivnost učencev (in tudi učitelja) je tako pomembno, kaj se dogaja v glavah učencev, kateri miselni procesi se pri njih odvijajo. Metoda, čeprav je »bistvo konstruktivizma, sama po sebi ne zagotavlja konstruktivističnega pristopa k poučevanju in učenju. To lahko doseže le v povezanosti z vsebino in cilji« (Plut Pregelj, 2008, 21). Učitelj mora pri načrtovanju pouka najprej razmisliti

o ciljih, vsebini, nato zanje najti najprimernejšo metodo in tu se konstruktivistična paradigma pravnoprav ne razlikuje od ostalih.

3.2.1 Kritično-konstruktivistična didaktika

Wolfgang Klafki (1927), nemški pedagog ter vodilni predstavnik kritično-konstruktivne didaktike, je zagovornik razsvetljenske in humanistične predstave o človeku. Načela obeh, kot so, splošna izobrazba je namenjena vsem, ne glede na izvor, rojstvo, družbeni sloj ter premoženje, ter splošna izobrazba je vsestranska, ki posameznika spodbuja na različnih področjih, ne le poklicnih (Klafki v Jank in Meyer, 2006, 156), je mogoče najti tudi v izhodiščih kritično-konstruktivne didaktike. Ta pa je pravnoprav izpeljava oz. nadgradnja izobraževalno-teoretične didaktike, ki jo je Klafki s sodelavci korigiral in razvijal v smer kritično-konstruktivne didaktike (Strmčnik, 2001, 31).

Sam pravi, da je naloga vzgoje in izobraževanja »nedoletnemu posamezniku pomagati do samostojnosti in odgovornosti« (Klafki v Jank in Meyer, 2006, 155), samo izobraževanje pa je razumel kot »tisti pojav, pri katerem se – na podlagi svoje lastne izkušnje ali z razumevanjem drugih ljudi – neposredno zavemo enotnosti objektivnega (materialnega) in subjektivnega (formalnega) dejavnika« (prav tam, 160). Bistvo izobraževanja vidi torej, kot pravi Strmčnik, v »preseganju ločenosti oz. v povezovanju materialne in formalne izobrazbe« (Strmčnik, 2001, 25).

Kritično-konstruktivna didaktika je, kot že rečeno, izobraževalno-teoretična, njena naloga pa je, da ugotavlja, snuje in preizkuša možnosti za uresničevanje procesov t. i. humane in demokratične šole skozi procese poučevanja in učenja (Jank in Meyer, 2006, 169) ter raziskuje in tudi opozarja na ovire, ki otežujejo poučevanje in učenje (prav tam, 170). Znotraj nje pa se, kot smo že omenili, pri pouku udeležujejo cilji splošne izobrazbe kot izobrazbe, kjer vsak lahko razvija sposobnost za samoodločanje, sposobnost za soodločanje in sposobnost za solidarnost (Klafki, 2000a, 104). Učenje v smislu kritično-konstruktivne didaktike mora v svojem jedru biti učenje »z odkrivanjem ali ponovnim odkrivanjem, smiselno učenje z razumevanjem, kateremu je brezpogojno podrejeno čisto reproduktivno sprejemanje znanja, in vsako treniranje, vadenje in ponavljanje veščin. Ali še boljše, vse to je v učenje vključeno kot trenutki, potrebni in pedagoško razločljivi le z zornega kota učenja preko odkrivanja ali razumevanja« (Klafki, 1992, 15). Najbolj primeren način za doseganje opisanega vidi Klafki skozi problemski pouk, ki naj bi po njegovem mnenju »pripeljal do temeljnih usmeritev in sposobnosti oz. stališč in kompetenc, ki presegajo vsakokrat tematizirani ključni problem: sem sodijo pripravljenost in

spodobnost za kritiko, za argumentiranje, za vživljanje v druge, za logično razčlenjevanje ...» (Klafki 1996, v Jank in Meyer, 2006, 171). Načela samostojnega odločanja, soodločanja in solidarnosti morajo biti pri problemskem pouku uresničena »v zaporedju naraščajoče težavnostne stopnje, naraščanja zahtev: v obliki sodelovanja učencev pri načrtovanju pouka oz. posameznih učnih faz, s kritiko pouka skupaj z učenci, skozi pouk o pouku« (Klafki, 2007, 129).

Avtor se je zavedal, da ima koncept problemskega pouka precej posledic za šolsko organizacijo, zato je menil, da ga je mogoče uresničiti le, če so učitelji, učenci in starši, ki so vanj vključeni, razumljeni kot učeča se šola (Jank in Meyer, 2006, 176). Kar se pa tiče samega učitelja, problemski pouk pred njega postavlja visoke zahteve, lotijo se ga lahko le učitelji, »ki zmorejo in želijo ravnati avtonomno, ki se zavedajo protislovnosti ciljev šole in pouka in so sposobni ta nasprotovanja razreševati v interesu učenek in učencev in skupaj z njimi« (prav tam, 177). Načrtovanje pouka mora biti narejeno ne samo za učence, ampak vedno bolj tudi skupaj z njimi, in sicer skladno z načeli samoodločanja in solidarnosti, »učenci naj sodelujejo pri načrtovanju pouka in njenih posameznih faz, pri kritični analizi pouka, izvede se pouk o pouku. To so elementi tega, o čemer se danes – na naše veliko zadovoljstvo – razpravlja pod pojmovanjem ‚odprti pouk‘ ali ‚k učencu usmerjen pouk‘« (Klafki, 1992, 15).

Odnos med poučevanjem in učenjem je Klafki razumel kot proces, znotraj katerega je tudi vloga učitelja dvojna. Odnos, ki se dogaja pri pouku in za katerega Klafki pravi, da pri njem najprej za interakcijski proces mora biti razumljen znotraj »medsebojnega spoštovanja med učitelji in učenci ter med učenci samimi« (Klafki, 2007, 124). Torej kot proces, v katerem »je učenec v učnem procesu, kjer mora vedno bolj samostojno pridobivati znanje in kognitivne metode, zaznavanja, vrednotenja ... in ob čemer ga vseskozi podpira tudi učitelj in kjer skozi interakcijo z učiteljem učenec izvaja oz. izpeljuje svoje lastne učne procese« (prav tam, 125). Odnos, ki je sicer v svojem bistvu namenjen pridobivanju znanja, a tudi kot tak mora temeljiti in se odvijati na spoštljivi ravni medsebojnih odnosov. Interakcija med učiteljem in učenci in med učenci samimi je v danih trenutkih različna, a vedno prisotna, zato je na drugi strani pouk razumel vedno tudi kot socialni proces, saj se v razredu »stalno odvijajo reflektirani ali nereflktirani socialni odnosi, ki so lahko zgrajeni ali ponovno vzpostavljeni, jasni ali nejasni, okrepljeni ali uničeni, spodbujani ali zavirani« (Klafki, 2007, 132). Vse naštetu pa proizvaja določene družbene odnose in vedenje. Znotraj tega je treba izpostaviti tudi to, da na odnos v razredu vpliva dejstvo, da vanj tako učitelj kot učenci stopajo – »s posredovanjem predhodnih življenjepisov učitelja in učencev, ki so vedno osebne življenjske poti znotraj posebnih družbenih

priložnosti – različne socialne percepcije, predsodki, načini delovanja in stališča« (Klafki, 1992, 15). Vse to je treba ozavestiti ter tovrstno socialno učenje vključiti v načrtovanje in izvajanje pouka, pri čemer se je najbolje navezovati na konkretne dileme in teme ter socialne izkušnje učencev (in tudi učiteljev) znotraj in zunaj šole (Klafki, 2007, 125).

Klafki še pravi, da mora biti socialno učenje pomembno, »ne samo in ne v dimenziji učne metode, kot recimo v današnjem razumevanju ‚socialnih oblik pouka‘ (Klafki, 1992, 15), torej kot učenje ali razvijanje določenih socialnih spretnosti in ravnanj. S to logiko se precej približa tudi drugim avtorjem, ndr. Herbartovemu konceptu Bildungu ter iz njega izhajajoči logiki o vzgojnosti pouka, v slovenskem prostoru pa Gogali, ki je poudarjal, da je naloga šole tudi mlademu človeku privzgojiti čut za pravilnost in kritično presojo različnih predmetov (Gogala, 1930), osnova za to pa je ravno odnos med učiteljem in učencem.

Dejstvo, da je pouk interakcijski proces, se v delih Klafkija vseskozi pojavlja. Ne samo, ko piše o ravni strukturiranja odnosov, temveč tudi, ko piše o načrtovanju vsebinske in metodične ravni pouka.

Učiteljevi pripravi na pouk je Klafki namenjal veliko pozornosti. Osrednjo vlogo znotraj priprave ima didaktična analiza, ki jo razume kot »didaktično razlago in strukturiranje učne vsebine glede na učno pripravo« (Jank in Meyer, 2006, 152) in ki označuje, »kje ležijo temeljne snovi določenih vsebin izobraževanja« (Klafki, 2000b, 150). Klafki je od vsakega učitelja, ki je pripravljal učno pripravo, najprej zahteval odgovor na vprašanje, ali se tisto, kar lahko ponudi učencu, sploh splača (Jank in Meyer, 2006, 152). Poleg tega učitelju še naroča, da »predpisane učne načrte preuči ob pomoči vprašanj didaktične analize in učno vsebino predpisanih učnih tem opredeli iz zornega kota razreda in svojih lastnih izobraževalnih namer« (prav tam, 161). Samo ob ustrezni prilagoditvi strukturi in specifikki razreda, ki ga poučuje, lahko učitelj pričakuje, da bodo teme, ki jih morajo učenci usvojiti, »mladega človeka usposobile za to, da bo v sebi in hkrati v svojem odnosu do sveta ‚vzpostavil določen red‘ (Litt), ‚prevzel odgovornost‘ (Weniger), obvladal reči, ki so življenjskega pomena, znal zagrabiti priložnosti« (Klafki, 2000b, 150). Učne priprave in določanja vsebin ne vidi kot nekaj uniformnega, kar bi lahko učitelj pripravil enkrat in uporabljal za več generacij, ne razume je kot mehaničen, ampak »ustvarjaljen proces, za katerega so potrebna diferencirana znanja o splošni in predmetnih didaktikah, pa tudi didaktična in metodična domišljija« (Jank in Meyer, 2006, 162). Same didaktične analize pa tako ni mogoče »končati enkrat za vselej – čeprav bi to seveda prihranilo ogromno dela. Vedno znova jo je namreč treba prilagajati vsakokratnemu šolskemu razredu, oz. učni skupini« (prav tam, 162).

Tudi skozi analizo načrtovanja pouka, kot si ga je zamislil Klafki, je mogoče videti prepletenost obeh vlog pri učitelju. Kot smo že izpostavili, razume pouk najprej kot proces, kar se vseskozi kaže tudi pri napotkih za načrtovanje pouka, ko učitelju naroča, da mora biti pouk vedno načrtovan s perspektive učenca in z vključeno »analizo konkretnih sociokulturno posredovanih začetnih pogojev, danih v neki skupini učencev, pri učitelju ali skupini učiteljev. Poleg tega mora biti vključena analiza za pouk pomembnih in kratkoročno spremenljivih ali nespremenljivih pogojev, kot tudi možnih ali verjetnih težav in motenj« (Klafki, 1992, 16). Učitelj mora biti pri pripravi pozoren na veliko dejavnikov in možnosti, ki se lahko pri pouku zgodijo. Tako mora na eni strani biti dober strokovnjak, na drugi strani pa spreten didaktik, ki zna reagirati predvsem v nepredvidljivih situacijah. Kot nekakšno vodilo pri pripravi pouka je Klafki pripravil katalog sedmih razsežnosti, ki jih je »strnil v perspektivično shemo za načrtovanje pouka« (Jank in Meyer, 2006, 174), za lažje razumevanje prepletenosti obeh vlog jih bomo v nadaljevanju tudi na kratko povzeli.

1. Pomen za sedanjost: zanj velja, da ga gre postaviti bolj natančno in »kot vprašanje o smiselnih odnosih in pomenih, ki jih otroci in mladina doživljajo in prakticirajo v svojem okolju« (Klafki, 1992, 18). Znotraj tega vprašanja gre namreč za spoznanje, da je vse, kar zadeva vsakodnevno življenje otrok (njihovi interesi, strahovi, sreča, skrb ...), vedno posredovano z določenimi pogoji socializacije. Klafki pravi, da je z »upoštevanjem teh pogojev pomen v sedanjosti nekega predvidenega tematskega ali ciljnega sklopa, kot je npr. stanovanje, prijatelji, kaj mi pomeni družina ..., lahko za otroke in mladostnike v kognitivnem, čustvenem smislu in delovanju, zelo različen« (prav tam), zato mora biti na to učitelj še posebej pozoren.
2. Pomen obravnavane teme in ciljev za prihodnost. Pri tem vprašanju je treba izpostaviti, da je pomen za prihodnost lahko za učence drugačen od tistega, ki si ga je zamislil učitelj (prav tam, 19). Če tu pride do nesoglasij, jih Klafki vidi kot dobre priložnosti za kritično razmišljanje o vidikih v družbi, kot so družbeni odnosi, neenakost ... Samo vprašanje o sedanjem in prihodnjem pomenu se mora, kot pravi Klafki, »v kolikor se pouk smatra kot interakcijski proces – istočasno razumeti tudi kot vprašanje postavljeno učitelju ali učiteljem, ki dano temo načrtujejo« (prav tam, 19). Učitelj se mora vprašati, kaj obravnavana tematika pomeni ne samo za učence, temveč tudi zanj, tako za njegovo sedanjost kot tudi za njegovo prihodnost. Klafki pravi, da »takšna analiza lastne pozicije ali premislek skupaj z učenci omogoči učiteljem in učencem, da se zavejo vidikov sprememb, ki so predmet našega razumevanja, vrednotenja

in ravnanja zgodovinsko-družbene realnosti in posredno preko nje tudi naše narave« (prav tam), ter še, da lahko edino na ta način »kot učitelji pridemo do vprašanja očitne samorazumljivosti naših dosedanjih perspektiv, postanemo dovzetni za mogoče drugačne značajske perspektive učencev in sposobni za razpravo z njimi« (prav tam).

3. Naslednje, tretje vprašanje se ukvarja z eksemplaričnim pomenom, ki je izražen v učnih ciljih. Klafki pravi, da neke teme ali sklopa ni dovolj obravnavati le s stališča zdajšnjega ali prihodnjega pomena, ampak je treba ob tem dokazovati tudi njen eksemplarični pomen. Gre za to, da mora »načrtovana tema dopustiti razvijanje splošnih povezanosti, odnosov, zakonitosti, strukture, možnosti delovanja ...« (prav tam, 20), pri čemer pa se mora učitelj odločiti, na kateri ravni bo opravil analizo, torej do katere ravni bo posamezne cilje dosegal. Avtor pravi, da bi bilo napačno zahtevati, da v vsaki pripravi na vsako uro posebej učitelj načrtuje tudi najsplošnejše cilje, torej z načeli samoodločanja in solidarnosti, samo zato, da bi jo lahko razumeli kot temeljito in dovolj globoko (prav tam, 23).
4. Četrto vprašanje se ukvarja s tematsko strukturo, kamor poleg učnih ciljev sodi tudi vprašanje postopkov. Gre za metode v »širšem smislu, ki se jih učenci morajo naučiti ali se morajo z njimi soočiti (mdr. načini reševanja problemov, raziskave po intervjujih v okviru neke sredine s področja družbenih znanosti, reševanje sporov v skupini učencev ...)« (prav tam, 23). Vprašanje o strukturi pa je pravilno zastavljeno le, kadar je zastavljeno v luči prej omenjenih treh vprašanj (Klafki, 2000b, 153). Metode so lahko tudi same po sebi tema pouka ali vsaj pomemben del posamezne teme pouka (Klafki, 1992, 24), učitelj pa si lahko osnovna vprašanja o strukturi določene vsebine razdeli tudi na podvprašanja, kot so: Kako je posamezen element vsebine pomemben za celoto? Kako so ti posamezni elementi med seboj povezani? Je vsebina večplastna? ipd. (Klafki, 2000b, 153–154)
5. Peto vprašanje znotraj didaktične analize je treba zastaviti v zvezi z dokazljivostjo in preverljivostjo uspešno izvedenega procesa usvajanja ali obvladovanja. Pri tem se postavljajo vprašanja, kot so »kako, na katerih sposobnostih, s kakšnimi spoznanji se lahko predvideni procesu učenja smatrajo za uspešne?« (Klafki, 1992, 25), ključno pri tem pa je, da se ta vprašanja ne zastavljajo le učitelju, temveč tudi učencem (prav tam). Učence je treba postopoma navajati na to, da bodo lahko ocenili lastni proces učenja s stališča predstavljenih ciljev, ki so bili realizirani in so sodelovali pri njihovem določanju (prav tam). Vse omenjeno pa predpostavlja tudi, da bodo učenci

vedno bolj vključeni tudi v proces določanja kriterijev uspešnosti procesa učenja (prav tam).

6. Šesto temeljno vprašanje se nanaša na dostopnost oz. predstavljaljivost tematike ali njenih posameznih delov. Klafki pravi, da lahko »tematiko naredimo dostopno npr. prek konkretnega dela, igre, raziskovanja, rekonstrukcije, konstrukcije ali prikazovanja z mediji – slikami, modeli, kolaži, filmi ...« (prav tam, 27), pri čemer se mora učitelj ob vprašanju, kateri pristopi in prikazi so smiselni oz. potrebni, ponovno opreti na razmislek o različnih pogojih socializacije posameznih učencev, o čemer smo pisali pri prvem vprašanju.
7. Katalog razsežnosti avtor sklene s sedmim vprašanjem, ki se ukvarja z metodičnim strukturiranjem oz. procesno strukturo poučevanja in učenja. Pri tem vprašanju se avtor ukvarja z metodo, in sicer na način, »kako trenutke, pridobljene s predhodnimi vprašanji, prevesti v sukcesiven tok nekega procesa poučevanja in učenja oz. v alternativne možnosti takih tokov« (prav tam, 28). Tu pa je treba, kot še izpostavlja avtor, nujno razpravljati tudi »o interakcijskih oblikah, v katerih se odvija proces poučevanja in učenja« (prav tam). Slednje pa pomeni, da »metode poučevanja in učenja ni dovolj analizirati samo kot oblike učenja in učiteljeve pomoči v službi dane tematike, temveč tudi v njihovi funkciji spodbude in posrednika v procesih socialnega učenja« (prav tam). Metode po Klafkiju niso samo način ali instrument učitelja, kako učencem posredovati določena znanja oz. spoznanja, temveč jih je, kot smo izpostavili že v prvem delu, treba »obravnavati kot oblike, na eni strani za poučevanje učnih procesov, na drugi strani procese, ki zadevajo medsebojno vzajemno učenje« (Klafki, 2007, 131). Pri načrtovanju pouka je razmislek o metodi zelo pomemben, a kot pravi Klafki (prim. Klafki, 2000b), mora biti ta vedno narejen šele po razmisleku o vsebini.

Klafki se je zavedal, da ima njegov koncept načrtovanja pouka tudi nekatere omejitve, kjer velja izpostaviti tudi to, da načrtovanje pouka, kot smo ga predstavili, ne more biti več od »odprtega načrta, ki je potreben učitelju za premišljeno organiziranje, spodbujanje, podpiranje in vrednotenje procesa učenja in interakcije« (Klafki, 1992, 29). Temu z drugimi besedami reče tudi fleksibilni pouk. Znotraj omejitev in možnosti za praktično uporabo pa zapiše še en sklep, kjer ponovno pokaže, kako pomembno je zanj načrtovanje, ne le zaradi kakovostne izvedbe pouka, pač pa tudi zaradi učiteljevega strokovnega razvoja oz. kot zapiše sam, priporoča »ne samo mladim in bodočim, temveč tudi izkušenim učiteljem, da občasno naredijo obširno in pisno pripravo pouka, kar jim je lahko v pomoč za prihodnje razvijanje njihove pedagoške strokovnosti« (prav tam).

Kljub kritikam, da Klafki znotraj didaktične analize ni vzpostavil »sistematične povezave med problemskim poukom in načrtovanjem pouka« (Jank in Meyer, 2006, 175) ter tudi da metodične priprave na pouk v kritično-konstruktivni didaktiki ni domislil »dovolj sistematično in praktično« (prav tam), kar naj bi oviralo uveljavitev kritično-konstruktivne didaktike v šolsko realnost (prav tam), je njegov pogled na učitelja pomemben za razumevanje njegove vloge pri načrtovanju in izvajanju pouka.

S precej natančno opredelitvijo didaktične analize in kataloga sedmih razsežnosti je vloga učitelja kot strokovnjaka in dobrega didaktika pri Klafkiju jasno izražena. Čeprav avtor sam tega eksplicitno ne izrazi, pa lahko njegovo razumevanje pouka kot interakcijskega in socialnega procesa povežemo tudi s t. i. vzgojno vlogo učitelja. Poudarjanje medsebojnih odnosov, spoštovanja, upoštevanja socialne strukture učencev, njihovih aspiracij in ambicij, izpostavljanje dejstva, da je treba upoštevati individuuum tako učencev kot svojega lastnega, je le nekaj dejstev, ki učitelju nalagajo odgovornost za vzgojno delovanje pri pouku. Klafki se zavzema za učiteljev osebni angažma in upoštevanje značilnosti učencev in razreda pri načrtovanju in izvajanju pouka, zavzema se za vključevanje učencev v načrtovanje pouka, učitelj mora biti zgled tega, za kar si prizadeva, da bodo učenci nekoč postali, da bodo razvili sposobnosti, kot so »pripravljenost in sposobnost za kritičen odnos, argumentiranje, zmožnost empatije, interdisciplinarnega mišljenja ...« (prav tam, 173). In če se ponovno vrnemo na didaktično analizo, ki je strukturirana skozi pomene in tematske strukture do metodične strukture, pri čemer se avtor vedno znova vrača na vidik učenca ter na odnos, ki se vzpostavlja pri pouku, lahko rečemo, da je Klafki avtor, ki znotraj kritično-konstruktivne didaktike pomembno poudarja nenehno prepletanje strokovne odličnosti in vzgojnega delovanja učitelja z namenom, da učenec razvije sposobnost za soodločanje, solidarnost in samoodločanje, kar je cilj splošne izobrazbe po Klafkiju, usmerjene v učenčevo sedanjost in prihodnost.

3.3 John Dewey in njegov pogled na vlogo učitelja

V nadaljevanju bomo iz nemško govorečega evropskega prostora in didaktike naredili preskok v angleško govoreče države, natančneje v Združene države. Obravnavali bomo avtorja Johna Deweyja, sicer enega vodilnih predstavnikov pragmatizma, ki pa je s svojimi idejami zaznamoval tudi naš prostor, saj so se njegov spremenjen pogled na otroka in njegovo učenje ter ideje o tem, kaj je namen in cilj izobraževanja, pomembno odražale tako v evropskem kot slovenskem prostoru. To je tudi osrednji razlog, da smo omenjenega avtorja uvrstili v besedilo.

Kurikularne teorije k nam prihajajo iz anglosaškega prostora in so se v ZDA začele razvijati v začetku 20. stoletja. L. Plut-Pregelj (1995) za začetnike kurikularne teorije postavi Charlesa, Murryja in Bobbita, ki so se ukvarjali s sistematičnim akademskim proučevanjem teorije kurikula. Pritrditi velja tezi, da je »začetni razvoj kurikularne teorije potekal pod močnim vplivom behaviorizma« (Kroflič, 2002, 8), kar je precej razvidno v delih teh avtorjev (mdr. Bobbitta), močan vtis pa je pri njenem razvoju pustil tudi John Dewey, eden vodilnih predstavnikov pragmatizma. Dewey je svojo profesionalno pot začel kot učitelj, potem ko je doktoriral, se je kot docent zaposlil na Univerzi v Michiganu. Pri svojem delu se je opiral na spoznanja iz psihologije in filozofije, svoja teoretična izhodišča pa je želel udejanjati tudi skozi prakso. Tako je skupaj z ženo leta 1894 na Univerzi v Chicagu odprl svojo (eksperimentalno) osnovno šolo, poimenovano »the University Elementary School«, ki pa je delovala le krajši čas (John Dewey, 2013).

Njegove ideje, ki so danes poznane pod pojmom »eksperimentalizem« oz. »instrumentalizem« in skozi katere je zagovarjal lastno izkušnjo kot obliko oz. način učenja, so predvsem zaradi spremenjenega pogleda na otroka pomembno mesto dobile tudi znotraj kurikularne teorije.

Deweyjeva ideja o tem, kako naj deluje šola, za katero je bil prepričan, da je »predvsem družbena institucija« (Dewey, 2012, 9), je bila odziv na kritiko tradicionalne šole. Tradicionalni šoli je očital več stvari, med drugim to, da njeno bistvo sestavljajo informacije in spretnosti, ki izhajajo iz preteklosti, in da je glavna naloga šole vse to le prenesti na novo generacijo (Dewey, 1997, 17). Tradicionalni šolski sistem po njegovem mnenju temelji na izrekih »od zgoraj« in »od zunaj« (prav tam, 18), zato so vsebine, ki jih učitelji posredujejo učencem, izvzete iz njihovega življenja in kot take preveč tuje, da bi imele vpliv. Poleg tega vidi avtor težavo sistema še v tem, da mladostnikom, ki so še v fazi zorenja, vsiljuje standarde vsebine in metode, ki so jih postavili odrasli (prav tam, 20). Dewey je bil eden prvih, ki je opozarjal na to, da med mladimi in odraslimi obstajajo velike razlike v načinu učenja in vedenja. Ne gre za to, da se mladi ene generacije ne bi zanimali za iste stvari, kot so se generacije pred njimi, ampak za to, da so vsebine, ki se pojavljajo, izšle iz preteklosti, neučinkovite, saj so zunaj dosega izkušnje mladih. Zagotovo se cilj tradicionalne šole, usposobiti posameznika za prihajajoče odgovornosti in uspeh v življenju (prav tam, 18), ni bistveno razlikoval od Deweyjevega pogleda na to, kaj je cilj izobraževanja, je pa videl težavo v načinu doseganja tega cilja. Vnaprej pripravljene vsebine, učbeniki, načini in metode učenja, ki so dokončni in nefleksibilni se mu niso zdeli primerni, opiranje na preteklo in transmisija tega na novo generacijo pa vodi v pasivnost pri pouku in učence navaja na poslušnost in pokorščino (prav tam).

Naslednji očitek se je nanašal na samo organizacijo šole, kjer je imel v mislih odnose med učenci in odnose učencev z učitelji. Trdil je, da »je šola kot institucija ločena od ostalih oblik družbenih organizacij« (prav tam, 18). Kot taka nima stika z dogajanjem zunaj sebe, kar se odraža tudi v ciljih pouka in načinu poučevanja.

Kot zagovornik progresivne šolske prenove je trdil, da je že samo izobraževanje proces življenja in ne priprava nanj (Dewey, 2012). In zato šola kot družbena institucija »mora predstavljati sedanje življenje – tako resnično in tako vitalno, kakor je otrokovo življenje doma, v soseski ali na igrišču« (prav tam, 9). Ni se mu namreč zdelo smiselno otrok le pripravljati na nekaj, kar se bo zgodilo v prihodnosti, sploh pa je narobe to početi, ne da bi se izobraževanje navezovalo na trenutno življenje, ki ga otroci in mladostniki živijo. Bil je prepričan, da bo vzgoja uspešna, če pri otroku spodbujamo tiste zmožnosti, »ki jih zahtevajo družbene razmere, v katerih se je znašel« (prav tam, 7). Verjel je, da otrok skozi izobraževanje postaja dejavni člen družbe in mu prav izobraževanje pomaga, da preseže svoje prvotne občutke in nagnjenja. Šole ni videl le v funkciji priprave na poklicno življenje, ampak tudi kot pomemben socializacijski prostor, kar potrjuje s citatom, »verjamem, da je posameznik, ki naj bi bil deležen edukacije, družbeni posameznik; ter da je družba organska zveza posameznikov. Če otroku odvzamemo družbeni vidik, nam ostane zgolj abstrakcija; če iz družbe izločimo individualni dejavnik, pa nam ostane zgolj negibna množica brez življenja« (prav tam, 8–9). Pri vključevanju posameznika v družbo gre za dejanje z vzajemno pridobitvijo, kjer posameznik z izobraževanjem postaja del družbe, hkrati pa družba z njim ohranja življenjskost. Družbeno dogajanje je potemtakem del šole in temu mora biti po Deweyju prilagojen tudi šolski kurikulum. Meni namreč, da »če se edukatorjevi napori ne povežejo s kako dejavnostjo, s katero se otrok ukvarja na lastno pobudo, vzgojo vedno pripeljemo v položaj zunanjega pritiska« (prav tam, 7). Pouk mora temeljiti na dejavnosti in interesih, ki so otroku poznani, sicer nima pravega učinka. Tu ni mislil, da se mora učitelj pri podajanju snovi znotraj posameznih predmetov zgolj navezovati na to, kar je učencem poznano, da bi dosegel boljše učne učinke, ampak je težavo videl v obstoječi strukturi predmetov. Trdil je, da z uvajanjem predmetov, kot so branje, pisanje, zemljepis, v zgodnje razrede osnovne šole »z otrokovo naravo ravnamo nasilno« (prav tam, 11), če otroka preveč »odsekano« uvajamo vanje, in se oddaljujemo od tega, kar je bistvo izobraževanja. Res je, da ni zanikal, da z dejavnostmi, ki so učencu nepoznane in zanj abstraktne, učenca ne bi mogli pripeljati do dobrih rezultatov, a na tak način doseženi rezultati so po njegovem mnenju zunanji in nimajo pretiranega vzgojnega učinka (prav tam, 7) oz. z njimi lahko celo »preprečujemo etične posledice« (prav tam, 11) pri otroku.

Postaja jasno, da so cilji pouka v Deweyjevem konceptu izobraževanja bolj kot v doseganje ciljev usmerjeni v sam proces. In če se povrnemo na hiter pregled njegove kritike tradicionalne šole, ki smo jo uvodoma predstavili, razloge za izobraževalni neuspeh vidi prav v tem, »ker zapostavlja ta osnovni vidik šole kot oblike skupnega življenja. Šolo razume kot kraj za podajanje informacij, učenje lekcij ali oblikovanje navad. Vrednost teh dejavnosti večinoma leži v oddaljeni prihodnosti; so zgolj nekakšna priprava. Zaradi tega te dejavnosti nikoli ne postanejo del življenjske izkušnje otroka in tako niso nikoli zares edukativne« (prav tam, 10). In v tem, kar je njegov očitek tradicionalni šoli, razkriva tudi bistvene poudarke svoje pedagoške teorije.

Dewey je izkušnjo videl kot jedro človekovega doživljanja in tudi izobraževanja. Po njem je »človekova izkušnja medsebojno součinkovanje med osebo, naravo in družbenim okoljem na različnih nivojih« (Plut-Pregelj, 1999, 109) in kot tako jo postavi za izhodišče učenja posameznika in tudi družbe. Treba je poudariti, da že avtor sam zapiše, da niso vse izkušnje poučne, nekatere so take, da imajo nezaželene vzgojne posledice in lahko celo zavirajo ali rušijo rast prihodnjih izkušenj (Dewey, 1997, 25). Ker torej nima vsaka izkušnja izobraževalnega potenciala, se postavlja vprašanje, kaj je tisto, po čemer izkušnjo s potencialom ločimo od »navadne« izkušnje.

Vse je, kot zapiše Dewey, odvisno od kvalitete izkušnje, ki jo doživi posameznik. In nadaljuje, da ima »kvaliteta vsake izkušnje dva vidika« (prav tam, 27). Prvi, neposreden vidik, je vidik všečnosti oz. zoprnosti posamezne izkušnje, drugi je njen vpliv na kasnejše izkušnje (prav tam). Prvi vidik doživete izkušnje je viden in zato očiten (prav tam), kasnejšega vpliva izkušnje pa ne moremo takoj zaznati ali prepoznati, zagotovo pa bo nek njen vpliv prisoten. In zato je osrednji problem na izkušnji utemeljenega izobraževanja izbrati take sedanje izkušnje, ki bodo plodno in bogato živele v poznejših izkušnjah (prav tam, 28).

Čeprav je govora o izkušnji, iz zapisov lahko posredno razberemo avtorjevo idejo, kakšno naj bo izobraževanje. Ne sme biti preveč abstraktno, temeljiti mora na nečem, kar so učenci že doživeli (zato izkušnja) in kar poznajo, hkrati pa mora vsebovati elemente, ki bodo koristni ne samo med izobraževanjem, ampak tudi kasneje. Da pa izkušnjo lahko postavimo kot izhodišče izobraževanja, je treba definirati, kaj izkušnja je. Pri tem ni mišljena definicija, ki bi doživete dogodke delila na tiste, ki so izkušnja, in tiste, ki to niso, ampak je treba, in to poudarja tudi Dewey, imeti jasno predstavo o tem, kaj je izkušnja. Predstava je namreč ključna in iz nje »morajo slediti načrti odločanja o učnih vsebinah, metodah poučevanja in discipline ter materialni opremljenosti in družbeni organizaciji šole – če ni tako, je izkušnja popolnoma

v zraku« (Dewey, 2012, 85). Z drugimi besedami bi lahko rekli, da je pri načrtovanju izobraževanja, utemeljenega na izkušnji, treba natančno opredeliti, kaj želimo z določeno izkušnjo pri posamezniku doseči in na kakšen način jo bomo umestili v učno situacijo. Jasno je treba definirati vse od vsebin, načinov dela in tudi ciljev, ki jih želimo doseči, sicer je izkušnja le neke vrste popestritev pouka, ki pa sama po sebi nima globljega učinka. Od zapisanega je odvisen uspeh izobraževanja, kar pa pred velik izziv postavlja učitelja, ki je ključni dejavnik med učencem in izkušnjo.

Da je Dewey veliko stavil na učitelja, je moč razbrati iz številnih njegovih zapisov. Četudi je v središče postavil »uččega se«, ta še vedno potrebuje nekoga, ki pripravlja prostor, ga vodi skozi proces učenja in hkrati tudi uvaja v družbo. Tezo, da je šola videl tudi kot socializacijski prostor, potrjuje tudi njegovo dojetje vloge učitelja, ki ga je videl kot pomemben člen v službi družbe in v besedilu *Moje pedagoško prepričanje* zapisal, »da bi moral vsak učitelj izpolniti dostojanstvo svojega poklica; da je v službi družbe, ki je zadolžena za to, da skrbi za pravilni družbeni red in zagotavlja pravo družbeno rast« (Dewey, 1897, 18). Šola kot institucija za to, čemur pravi avtor pravi družbeni red, skrbi skozi izobraževanje in vzgojo ter tako posledično in posredno lahko vpliva na zagotavljanje družbene rasti, a zveza med tem ni tako enoznačna. Za doseganje družbene rasti je treba zagotoviti šolski sistem, ki je uspešen in iz katerega prihajajo samostojni in aktivni državljani. Zahteva je bila v Deweyjevih časih še posebej aktualna, saj je bila, kot zapiše A. Pešikan (v Dewey, 2012), tradicionalna šola ločena od realnega življenja (119) in zato je težko sledila temu, kar se je v družbi dogajalo. V nasprotju s tradicionalno šolo, v kateri so prevladovale verbalne oblike učenja (prav tam) in kjer so bili učitelji »agenti, ki sporočajo znanja in spretnosti ter uveljavljajo pravila vedenja« (Dewey, 1997, 18), je Dewey mesto učitelja videl bolj v tem, da za otroka izbira tiste vplive, ki bodo učinkovali nanj, ter da mu pomaga, da se nanje ustrezno odziva (Dewey, 1897, 9). Za učenca je verjel, da je po svoji naravi aktiven, zato temu mora slediti tudi pouk. Aktivni vidik učenja mora imeti prednost pred pasivnim (Dewey, 2012, 13). Ker v sprejemanju gotovih resnic ni ničesar takega, kar bi učenca spodbudilo in postavilo v aktivno vlogo, je za središče postavil izkušnjo, ki pa ima izobraževalni potencial samo v primeru, če je osmišljena, če iz nje kaj izpeljemo.

In naloga učitelja je, da učencu pripravi take izkušnje, ki ga ne bodo odvrčale od dejavnosti, ampak jih bodo aktivirale in so obenem več kot le trenutno prijetne, saj bodo pripomogle k doživljanju zaželenih izkušenj v prihodnosti (Dewey, 1997, 27). Učiteljeva skrb je torej, da iz šolskega okolja umakne izkušnje, ki niso izobraževalne narave oz. bi lahko celo škodile, in učencu ponudi tiste, iz katerih se uči. Pri izbiri izkušnje mora biti učitelj pozoren na več dejavnikov. Kot izjemno pomembnega

Dewey izpostavi okolje, iz katerega učenec prihaja, pri čemer navaja, da so izkušnje nekoga, ki je rasel na podeželju, drugačne od izkušenj nekoga, ki je rasel v mestu ali ob morju (prav tam, 40). Učitelj mora razumeti tako enega kot drugega, pozoren mora biti na nastajajoča razpoloženja in navade ter presoditi, katera so koristna in katera škodljiva (prav tam, 39). Predvsem pa se mora zavedati načela, »da izkušnjo oblikujejo tudi pogoji iz okolice, učiteljeva temeljna obveza pa je tudi prepoznati dejanske okoliščine, v katerih so mogoče take izkušnje, ki vodijo do rasti« (prav tam, 40). Identičen dogodek, ki se zgodi v različnih okoljih, sproži različne reakcije in izkušnji dveh posameznikov, ki sta posledica enakega dogodka, se lahko razlikujeta zaradi vpliva okolice. In tudi za danes bi lahko trdili, da je Deweyjeva teza še kako aktualna. Na zapisano pa mora biti najbolj pozoren učitelj. Še bolj kot v osnovni šoli, v kateri so vsi učenci praviloma iz istega okolja, je to treba upoštevati v srednji šoli. Tam je verjetnost, da bodo v razredu sedeli dijaki tako iz mestnega kot vaškega okolja, seveda večja. Učitelj mora poleg različnega predznanja, ki ga dijaki imajo, pri načrtovanju pouka upoštevati tudi različne vplive okolja, iz katerega prihajajo.

Zapisati velja še, zakaj je Dewey poleg tega, da izkušnja vpliva na aktivnost učenca, še verjel, da je dobro pri učenju tudi iz nje izhajati. Z izkušnjo učenci dobijo predstav o nečem. Predstava pa je »odličen instrument oz. pripomoček pri poučevanju. Kar otrok potegne iz predstavitve katere koli teme, so predstave, ki si jih v zvezi z vsebino ustvari sam« (Dewey, 1897, 14). In v nadaljevanju učenje z izkušnjo utemeljuje še z mislijo, »da bi bilo poučevanje neskončno učinkovito, če bi bilo devet desetin sedanje energije, ki je usmerjena v to, da se otrok nauči določene stvari o različnih predmetnih vsebinah, usmerjeno v oblikovanje ustreznih otrokovih predstav« (prav tam). Bistveno bolj kot učenje konkretnih vsebin je smiselno učenca pripeljati do tega, da si o videnem, doživetem oblikuje neke predstave, ki jih lahko učitelj uporabi v učne namene. Z vidika učenca se Deweyju zdi pomembno, da čim prej dojamemo, »kako njegova izkušnja že vsebuje elemente – dejstva in resnice, ki so enake kot tiste, ki jih pridobiva skozi oblikovano poučevanje« (Dewey, 1914, 15–16). Če bo učenec videl podobnost lastne izkušnje z vsebinami, ki so predmet šolske obravnave, zanj te ne bodo več abstraktne in neosebne, ampak jih bo tudi s pomočjo lastnih predstav sprejel v svoj vrednotni sistem. Na ta način se pri poučevanju izognemo tudi pasivnosti učencev, saj s tem, ko svoje izkušnje umeščajo v že obstoječe vsebine, postajajo tudi aktivnejši.

Pri povzemanju ključnih komponent na izkušnji utemeljenega izobraževanja in vlog učitelja v njej je treba izpostaviti, da nikakor ne gre za to, da učenec ob tem, ko svoje znanje gradi in utemeljuje na izkušnji, ob sebi ne bi potreboval učitelja. Ko

govorimo o tem, da učitelj učencu pripravi prostor in skrbi za to, da učenec pridobiva izkušnje, ki imajo izobrazbeni potencial, govorimo o nujni prisotnosti učitelja v tem procesu. Napačno bi interpretirali Deweyjevo idejo, če bi učitelja tu videli le v vlogi usmerjevalca in spodbujevalca. Podobno pravi Gaber (v Dewey, 2012, 105), »učitelj in učenec v Deweyjevi šoli nista le v interakciji, ampak v transakciji, v procesu vzajemnega posredovanja izkušnje«. V tem procesu pridobivata oba, učenec izkušnje, ki so vir učenja in znanja; učitelj pa informacijo o tem, katere so tiste izkušnje, ki učence bolj aktivirajo, bolj spodbujajo. In tudi zaradi vzajemnega posredovanja izkušnje ter procesa učenja, v katerem se pravzaprav na nek način učita oba, Dewey pravi, »da snovanje vzgoje na osebnih izkušnjah pomeni številnejše in tesnejše stike med mladimi in odraslimi, kot so kdaj koli obstajali v tradicionalni šoli, ter posledično tudi več (in ne manj) vodenja s strani drugih« (Dewey, 1997, 21). In pritrđiti moramo Gabrovi interpretaciji, »da če se kot odrasli odpovemo tovrstnemu vodenju, smo se odrekli dolžnosti, ki jo imamo do mlade generacije« (Gaber v Dewey, 2012, 113).

3.3.1 Kurikul

Ne samo pouk, Dewey je poudarjal, da mora biti celotno »izobraževanje zasnovano kot neprestana rekonstrukcija izkušnje; da sta proces in cilj izobraževanja ena in ista stvar« (Dewey, 1897, 13). Proces izobraževanja je torej enako pomemben kot sam cilj in zato nikakor ne sme biti zapostavljen. Pri tej zahtevi je bil, kot izpostavi Gaber, zelo oster. Šola, ki »ostaja v okvirih starega jezuitskega pristopa pri poučevanju in učenju, ostaja za časom, ki je pragmatičen in ga zanima konkretno« (Gaber, 2010, 43). Težavo obstoječe šole je videl v tem, da je »visoko specializirana, enostranska in ozka« (Dewey, 1907, 44), medtem ko je v resnici njena naloga večstranska. Čeprav je pomembno izpostavljajal, da mora biti šola praktično zasnovana in se v njej učenec mora naučiti tudi konkretnih znanj, ni zagovarjal njenege reduciranja na instrumentalno učenje spretnosti in veščin, ki bi posameznika dobro pripravile na poklic, ampak je šola prostor, kjer »imajo člani skupine enake možnosti za to, da od drugih dobivajo in jemljejo« (Dewey, 1968, 84). Šola mora vsakemu posamezniku omogočiti, da razvija svoje potenciale, česar pa šola, ki je usmerjena samo v doseganje visokih izobrazbenih standardov, ne more. Ker je zagovarjal izkušnjo kot središčno točko učenja, je v besedilu *Otrok in kurikul* pisal o dveh vidikih, ki bi ju v šoli morali upoštevati, in sicer o logičnem in psihološkem vidiku izkušnje. Pri prvem je imel v mislih »učne vsebine same zase, z drugim pa njihovo povezavo z otrokom« (Dewey, 1914, 25). Vsaka od njiju je izjemno pomembna, a kot skozi primere ugotavlja avtor, logični vidik ni nad psihološkim, zapiše, da je »logični vidik v najširšem smislu tudi sam psihološki: ima svoj pomen

kot točka v razvoju izkušnje, bodoča rast, ki jo zagotavlja, pa opravičuje njegovo delovanje« (prav tam, 29). In na tem mestu se pojavi potreba, da v izkušnjo ponovno vključimo učne vsebine znanstvenega proučevanja, povrniti jih moramo k izkušnji, iz katere smo (znanja) vzeli, hkrati pa jih je treba psihologizirati, prevesti v neposredno in posamezno doživljanje, iz katerega izhajajo in v katerem imajo svoj smisel (prav tam). Takega dvojnega vidika pojmovanja učnih vsebin ne bi smeli zanemarjati. In v tem kontekstu avtor razlaga, da ima tudi »vsako učenje ali predmet dva vidika: enega za znanstvenika (kot znanstvenika), drugega za učitelja (kot učitelja)« (prav tam). Vidika sicer med seboj nista identična, saj ima za znanstvenika učna vsebina drugačen pomen kot za učitelja, si pa med sabo tudi ne nasprotujeta. Učiteljeva naloga (za razliko od znanstvenikove) ni, da bi »dodajal in preverjal nova dejstva znanosti, ki jo poučuje. Učna vsebina znanosti ga zanima kot določena faza in stopnja v razvoju izkušnje« (prav tam, 30), pri čemer se osredotoča na vprašanje, kako lahko učne vsebine postanejo del izkušnje, s čim se lahko v otroški sedanjosti navežemo nanje. Bolj kot na samo učno vsebino, še izpostavi, mora biti učitelj pozoren na dejavnik znotraj celotne rastoče izkušnje, in to je po Deweyju psihologizacija (prav tam).

Čeprav smo le na kratko povzeli Deweyjevo razlago dveh vidikov izkušnje, se v zapisanem kaže njegova zahteva po upoštevanju obeh v izobraževanju, saj v nasprotnem primeru učna vsebina ter gradiva postajajo predvsem formalna in se bistveno ne razlikujejo od učnih vsebin, posredovanih v tradicionalni šoli, učitelj pa se lahko srečuje tudi s pomanjkanjem motivacije pri učencih. Problem obstoječih učnih vsebin avtor vidi v tem, »da ne privlačijo in ne morejo privlačiti, če ne izvirajo iz rastoče izkušnje in v njej nimajo pomena« (prav tam, 37). Rešitev avtor vidi v prilagoditvi vsebin po izpostavljenih merilih t. i. psihologizacije učnih vsebin. Poleg tega pa izpostavi še eno stvar, vezano na učne vsebine oz. kurikulum, in sicer je »vrednost oblikovane zakladnice znanja posameznega predmeta« (prav tam, 39), kot jo poimenuje avtor, »omogočiti učitelju določanje otrokovega okolja in na ta način ga posredno usmerja« (prav tam). Avtor sam izpostavi, da sta »osnovna vrednost vsebine in temeljni napotki namenjeni učitelju in ne otroku. Učitelju sporoča: tako so sposobnosti, naloge, v resnici, lepoti in vedenju odprte za te otroke« (prav tam). Na tem mestu se še enkrat izpostavi naloga učitelja, za katero bi z malce drznosti lahko rekli, da je zelo podobna konstruktivističnemu razumevanju vloge učitelja. Otrok svoje znanje zgradi sam. Šola mu (po Deweyju) mora omogočiti, da zgradi takšno znanje, ki ga bo lahko v življenju najbolje uporabil. Učitelju pa pri pripravi prostora pomembno podporo nudi učna vsebina, saj ga usmeri v dejavnosti, ki spodbujajo rast in razvoj izkušnje. Na drugi strani pa učna vsebina, zapisana v kurikulumnih dokumentih, varuje pred kapricioznostjo in manipulacijo učitelja ter zagotovi, da

učitelji, čeprav poučujejo v različnih okoljih, otroke iste starosti pripeljejo do postavljenih standardov.

Predstavljeni elementi Deweyjeve filozofije izobraževanja so, kot smo povedali že uvodoma, pomembno vplivali tudi na kurikularno teorijo. V sklepnem delu bi zato želeli izpostaviti tiste segmente, ki jih pri kurikularnem načrtovanju kot ključne izpostavi tudi Kelly. Na podlagi treh različnih začetnih točk, iz katerih črpa kurikularno načrtovanje in se nanašajo bodisi na transmisijo in načine pridobivanja posameznega znanja bodisi na končno stanje, h kateremu stremimo, ali smeri razvoja, ki jo želimo razvijati (Kelly, 1987, 102), je Kelly opredelil tri teoretske pristope h kurikularnemu načrtovanju (1989): kurikulum kot vsebina in izobraževanje kot transmisija; kurikulum kot produkt in izobraževanje kot orodje; kurikulum kot proces in izobraževanje kot razvoj. V slednji, v našem prostoru jo poznamo še pod imenom procesno-razvojna strategija načrtovanja kurikula, po Kellyju »načel izobraževanja ne vidimo v obliki ciljev, ki naj bi jih dosegli na neki prihodnji stopnji, temveč kot proceduralna načela, ki naj vodijo naše praktično udejstvovanje« (Kelly, 1989, 84). Gre za logiko, ki smo jo razvijali v besedilu, in tudi Kelly sam poudari, da je razvoj progresivne pedagogike, še posebej Deweyjev pragmatizem, za področje kurikularne teorije pomenil vir idej (prav tam, 87). Izhodišče niso cilji ali vsebine, temveč gre za »preskok od pojmovanja vzgojno-izobraževalnega procesa kot načrtnega in vodenega razvoja osebnosti, ki sledi vnaprej določenemu zunanjemu idealu kot končnemu smotru vzgoje, k pojmovanju vzgojno-izobraževalnega procesa kot procesa z lastno notranjo vrednostjo, procesa, ki je sam sebi vrhovni cilj« (Kroflič, 1992, 68).

Gre za preskok tudi v razmišljanju: od tega, da je izobraževanje proces, ki je sicer jasno usmerjen (z določenimi cilji) in se konča enkrat v prihodnosti, do razmisleka, da je v okviru izobraževanja pomemben sam proces, saj se v njem dogaja življenje učnega se in zato pouk ne more potekati neodvisno od tega in le v stremljenju k nečemu, kar naj bi se zgodilo v prihodnosti. Kelly tako za Deweyja zapiše, da če je na prvo mesto v izobraževanju postavljaj izkušnjo, je na drugem mestu zagotovo proces rasti (Kelly, 1987, 55). Pri prvi zapiše, da moramo na učne gledati kot na vseživljenjski proces, ki nima svojega konca, ampak je sam svoj konec. In zato mora biti izobraževanje načrtovano kot proces in ne v pogojih »prevzemanja izdelkov« (prav tam). In v navezavi na prvo točko je napredek (oz. proces rasti) edino merilo, po katerem lahko ocenimo uspeh izobraževanja (prav tam). Tu je bolj kot ocenjevanje, ki mu ni bil posebej naklonjen, imel v mislih vrednotenje izobraževanja. In menil je, da je izobraževanje uspešno, če je posameznik v njem napredoval. Ker je izobraževanje videl kot proces, v »katerem se

posameznika vodi k razvijanju novega znanja in novih vrednot« (prav tam, 57), je razvoj vrednot (poleg znanja) tudi merilo za vrednotenje napredka posameznika. Kellyjeva interpretacija Deweyjeve vloge učitelja v procesu rasti je, da je naloga učitelja, da učencu pri njegovem razvoju ponudi vodstvo v smeri nadaljnjih in nadaljujočih se izkušenj. Ni pa njegova naloga, da bi usmerjal učenje tistih izkušenj, ki veljajo za koristne (prav tam, 56). Z vodenjem, moderiranjem ali pomočjo pri rasti pa obenem učenca uvaja tudi v družbo. Kelly zapiše, da gre za neko obliko indoktrinacije, uvedbe učenca v obstoječi oz. veljavni svet vrednot (prav tam), ki pa ga ne smemo dojeti kot negativnega. Dewey namreč večkrat izpostavi, da je tudi to eden od pomembnih namenov šole, saj tako družba kot posameznik drug brez drugega praktično ne obstajata.

Kurikularne teorije so se v enem od temeljnih teoretskih pristopov h kurikularnemu načrtovanju oprle na Deweyjevo idejo izobraževanja. Skupno izhodišče najdemo tudi v želji, da se izhodišče načrtovanja (in izvajanja pouka) prenese k otroku. Tradicionalna šola, ki je slovela po transmisiji znanja, je bila deležna številnih kritik in je bila hkrati osnova za snovanje novih konceptov in pogledov na šolo. Dewey je bil tu jasen. V središče je postavil otroka in izkušnjo kot nekaj, kar je otroku blizu in poznano. V skladu s tem je jasno definiral tudi vlogo učitelja, ki ga je videl kot nekoga, ki otroku pripravlja prostor in izkušnje ter mu pomaga, da jih umesti v svoj vrednotni sistem ter iz njih potegne več kot le trenutno počutje ob doživetem.

Kot smo že zapisali, bi bilo krivično v tem pogledu vlogo učitelja zreducirati zgolj na vlogo usmerjevalca oz. spodbujevalca. Ob kopici izkušenj, s katerimi se otrok srečuje in jih doživlja, je učitelj ključna oseba, ki otroka vodi skozi proces, in izkušnje, ki so primerne, umešča v vzgojno-izobraževalni proces. Hkrati pa od tam odstranjuje tiste izkušnje, ki bi učencu pri učenju lahko škodovala. Z vpeljavo koncepta, da je izobraževanje posameznika njegova konkretna izkušnja, ki se dogaja v tem trenutku, zato mora biti tako tudi načrtovano, je razkril v tradicionalni šoli spregledani vidik izobraževanja. Izobraževanje, ki ne izhaja iz otroka in se mu v nobenem segmentu ne približa, je zanj preveč tuje in abstraktno, zato tu težko računamo na uspeh. Logiko je prevzela tudi kurikularna teorija in razvit je bil model procesno-razvojne strategije načrtovanja kurikula.

Tako Deweyjeva ideja kot kasneje razviti model kurikularnega načrtovanja sta v kakšnem segmentu upravičeno deležna kritike, saj pretirano izhajanje iz otroka in poudarjanje samega procesa (pred cilji) lahko vodi v ekstreme, ki pa nikoli niso prinesli nič dobrega. V besedilu nismo želeli idealizirati Deweyjeve filozofije, želeli smo izpostaviti njegov pogled na izobraževanje ter vlogo učitelja v njem. Deweyjeva osnovna ideja, da »je otrok izhodiščna točka, središče in konec. Njegov razvoj in

rast sta ideal« (Dewey, 1914, 13), je vsekakor ideja, ki je aktualna tudi danes. Seveda z resnim in treznim premislekom, kaj bomo z njo naredili.

3.4 Pojmovanja vloge učitelja v slovenskem prostoru v 20. stoletju

3.4.1 Duhoslovna pedagogika

Duhoslovna (ali tudi kulturna) pedagogika se je začela razvijati konec 19. stoletja predvsem kot odgovor na formalistično usmerjenost herbartizma. V Nemčiji, od koder tudi izvira, se je bolj uveljavljala po 1. svetovni vojni, kjer se je tako na univerzah kot tudi na visokih pedagoških šolah utrdila kot znanstvena disciplina.

V našem prostoru pa se moramo pri delitvi pedagogike na herbartistično, reformsko (socialno-kritično) ter duhoslovno pedagogiko zavedati, da »stroge delitve ne moremo izpeljati, saj lahko pri nekaterih pedagogih, kljub njihovi lastni identifikaciji z določeno smerjo, najdemo tudi izrazite elemente katere druge smeri« (Vidmar, 2011, 35). Verjetno pa ni naključje, da se je po nemškem vzoru tudi v slovenskem prostoru duhoslovna pedagogika začela razvijati v okviru univerze, njen začetnik pa je bil Karel Ozvald, prvi profesor pedagogike in kasneje tudi nosilec katedre za pedagogiko na Univerzi v Ljubljani. Njegov sodobnik in prav tako pomemben predstavnik duhoslovne pedagogike je bil tudi Stanko Gogala. Njuno pripadnost duhoslovni pedagogiki je moč zaslediti skozi številna dela, v katerih sta se Ozvald in Gogala dotikala najbolj ključnih pedagoških vprašanj in problemov.

Gogala je znotraj svojega pojmovanja vloge učitelja sledil ideji duhoslovne pedagogike, da je »nosilec duhovnega vsebina, učiteljeva vloga pri pouku je, da jo razkriva« (Medveš, 2007, 52). Čeprav nastopa učitelj kot posredovalec »med neko učencem doslej tujo resnico in med učenčevim lastnim spoznavanjem te resnice« (Gogala, 1966, 8), to ne pomeni, da je Gogala učitelja videl v t. i. transmisijski vlogi. Prav nasprotno, na učitelja je polagal odgovornost za uspeh vzgojnega dela ter od njega pričakoval (popolno) predanost tako šoli kot učencem. Ena pomembnejših učiteljevih nalog pri pouku je pri učencu vzbuditi interes in ljubezen do predmeta, kar se vseskozi odraža tudi v njegovih delih, kjer je pisal predvsem o pomenu učiteljevega dela (in vloge) za doseganje tega cilja.

Prva zahteva Gogalove obče metodike, ki omogoča vzgojno in izobrazbeno delovanje, je t. i. kontakt med učiteljem in učencem. Kontakt je po Gogali neke vrste notranja napetost in povezanost med učiteljem in učencem, ki se zgodi ob isti učni uri, ob skupnem delu, razmišljanju, veselju ob tem, da je učitelj snov razložil

razumljivo in so učenci prišli do novih spoznanj. Kontakt avtor razume kot tisti nujni pogoj za delo, brez katerega bi bilo delo učitelja »formalistično in hladno« (prav tam, 25) in v učencih ne bi vzbudilo nobenega odziva. A hkrati tudi opozarja, da se kontakta ne da prisiliti ali »umetno ustvariti«. »Nikakor ni zavisen samo od volje in pripravljenosti učitelja, pa tudi ne od volje in pripravljenosti ali nepripravljenosti učencev. To je iracionalni in nepreračunljivi elemente metode. To ni razumski faktor, s katerim moremo naprej računati in na katerega bi mogli slepo graditi.« (prav tam, 26) Kontakt se lahko vzpostavlja, kadar so za to izpolnjeni pogoji, ki jih avtor prepozna v učiteljevem odnosu do mladine, učnega predmeta ter v odnosu do posredovanja oz. podajanja snovi. Učitelj pa lahko kontakt vzpostavlja skozi tri načine, in sicer kot osebnost, z osebnim načinom dela ter skozi predmet in učno snov (prav tam). In prav skozi omenjene načine bomo v nadaljevanju opredeljevali vlogo učitelja, kot jo je videl Gogala.

O učiteljevi osebnosti, s katero je povezoval tudi osebni način dela, je Gogala med drugim pisal tudi v zapisu »Učiteljeva osebnost«, kjer je opredelil tudi nalogo šole. Skladno z idejami duhoslovne pedagogike je nalogo šole videl predvsem v tem, da duševnost mladih bogati z »duhovnimi, izobraževalnimi, religioznimi, etičnimi in socialnimi vrednotami, s čimer bi vzbudila v teh dušah notranje spoznanje izobrazbene in vzgojne vrednosti ter zato občuteno željo po lastnem in čim močnejšem sodelovanju pri šolskem delu« (Gogala, 1931a, 161). Ob tem pa je treba v šoli »ustvariti tako obliko šolskega dela« (prav tam), da bosta učitelj in učenec združila svoje moči in si skupaj prizadevala za to, da bo prej omenjena naloga šole dosežena. Poleg vsebine se vez med učiteljem in učencem vzpostavlja tudi prek učitelja in skozi njegovo (osebno) pedagoško metodo. Učiteljev neposredni vpliv na učenca slednjemu pomaga, da lahko doživlja pristno veselje ob delu s svojim učiteljem (prav tam, 162). Kot pravi sam, gre za neke vrste psihološko metodo, ki se med učiteljem in učencem vzpostavlja skozi njuno medsebojno duševno razmerje, njeno vrednost pa avtor vidi tudi v tem, da je bolj posredna, saj med učenca in predmet vstopa tudi učiteljeva osebnost, ki šele »preko sebe dovede učenca do predmeta« (prav tam). Učiteljeva osebnost je torej most, ki povezuje učenca s predmetom, kar pomeni, da ni nepomembno, kakšna ta osebnost je, zato avtor našteje nekaj značilnih »duševnih potez«, ki jih učitelj mora imeti. Od učitelja torej pričakuje, da ne bo le strokovnjak, temveč bo resnično kulturna osebnost, usmerjen tudi v svet duhovnosti in duhovnih predmetov, prav tako naj bo učitelj normativna osebnost, duševno enoten ter harmoničen. Poleg teh lastnosti, ki se odražajo v osebnosti, pa so pomembne tudi tiste, ki se odražajo navzven. Tako je za učitelja primerna oseba, ki je na zunaj mirna, urejena, stalna, katere nastop je siguren, učitelj mora biti taka oseba, ki ji lahko popolnoma zaupamo, na podlagi tega zaupanja se namreč gradi

tudi učiteljeva avtoriteta. Učitelj po Gogali mora biti več kot samo oseba. Biti mora osebnost, ki se udeležuje v kateri od kulturnih panog, je duhovno, pravilnostno usmerjena, notranje in zunanje urejena ter vzbuja zaupanje, avtoritativnost ter je tudi idejni ter kulturni voditelj (Gogala, 1931b, 199). Šele taka osebnost bo lahko na učenca vplivala do te mere, da se bo med njima vzpostavila vez, ki je nujna pri izobraževanju mladega človeka. Kadar je vez vzpostavljena, pa v ospredje stopi učiteljev način dela oz. (njegova osebna) metoda.

Metoda je »poseben način učiteljevega dela, ki je zavisen od duševnih posebnosti učitelja in učenca in od psiholoških zakonitosti kulturnega oblikovanja« (Gogala, 2005, 218), prav tako velja, da vsak učitelj z leti dela razvije svojo metodo, ki naj bi postopoma postajala tudi vedno bolj individualna in svojevrstna (Skubic Ermenc, 2000, 150). Na tem mestu je treba izpostaviti, da Gogala ločuje metodo od učne metode, kar se kaže tudi skozi uporabo enega ali drugega izraza. Kadar govori o metodi, ima v mislih osebno metodo učitelja, ki ima svoj izvor v t. i. pedagoškem čutu (ali tudi pedagoški intuiciji), kar pa razume kot svojevrstno vrsto »predstavne intuicije ali neposrednega ter bistvenostnega gledanja različnih pedagoških teoretičnih in praktičnih problemov, radi katerega se človek neposredno in trenutno odloči za tako in tako ravnanje, ki se mu tedaj in običajno tudi pozneje izkaže kot pravilno, ali celo kot edino pravilno« (Gogala, 1933, 29, 30). Učiteljevo delo v šoli ne sme biti kakor koli zmehanizirano, kar velja tudi za metodo, ki je po tej logiki učitelj ne more le prevzeti od nekoga drugega ali je uporabljati iz navade, ampak velja, da »naj bi se metoda vedno znova porodila iz učiteljevega živega odnosa do šolskega dela in do otrok« (Gogala, 2005, 219). Iz tega avtor izpelje sklep, ki pravi »čim osebnejši je zato učitelj pri svojem delu, čim bolj živ je, tem osebnejša bo tudi njegova metoda« (prav tam). Učiteljeva metoda predstavlja tudi učitelja samega, njegovo osebno enotnost, njegovo osebo. A čeprav je učitelj tisti, ki metodo uporablja, ta ne sme biti taka, da je primerna učitelju, temveč mora biti primerna učencu, saj je njemu pravzaprav namenjena. Avtor tu izhaja iz spoznanja, da pri šolskem delu ne gre za učitelja, ampak za učenca in zato mora učitelj poznati učenčev razvoj, njegov način razmišljanja, predstavljanja, mišljenja. Učitelj mora poznati otroško duševnost, a le »razumsko poznanje otroške duševnosti iz psiholoških knjig« (prav tam, 223) ne bo zadostovalo. Pomembnejše od poznavanja otroške psihologije je to, da »učitelj živi s šolskim otrokom in da izvira njegova metoda iz tega neposrednega življenja z njim« (prav tam). Poleg že vsega omenjenega pa je za uspešnost metode pomembno tudi to, kakšne so duhovne potrebe učencev. Učitelj mora pri svojem delu izhajati iz svoje lastne osebnosti in sočasno tudi iz učenca, in ne samo poznati značilnosti razvojnega obdobja otrok, ki jih poučuje. Pri njegovem delu je pomemben njegov

osebni angažma, ki se skozi zgoraj omenjeno tudi vseskozi kaže. Dober učitelj je po Gogali namreč ta, ki se učencu v celoti posveti, kar zmorejo le tisti učitelji, ki poznajo svoje učence, upoštevajo njihove sposobnosti in zmožnosti ter so sami duhovno bogate osebnosti.

Resnično dober in živ je po Gogali tisti učitelj, ki se zna dvigniti »nad rokodelsko opravljanje šolskih dolžnosti. Živel bo namreč in delal v šoli iz sebe in iz onega spoznanja o otroku, ki je živo v njem in je na neločljiv način spojeno s posebnostjo njegovega bistva« (prav tam, 226).

Drugi segment, s katerim se je Gogala ukvarjal v svojih besedilih, pa je metodično ravnanje učitelja. Čeprav je ta del opredeljevanja vloge učitelja pri Gogali zagotovo manj poznan od prej opisanega, ga nikakor ne smemo zanemariti, saj se tudi skozi metodično delo učitelja kaže njegova vloga, eden od načinov, prek katerega si avtor prizadeva doseči cilj šole.

Gogala je razlikoval med tremi tipi (srednješolskih) učiteljev. Prvi tip je poimenoval znanstveni tip učitelja, za katerega je značilno, da nenehno študira in se izpopolnjuje, a svojega znanja ne zna posredovati drugim oz. ne čuti potrebe po pedagoškem delu. Drugi tip je tip učitelja – dobrega metodika, za katerega je značilno, da do neke mere pozna svoj strokovni predmet, kar mu manjka, pa je poglobljena in temeljita splošna ter strokovna izobrazba. Tisto, kar pozna, zna tudi razložiti svojim učencem. Tretji tip učitelja je tip dobrega učitelja, pri katerem je, kot pravi avtor, poudarek tako na vsebini kot tudi na metodi in načinu. Gre za učitelje, ki so strokovno zelo dobro podkovani, se izpopolnjujejo, hkrati pa so tudi dobri metodiki.

In prav tretji tip učitelja je tisti, ki ga je Gogala želel v šolah in si zanj tudi zelo prizadeval. Tudi s tem namenom se je v delu svojih besedil precej temeljito ukvarjal z vlogo učitelja, ki jo bomo sami poimenovali učiteljeva strokovna odličnost.

V že omenjenem besedilu »Učiteljeva osebnost« zapiše, da je vez, ki lahko poveže učitelja in učenca, najprej vsebina tega, kar učitelj kot »pristno doživeto in preživeto učencu daje in kar zato učenec tudi neposredno ter s sodelovanjem lastnega subjekta sprejme v svojo duševnost« (Gogala, 1931a, 161). Vsebinska je tista, ki je v šolskem življenju primarna, tista, ki vzgaja, pomembne so resnice, kulturne vrednote, ki jih učitelj želi razvijati pri učencih. Da pa bi ta cilj lahko dosegel, ima učitelj na razpolago metodo, učno pot in metodična sredstva, ki imajo po Gogali sicer sekundarni pomen, kar pa ne pomeni, da imajo manjši pomen, saj sam zapiše, da bi primarni del (torej vsebina in vrednote) »učencem ostal zakrit, če ne bi uporabljali uspešnih metod. Zato je najvažnejše, da je učitelj notranje bogat in temeljit

strokovnjak, zelo važno pa je tudi to, da je učitelj dober in spreten metodik« (Gogala, 1966, 20).

Če se še enkrat vrnemo na pogoje, ki morajo biti izpolnjeni za vzpostavitev kontakta, lahko vidimo, da se kar dva (od treh) nanašata na to, čemur sami pravimo strokovna odličnost učitelja, in sicer Gogala govori o odnosu do učnega predmeta ter odnosu do podajanja oz. posredovanja spoznanj (prav tam, 26).

Odnos do učnega predmeta se kaže skozi učiteljev pristen in osebni odnos do predmeta, ki ga poučuje, poleg tega pa tudi skozi spoštovanje »učne snovi, ki jo posreduje učencem« (prav tam, 37). Učitelj, ki goji osebni odnos do predmeta, si prizadeva, da učencem odkrije predmet v čim večji popolnosti, posreduje tisto snov, ki jo učenci glede na svojo razvojno stopnjo lahko razumejo, je do učencev zahteven, od njih pričakuje intenzivno delo in jih pravično ter objektivno ocenjuje (Gogala tu pravi, da »ne sme raziipati z najboljšimi ocenami ali hvaliti učencev že za skromno znanje« (prav tam, 38)).

Odnos do samega podajanja oz. posredovanja snovi avtor ločuje od odnosa do predmeta, gre namreč za vprašanje, kaj učitelju pomeni delo v šoli, kaj mu pomeni to, da razlaga in vzgaja (prav tam). Odnos do podajanja se kaže predvsem v tem, da ima učitelj željo in potrebo, da se za to, da bo lahko res dobro poučeval, sam izobrazil tudi v metodičnem smislu. Učitelj si mora želei v šoli pomagati svojim učencem, da jim svoje znanje zna posredovati, posedovati mora t. i. pedagoško potrebo, ki učitelja sili k temu, da se pedagoško udejstvuje in da je praktični učitelj in vzgojitelj (prav tam, 39). Učitelj, ki si prizadeva, da ga učenci razumejo in mu pri predmetu sledijo, svojih ur ne bo izvajal šablonsko in »pasivno, temveč je stalno zaposlen s preišljevanjem, kako bi še izboljšal svoje delo, kako bi še drugače razložil in formuliral ...« (prav tam, 40). Vsak učitelj mora imeti veselje do dela v šoli in veselje do poučevanja (in vzgoje), to pa se razlikuje od odnosa do predmeta, saj so lahko učitelji, ki imajo radi svoj predmet, kljub temu slabi pedagogi. Brez pozitivnega odnosa in brez že omenjene pedagoške potrebe učitelj pri svojem delu ne more biti uspešen. Gogala od učitelja pričakuje, da pri pouku upošteva dinamiko in odzive učencev, razmišlja o tem, kako bo učno vsebino posredoval učencem, pričakuje pa tudi, da je učitelj pri pouku sproščen. Svojo sproščenost učitelj kaže predvsem v tem, »da ga delo z učenci prevzame, da pozabi na vse zunanje formalnosti, da izgubi ves strah pred delom z učenci, da je ves prirodni in neizumetnični in da se počuti zares kot učitelj« (prav tam, 43). Sproščenost pa učitelj doseže le skozi dobro pripravo na pouk. Gogala loči tri vrste priprave na pouk: stvarno, snovno in materialno pripravo, oblikovno oz. formalno pripravo ter občo duševno oz. psihično pripravo.

S stvarno pripravo učitelj obvlada učno snov, zato dobro stvarno pripravljenemu učitelju med poukom na učno snov sploh ni treba misliti, je sproščen in dobro obvladuje svoj razred. Dobra stvarna priprava namreč učitelja notranje sprosti, da ne razmišlja o sebi, temveč o učencih, pri delu je sproščen in umirjen. Dobro stvarno pripravljen učitelj tudi nima težav, kadar mora med poukom spremeniti način dela ali metodo, prekiniti z delom, da lahko odgovori na vprašanje, saj potem točno ve, kako bo z delom nadaljeval. Dobra stvarna priprava, ki je lahko bodisi širša (ali obča) bodisi posebna stvarna priprava za posamezno uro, je po Gogali pogoj za uspešno delo učitelja.

Pri drugi, formalni pripravi gre za učne oblike, načine in metode, ki jih učitelj načrtuje, da bo snov posredoval na način, da jo bodo učenci razumeli in tudi osvojili. Učna ura mora biti dobro strukturirana, snov mora biti med seboj logično povezana, zato pravi Gogala, da je »formalna priprava metodična priprava in zadeva najbistvenejši del metodično pravih del« (prav tam, 47). Pri posredovanju nove učne snovi je pomembno, da učitelj pri učencih vzbudi interes, česar pa ne doseže s tem, da o snovi pove kaj zanimivega, zabavnega, temveč gre po Gogali za »učno pot in način, ki naj pritegne učenca k taki snovi, za katero se doslej ni zanimal, ki je tudi težja in miselno manj dostopna« (prav tam, 54). Učitelj tu ne sme delovati le kot strokovnjak na svojem področju, temveč se mora izkazati predvsem kot dober metodik, zato je njegova formalna priprava na uro ključnega pomena. Že pri sami pripravi mora pomisliti na to, da bo formulacija jasna in natančna, da bo govoril počasi in s primernimi poudarki, da težje, pomembnejše stvari že med razlago ponovi, se med razlago sprašuje, če so ga učenci razumeli ... Naloga učitelja je, da pri učencih razvija kritično mišljenje in o tem mora razmišljati že v sami pripravi na pouk.

Tretje vrste priprava, ki jo avtor izpostavlja, pa je psihična priprava, s katero učitelj obvladuje samega sebe ter svoje razpoloženje. Učitelj se mora zavedati svoje odgovornosti, ki jo ima do učencev, kulture, svojega predmeta, družbe, sodelavcev. Svoje delo mora učitelj opravljati predano in s polno odgovornostjo. Vse to je del psihične priprave učitelja, ki je po Gogali najtežja, kar jih metodika postavlja pred učitelja (prav tam, 83).

Pri učiteljevi strokovni odličnosti pa ne smemo pozabiti še učne metode. Gre za segment, ki mu Gogala nameni nekaj besed ter učitelju daje napotke za delo z njimi. Učne metode ne vidi zgolj v smislu pripomočka za doseganje učnih ciljev, temveč je zanj prav tako potreben pedagoški čut. Razume jo namreč kot »del učiteljevega prizadevanja, s katerim želi doseči materialno in formalno izobrazbenost ter vzgojenost učencev« (prav tam, 117). Vidi jo kot način, s katerim učitelj oblikuje

mladega človeka. Ne samo izobrazuje, temveč ga oblikuje celega. S pomočjo metode se namreč oblikujejo učenčeve sposobnosti, razum, spomin in tudi volja, značaj, spretnosti (prav tam). Učitelju naroča, da izbere tako učno metodo, ki bo dosegla čim večjo »aktivnost učenca, predvsem aktivnost njegovega razumevanja, tako da ne bo samo dogmatično sprejemal učne snovi« (prav tam). V obči metodiki Gogala predstavi metodo pripovedovanja, razgovorno metodo, metodo dela z učno knjigo, metodo analize, sinteze, indukcije in dedukcije, metodo demonstracije in metodo ekskurzije. Vse te metode ima učitelj na razpolago, da z njimi glede na učno snov doseže čim večjo aktivnost učenca, pri čemer, kot je razvidno iz citata, ima v mislih predvsem to, da učenec do kakšnih spoznanj, uvidov pride z lastno aktivnostjo in le s sprejemanjem tega, kar pove učitelj, ali kot zapiše sam »... ko namreč učitelj z metodičnimi sredstvi posreduje učencu neko spoznanje, je pri tem aktivna tudi njegova inteligentnost. Učenec razmišlja, on ima pomisleke, on miselno priznava [...] in on sam neposredno zagleda in spozna resnico« (prav tam, 9). Vsebina kot nosilec duhovnega vzgaja, a učitelj skozi učne metode vsebino učencu približa in v tem vidi Gogala pomembnost metodičnega dela in tudi samih metod.

Na spreten način učitelj namreč »razvija tisto vsebinsko osnovo, tisti material pojmov in resnic, ob katerem se more poroditi učenčeva lastna misel« (prav tam, 8). Kakovost te misli in posledičnoakovost učenčevega znanja je torej odvisna prav od uporabe učne metode, kar še enkrat jasno pokaže na to, kako pomembno mesto je učni metodi pripisoval Gogala.

Kot smo že izpostavili, je Gogala pred učitelja postavljaval velik del odgovornosti za uspeh učenčevega izobraževanja in vzgoje. Resman o njem celo zapiše, da bi »danes težko našli pedagoge, ki bi bili do učitelja tako zahtevni, kot je bil Gogala« (Resman, 2000, 136). V napotkih, ki jih je pripravljaval za učitelje, se kažejo ideje duhoslovne pedagogike, ki jim je sam sledil in jih tudi zagovarjal. In da bi učitelj lahko izpolnil postavljene zahteve, ki jih je nanj avtor naslavljaval, je moral biti sam v prvi vrsti dobro izobražen, kulturno razgledan in osebno bogat človek oz. kot zapiše sam, mora učitelj biti »bogatega in pridnega kulturnega duha« (Gogala, 1933, 136), zato da lahko izpolni odgovorno delo, ki mu je zaupano.

Drugi predstavnik duhoslovne pedagogike, čigar pogled na vlogo učitelja predstavljamo v nadaljevanju, je Karel Ozvald. Ozvald in Gogala sta tako na šolo kot tudi na učitelja gledala z različnih zornih kotov, oba pa skozi ideje pedagogike, ki sta ji pripadala. Medtem ko se je Gogala ukvarjal predvsem z »raziskovanjem in pojasnjevanjem vzgojnega vplivanja v okviru subtilnih ped-psiholoških odnosov med učencem in učiteljem« (Protner, 2000a, 40), je bilo v ospredju »Ozvaldovega zanimanja analiziranje in pojasnjevanje odnosov med kulturo, družbo, državo in

vzgojo« (prav tam). A kljub temu tudi pri Ozvaldu najdemo zapise, v katerih piše o učiteljih, in na podlagi teh bomo v nadaljevanju razmišljali o njegovem pojmovanju vloge učitelja.

Da bi v celoti razumeli Ozvaldov pogled na učitelja, se moramo najprej ustaviti pri njegovem pojmovanju šole, saj je na učitelja gledal predvsem kot na predstavnika institucije in skladno s tem razumel tudi njegovo vlogo.

Šola je po mnenju Ozvalda »izmed najvažnejših sredstev, ki si jih kulturno življenje (gospodarstvo, umetnost, znanstvo, politika, verstvo ...) ustvarja za doseg svojih ciljev« (Ozvald, 2000, 136), zato se vseskozi sprašuje tudi po tem, kakšen je njen namen, življenje voditi ali spremljati. V iskanju odgovora na zastavljeno vprašanje Ozvald zapiše, da je »temeljni zakon šole – učenje« (prav tam). Gre torej za institucijo, v kateri nekdo nastopa kot učitelj ter neko učno snov sistematično in metodično podaja učencem (prav tam). Avtor sam izpelje sklep, da »naloga šole ni voditi, temveč: življenje spremljati, ne zaostajati za njim, ampak poslušati in upoštevati njegove zahteve, to se pravi, mladino pripravljati za življenje« (prav tam, 141). Glavno vodilo pri tem pa ne sme biti korist učenca, temveč njegova izobrazba, ki jo Ozvald razume kot *culturo animi* oz. humaniziranje posameznika. Šola je po Ozvaldu v prvi vrsti izobraževalna ustanova in vse, kar lahko vzgojnega doseže, lahko doseže posredno, torej s pomočjo učenja in pouka. Tako naloga šole ni učenje, katerega namen bi bil izključno pridobivanje konkretnega znanja, temveč je, kot zapiše sam, prva naloga šole »učiti, to se pravi, podajati znanje (in veščine) ter s pomočjo znanja oblikovati učenčevega duha« (prav tam). Izobrazba oz. izoblikovanost duha ni usposobljenost za opravljanje določene dejavnosti, ampak je po Ozvaldu izobražen tisti, »ki se je navadil samostojno misliti pa ocenjevati svet in življenje, ki je obenem v stanju, se vživeti v dušo drugega človeka in ki ima trden zaokrožen značaj.« (Ozvald, 1922, 2). Izobrazbo v opisanem pomenu besede lahko posameznik doseže le v srednji šoli, katere cilj je »duhovno oblikovanje odbranih poedincev za to ali ono ‚voditeljsko‘ vlogo v življenju« (Ozvald, 2000, 179), ali kot zapiše drugje, »iz učenčeve osebe ustvariti osebnost« (Ozvald, 1912, 38), medtem ko imajo poklicne in strokovne šole drugačne namene (avtor jih razume kot ustanove, ki posameznika pripravijo na opravljanje tega ali onega poklica). Tudi s tega stališča bomo v nadaljevanju govorili o srednješolskem učitelju in njegovi vlogi. Za to, da srednja šola lahko omenjeni cilj doseže, pa mora najprej prenehati biti »zgolj učilnica, ki danes pretežno kultivira le uho učenčeve, ter postane šola dejanja, ki bo razvijala gojencu vse sile« (prav tam, 97).

Čeprav je bilo vseskozi govora o šoli in njeni nalogi, se Ozvald zaveda, da šola kot taka ne more z učenci narediti ničesar, in vse, kar doseže pri učencih, lahko

stori le prek učitelja, ki je po njegovem mnenju »duša šole« (Ozvald, 2000, 195). Učitelja vidi v vlogi izvrševalca zakonsko postavljenih odredb, ki pa so »kakor riba na pesku, ako ne najdejo – učiteljstva, ki bi jih razumevalo ter imelo dovolj sposobnosti pa dobre volje, da jim vdahne življenja« (prav tam, 246). Tudi zato si je Ozvald prizadeval za kakovostno izobrazbo učiteljev, »učitelj sam mora biti izobražen državljan, ki se mu vidi, da se z življenjskimi vprašanji resno ukvarja, in ki zna motivirati učenca« (Muršak, 2002, 128). Posameznik poklica učitelja ne bi smel izbrati le zato, »ker mu je tako še najbolj kazalo« (Ozvald, 1929, 45), ta poklic namreč zahteva bistveno več kot le obvladovanje naučenih oz. izurjenih spretnosti ali postopkov.

Če povežemo zgoraj opisano nalogo šole, Ozvaldovo pojmovanje izobraženega človeka z vlogo učitelja, lahko sklenemo, da mora biti učitelj obenem tudi vzgojitelj, za katerega tudi avtor sam zapiše, da je vzgojitelj tisti, »ki pozna življenje, je izkušen, ki pozna mladega človeka, in ne dela radi denarja, kakor stroj – vse po enem kopitu, ne oziraje se na zmožnosti učencev – ki dela iz ljubezni, samo tak naj bi poučeval in sejal resnico v srca, usmiljeno, z razumevajočim srcem« (Ozvald, 1912, 12). Ni vloga učitelja zgolj v tem, da učencem posreduje čim več znanja, jih pripravi na opravljanje poklica oz. pri učencih spodbuja razvoj t. i. kompetenc, temveč je njegova vloga tudi (ali predvsem?) vzgajati posameznika oz. oblikovati njegovo osebnost. Lahko bi rekli, da se je bistveno več kot z učiteljevo strokovno odličnostjo Ozvald v svojih besedilih ukvarjal z njegovim osebnim angažmajem, njegovo vzgojno funkcijo in tudi tu sledil idejam duhoslovne pedagogike. Vzgojni cilji so namreč tudi tisti cilji, ki naj bi jih »vzgojevalec hotel doseči ob svojem prizadevanju, da iz mladega bitja napravi človeka, celega človeka« (Ozvald, 1918, 15). Vzgajati po Ozvaldu namreč pomeni dvigati. Učitelj, ki »ne dviga tistih moči, ki tiče v osebi, ta ne vzgaja« (Ozvald, 1912, 41). In če učitelj ne vzgaja, svoje delo opravlja kot »rokodelec in ne kot umetnik« (Ozvald, 2000, 137), poklic in delo učitelja v polnem pomenu besede pa po Ozvaldu je oz. mora biti umetnost.

Učitelj je v pedagoškem procesu vzgojni subjekt in tej vlogi se ne bi smel odpovedati. Njegova naloga je, da mora učenca razumeti, pri pouku se mora ozirati na sposobnosti svojih učencev in temu prilagajati svoje delo z njimi. A Ozvald hkrati opozarja, da ni dovolj, če učitelj učenca razume le v razvojno-psihološkem smislu, obravnavati ga mora tudi v etičnem smislu, saj le tako lahko pri učencu razvija tudi njegovo osebnost.

Učitelj pa lahko svojo vzgojno nalogo izpolni le skozi pouk, torej po posredni poti, in tega se Ozvald tudi zaveda, ko piše, »če učitelj, ki dobro obvlada svoj učni predmet in je tudi metodično izvežban, učencem v šoli razlaga n. pr. to ali ono poglavje

iz matematike, tedaj je to povsem racionaliziran, to se pravi takšen pedagoški proces, ki ga vzgojni subjekt zavestno izvršuje po premišljenem načrtu« (prav tam, 22). Učitelj torej vzgaja takrat, kadar počne nekaj drugega (razlaga učno snov pri svojem predmetu). S svojim delom lahko torej usmerja in vpliva na vzgojo in temu Ozvald pravi racionaliziran pedagoški proces, saj ima učitelj načrt, kaj želi doseči, in tudi način, s pomočjo katerega si ta cilj prizadeva doseči. Tako učitelj oblikuje posameznika na premišljen način in na »podlagi zavestnih idej« (prav tam, 27) ter nadaljuje, da je »najizrazitejši, povsem racionalizirani tip te vrste pač pouk, kadar je tako ustrojen, da bodisi učitelj bodisi avtodidakt sam skuša po tej in tej metodi, ki se je zavestno drži, doseči ta in ta cilj« (prav tam). Ob učitelju pa lahko povsem zavestno vzgojno delovanje dosežejo tudi šola, dom, cerkev, časopisi, razstave, potovanja, prireditve ...

Poleg jasno izpostavljenega dejstva, kje avtor vidi učiteljevo možnost in moč vzgojnega vplivanja in delovanja, pa je v obeh citatih izpostavljena še ena stvar, ki znatraj pojmovanja vloge učitelja nikakor ne sme ostati spregledana. Gre za učiteljevo strokovno odličnost, kamor uvrščamo tako obvladovanje stroke kot njegovo metodično usposobljenost. Ozvald od učitelja pričakuje, da bo spreten metodik, saj mu le dobro obvladovanje metodičnega načina dela omogoča, da učencem posreduje svoje znanje in jih posledično tudi vzgaja. A hkrati opozarja, da usodno napako delajo tisti, ki metodo in organizacijo postavijo pred vsebino. »Kdor si zgolj od novih oblik v vzgojstvu obeta novega človeka, je precej podoben gospodarju, ki šteje za polnovredna ‚aktiva‘, kar se v trdnem (‚realnem‘) gospodarstvu sme največ imenovati – ‚conto dubioso‘ (dvomljiva postojanka)« (Ozvald, 1931, 32). Dober učitelj je torej tisti, ki poleg metode dobro obvlada tudi svojo stroko. »Da z ljubeznijo gojiš in glede na stvarno logiko vseskozi obvladuješ svojo stroko in k temu še ljubezen do učenca in vsestransko razumevanje njegovega bitja in žitja – to so najgloblji temelji poklicne etike, kolikor gre za srednješolskega profesorja in profesorico [...] Za uspešno učiteljevanje se iz globljih, v bistvu stvari ukoreninjenih razlogov brez-pogojno zahtevata ljubezen in sposobnost za oboje: za stvar in za učenca« (Ozvald, 1944, *Hudi grehi zoper telesno in duhovno bit srednješolske mladine*, 6, 7). Za to, da izpolnjuje svoje poslanstvo, mora učitelj imeti rad tako svoje učence kot svojo stroko. Ozvald kritizira šolo oz. učitelje, kjer se izpostavlja samo

logična stran spoznavanja: učitelj običajno misli, da je povsem storil svojo dolžnost, ako učencem zgolj 'strokovno' podaja, 'vtepava' resnico, ne meneč se, sta jo li dečko ali dekle tudi doživela kot nov in plodovit spoznanek ali pa jo marveč le kar mimogrede kot nekakšen last/mrtvo znanje/ vzela na ladjo svoje duševnosti (prav tam, *Da kali, kar žlahtnega je, žene zale*, 5).

Učiteljevo strokovno obvladovanje področja, ki ga poučuje, mora biti namreč nujno povezano z njegovim vzgojnim delovanjem, zato učenje ne sme biti »zgolj vtepavanje (einpauken) in ne mehansko guljenje (bueffeln) ampak tako postopanje – učitelja in učenca, da bo duh ali vrednotni smisel, ki ga vsebujejo kulturne dobrine (učna snov), prešel k učencu v dušo ter se v njej uveljavljal kot živa sila, kot oblikovalna moč« (Ozvald, 1931, 34). J. Kalin o vlogi učitelja pri Ozvaldu pravi, da je učiteljeva naloga »posredovati, učiti in naučiti metode, ne samo dejstev ali podatkov. To so tisti višji cilji, ki jih je tudi veliko težje meriti in vrednotiti njihovo doseganje, a pomenijo večjo kakovost učiteljevega dela in izobraževalnega procesa v celoti« (Kalin, 2002, 105).

Znotraj pojmovanja vloge učitelja pri Ozvaldu se moramo strinjati s tezo, da »v Ozvaldovi pedagogiki učitelj nima več osrednjega položaja, ne pojavlja se kot medij med kulturo in posameznikom« (Protner, 2000a, 42), kot je to izrazito razvidno pri Gogali, a vendarle na podlagi njegovih besedil povzamemo vlogo učitelja, kot si jo je zamislil avtor sam.

Temeljna naloga šole je učiti, podajati znanje in prek posredovanja znanja šola opravlja tudi vzgojno funkcijo. Tu je Ozvald sledil duhoslovni pedagogiki in izpostavljal vzgojni pomen šole. Učitelj, ki je predstavnik šole kot institucije, svojo vzgojno funkcijo opravlja prek pouka, tako šola kot učitelj pa sta predstavnika kulture, saj »šola namreč ni nemara samostojen, od ničesa odvisen obrat in učitelj ne avtonomen, sam odločevalen podjetnik, marveč stojita oba, učitelj in šola v službi – celokupne kulture naroda« (Ozvald, 1931, 31). Tudi zato je namen izobraževanja oz. šole, kot zapiše sam, »življenje spremljati« (Ozvald, 1927, 141) in učence pripravljati na življenje tako znotraj pridobivanja znanja kot razvoja osebnosti oz. osebne rasti.

(Srednješolskemu) učitelju za to, da cilj šole doseže, Ozvald kot vodilo pri njegovem delu postavi štiri načela, ki odražajo tudi njegovo vlogo. S svojimi učenci naj tvori delovno družbo, katere središče naj bosta medsebojno zaupanje in razumevanje; učiteljevo glavno delo je v učencu vzbujati tvorne sile in jih združevati v korist skupnim nalogam; izvor vsem vzgojnim in učnim ukrepom naj bo zanimanje učenca; kot glavno, učni način učitelju priporoča neprisiljen razgovor, ki naj poteka v takem okolju, v katerem se dovoljuje tudi drugačno oz. tuje mnenje (Ozvald, 1912, 97). Učitelj pa se kot predstavnik šole mora zavedati, da vzgojno deluje tudi s svojim zgledom, s svojo osebnostjo. »Vendar pa učitelj ali učiteljica lahko tudi na značaj svojih učencev blagodejno učinkuje in sicer ne da bi to izrecno nameraval – s svojim zgledom: ako se iz vsega njegovega dejanja in nehanja, ki ga ima učenec priliko opazovati, govori resnična vestnost, točnost, pravičnost, resnicoljubnost, premišljenost in zlasti še taktnost v vsakem oziru, osobito pa v besedi.« (Ozvald, 1928a, 15)

Če povzamemo, učiteljevo delo Ozvald razume celostno in nikakor zgolj kot opravljanje poklica, ampak bolj kot poslanstvo, ki ga lahko dobro opravljajo le tisti posamezniki, ki se zavedajo svoje družbene vloge in se za ta poklic odločijo, ker imajo radi svojo stroko in mladino. In kot učitelj se mora vsak, ki to vlogo opravlja, zavedati tudi, »da je prva in glavna učitelju dana naloga otrokovo dušo s pomočjo pouka in vzgoje oblikovati in da eventuelno eksperimentiranju z otrokovo dušo ne sme biti izvrševanju te naloge v kvar, in tudi uspešni orač te ledine naj bi sebe nikdar ne smatral za nezmotljivega (Ozvald, 1928b, 173)«.

3.4.2 Reformska pedagogika

Reformska pedagogika se je »teoretsko utemeljila skozi pojem in koncept delovne šole« (Vidmar, 2011, 43). Imela je sicer več smeri in tokov, večinoma pa sta se v tistem času za vse uporabljali predvsem poimenovanji »delovna šola« in »mladinoslovje« (prav tam). Po Medvešu (1992b) se posebnosti reformske pedagogike, ki povezujejo njene različne smeri, izražajo v treh osnovnih geslih: 1. prednost razvoja (zorenja) pred učenjem; 2. prednost naravne vzgoje pred načrtnim vplivanjem skozi pedagoško posebej pripravljene (umetne) vzgojne situacije; 3. prednost vzgoje, ki izhaja iz otroka, pred vzgojo, ki se naslanja na kulturo, socialne in duhovne vrednote.

Znotraj reformske pedagogike so vlogo učitelja podobno kot v duhoslovni pedagogiki razumeli kot poslanstvo, tudi tu so poudarjali pomen učiteljeve intuicije, a se je za razliko od duhoslovne pedagogike intuicija pri reformni pedagogiki nanašala na »doživetje položaja trpečega otroka v procesu odraščanja in prizadevanje, da se otroku v procesu zorenja takšen položaj prihrani« (Medveš, 1992b, 7). Reformska pedagogika se je zaradi poudarjanja učiteljeve intuicije in ekspresivnosti »odpovedala snovnologično razčlenjenim in vnaprej določenim učnim načrtom, učbenikom, vnaprej predpisanim metodičnodidaktičnim napotkom ...« (Protner, 1994, 61), medtem ko je bila na tem področju duhoslovna pedagogika manj radikalna in je pouk razumela bolj tradicionalno (prav tam).

Na Slovenskem se je znotraj reformske pedagogike razvila predvsem »socialno-kritična pedagogika«, njen najpomembnejši predstavnik in tudi njen utemeljitelj je bil Franjo Žgeč (Vidmar, 2011, 44), ob njem pa je ideje reformske pedagogike zelo dosledno zagovarjal tudi Anton Osterc.

Osterc velja za enega »najradikalnejših zagovornikov reformske pedagogike oz. njene socialno-kritične smeri« (prav tam, 40). Veliko je pisal o novostih in posebnostih tujih šolskih sistemov, veliko je prevajal in poročal o novostih na področju

pedagoške literature (Protner, 2000b, 55). Pomanjkljivost pri obravnavi Osterčevega pogleda na vlogo učitelja pa je ta, da sam ni napisal nobene teoretske razprave, besedila, zato lahko o njegovih nazorih in idejah sklepamo le posredno. Njegove ideje so ideje reformske pedagogike, kar velja tudi za pojmovanje vloge učitelja. A kot že rečeno, je veliko poročal o novostih, šolskih sistemih v tujini, povzema ideje učiteljev pri nas, s svojim delom je pomembno zaznamoval periodiko tistega časa, zato v nadaljevanju predstavljamo pogled na vlogo učitelja, kot smo jo lahko razbrali iz njegovih zapisov.

Izhodišče Osterčevega pogleda na vzgojo in posledično vlogo učitelja izhaja iz gesla, naj se »vzgoja in pouk ravnata po otroku!« (Osterc, 1925, 167), kar je bilo geslo pedagoške konference v Heidelbergu (avtor se je je udeležil in o njenih sklepih poročal v *Pedagoškem zborniku*). Bistveni smoter vzgoje bi torej »moral biti, da spozna otrok premoč duhovnega nad snovnim in da je pripravljen služiti uresničenju tega duhovnega v vsakdanjem življenju. Zato mora stremeti vzgoja za tem, da ohrani v otroku svežo duševno silo in jo poveča.« (prav tam) Ter nadaljuje, da je slednje posebej pomembno pri vprašanju discipline. »Vzgojitelj se mora s spoštovanjem vživeti v individualnost otroka in se zavedati, da se otrokove individualne sile morejo razviti le pod vplivom discipline, ki deluje od znotraj navzven in ki daje otrokovim duševnim silam, popolno svobodo v razmahu« (prav tam). Zapisati je treba, da Osterc odklanja vsakršno prisilo in zunanjo avtoriteto, vzgoja v šoli pa mora slediti interesom, ki izhajajo iz otroške duše (prav tam). Pri delu učitelja kritizira t. i. staro šolo, kjer so vzgajali s kaznimi in nagradami, in pravi, da mora učitelj otroku ponuditi delo, ki ga zanima (prav tam, 170), učiteljeva naloga namreč je, »da ohrani v otroku njegov pristni nagon k zaposlenju in ustvarjanju ter ga napeljuje – čim bolj neopaženo – v prave struge!« (prav tam). Učitelj mora v razredu ustvariti takšno vzdušje, da se lahko »vsak gojenec neovirano izraža, sledeč notranjim impulzom« (prav tam, 171), kar učitelju tudi omogoča, da lahko sledi interesom vsakega posameznika in pospešuje njegov razum (prav tam). Skladno z idejami reformske pedagogike Osterc zagovarja individualno vzgojo v šoli, njej ob bok pa postavi t. i. socialno vzgojo, saj posameznik ne more biti izoliran, ampak se mora vključevati v družbo. Tej nalogi pa lahko šola sledi z organiziranjem dela v obliki »zajednic«, kot Osterc zapiše, »kjer je le mogoče, razviti duh zadrženosti in zbuditi voljo k medsebojni pomoči« (prav tam). V »zajednicah« pa ima osrednjo vlogo učitelj s svojim zgledom, kar ponazori s primeri, »Učitelj spoštuje samobitnost vsakega posameznega gojenca, spoštovali jo bodo tudi gojenci med seboj. Odklanjaj vsako nasilje med seboj. Odklanjaj vsako nasilje napram gojencu, odklanjali ga bodo tudi gojenci med seboj. Priznavaj vsakomur njegove pravice, priznaval jih bo tudi on drugim« (prav tam). Učiteljeva dolžnost je, »da posveti

svoj vzgojni interes vsej mladini, četudi praktično dela samo z gotovo starostno dobo« (Osterc, 1928/29b, 268), in mu hkrati tudi nalaga, da mora pri vzgoji sodelovati s starši in tudi drugimi dejavniki, ki lahko vplivajo na otrokovo vzgojo (mdr. časnikarji, društva, cerkev).

Osterčev ideal učitelja je učitelj, ki bo lahko spremenil obstoječe razmerje med učitelji in učenci (kritika stare šole) ter med učenci samimi ter spremenil pouk tako, da bo le-ta izhajal iz interesa otrok ter brez vse prisile (Osterc, 1928/29a, 141). Da bo lahko opravljal to nalogo, je po mnenju avtorja nujna potreba po temeljitem študiju psihologije, ki ga učitelj kombinira tudi s spoznanji pedagogike. Znanje psihologije bo učitelju v pomoč tudi pri vzgojnih nalogah oz. kot sam pravi, pri »individualnem terapeutičnem delu« (prav tam), saj šolo obiskujejo otroci iz družin, kjer imajo težave, in takim učencem mora učitelj ponuditi pomoč.

Šola, kot jo v prihodnosti vidi Osterc, je šola po modelu delovne šole, temu primerni morajo biti tako šolski prostori kot tudi izobrazba učiteljev. Slednja naj bi bila zasnovana na način, kot bo potekalo učiteljevo delo v šoli. Glede zahtev izobrazbe učitelja je zapisal, da mora program zahtevati za učiteljišča »najboljše učne moči« (Osterc, 1927/28, 169), kar utemelji »z izrazito pedagoško orijentiranimi nastavniki«, za vse predmete, ne samo za pedagogiko (prav tam), kar pa po njegovem mnenju niso tisti nastavniki, ki so najboljši znanstveniki – teoretični. Učitelj mora biti opremljen tudi z znanji kmetijstva, obrti, industrije ter trgovstva, da lahko napravi pouk v šoli bolj praktičen in resničen (prav tam), zato mora ta znanja dobiti že v času študija. V okviru te zahteve Osterc tudi jasno zapiše, da »sam pouk v pedagogiki in metodiki ni zadosti« (prav tam), in tako nakaže na to, da mora biti učitelj, da bo lahko opravljal svojo (predvsem vzgojno) nalogo v šoli, izobražen temu primerno. Učiteljski poklic avtor razume kot notranji poklic oz. poslanstvo, za katerega niso primerni vsi kandidati, predvsem opozarja na to, da tega poklica ne bi smeli izbrati samo zato, da si z njim služijo kruh. Za učitelje pravi, da je »naša naloga vzgojna« (Osterc, 1928/29, 145) in enako pomembno je delo učitelja v osnovni ali srednji šoli, zato morata oba biti tudi enako izobrazena.

Pri Ostercu je pri učitelju na prvo mesto postavljena njegova vzgojna vloga, a zato, da lahko uresničuje cilje v šoli, zasnovane po načelih delovne šole, pa mora biti tudi dober metodik ter obvladati predmete, ki jih poučuje. Za slednje avtor povzame predloge ankete o učiteljski izobrazbi, kjer piše, da ni potrebe, da vsa področja (mdr. kmetijstvo, sociologijo, ekonomijo) popolnoma (znanstveno) obvlada, saj prave, »popolne vzgojiteljske narave ne vidi v znanstvenem tipu; njena moč leži marveč v prirojeni zmožnosti, da se lahko uživlja v dušo otroka in jo dviga za seboj« (Osterc,

1927, 259), kjer se ponovno vrne na učiteljevo prvo in osrednjo vlogo, pri uresničevanju katere sta mu v pomoč njegova strokovnost in metodična usposobljenost.

Franjo Žgeč, ki ga izpostavljamo kot drugega predstavnika reformske pedagogike in tudi utemeljitelja socialno-kritične smeri, je za naš prostor pomemben tudi zato, ker je »prvi na Slovenskem poskušal s pomočjo sociologije osvetliti družbeno ozadje pedagoških smotrov« (Protner, 1994, 83). Sama socialno-kritična pedagogika pa je za učiteljstvo pri nas po Protnerju zanimiva, »ker je od njih zahtevala in pričakovala aktivno poseganje v šolsko prakso, raziskovalno delo in samostojno oblikovanje teorije« (Protner, 2000, 74), s čimer je bila učiteljem dana možnost, »da si izoblikujejo samopodobo in dostojanstvo, ki jim jih druge pedagoške smeri zaradi teleološke utemeljenosti niso ponujale« (prav tam). Oz. kot je zapisal Žgeč sam, »učiteljstvo se mora obrniti od brezplodnega teoretiziranja o novi šoli k praktičnemu poučevanju svojih učencev s psihološkega, biološkega in sociološkega vidika – toda v službi pedagogike. [...] Današnja doba je doba, ko se pripravljajo tla velikim in globokim reformam. V teh pripravah lahko igra učiteljstvo vodilno vlogo, saj stoji s svojim delom sredi širokih plasti našega naroda. Njegova zgodovinska naloga je proučevati otroško duševnost in življenje našega naroda. Kako jo bo izpolnilo, je odvisno od učiteljstva samega« (Žgeč, 1939/1940, 4).

Žgeč je za razliko od Osterca v svojih delih podal dokaj jasna navodila in napotke o tem, kakšna vzgoja bi se morala vršiti v naših šolah. Na podlagi tega bomo v nadaljevanju utemeljevali tudi vlogo, kot jo je avtor pripisal učitelju.

Kot zagovornik reformske pedagogike je zelo zagovarjal model produktivne šole, v kateri se v ospredje postavlja delo učencev. Iz šole je treba odstraniti vse, kar je v njej do sedaj dušilo učenca, pri čemer predvsem omenja, da je treba odpraviti t. i. »papirnato avtoriteto, vsiljeno disciplino, čezmerno mirno sedenje v šolski klopi, pasivno poslušanje učenca, kar pripoveduje učitelj« (Žgeč, 1923, 59). Pravi še, da mora knjigo zamenjati produktivno delo v šolskih prostorih, na vrtu, v šolski kuhinji, v šolskih delavnicah (prav tam). Učitelj mora v prvi vrsti postati »starejši tovariš, svetovalec in duševni voditelj, ne pa policaj« (prav tam). Pouk v šoli mora biti zasnovan tako, da pomaga razvoju dispozicij mladostnika (Žgeč, 1928), in pouk, ki ni tako naravnani, je po mnenju avtorja v šoli le nepotreben balast, ki ga mladostnik slej ko prej odvrže (prav tam, 70). Učenje ne sme biti samo po sebi namen, temveč mora biti odgovor na potrebe mladine. In to je po Žgeču tudi eden od ciljev vzgoje. Največ, kar lahko z vzgojo naredimo, je to, da se posameznika »navadi samostojno misliti in razsojati, da ga usposobi telesno in duševno za samostojno udejstvovanje in samostojno ustvarjanje na določenem področju ter mu privzgoji dovolj volje, da premaga vse ovire in dospe do cilja« (Žgeč, 1923, 24). Slednjega pa se ne da doseči

s čezmernim mirnim sedenjem v šoli, za katero zapiše, da je nezdravo, ker otrok potrebuje gibanje, ter s pasivnim sprejemanjem, ki ubija samostojnost v mišljenju, ter aktivnost in iniciativnost ter ne da lastnim močem možnosti, da se razvijajo. Knjigo, ki posreduje učencem le mrtvo znanje, ki ni imelo z življenjem nobene povezave (prav tam, 60), pa, kot že zapisano, mora zamenjati delo, ki vsebuje ogromne vzgojne zaklade (prav tam).

Žgeč učitelju nalaga, da se odpove papirnati avtoriteti (kot pravi sam), in ko bo postal mladini »prijatelj in svetovalec, bo postal za njo tudi prava avtoriteta« (Žgeč, 1939/1940, 65). Vzgoja v šoli namreč ne sme temeljiti na strahu pred redom in kaznimi, učitelj, ki se bo odrekel takemu načinu postopanja z mladino, si bo po mnenju avtorja tudi prej pridobil njeno zaupanje, ki je temelj, brez katerega ni vzgoje (Žgeč, 1923, 63). Učitelj si zaupanje tako staršev kot učencev mora pridobiti sam, in sicer z vztrajnim delom in resno voljo. Takšni učitelji po mnenju Žgeča »uživajo popolno zaupanje med ljudstvom, ki pa so si ga pridobili z ljubeznijo do otrok, z nesebičnim izvenšolskim delom, s stalnimi nasveti in z voljo, da ga dvignejo kulturno in gospodarsko« (prav tam, 64). Da učitelj lahko opravlja svoje delo korektno in odgovorno, mora dobro poznati otroško dušo. To zahtevo najdemo poudarjeno v več delih, kar govori o tem, kako si je Žgeč prizadeval, da bi zasnoval šolo, ki bi izhajala iz otrokovih potreb in želja. Učitelj mora poleg tega poznati tudi otrokove starše, razmere v družini otroka in, kot pravi sam, življenje nasploh. Še najboljše se mu zdi, če učitelj »sam izhaja iz ljudstva, ki ga hoče vzgajati in zanj delovati. Tako bo poznal najbolje njegov značaj in njegovo duševnost ter se bo lahko uprl njegovim strastem, razvadam in grdim lastnostim« (prav tam, 65), med katerimi posebej omenja alkohol, ki bi se ga morali učitelji popolnoma vzdržati in tudi tako dokazati, da so trdnega značaja. Prav tako učitelj ne sme biti premlad, saj mladost ne zbuja zaupanja, biti mora že oseba, ki ima neke izkušnje. Poklic učitelja ne sme biti samo »varno zatočišče in zadnji izhod, samo vprašanje kruha in eksistence« (Žgeč, 1925, 59), izbirati ga morajo torej posamezniki, ki resnično želijo delati z mladino in so za to tudi sposobni, pri čemer pa ni dovolj, da ima učitelj le znanje oz. poznavanje (naroda), temveč mora imeti »trdne sposobnosti, da se v dušo narodovo vživi in da tvori s prebivalstvom s kmečkim ali delavskim, enoto. Ljudstvo mora biti prepričano, da vzgojitelj drugače sploh delati ne more, kakor v njegovem interesu. S tem trenutkom pa se bo šola dvignila in učitelj bo postal kulturni vodja mas, naroda« (prav tam). Učitelj mora biti nekdo, ki mu je mar za ljudi, s katerimi dela, predvsem pa Žgeč od učitelja pričakuje, da je sam »osebnost, svetla in jaka, potem si lahko z delom pridobi popolno zaupanje ljudstva, ki mu šele omogoči delo, [...] ker le potom samega sebe lahko vzgaja narod in le s samim seboj in z lastnim zgledom ga dviga tudi etično« (Žgeč, 1923, 69). Učitelj torej uči in vzgaja predvsem s svojo osebnostjo, z lastnim zgledom, kar

pa ne pomeni, da Žgeč od učitelja ni pričakoval ustrezne usposobljenosti. Pogoj za dobre učitelje so dobra učiteljišča, ki morajo temeljiti na študiju pedagogike, središče študija pa mora biti mladinoslovje s posebnim ozirom na otroško psihologijo (prav tam, 67). Poleg tega pa morajo na učiteljišču usposobiti kandidate v spoznavanju značaja, duševnosti, življenja, dela in potreb naroda, »vrelec mora biti življenje in ne knjiga, iz katere bi črpali« (prav tam). Žgeč si je prizadeval predvsem za to, da bi se »teoretična učilnica«, kot je učiteljišče poimenoval sam, spremenila v vzgojevalnico, kjer se bodo oblikovali bodoči vzgojitelji in voditelji naroda (prav tam). Takšni, ki bodo razumeli otroško dušo ter z njo znali in želeli delati.

V delih, ki so zapuščina Franja Žgeča in v katerih odslkava svoj pogled na vzgojo (in šolo), je v ospredje jasno postavljena vzgojna vloga učitelja, skozi katero pa učitelj dosega tudi izobrazbene cilje šole. S tem, ko postavi zahtevo, da mora učitelj »poznati življenje«, ki ga živijo in bodo živeli njegovi učenci, postavi jasno zahtevo po tem, da mora imeti znanja in sposobnosti, da jih pripravi in nauči spretnosti, navad, znanj, ki jih bodo v svojem življenju potrebovali, in tudi najti način, kako pri učencu vzbuditi interes. Tudi ideja, da je treba različno učiti otroke proletariata in otroke iz meščanskih slojev, kaže na to, da mora učitelj svoje delo v razredu individualizirati, prilagoditi otrokom, ki jih ima pred sabo, in jih opremiti s tistimi znanji, ki so zanje koristna in uporabna. Učitelj je po mnenju Žgeča tu povsem avtonomen, na kar nakazuje njegov zapis, da »ima država sicer delno dolžnost, da skrbi za šolo ali, da vsaj vzdržuje učne moči. Kaj in kako pa je v njej poučevati, o tem odloča učiteljstvo, sporazumno s starši in otroki« (prav tam, 70). Učni načrti naj bi bili le okvirno vodilo, učne knjige pa le pripomoček pri delu (Žgeč, 1939/1940).

S svojimi zahtevami je Žgeč učitelje postavil pred zahtevno nalogo, ki jo zmorejo le najboljši (in takšni naj bi se za poklic učitelja tudi odločali). Službo učitelja je bolj kot poklic razumel kot poslanstvo, ki mu je lahko kos le učitelj z močno osebnostjo in ki se zaveda, da je v razvoju otrok »sam gonilna sila in ne cokla, ki vodi moči mladine po svoji najboljši vesti v zdravo smer« (prav tam, 3).

3.4.3 Šilihov pogled na vlogo učitelja

Gustava Šiliha težko uvrstimo v katero od obeh predstavljenih smeri, ga pa na tem mestu izpostavljamo predvsem zaradi njegovega angažmaja do dela učitelja, ki se kaže tudi skozi Šilihova dela, v katerih se je veliko ukvarjal tudi z vlogo učitelja pri pouku.

Samo vzgojo je Šilih razumel v dveh pomenih, in sicer v širšem, kjer je mislil na proces, ki oblikuje celotno osebnost in del katere je tudi pouk, ter vzgojo v ožjem

smislu, ki zajema moralno vzgojo in katere namen je »oblikovanje nravstvenega značaja« (Šilih, 1961, 56). Izobraževanje, ki je ena od treh osnovnih dejavnosti vzgoje, poleg omenja še negovanje in podružabljanje, vse tri pa se medsebojno prepletajo in nikoli ne stojijo vsaka zase (Šilih, 1955, 5), samo izobraževanje pa meri predvsem na »razum (intelekt), vendar se nanj ne omejuje, marveč zajema celotno osebnost mladega človeka« (Šilih, 1961, 14). In izobraževanje, ki ne vključuje vzgoje v ožjem pomenu, za Šiliha nima prave vrednosti (prav tam, 57). Šola svoje vzgojno-izobraževalno poslanstvo udejanja torej predvsem skozi pouk, ki ga je razumel kot »namerno, to je smotno, načrtno in organizirano izobraževanje« (Šilih, 1970, 10), katerega bistvo je v tem, da preko pouka učencem učitelj posreduje vednosti različnih področij ter omogoči pridobivanje raznih znanj in navad (Šilih, 1961, 25), pri čemer pa se nikoli ne omeji zgolj na »posredovanje vednosti, znanj in navad, temveč poskuša preko njih in z njimi sooblikovati osebnost učencev« (prav tam). Čeprav je zagovarjal tezo, da vzgaja predvsem vsebina, je učitelja videl kot nepogrešljiv del izobraževanja, saj je prav on tisti, prek katerega je vsebina ter z njo znanja, vednosti in tudi vzgojno ravnanje posredovana učencem.

Šilih je opredelil tri naloge pouka, ki se odslikavajo tudi v vlogi učitelja. Kot predstavnik družbe učitelj poudarja dolžnosti učenca in hkrati učence »vodi, uresničuje v njih s poukom in skupnim življenjem obvezne vzgojne smotre ter odgovarja za nepoplačeno znanstveno resnico, ki jo posreduje z učivom« (prav tam, 27). Nadalje kot zagovornik učencev štiti njihove pravice ter skrbi za »pravilen razvoj vsakega posameznika, upošteva njihove individualne posebnosti ter omogoča, da si prisvojijo s poukom posredovano učivo ter se tudi vsestransko razvijajo« (prav tam). Tretja naloga pouka, ki je hkrati tudi naloga učitelja, je že večkrat izpostavljena vzgoja celotne učenčeve osebnosti, kjer ima poleg intelektualnega izobraževanja avtor v mislih tudi razvijanje estetske plasti učenčeve osebnosti ter njegovo moralno vzgojo (prav tam).

Dober pouk lahko vzgojno učinkuje predvsem s svojimi vsebinami in načini dejavnosti (prav tam, 58). Kot še pravi, je precej odvisno od uporabe učnih metod, oblik in tehnik, ki pa vzgojno učinkujejo le, če »stopnjujejo aktivnost učencev in čim bolj zmanjšajo pasivno sprejemanje« (prav tam), pri čemer avtor opozarja, da se aktivnost učencev ne izraža le prek zunanje aktivnosti učencev, temveč je pomembna predvsem njihova notranja (miselna) aktivnost.

A pri pouku je pomembna predvsem učiteljeva osebnost, ki po mnenju Šiliha pri pouku zavzema tudi osrednje mesto. Učitelj namreč »s svojim zgledom nenehno vpliva na učence, njegovi odnosi do učencev pa ustvarjajo vzgojno ugodno ali neugodno vzdušje« (prav tam). Od učiteljeve osebnosti po Šilihu izhajajo tudi najgloblji vzgojni učinki in če odpove učitelj, odpove tudi didaktika. »Smotnost,

načrtnost in organiziranost učnega dela so pomembne, toda na prvem mestu je individualna svoboda učiteljevega osebnega učinkovanja« (prav tam, 35), tej pa sledi metoda, brez katere pouk ni mogoč. Avtor vzgojni učinek pouka v celoti stavi na učitelja, na njegovo osebnost, iz katere izhajajo tako njegove dobre kot tudi slabe lastnosti ter se izražajo v njegovih odnosih do učencev. Za uspeh učenja je odločilnega pomena odnos, ki ga učitelj vzpostavi s svojimi učenci.

Kaže se v »humanih odnosih v razredu, v učiteljevi sposobnosti za nemoten kontakt z učenci, v učiteljevi pristni avtoriteti, ki izvira iz spoštovanja, zaupanja in ljubezni in ki ni nič trajnega, marveč si jo mora učitelj nenehno graditi in utemeljevati« (Šilih, 1970, 23). Pravilni odnosi v razredu zagotavljajo namreč pristno disciplino, brez katere, kot že rečeno, ni uspešnega učenja. Šilih zato učitelju naroča, da mora učenca »spoštovati in upoštevati njegovo človeško dostojanstvo, mu pomagati pri razvoju in razvijati njegovo samozavest, samostojnost in aktivnost« (Šilih, 1961, 51). Učenca mora pri pouku vzeti kot subjekt, kot bitje, ki se razvija. A kljub temu učenec po Šilihu ne zavzema osrednje vloge pri pouku, temveč jo avtor pripisuje učitelju.

Kljub izpostavljanju pomena učiteljeve osebnosti za uspešnost pouka pa se je Šilih zavedal, da je le malo učiteljev, ki so rojeni učitelji in so pri svojem delu izjemno uspešni, ne da bi potrebovali posebna znanja o metodah in načinih dela. Bistveno več je učiteljev, ki prirojenega daru za poučevanje nimajo in se zato pri svojem delu precej opirajo na didaktiko. Tudi zato je učiteljem dal več jasnih napotkov, kako naj načrtujejo in izvajajo pouk, da bodo dosegli zastavljene cilje. Zakonitosti pouka, didaktična navodila in priporočila za delo učiteljev je strnil v dveh delih, in sicer v *Očrtu splošne didaktike* (1961) in *Didaktiki* (1970).

Učiteljevo delovanje v razredu se kaže predvsem skozi njegovo učno ravnanje, s katerim pri učencih uresničuje vzgojne in učne cilje. Njegovo ravnanje pri pouku ne sme biti prepuščeno trenutnemu vzgibu ali improvizaciji, temveč mora biti domišljeno in skrbno načrtovano že v učiteljevi pripravi. Najpomembnejši elementi učnega ravnanja so po Šilihu učna metoda, učne oblike in učne tehnike. Za metodo pravi, da je nujnost. Učitelj si je namreč »ne more poljubno izbirati, temveč mu jo narekujejo posebnosti učiva, razvojna stopnja učencev in ideološke danosti v učivu« (Šilih, 1961, 135). Učna metoda mora biti torej stvarno logično pravilna, učenci v razredu pa so lahko na različnih stopnjah. Šilih pravi, da mora učitelj posebnosti teh stopenj tudi upoštevati, zato mora biti njegova metoda tudi psihološko učinkovita (Šilih, 1970, 69), sicer z njo ne bo dosegel zastavljene cilja. Prek učne metode učitelj spodbuja učence, da sami iščejo, odkrivajo, ugotavljajo, primerjajo in sklepajo ... in prav učna metoda je tista, s katero učitelj »odvrača učence od pasivnega

sprejemanja in mehaničnega prisvajanja učiva« (Šilih, 1961, 135). Tudi zato mora biti od vseh treh naštetih elementov učiteljevega ravnanja prav metoda najbolj domišljena, saj je jedrna sestavina pouka.

V tesni povezavi z metodo definira tudi učne oblike in učne tehnike. Učne oblike predvsem vplivajo na samo dinamiko pouka, prav tako jih je treba načrtovati in so tudi del učiteljeve priprave, ampak gre pri oblikah za »sestavino učnega ravnanja in ne predstavljajo pouka v celoti« (prav tam, 240). Šilih učitelju priporoča, da pri pouku uporablja pester nabor učnih metod, ne le ene same, kar sicer terjaja več napora in truda, a omogoča večji učinek, ki se kaže v pestrosti pouka za učence, kar pa posledično vpliva tudi na boljše doseganje učnih ciljev. Za uspešen pouk mora torej učitelj obvladati raznolike učne oblike in biti sposoben tudi, da med poukom obliko, ki jo je sicer načrtoval, a se izkaže kot neuspešna, zamenja z drugo.

Za učne tehnike pravi avtor, da so sicer pomembne, saj »zagotavljajo gladek in neoviran proces učnega dogajanja, so pa le ‚oblačila‘ in ne vsebina« (prav tam, 136). Če učitelj ne obvlada učnih tehnik, z uporabo napačne ne pritegne učencev, s čimer zgreši svoje učno ravnanje, zgolj obvladanje učnih tehnik pa avtor smatra kot »pešek v oči, ki prikriva notranjo praznoto« (prav tam).

Po mnenju Šiliha je najbolj uspešen učitelj, ki »dobro pozna posebnosti in zahteve vsake učne oblike, obvladuje tehnike, ki so z njo povezane, ter postopno in pravočasno uri v njih tudi svoje učence« (prav tam, 220).

Učiteljeva strokovna odličnost, katere pomemben del je tudi njegova didaktična usposobljenost, je pomembna za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev pouka, zato učitelj svojega učnega ravnanja ne sme prepuščati improvizaciji, temveč se mora na pouk dobro pripraviti. Učna priprava ni pomembna samo za tekočo izpeljavo pouka, temveč se prek priprave učitelj po mnenju avtorja tudi neprestano izpopolnjuje, tako pred poukom kot tudi po pouku, ko opravi analizo priprave in same izvedbe. Redne in skrbno pripravljene učne priprave pa učitelju dajejo tudi občutek varnosti, gotovosti in samozavesti, s katerim stopi v razred (prav tam, 271). Čeprav učenci sami nimajo vpogleda v učne priprave učitelja in niti ne vedo, ali se je za posamezno uro pripravil, zagotovo občutijo »njegovo obvladovanje učiva, učnih metod, učnih oblik in učnih tehnik ter [...] mu zaradi tega sledijo, so pri pouku tudi bolj disciplinirani in aktivni« (prav tam). Če učitelj na uro ni pripravljen, se to izraža v njegovi negotovosti, razdražljivosti, nepotrpežljivosti, kar hitro opazijo tudi učenci ter ga posledično tudi manj cenijo ali se mu celo posmehujejo (prav tam).

Učna priprava je torej potrebna vsakemu učitelju, ki se zaveda svoje pedagoške odgovornosti (prav tam, 271), vsebina učne priprave pa je raznolika, sestavljena predvsem iz treh področij.

Del učne priprave je najprej stvarna ali znanstvena priprava, ki od učitelja zahteva popolno obvladovanje učnega predmeta, kamor pa ne sodi samo strokovna podkovanost v stroki oz. predmetnem področju, ki ga poučuje, temveč mora biti tudi spreten metodik, saj »izkušnje dokazujejo, da je marsikateri strokovnjak slab učitelj, ker se ne more izmotati iz mnogosti obilja in izčrpnosti svojih vednosti in znanj ter premalo izbira, izloča in se omejuje na tisto bistveno učivo, ki je za pouk plodno in dragoceno« (prav tam, 275). Učitelj mora biti zlasti pozoren na to, da je vsebina, ki jo posreduje, znanstveno pravilna in sočasno tudi primerna razvojni stopnji učencev. Slednje pa Šilih že uvršča med psihološko in pedagoško učno pripravo, znotraj katere mora učitelj upoštevati specifične razreda kot celote in tudi posameznikov v njem.

Kot tretjo izpostavlja metodično pripravo, ki temelji tako na stvarni kot psihološko-pedagoški pripravi, biti mora pisna ter izhajati iz učnih in vzgojnih ciljev, zapisanih v učnem načrtu. V metodični pripravi učitelj zajame prej opisane učne metode, oblike in tehnike, s katerimi zastavljene učne cilje pri pouku tudi dosega.

Zahteve po načrtovanju učnega ravnanja, ki jih je Šilih jasno izpostavil in zanje učiteljem tudi pripravil izhodišča, kažejo na to, da je na učitelja stavil uspeh pouka. Od njega je zahteval strokovno odličnost, tako poznavanje strokovnega področja kot tudi metodično usposobljenost, ki pomaga, da znanstvena spoznanja iz stroke prilagodi glede na specifične razreda, ki ga poučuje. Vsaka ura mora biti torej skrbno načrtovana in pripravljena po zgoraj opisanih didaktičnih pravilih, a kot taka lahko v popolnosti zaživi šele z »močjo učiteljeve osebnosti, ki zajema njegovo strokovno, psihološko in didaktično izobrazbo ter njegovo prepričanost in prevzetnost, s katero vodi in regulira učne procese« (prav tam, 247). Šilih se zaveda pomembnosti osebnostnega momenta vsakega učitelja, ga tudi večkrat izpostavi, a sočasno pravi, da je osebnostni moment iracionalnega značaja, zato ga ne smemo enačiti z metodo (prav tam), saj bi lahko to pripeljalo do razmišljanja, da kot tak zadošča in učitelju ni treba skrbeti za učno pripravo na pouk, kar pa nikakor ni skladno z njegovo predstavo dela učitelja.

Učitelj mora pri pouku vzbuditi interes, pripeljati učenca do tega, da razmišlja, raziskuje, je notranje aktiven. Šiliha zato nikakor ne smemo uvrstiti med predstavnike tradicionalnega pojmovanja pouka, tudi zato, ker je v svojih delih sam jasno izpostavil dejstvo, da pouk ni »posredovanje že gotovih, tako rekoč izdelanih vednosti,

znanj, tehnik in vrednotenj» (prav tam, 25). Učitelja je sicer videl tudi kot vodnika, pomočnika, svetovalca in usmerjevalca, a ne v smislu, kot so ga kasneje opredelili znotraj t. i. konstruktivističnega pojmovanja pouka, temveč se mora pri Šilih učitelj »spraševati, kaj mora storiti, upoštevati, kaj mora vedeti o pogojih uspešnega pouka in kako organizirati dejavnost učencev« (prav tam). Ne zato, da bodo ti svoje znanje skonstruirali sami, ampak da bodo dosegli cilje pouka, med katerimi je kot duhoslovec najvišje postavil cilj oblikovanje moralnega značaja posameznika. Učitelj pa pri tem igra ključno vlogo. Biti mora namreč oseba, ki je sam »vzgojen, notranje urejen, osebno zgleden, pravičen, dosleden v svojem ravnanju in zahtevah, izkušen in moder« (Šilih, 1955, 62), v svoji stroki mora biti mojster, sočasno pa mora spoštovati otroka kot človeka, se zanimati za otrokove potrebe, interese in nagnjenja ter otroku ponuditi pomoč, kadar jo ta išče in potrebuje (prav tam). Znotraj Šilihovega pojmovanja učitelja so njegove vloge prepletene, se med seboj dopolnjujejo, nikoli ne izključujejo in kot take skrbijo za to, da lahko šola uresničuje svoje vzgojno-izobraževalno poslanstvo.

4 Pogledi na vlogo učitelja v sodobnih pedagoško-psiholoških diskurzih

4.1 Pojmovanja vloge učiteljev pri nekaterih tujih avtorjih

Vloga učitelja pri načrtovanju in izvajanju pouka je bila, kot smo pokazali skozi obravnavane avtorje, vedno pojmovana skozi različne dimenzije, nikoli zgolj iz enega zornega kota. Z vprašanji, ki so povezana s poukom, učenjem, poučevanjem, vlogo učitelja in učenca, se v zadnjem času zagotovo največ ukvarjata pedagogika in psihologija (natančneje didaktika in pedagoška psihologija), vsaka iz svojega teoretičnega izhodišča, a ko govorimo o vlogi učitelja znotraj obeh vej, najdemo precej stičišč in enakih pogledov na to, katere so vloge, ki določajo delo učitelja. Poučevanje namreč velja za intencionalno dejavnost, katere osrednji namen je spodbuditi učence k učenju (Qvortrup v Beck, 2008, 467) in ne glede na to, katero stališče zavzemamo do tega, kakšno naj bi poučevanje bilo (ali moralo biti), pomembno vlogo v njem vedno igra učitelj. Adams zapiše, da se vloga učitelja nanaša na to, kaj posamezniki v resnici počnejo (torej na njihovo obnašanje), obenem pa na določanje vloge lahko vplivajo tudi pričakovana dejanja posameznikov (Adams, 1970, 121), pri čemer gre predvsem za posameznikova lastna pričakovanja (torej učitelja samega) ali pričakovanja drugih (učencev, dijakov, staršev, kolegov, vodstva šole, družbe ...).

Preden pa se osredotočimo na dejavnike, ki vlogo določajo oz. vplivajo na vlogo učitelja, pogledjmo nekaj načinov, kako lahko določimo oz. dogovorimo vlogo posameznika učitelja. Način sprejemanja dogovora o tem, kaj določa neko vlogo, razumemo namreč kot ključen element, saj opredelitev dejavnikov oz. dogovor o tem, kateri dejavniki določajo posameznikovo vlogo, znatno zmanjša nejasnosti v pojmovanju vloge in s tem tudi nejasnosti v pričakovanih posameznih skupin o tem, katera ravnanja so tista, ki v vlogo (ne) sodijo.

Načine določanja vloge bomo sami povzeli po Adamsu (1970, 125), ki kot prvi dejavnik določi *jasnost*. Jasnost vloge določa obseg dogovora o določeni vlogi znotraj posamezne skupine. Ni namreč nujno, da posamezniki vlogo vidijo na enak način, zato pri določanju pogojev, ki vplivajo na vlogo, jasnost še posebej pride v poštev takrat, ko se posamezniki pri opredelitvi vloge razlikujejo. Naslednji dejavnik je *difuzija vloge*, ki določa obseg in vrsto t. i. ustreznega obnašanja znotraj posamezne vloge (prav tam). Difuzija tako recimo določa meje obnašanja učitelja kot predstavnika vzgojno-izobraževalne institucije, koristna je predvsem za primerjave, saj omogoča tudi razlikovanja znotraj posamezne vloge (npr. vloga učitelja v osnovni

šoli in vloga učitelja v srednji šoli, vloga mestnega ali podeželskega učitelja, vloga učitelja v različnih državah ...) (prav tam). In kot zadnji dejavnik Adams opredeli *soglasje o posamezni vlogi* (prav tam). Soglasje o vlogi mora biti dogovorjeno znotraj številnih skupin, ki imajo pregled nad predstavami, kakšna naj bi bila vloga učitelja. Iskanje soglasja terja številne dogovore in usklajevanja, saj se lahko, kot smo že omenili, med različnimi skupinami pojavljajo precejšnje razlike znotraj pojmovanja posamezne vloge in skladno s tem tudi različna pričakovanja (avtor izpostavlja razliko med namenom učiteljev in predstavo učencev o tem namenu, ki lahko vpliva tudi na uspeh pouka, če se prestave ene in druge skupine precej razlikujejo). Zato je dogovor oz. soglasje o vlogi nujno.

Poleg omenjenih lahko vlogo učitelja določajo tudi drugi dejavniki, pomembno pri tem je, da načini oz. dejavniki, po katerih je vloga določena, obstajajo in so dogovorjeni ter so z njimi seznanjene različne skupine.

Vloga učitelja, kot že rečeno, ni nikoli enoznačno opredeljena, na njeno opredelitev pa vplivajo številni dejavniki. Biddle (v Beijaard, 1995, 283) pravi, da so vloge učitelja pogosto nejasno opredeljene in uporabljene v različnih smereh. Na drugem mestu Pettersson (2004, 590) zapiše, da je vloga učitelja sestavljena iz številnih kulturno določenih vlog, kar pomeni, da kulturno in družbeno dogajanje ter okolje določajo oblikovanje njegove vloge ter vplivajo tudi na različno pojmovanje vlog učitelja znotraj različnih kultur, družb, tudi geografskega okolja.

Teško bi torej našli ali spisali neko univerzalno vlogo učitelja, ki bi jo brez modifikacij lahko uporabljali znotraj različnih kulturnih, geografskih in družbenih okolij. Zagotovo pa je univerzalno to, da na določanje vloge učitelja vpliva več dejavnikov. Sami smo jih opredelili na t. i. notranje in zunanje. Med notranje dejavnike uvrščamo tiste, ki vplivajo na učiteljevo lastno pojmovanje njegove vloge, med zunanje pa smo uvrstili poglede in pričakovanja na vlogo učitelja, ki nastajajo znotraj drugih interesnih skupin oz. t. i. pomembnih drugih, kamor uvrščamo učence/dijake, starše, kolege, vodstvo šole in širšo javnost.

Notranji dejavniki, ki vplivajo na pojmovanje vloge učitelja, so torej tisti, ki nastanejo pri samih učiteljih in jih lahko uvrstimo v dve kategoriji: učiteljeva lastna prepričanja o tem, katera vloga je pomembna, ter učiteljeva pričakovanja o svoji vlogi.

Pri učiteljevih prepričanjih (ang. beliefs) gre za prepričanja, ki jih učitelji iz različnih virov razvijejo o svoji vlogi, pogosto so »laična« in niso vezana na strokovna znanja. Zanje pa tudi velja, da so trajna in tudi precej odporna na spremembe, čemur pritrujujejo tudi raziskave (mdr. McRobbie in Tobbin, 1995; Tobin in La-Master, 1995), v katerih so ugotovili, da kadar se filozofija uvajanja kurikularnih

sprememb v pouk pomembno razlikuje od učiteljevih prepričanj, mora ta prestrukturirati svoja prepričanja ali 'udomačiti' kurikularne spremembe do te mere, da jih lahko umesti v svoj sistem prepričanj. Tako rekonstrukcija kot umestitev novega v obstoječ sistem prepričanj je lahko za učitelja izjemno težaven proces, ki ne poteka zgolj na profesionalni/strokovni, temveč tudi na osebni ravni.

Lastna prepričanja so pri opredeljevanju vloge učitelja pomembna tudi zato, ker imajo pogosto močnejše čustvene in ocenjevalne komponente kot znanje [učitelja, op. DMR] ter običajno delujejo neodvisno od zaznav, povezanih z znanjem (Nespor v Pajares, 1992, 309). Znanje je namreč sistem informacij, ki so shranjene pomensko in kot take odprte za evalvacijo in kritično preiskovanje, medtem ko se prepričanja nahajajo v (epizodnem) spominu posameznika, ki temelji na izkušnjah in kulturnih virih prenosa znanja, kar nekateri avtorji imenujejo tudi folklor (prav tam, 310). Svoj vpliv prepričanja torej črpajo iz preteklih dogodkov, ki vplivajo na razumevanje in pojmovanje poznejših dogodkov (Nespor v prav tam). Predvsem zaradi čustvenega naboja prepričanja pogosto igrajo osrednjo vlogo tudi pri organiziranju znanja in definiranju vloge učitelja (Beijaard, 1997, 245), čemur pritrjujejo tudi raziskave. Calderhead in Robson (1991) sta ugotovila, da prepričanja, ki določajo interpretacijo posameznih predmetov in konkretnega ravnanja v razredu, pridobljena v času študija, igrajo pomembno vlogo pri določanju, kako bodo prevedena v znanje, ki ga ima učitelj začetnik, in določajo tudi način njegovega delovanja, ki ga sam kot učitelj zavzame v razredu. Medtem ko torej znanje posameznika temelji na objektivnih dejstvih, prepričanja temeljijo na vrednotenju in sodbah (Pajares, 1992, 313), zaradi večjega čustvenega naboja pa imajo lahko večji vpliv na to, kako učitelji razumejo svojo vlogo, še posebej močno vlogo imajo prepričanja pri učiteljih začetnikih, ki se pogosteje od svojih starejših kolegov znajdejo v situacijah, ki so zanje nove, in načina reagiranja ne morejo črpati iz lastnih izkušenj. Že opravljene raziskave na temo učiteljevih prepričanj (mdr. Richardson, 1996) pa ugotavljajo, da lahko učiteljeva prepričanja delimo v dve skupini, in sicer: učiteljeva prepričanja o izobraževanju, ki jih je težko ali celo nemogoče spremeniti, ter učiteljeva prepričanja o izobraževanju, ki se lahko spremenijo odvisno od doživetega konteksta ali narave vpliva (v Beijaard, 1997, 246).

Učiteljeva prepričanja igrajo pomembno vlogo pri tem, kako vidi sebe v razredu, in dejstvo je, da učitelji o sebi, svojem delu, učencih/dijakih, predmetu, ki ga poučujejo, svoji vlogi in odgovornosti imajo neka (lastna) prepričanja (Pajares, 1992, 314), ki jih raziskovalci ne bi smeli zanemariti.

Učiteljeva pričakovanja (ang. expectations) so poleg prepričanj tista, ki pomembno določajo razumevanje lastne vloge, saj je občutek učinkovitosti pri delu, ki ga

učitelji doživljajo, lahko odvisen tudi od tega, kako vidijo sebe kot profesionalce (Ben-Peretz idr., 2003, 278). Predstava, ki jo učitelji torej ustvarijo o sebi, je v veliki meri sestavljena tudi iz pričakovanj. Na učiteljeva pričakovanja zagotovo vplivajo izkušnje in znanje, ki ga pridobijo v času izobraževanja za učiteljski poklic, saj v tem obdobju učitelji začnejo graditi svojo profesionalno predstavo o sebi kot učitelju. Zato številni avtorji (mdr. Kagan, 1992; Samuel in Stephens, 2000) poudarjajo pomen kakovostnega študija na oblikovanje pričakovanj in predstav o svoji vlogi. Poleg izkušenj v času študija na pričakovanja učitelja vpliva tudi kontekst poučevanja. M. Ben-Peretz je s sodelavci v raziskavi leta 2003 ugotovila, da učitelji, ki poučujejo učence z nižjimi sposobnostmi, svojo vlogo vidijo drugače od učiteljev, ki v večji meri poučujejo učence z višjimi sposobnostmi.

Učiteljeva pričakovanja o tem, kakšna je njegova vloga v razredu, pa so neposredno povezana tudi z njegovo profesionalno identiteto. Avtorji, ki se ukvarjajo s proučevanjem omenjenega področja, so enotni, da je eden od pomembnih elementov, na katerem učitelj gradi svojo profesionalno identiteto, tudi vloga, ki jo sebi pripisuje on ali mu jo pripisuje okolica (mdr. Nias, 1989; Goodson in Cole, 1994; Volkmann in Anderson, 1998).

Beijaard pravi, da učiteljevo profesionalno identiteto sestavljajo trije dejavniki, in sicer predmet, ki ga poučuje, odnos z učenci ter vloga učitelja oz. predstava o sebi kot učitelju (Beijaard, 1995, 282). Slednja pa je zgrajena v povezavi z odnosom do predmeta in odnosom do učencev in je zato ne moremo obravnavati neodvisno od ostalih dveh dejavnikov. Največ interpretacij o tem, katere so vloge učitelja, pa se po mnenju Biddla nanaša na naloge učitelja, njegov socialni položaj, status oz. podoba ter pričakovanja drugih ljudi (predvsem učencev/dijakov in staršev) (Biddle v prav tam, 283). Podobno ugotavlja tudi Day (idr. 2006, 610), ko pravi, da je identiteta posameznika nekaj, kar tradicionalno sestavlja vloge, ki so definirane skozi strukturo posameznika, institucije ter družbe.

Učiteljeva lastna pričakovanja, povezana z njegovo vlogo, se pogosto povezujejo tudi s pričakovanji okolice o tem, kakšna naj bi njegova vloga bila. Prepletanja so včasih takšna, da težko najdemo ločnico med tem, kaj je pravzaprav vplivalo na posamezno vlogo, so bila to pričakovanja učitelja ali pričakovanja okolice (oz. prej omenjenih pomembnih drugih).

Za pričakovanja učitelja o lastni vlogi tudi velja, da se med profesionalno potjo lahko spremenijo (Beijaard, 1995, 284) (in sicer bistveno lažje kot njegova lastna prepričanja), na kar pomembno vplivajo predvsem izkušnje, ki jih pridobivajo. Po mnenju avtorjev (mdr. Beijaard idr., 2004) je to povsem normalen proces razvoja

učiteljeve profesionalne poti, saj za njegov profesionalni razvoj, katerega pomemben del je tudi vloga učitelja, velja, da se razvija skozi celotno kariero in ni nekaj, »kar bi učitelj v nespremenjeni obliki trajno posedoval« (prav tam, 107). Na proces spreminjanja vplivajo številni elementi, dogaja se lahko spontano ali ob različnih spodbudah (tako učiteljevih kot tistih, ki prihajajo iz okolja), pomembno je izpostaviti, da gre za proces, v katerem se spremembe ne zgodijo naenkrat, temveč postopoma. Yung (2001, 259) pravi, da se ta sprememba dogaja v treh korakih: 1. zavedanje, 2. primerjava z alternativo (novo vlogo) in 3. identifikacija tistih dejanj, ki so konsistentna z alternativo. Ključno pri celotnem procesu pa je, da se mu učitelji zavežejo, kar pomeni, da si dovolijo spremenjenega pogleda na svojo vlogo, in poleg tega predvsem to, da si dovolijo samih sprememb.

S kratkim pregledom učiteljevih pričakovanj in prepričanj smo želeli izpostaviti pomen obeh dejavnikov pri pojmovanju vloge učitelja. Pojmovanje vloge je pri učitelju še posebej pomembno zato, ker ne določa samo njegovega položaja, temveč pomembno vpliva in določa predvsem njegovo ravnanje tako v razredu kot zunaj njega. Obstaja namreč več vlog, ki jih mora učitelj realizirati. V prvi vrsti učiteljeva vloga neposredno zadeva učence, saj lahko vpliva »na učenje in dosežke učencev« (Ben-Peretz, idr. 2003, 278), vidna pa je tako v »realizaciji učnega procesa kot tudi širše, v sodelovanju s starši, lokalno skupnostjo, šolsko organizacijo itd.« (Zlatković idr., 2012, 378).

Kot smo izpostavili zgoraj, vlogo učitelja določajo tako notranji kot zunanji dejavniki. Sami smo se v večji meri osredotočili na notranje, saj menimo, da so lastna pričakovanja in prepričanja pomembnejša pri pojmovanju vloge učitelja od tistih, ki jih pred učitelja postavljajo drugi. Delovanje učitelja, ki je skladno z njegovimi lastnimi prepričanji in pričakovanji (pri tem imamo seveda v mislih legalna in legitimna ravnanja), vpliva na njegovo samopodobo, samozavest, motivacijo in zadovoljstvo pri delu. Vsi naštetih dejavniki so pomembni tudi z vidika učenca, saj nezadovoljni, nesamozavestni in nezainteresirani učitelji učencem težko zagotovijo kakovosten pouk.

V nadaljevanju besedila se bomo zato osredotočili na učitelja in s pregledom raziskav, v katerih so neposredno proučevali pojmovanje vlog učitelja, identificirali tiste vloge, ki so jih učitelji izpostavili kot ključne za svoje delo v razredu.

Nekoliko daljši pogled nazaj pokaže, da so bile vloge učitelja vedno opredeljene iz nabora več različnih elementov. Tako Fishburn (v Adams, 1970, 122) govori o tem, da učitelji izbirajo med šestimi različnimi vlogami: vodja učenja, vodič, svetovalec, mediator, povezovalac med šolo in skupnostjo ter član strokovnega združenja.

Havighurst in Neugarten (v prav tam) definirata dva tipa učiteljeve vloge. Prva se nanaša na odrasle v šolskem sistemu in je sestavljena iz vlog, kot so učitelj kot zaposleni, podrejen ravnatelju, svetovalec nadrejenim, kolega in spremljevalec. Drugi tip vlog učitelja sestavljajo vloge, ki se nanašajo na učence, in zajemajo: mediator/posrednik učenja, paznik, tisti, ki nadomešča starše, zaupnik in predstavnik/zastopnik moralnega ravnanja. Trow (v prav tam) pa je opredelil tri vloge učitelja in vsako od teh še nekoliko razdelal. Tako je opredelil: *dodatno vlogo v razredu*, ki jo sestavlja učitelj kot: član kolegija, predstavnik za stike s skupnostjo in učenec. Naslednja vloga je *upravna (administrativna) in izvršna vloga učitelja*, v katero uvršča vloge paznika, uradnika, tistega, ki nudi pomoč, in vlogo načrtovalca. Tretja vloga pa je vezana na pouk in vanjo vključuje vloge motivatorja, nosilca znanja in ocenjevalca. Če spomnimo, v istem obdobju, kot so nastale navedene opredelitve vloge učitelja, je v slovenskem prostoru Gogala pisal o učitelju kot tistem, ki mora biti sam bogata osebnost, dober strokovnjak (na področju, ki ga poučuje) in spreten metodik (Gogala, 1960). Vidimo lahko, da so definirane vloge pri različnih avtorjih sicer pomensko sorodne, a že v 60. letih ni bilo enotne opredelitve vloge učitelja, kar ugotavlja tudi Adams, ko pravi, da ni »jasne, enoznačne in sistematične navedbe dejavnikov, s katerimi bi lahko opredelili vlogo učitelja« (Adams, 1970, 122). Enotne opredelitve ali enotnih elementov, ki sestavljajo vlogo učitelja, ne zasledimo niti danes, kar kaže na to, da gre za kompleksno področje, na katero vplivajo številni dejavniki. Čeprav bi marsikoga zamikalo, pa odgovora na vprašanje, katere so kvalitete dobrega učitelja (ali izključno katere so njegove vloge), ne moremo iskati preprosto v naboru nekih učiteljevih zaželenih lastnosti, na kar v našem prostoru opozarja M. Kovač Šebart (2002), ali kompetenc, o čemer piše Korthagen (2004). Na problematiko je treba pogledati večplastno in pri proučevanju upoštevati tudi širši kontekst (okolje, predmetno področje, leta delovne dobe ...).

Beijaard je s sodelavci (2004) v okviru profesionalnega učiteljevega razvoja in na podlagi treh prej omenjenih lastnosti, ki na razvoj vplivajo, opredelil naslednje vloge učitelja: učitelj kot predmetni strokovnjak, učitelj kot pedagoški strokovnjak in učitelj kot didaktični strokovnjak.

Učitelj kot predmetni strokovnjak (The teacher as subject expert): znotraj tega področja je poudarek na poznavanju snovi predmeta, kar pomeni tudi usmeritev v neko znanstveno oz. teoretično področje. Učitelj v prvi vrsti velja za osebo z zelo močno bazo znanja na svojem predmetnem področju (Poom-Valickis idr., 2012, 235). Kot zapiše avtor sam, je »tradicionalno veljalo, da je poznavanje predmetnega področja oz. stroke pomemben del učiteljevega nabora vsega znanja. Do nedavnega je veljalo tudi, da je predvsem dobro poznavanje stroke in nekaj praktičnega

usposabljanja dovolj za to, da nekdo velja za dobrega učitelja. Danes tako razumevanje učiteljeve vloge ne zadošča, predvsem zato, ker ne upošteva kompleksnosti poučevanja in novih konceptov učitelja kot vodje razreda, spodbujevalca učenja. Danes poučevanje pomeni veliko več od prenosa oz. transmisije znanja« (Beijaard idr., 2000, 751). Skozi raziskave, opravljene na temo strokovnega znanja, še posebej prenosa oz. pretvorbe strokovnega znanja v šolsko okolje, avtor ugotavlja, da »velja neko splošno strinjanje o tem, da učitelji potrebujejo globoko in polno razumevanje predmetnega področja oz., z drugimi besedami, razumevanje, ki je karakterizirano z znanjem mnogih konceptov in tudi njihovih odnosov« (Calderhead v prav tam).

Učitelj kot pedagoški strokovnjak (The teacher as a pedagogical expert): Poudarek je na odnosih, vrednotah, moralnih in čustvenih dejavnikih. Učitelj je znotraj te vloge viden kot nekdo, ki podpira učenčev osebni razvoj (razvoj učenca kot človeškega bitja) (Poom-Valickis idr., 2012, 235). Beijaard pravi, »da poučevanje ne more biti zreducirano zgolj na tehnične ali instrumentalne ukrepe, ki se kažejo v učnih dosežkih učencev. Didaktični vidik poučevanja mora biti nujno povezan s pedagoškim, ki zajema tudi etične in moralne značilnosti« (Beijaard idr., 2000, 751). Pedagoški vidik je prav tako pomemben za učiteljevo osebno in tudi profesionalno pojmovanje svoje vloge (Beijaard, 1995). »Učitelji se v naši postmoderni družbi srečujejo s številnimi moralnimi, socialnimi in čustvenimi dilemami, kot so, kako izobraževati učence iz različnih kultur in z različnim socialnim ozadjem, kako postopati z deviantnimi ravnanji učencev [...], poleg teh dilem pa se učitelji morajo zavedati številnih norm in vrednot, ki so vključene v njihovo interakcijo in odnose z učenci« (Beijaard idr., 2000, 752).

Učitelj kot didaktični strokovnjak (The teacher as didactics expert): Znotraj te vloge je poudarek na ustvarjanju učnega okolja, ki podporo učencu nudi z optimalno uporabo metod poučevanja in učenja. Učitelj je prvenstveno razumljen kot tisti, ki je odgovoren za oblikovanje in vodenje učenčevega procesa učenja (Poom-Valickis idr., 2012, 235). Tradicionalne, na učitelja usmerjene metode poučevanja so bile po mnenju Beijaarda v zadnjem času zamenjane z metodami, ki se osredotočajo na učenca, z metodami, ki bolj kot poučevanje poudarjajo učenje (Beijaard idr., 2000, 752). »Zamenjava konceptov poučevanja dolgoročno vpliva tudi na vlogo učitelja, ključna je za razvoj njegovega znanja in spretnosti« (prav tam).

Za raziskovanje vloge učitelja je zanimiv tudi projekt 'Goodwork', ki je pod vodstvom H. Gardnerja potekal na Univerzi Harvard. Gre za več kot deset let trajajoč projekt, v katerem so proučevali strukturo kazalnikov kakovostnega dela v različnih poklicnih sferah (novinarstvo, podjetništvo, umetnost, izobraževanje,

naravoslovje ...). Med projektom je bilo opravljenih več kot 1200 intervjujev s posamezniki različnih ciljnih skupin (od vidnih predstavnikov posameznih poklicnih področij, študentov, mladih zaposlenih, posameznikov, ki so pred upokojitvijo ...). Skozi intervjuje so raziskovali posameznikove osebne cilje, naloge, vezane na opravljanje poklica (poslanstvo poklica), strategije posameznika, s katerimi dosega cilje in poslanstvo, ovire, ki se lahko pojavijo, ter načine, s katerimi ovire premagujejo, refleksijo posameznika na glavne trende, ki se pojavljajo na poklicnem področju, na katerem posameznik deluje. Pokazalo se je, da ima »večina posameznikov jasno predstavo, kaj pomeni biti odličen v tehničnih zmožnostih, kot tudi o tem, kaj pomeni opravljati delo, ki je pomembno za družbo. Njihove osebne vrednote so zelo podobne, ne glede na poklicno področje: visoko vrednotijo odkritosrčnost, poštenost, resnicoljubnost, etičnost odnosov z drugimi in visoko stopnjo [poklicnih] kompetenc« (The Goodwork Project®: An Overview, 2011, 30).

Bistvo t. i. dobrega dela (oz. Goodwork) pa so povzeli v opredelitvi, da je dobro delo »visoko kakovostno, socialno odgovorno in osebno osmišljeno« (Fischman idr., 2006, 385), sestavlja ga tehnična odličnost (*technically Exellenct*), je osebno smiselno (*Engaging*) in opravljeno etično (*Ethics*) (The Goodwork Project®: An Overview, 2011, 5) oz. 3E, kot zapišejo avtorji projekta. O dobrem delu lahko govorimo takrat, kadar posameznik doseže vse tri E.

Kot smo že omenili, je projekt Goodwork potekal na več različnih področjih, sami bomo v nadaljevanju pogledali, kako se vsi trije elementi dobrega dela uresničujejo na področju izobraževanja, natančneje dela učitelja.

Odličnost je znotraj projekta, ne glede na področje dela, definirana kot delo, »ki je opravljeno visoko kakovostno in tehnično ustrezno, ki izpolnjuje ali presega standarde, po katerih se presoja drugo/preostalo delo [znotraj posameznega področja, op. DMR]« (Fischman, W. idr., 2010, 31), pri učiteljih mentorjih pa jo lahko definiramo kot »pedagoške spretnosti in spretnosti vodenja razreda, ki so potrebne za dobro poučevanje in učenje« (Pang, 2012, 8). Učitelji, sodelujoči pri projektu, so izpostavili, da morajo biti strokovnjaki na področju, ki ga poučujejo (prav tam, 9), poleg tega pa so kot potrebne za dobro delo izpostavili tudi »spretnosti pri vodenju razreda, metode poučevanja, strategije za podporo učenja, sposobnosti zbiranja in analize podatkov, tako kvalitativnih kot kvantitativnih, in sposobnost biti reflektirani praktik« (prav tam). Skozi projekt se je izkazalo, da imajo pri opravljanju 'dobrega dela' več težav posamezniki, ki delujejo v poklicih, v katerih področja dela in naloge niso enoznačno opredeljene, kamor lahko, po mnenju avtorjev, uvrščamo tudi učiteljski poklic (Gardner idr., 2001). Če je pri drugih panogah nejasna opredelitev nalog za posameznike pomenila težavo, so učitelji to neravnovesje oz. neusklajenost

izkoristili kot možnost, da so razvili lastno opredelitev dela in tudi način merjenja učinkov (Fischman idr., 2006, 387). V glavnem so se učitelji tu osredotočali na dve področji: na odličnost pri izvedbi pouka in na iskanje načinov, kako globlje vključiti učence skozi osebni odnos, ki so ga z učenci vzpostavljali (prav tam), torej dimenziji, ki ju lahko uvrstimo tako k odličnosti kot tudi osebni smiselnosti.

Etičnost je definirana kot »družbena odgovornost, posamezniki so odgovorni za učinek, ki ga njihovo delo, vedenje, odločitve lahko imajo na druge« (Fischman idr., 2010, 67). Učitelji menijo, da se etičnost pri njihovem delu kaže predvsem »kot razumevanje narave njihovega dela in njegovih omejitev« (Pang, 2012, 14). Pri svojem delu se pogosto srečujejo z napetostmi pri odločanju, komu so najbolj odgovorni; pogosto namreč tehtajo učinek (oz. posledice), ki ga lahko imajo njihova dejanja na različne skupine, še posebej, kadar med temi skupinami prihaja do nasprotja interesov (prav tam). Učitelji so na vprašanje, komu so pri svojem delu najbolj odgovorni, v večini odgovarjali, da primarno odgovornost čutijo do svojih učencev (Fischman idr., 2006, 386), mesta za njimi zasedajo starši, kolegi, administrativno osebje na šoli in širša skupnost (prav tam). Prav tako učitelji redko (za razliko od ostalih proučevanih področij) odgovornost za svoje delo bolj pripisujejo sebi kot mnenju oz. vrednotenju drugih. V večji meri kot v preteklosti nase prevzemajo odgovornost za svoje učence (tako za njihove učne kot tudi socialne, razvojne in čustvene potrebe), še posebej zaradi stanja v družbi, v kateri je družina oslABLJENA, osredotočenost na materialne dobrine in tempo življenja pa naraščata (prav tam).

Pri opravljanju dela je pomembno, da posamezniki v njem najdejo tudi *osebno smiselnost*, ki je potrebna za to, da smo v delo pripravljeni vložiti svoj trud in čas, ki je potreben, da je delo kakovostno opravljeno in ima pozitiven učinek na druge« (Fischman idr., 2010, 107). Osebna smiselnost je torej pogoj za odličnost in etičnost. Učitelji so znotraj te komponente govorili o zanosu (t. i. flow) ter občutku izpolnitve, ki ga občutijo pri svojem delu (Pang, 2012, 11). Učitelji mentorji so poročali, da zanos in smiselnost občutijo tako zaradi pozitivnega odnosa, ki ga imajo s svojimi mentoriranci, kot tudi zadovoljstva, ko vidijo, da je njihov mentoriranec (torej učitelj začetnik) pri svojem delu uspešen (prav tam, 13). Pri delu z učenci pa so učitelji kot izziv izpostavljali iskanje načina spoznavanja potreb učencev brez ogrožanja svojih osebnih in strokovnih vrednot. Nekateri učitelji namreč menijo, da preveliko osredotočanje na osebne težave učencev lahko vpliva na njihovo profesionalno vrednotenje svoje vloge kot učitelja (Fischman idr., 2006, 392). Tudi zaradi tega je pri osebni vpletenosti prihajalo do opredelitev dveh področij, za kateri menijo, da sta pomembni, in sicer so nekateri učitelji v večji meri izpostavljali osebni odnos, ki ga vzpostavljajo

z učenci, drugi pa osredotočanje na učenčeve učne (akademske) dosežke (prav tam, 393).

Ne glede na znanstveno disciplino avtorjev ali dejavnike, skozi katere proučujemo vlogo učitelja, lahko ponovno zapišemo, da ta ni nikoli enoznačno opredeljena, temveč sestavljena iz več različnih dimenzij, kategorij, ki jim posamezne discipline in avtorji pripisujejo različne pomene. Prav tako ne moremo zanemariti dejstva o prisotnosti vloge učitelja, saj si znotraj šolskega področja ne moremo zamisliti poučevanja, ki v vsaj nekem segmentu ne bi vključevalo učitelja (Shim, 2008, 515). Z vlogo učitelja so se, kot smo tudi sami pokazali v prvem delu besedila, ukvarjali številni avtorji (Platon, Aristotel, Kvintilijan, Akvinski, Konfucij ...) in že v njihovih opredelitvah, mogoče bolj nalog kot vlog učitelja, ne najdemo take, ki bi kazala na to, da se učitelj pri svojem delu lahko ali mora osredotočati le na en vidik, ostale pa lahko (ali mora) pustiti ob strani. Vloga učitelja je vedno prisotna, tudi tam, kjer je v ospredje postavljena izključno vloga učenca, govorimo o učitelju (kot spremljevalcu, motivatorju ...) (prav tam). Beijaard, projekt Goodwork pa tudi drugi avtorji (mdr. Yung, Zlatković, Poom-Valickis ...) pomembno izpostavljajo različne dimenzije vloge učitelja, ki se med seboj prepletajo in skupaj tvorijo predstavo, ki jo o sebi kot učitelju zgradijo sami učitelji pa tudi učenci, starši, sodelavci in širše družbeno okolje. Vloge učitelja so tako povečini opredeljene tudi z vidika teh dejavnikov, za proučevanje pa so pomembne tudi zato, ker so učitelji »tisti odrasli, s katerimi imajo otroci in mladostniki največ interakcije, zato morajo biti sami jasen, živ in nameren primer v odnosu do znanja, spretnosti in vrednot, ki jih zagovarjajo in oblikujejo pri učencih« (Pettersson idr., 2004, 591).

4.2 Pojmovanja vloge učiteljev pri nekaterih domačih avtorjih

Pregled slovenskih sodobnih avtorjev smo razdelili na tri sklope. V prvega smo uvrstili avtorje, ki jih uvrščamo na področje didaktike, v drugega avtorje, ki jih uvrščamo na področje (pedagoške) psihologije, in v tretjega avtorje, ki jih ne moremo uvrstiti v nobeno od obeh smeri, so se pa v svojih delih ukvarjali z vlogo učitelja.

4.2.1 Didaktika

Znotraj polja didaktike obravnavamo tri avtorje, in sicer Strmčnika, Kramarja in J. Kalin.

France Strmčnik, dolgoletni profesor za didaktiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, je v času svojega aktivnega službovanja v središče svojega znanstvenega

in pedagoškega delovanja postavil predvsem vsebine in teme s področja didaktike. J. Kalin je redna profesorica za didaktiko in kurikularne teorije, ki na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani nadaljuje delo F. Strmčnika, pri znanstvenoraziskovalnem delu pa velik poudarek daje poučevanju študentov, tudi bodočih učiteljev, o učenju, njihovi vlogi pri študiju ter vlogi učitelja. Tretji avtor je Martin Kramar, prav tako profesor didaktike na Univerzi v Mariboru, ukvarjal se je predvsem z didaktičnimi koncepti v (osnovnih) šolah.

Seveda izbrani avtorji niso edini didaktiki, so se pa (oz. se še vedno) v svojem znanstvenem raziskovanju tudi z učiteljem ukvarjali v tolikšni meri, da lahko na podlagi njihovih del sklepamo tudi na pojmovanje vloge učitelja, kot so ga razumeli sami.

Strmčnik pouk razume kot »sistem, ki enakovredno vključuje poučevanje, učenje in vzgajanje. Če ob pouku posebej ne navajam tudi učenja in vzgajanja, ju vendar imam vselej v mislih, saj ustvarjalnega poučevanja ni brez hkratnega učenja, oboje, poučevanje in učenje pa mora osmišljati vzgajanje« (Strmčnik, 2010, 9). In skladno z opredelitvijo pouka razume tudi vlogo učitelja v njem, ko pravi, da sta učiteljevi temeljni nalogi izobraževanje in vzgajanje. V »praksi ju ni mogoče ločevati, v konkretnjših nalogah pa je lahko in večkrat tudi treba prenašati težišče ali bolj na izobraževanje ali bolj na vzgajanje« (Strmčnik, 2001, 186). Odločitev o tem, kdaj je katera učiteljeva vloga bolj v ospredju, je odvisna od več dejavnikov, med njimi pa avtor izpostavlja razvojno stopnjo učencev, naravo učne vsebine in tudi učiteljevo vzgojno ozaveščenost oz. usposobljenost (prav tam). Učiteljevo vlogo pri pouku tako razume v neločljivi dvojnosti poučevanja in vzgajanja, nanjo pa avtor gleda tudi z več različnih ravni: zunajšolske, šolske in razredne. Učitelj je tako »zastopnik države, znanstvene stroke in njen popularizator, je zavezan šoli kot podsistemu družbe, deluje po vzgojno-izobraževalnih naročilih staršev ...« (prav tam). Na istem mestu avtor opozarja, da se učitelj pri svojem delu ne more preprosto »umakniti iz večine omenjenih odnosov, hkrati pa se jim tudi ne sme toliko podrediti, da bi trpelo učno delo v razredu ali da bi izgubil svojo relativno profesionalno svobodo in avtonomnost« (prav tam), saj je prav on odgovoren za kakovost učnega procesa.

Po Strmčniku mora učitelj pri svojem delu delovati skladno s posameznimi vlogami, ki mu jih narekujejo zunanji dejavniki, kar pomeni, da mora upoštevati svoje dolžnosti in pravice do države, staršev in učencev (prav tam, 187). Prav tako pa mora upoštevati tudi to, da je uspešnost izobraževanja »že sama po sebi povezana z vzgojnimi vrednotami« (Strmčnik, 1994, 450) ter da »vzgajanje, socializiranje in kultiviranje ne more biti uspešno, če ni spojeno s poglobljenim izobraževanjem« (prav tam, 451). Tega pri svojem delu nikakor ne more in ne sme zanemariti, ampak mora imeti »nenehno v mislih oboje in pri pouku kot enotnem

vzgojno-izobraževalnem procesu združevati humaniziranje znanja in ustrezno racionaliziranje vzgoje« (prav tam).

Pri sicer dokaj skopi opredelitvi, katere so vloge učitelja, pri avtorju najdemo zapise, iz katerih lahko razberemo, da znotraj poklicnih sposobnosti in lastnosti, ki naj bi jih učitelj imel, ločuje dve komponenti. Prva, izobraževalna, se nanaša predvsem na znanstvena spoznanja stroke oz. predmeta, ki ga učitelj poučuje, druga, vzgojna, pa na vrednote, obe pa povezuje oz. »močno pogojuje učiteljeva osebna struktura« (Strmčnik, 2001, 189), ki pa je prav tako pod vplivom njegovega znanja in vrednot.

O sami strokovni odličnosti pravzaprav ne piše veliko, a jo nekako predpostavlja in razume kot temelj učiteljevega dela. Lahko pa v njegovih delih najdemo veliko več zapisov, ki se nanašajo na učiteljevo vzgojno delovanje, njegovo osebnost in didaktično odličnost, ki jo bolj kot med strokovno odličnost uvršča v samo vzgojno delovanje učitelja.

Strmčnik pravi, da mora vzgoja pri pouku za učence potekati naravno, nevsiljivo, velikokrat tudi neopazno in nenamerno, a učitelj mora za razliko od učenca vedeti za vzgojne namene, jih v pouk namerno vključevati, kar pa lahko dela le, če »vidi povezave med izobraževanjem in vzgajanjem ter jih zna udejanjiti« (Strmčnik, 1994, 453). Za vzgojno delovanje ima učitelj na razpolago učno vsebino in cilje, učne oblike in metode, upoštevati mora socialno strukturo razreda, zavedati pa se mora tudi, da vzgaja tudi s svojo osebnostjo.

Učiteljevo poučevanje bo najbolj uspevalo, če je vanj »angažirana celotna učiteljeva osebnost, če so optimalno aktivirane vse temeljne psihofizične zmožnosti človeka« (Strmčnik, 1996, 103), pri čemer ima avtor v mislih tako gibalno kot čustveno, doživljajsko in umsko aktivnost (prav tam). Učiteljeva osebnost je pravzaprav tista, o katere »vzgojni in izobraževalni pomembnosti ne kaže dvomiti« (Strmčnik, 2001, 189) ali veliko razpravljati, saj slednja zlasti pri pouku pride do univerzalnega izraza, ko se »razkriva učitelj v najrazličnejših situacijah: odnosu do učencev, do dela, do svojega predmeta, do sebe« (Strmčnik, 1994, 458). Prav tako pa lahko s svojo osebnostjo učitelj največ prispeva k »demokratičnosti odnosov in ozračja, učenčevi varnosti, k vzgojni moči učne vsebine, oblik, metod ...« (Strmčnik, 2001, 185). Največji vpliv znotraj učiteljeve osebnosti Strmčnik pripisuje zgledu (poleg tega omenja še avtoriteto), saj je zgled oz. zglednost nekaj, »česar se učitelj prav za prav ne more izogniti, kajti čim stopi pred učence, nanje deluje, je zanje ogledalo« (Strmčnik, 1994, 458), s takšno ali drugačno podobo. Zgledu se torej ne more izogniti, se pa po avtorjevem mnenju sam odloči, ali bo svoj zgled naravnal

pozitivno, slednje pa za učitelja pomeni »nenehno zavestno izpopolnjevanje svoje osebnosti, njenega vedenja in ravnanja« (prav tam), tako v šoli kot tudi zunaj nje. K zgledu učitelja bi lahko prišteli še en vidik, ki po Strmčniku tudi pomembno prispeva k uspešnosti pouka, in sicer govori o spoštovanju učenca. Učenec mora biti pri pouku razumljen kot subjekt, ki mu učitelj prizna dostojanstvo, od učitelja se pa zahteva, da se »do učenca spoštljivo vede, da upošteva zlasti zdrave sile v njem, ga razume v njegovi zdajšnjosti, v otroštvu in mladosti kot samostojnih življenjskih oblikah« (Strmčnik v Blažič idr., 2003, 87). V medosebnih odnosih ga obravnava kot enakovrednega in enakopravnega, pri čemer avtor ne govori o tem, da bi morali položaj učitelja in učenca v šoli enačiti, ampak o enakopravnosti znotraj medosebnih odnosov.

Drugi vidik, ki ga pri sodobnih učnih in vzgojnih namenih šole izpostavlja avtor, pa je vprašanje, »kako« se učenci učijo, in je vezano na uporabo učnih metod in oblik pri pouku. V zvezi s tem Strmčnik zapiše, da so »kratkovidna stališča mnogih učiteljev, ko cenijo le učno vsebino, ne pa tudi oblik in metod, češ da slednje učna vsebina avtomatično ponuja oz. predpostavlja. Zato se, če že, učno pripravljajo le za vsebinsko, ne pa tudi za izvedbeno stran pouka« (Strmčnik, 1994, 457), kar pa po mnenju avtorja ni dobro. Učne metode so lahko vzgojno izjemno bogate, najbolj tiste, ki »učencem omogočajo veliko učne samostojnosti, iniciativnosti in sodelovanje« (prav tam), zato je pomembno, da učitelj dobro premisli, s katerimi učnimi metodami in oblikami bo obravnaval posamezno vsebino, da bo zajel tudi vzgojno komponento. Na tem mestu je treba izpostaviti, da avtor posameznih učnih oblik ne omenja kot bolj ali manj ustrezne za doseganje vzgojne komponente, temveč pravi, da so »po svoji naravi bolj ali manj vse« (prav tam) učne oblike in metode primerne, seveda, če jih učitelj ustrezno uporabi. Didaktična odličnost, ki jo učitelj izkaže že v pripravi na pouk, je po Strmčniku torej pomembna iz več zornih kotov. Z uporabo ustreznih učnih metod in oblik učitelj skrbi za kakovostno podajanje učne vsebine, ki jo učenci prav zaradi metod in oblik lahko usvojijo globlje in trajnejše, poleg tega pa lahko tudi z njihovo smiselno uporabo pri pouku poskrbi tudi za doseganje vzgojne komponente, ki jo avtor, kot smo že izpostavili, razume enako pomembno kot izobraževalno.

Učiteljeva vloga je po mnenju Strmčnika večplastna in jo določajo »pa tudi stabilizirajo predvsem njegovi učni odnosi« (Strmčnik v Blažič idr., 2003, 92) in pomembno je, kakšne odnose učitelj gradi s svojimi učenci. Na tem mestu avtor opozarja, da bi morali tudi zato »izobraževati in usposablјati učitelja kot strokovnjaka, z vpogledom v različne teorije in koncepte sodobne pedagoške misli, da bi bil, na temelju teh globalnih vpogledov, sposoben reševati raznovrstna nasprotja in naloge

v konkretni vzgojno-izobraževalni praksi družbe intenzivnih sprememb« (prav tam, 93). Učitelja torej vidi kot strokovnjaka predmetnega področja, dobrega didaktika in kot osebo, ki obenem tudi vzgaja in skozi trojno vlogo z učenci vzpostavlja odnos. Kakšno je to razmerje oz. odnos, je v veliki meri odvisno od učitelja, je pa njuno razmerje »največkrat odločilno, da bi se moglo razviti tudi razmerje med učencem in učno vsebino, oz. se drug drugemu odkriti, vsebina učencu in učenec vsebini« (Strmčnik, 1999, 129).

Kramar, ki sicer o učitelju in njegovi vlogi govori bolj na splošno, zapiše, da je »celotno dogajanje v izobraževalnem procesu neposredno ali posredno povezano z vlogo učitelja in je v veliki meri odvisno od njenih didaktično-kategorialnih, konceptualnih in konkretnih značilnosti« (Kramar v Marentič Požarnik, 2004, 113). Po njegovem prepričanju je učiteljeva vzgojno-izobraževalna funkcija v izobraževalnem procesu obsežna in kompleksna, saj se nanaša na vse konstitutivne sestavine in faze izobraževalnega procesa, učitelj je namreč tisti, ki proučuje, izbira in oblikuje posamezne sestavine ter jih oblikuje v logično urejeno celoto in tako pripravlja pogoje za izvajanje pouka (prav tam, 114). Vloga učitelja zajema različne vidike dejavnosti, ki imajo oz. sprožajo vzgojno-izobraževalne vplive, njegova vloga je tako konstitutivna, povezovalna, usmerjevalna, spodbujevalna, korektivna ... (prav tam).

Osrednjo vlogo učitelja vidi v poučevanju, za katero pravi, da je »učiteljeva dejavnost posredovanja izobraževalne vsebine, načinov pridobivanja znanja, spoznanja in doživljanja vrednot in drugih izobraževalnih in vzgojnih vplivov učencem« (prav tam, 115). V tem se poleg miselnih procesov razvijajo tudi različni odnosi komunikacije in interakcije (prav tam, 116), ki vplivajo na spreminjajočo se vlogo učitelja. Tako znotraj didaktike ne moremo več razmišljati le o t. i. transmisijski paradigmi pouka (prav tam, 121). Avtorju se zdi tudi zgrešeno prepričanje, da je zaradi »izboljšanja kakovosti izobraževalnega procesa potrebno zavračati (ali odpravljati) poučevanje in da je namesto poučevanja potrebno razvijati učenje ter da je v izobraževalnem procesu učenčevo učenje važnejše od učiteljevega poučevanja« (prav tam, 118). Poučevanje in učenje avtor vidi v tesni povezanosti, razume ju kot »didaktični pojav, ki ni samo posredovanje niti samo sprejemanje znanja, temveč je splet, interakcija, sinergija obeh vidikov dejavnosti« (prav tam).

Izobraževalni proces Kramar, podobno kot Strmčnik, razume kot osebni odnos, didaktično (intelektualno, spoznavno) in socialno interakcijo, zato je vloga učitelja v njem izjemno pomembna. Učitelj namreč z načrtovanjem in pripravo izobraževalnega procesa načrtuje in pripravlja tudi učenčevo pridobivanje znanja z njegovo lastno aktivnostjo (prav tam). »Učencem nakazuje, približuje, pojasnjuje, utemeljuje

cilje izobraževalnega procesa, išče možnosti in načine vpliva učencev na predvidene cilje in druge sestavine izobraževalnega procesa. Učitelj s svojim odnosom do učenca z didaktično komunikacijo in interakcijo sproža aktivnost učenca, vpliva nanjo, jo spodbuja, usmerja in dopolnjuje tako, da učenci tudi sami obdelujejo vsebino in s tem dosegajo cilje» (prav tam). Učitelja tako vidi kot tistega, ki z osebnim angažmajem in odnosom do vsebine in predmeta učence motivira za delo in jih med poukom tudi vodi in usmerja. Razume ga kot strokovnjaka, ki vodi in izvaja učni proces, zato mora biti temu primerno tudi usposobljen.

Pri pojmovanju vloge učitelja avtor govori o številnih vlogah učitelja, ki so med seboj prepletene. Bolj kot opredeljevanje, katera vloga je pri njegovem delu pomembnejša, vidnejša, se Kramar kot didaktik ukvarja s tem, da pri učiteljevi vlogi ne moremo govoriti o nečem nespremenljivem, temveč gre za »večdimenzionalni dinamični pojav, ki zajema različne vidike delovanja« (prav tam, 120). Med njimi poučevanje izpostavi kot tisto vlogo, ki je najobsežnejša in najpomembnejša učiteljeva dejavnost (prav tam). Slednja pa mora biti bolj usmerjena v razvijanje sposobnosti razumevanja, delovanja, vrednotenja pri učencih, kar pa lahko učitelj uresniči samo s »kvalitetnimi medosebnimi odnosi, z didaktično komunikacijo in interakcijo z učenci in s posredno vodeno samostojno aktivnostjo učencev« (prav tam, 121). Kramar sicer v svojih opredelitvah vlog učitelja piše zelo splošno in razen zapisa, da je pri učitelju osrednja vloga poučevanje, ne moremo razbrati smeri, v katero se avtor pri opredeljevanju vlog učitelja sicer nagiba.

Didaktični sklop avtorjev zaokrožamo z J. Kalin, ki skupaj z B. Šteh pri vlogi učitelja pomembno izpostavlja povezanost tako strokovnega kot pedagoško-psiholoških znanj. Avtorici namreč ugotavljata, da (bodoči) učitelj ne »potrebuje le vsebinskega znanja svojega predmeta, ampak ga označuje tudi dobro poznavanje pedagoško-psiholoških znanj, usposobljenost za načrtovanje kurikula, poznavanje in obvladovanje didaktičnih postopkov predmetnega področja, poznavanje učencev« (Šteh in Kalin, 2006, 80). Sicer pa se je J. Kalin z vlogo učitelja ukvarjala predvsem skozi proučevanje poklicnega razvoja učitelja.

Profesionalni razvoj učitelja M. Valenčič Zuljan sicer opredeli kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja; gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo in pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega, odgovornega odločanja in ravnanja« (Valenčič Zuljan, 2001, 131). Znotraj svojega profesionalnega razvoja se učitelj spreminja, izpopolnjuje na strokovnem področju, pa tudi spreminja, izpopolnjuje, dopolnjuje svoje pedagoške kompetence in ravnanja ter se spreminja tudi kot

oseba. Kot zapiše J. Kalin, je učitelj »zavezan kontinuiranemu profesionalnemu razvoju in delu z drugimi (kolegi), se zaveda povezanosti med lastnim razvojem in razvojem učencev ter vidi svojo vlogo tudi zunaj razreda: gradi povezanost z ljudmi v lokalni skupnosti in družbi kot celoti, z vodstvenimi organi in raziskovalci« (Kalin, 2006, 174).

Učiteljev profesionalni razvoj se pravzaprav začne z usposabljanjem na fakulteti, ko bodoči učitelj začne graditi svojo poklicno identiteto, kar se dogaja skozi definiranje in prepoznavanje različnih vlog, ki jih bo kot učitelj v razredu zavzemal. Muršak, Javrh in Kalin (2011) ugotavljajo, da »pomemben del poklicne identitete predstavlja podoba idealnega učitelja. Ta ideal je abstrakcija konkretnih oseb in njihovih lastnosti« (Muršak idr., 2011, 72). Učitelj začetnik torej svojo podobo začne graditi na podlagi znanja, ki ga pridobiva na fakulteti (tako znanja stroke kot pedagoško-psiholoških znanj), kot tudi na podlagi lastnih izkušenj, ki jih je z različnimi učitelji pridobil skozi svoje šolanje. Opiranje oz. izhajanje iz izkušenj lahko posebej hitro pride do izraza, ko se učitelj znajde v neki zanj novi in neznani situaciji in za reagiranje v tovrstnih situacijah ni pridobil nobenega znanja. Tako avtorica meni, da mora biti v izobraževanju učiteljev poskrbljeno tako za pridobivanje znanja s področja stroke kot tudi za pridobivanje t. i. „mehkih znanj“, kot lahko poimenujemo pedagoško-psihološko usposobljenost. »Vprašanje učiteljevega izobraževanja in usposabljanja se nanaša predvsem na odnos med strokovno in pedagoško kompetenco. [...] Brisanje meje med obema je lahko nevarno, zlasti če izhajamo iz predpostavke, da je učiteljeva priprava zgolj stvar matične stroke in strokovnega znanja, ne pa tudi ustreznega pedagoškega znanja« (Muršak idr., 2011, 27–28). Učitelj je namreč v razredu celotna oseba, tako strokovnjak s področja matične stroke kot tudi strokovnjak na področju pedagoško-psiholoških znanj, in šele takrat, kadar upoštevamo oba segmenta, lahko govorimo o učitelju. Da zgolj obvladovanje stroke ni dovolj, menijo tudi avtorji, ko zapišejo, da »namreč učitelji, ki so v svoji stroki sicer lahko izjemni strokovnjaki, pa niso in ne morejo biti sposobni sami načrtovati in pripraviti didaktično-metodične prilagoditve predmetnih vsebin, če niso za to ustrezno usposobljeni« (prav tam, 28).

Čeprav o pojmovanju vloge učitelja pri J. Kalin nekako sklepamo posredno, lahko iz zapisov razberemo, da pomembno poudarja prepletanje strokovnih znanj in pedagoško-psihološke usposobljenosti. Njenemu stališču pa pritrjujejo tudi izsledki raziskave, ki jo je s kolegi opravila pri udeležencih, ki pridobivajo pedagoško-andragoško izobrazbo in so med najpomembnejšimi lastnostmi odličnega učitelja najpogosteje navajali naslednje: »je strokovno usposobljen, kompetenten in razgledan; odprt in dostopen, čustveno inteligenčen, prijazen, ima veliko sočutja do

človeka, je sposoben empatije, ima dobro razvit socialni čut, pozitiven odnos do življenja; razlaganje, podajanje snovi je zanimivo, ustrezno« (prav tam, 74).

4.2.2 Pedagoška psihologija

Znotraj polja pedagoške psihologije je izjemen pečat pri delu z (bodočimi) učitelji zagotovo pustila B. Marentič Požarnik. Poleg nje znotraj te smeri obravnavamo še C. Peklaj, ki na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani predava psihologijo učenja in pouka, pri raziskovalnem delu pa največji poudarek daje temam s področja učenja in poučevanja, z ugotavljanjem individualnih razlik pri učenju.

Barica Marentič Požarnik je v 90. letih opozorila na nekatere »nesporazume«, kot jih je poimenovala sama, ki so se v tistem času pojavljali v strokovni javnosti in so bili vezani na pojmovanje vloge učitelja. V tistem času je bilo sicer še vedno dokaj v veljavi prepričanje, da »(srednješolski) učitelj rabi le temeljita znanja v stroki, ki jo poučuje, vse drugo (pedagoško-psihološka znanja ipd.) je nepotreben privesek; (srednješolski) učitelj naj le izobrazuje, in ne vzgaja [...], ter da je dobro poučevanje umetnost, ki je stvar prirojenega talenta in se je ni mogoče naučiti« (Marentič Požarnik, 1990, 302–303). Avtorica, ki se je vrsto let tudi sama ukvarjala z izobraževanjem (bodočih) učiteljev, je omenjena mnenja kritizirala, sama pa zagovarjala stališče, da je »obvladovanje lastne stroke le ena, sicer pomembna, a ne edina sestavina profesionalnosti kvalitetnega učitelja« (prav tam, 303). Menila je, da so razprave v smeri, »da rabi učitelj predvsem znanje v stroki, vse drugo pa bo že nekako mimogrede pridobil« (prav tam), zastarele in že davno presežene. Prav pedagoško-psihološka ter didaktična znanja avtorica razume kot tista, ki »naj bi (bodočim) učiteljem pomagala predvsem, da osredotočenost v snov (matične stroke) dopolnijo in povežejo z osredotočenostjo v učence, v proces učenja in poučevanja« (prav tam, 304). S tem naj bi učitelji pridobili »poleg snovne tudi nujno potrebno učno, socialno in osebno kompetentnost« (prav tam), ki jih avtorica razume kot ključne za dobrega učitelja. Pri svojem delu je B. Marentič Požarnik izhajala iz konstruktivistične paradigme, njen pogled na vlogo učitelja kot strokovnjaka na področju matične discipline in dobrega didaktika smo v večini obravnavali že v poglavju o konstruktivizmu, zato bomo na tem mestu izpostavili le nekatere najbolj bistvene poudarke.

Avtorica dobro usposobljenega in zavzetega učitelja vidi kot osrednji člen, od katerega je odvisno uspešno uveljavljanje sistemskih rešitev in sprememb v praksi (Marentič Požarnik, 2009, 6). Znotraj pojmovanja njegove vloge pa nesporno priznava

pomembnost obvladovanja discipline oz. stroke, ki jo učitelj poučuje, saj je ta temelj, na katerem se kot učitelj uveljavlja in na katerem gradi tudi svojo profesionalno identiteto. Obvladovanje stroke je pomembno tudi zaradi nepredvidljivih situacij ter vprašanj, dilem učencev, ki se pri pouku pojavljajo zelo pogosto oz. kot zapiše avtorica sama, učitelj mora »biti dobro podkovan tudi v matični stroki, saj se mora odzvati na nepričakovane ideje učencev« (Marentič Požarnik, 2004, 50).

Didaktična znanja avtorica uvršča v pol pedagoško–psihološke usposobljenosti učitelja, ki mu, kot smo zapisali že zgoraj, pomagajo, da spoznanja matične stroke čim boljše prenese učencem, pri čemer mu prav poznavanje didaktike pomaga pri izbiri ustreznih metod in načinov dela. Metode in načine dela mora učitelj izbrati po premisleku in nikakor ne na podlagi naklonjenosti ali simpatiziranja z določenim (njemu bližjim) načinom dela. Prav tako »učitelj izbora metod ne prepušča naključju ali želji po ‚popestritvi‘ pouka, niti ne izhaja pretežno iz ‚logike snovi‘. Vpraša se predvsem, ali in kako bo v danih okoliščinah določena metoda pomagala doseči pomembne cilje, kot so globlje razumevanje, povezovanje spoznanja [...] ob dograjevanju ali spreminjanju obstoječih idej učencev« (prav tam, 52), kar izhaja iz ideje pouka, zasnovanega po konstruktivističnih načelih.

B. Marentič Požarnik učitelja vidi kot nekoga, ki se v razredu vedno odzove kot »celotna osebnost, s svojimi željami, potrebami, čustvi, vizijo« (Marentič Požarnik, 2003, 6), če si to prizna ali ne. Njegovo »ravljanje in tehnične poklicne kompetence predstavljajo le zunanjo plat« (prav tam) celotne osebnosti, kar je nujno potrebno upoštevati tudi pri razumevanju vloge učitelja. Učitelj poleg poučevanja namreč v razredu tudi vzgaja, kar pa počne že s »svojim odnosom do učencev, spoštovanjem, s pričakovanji do njih, pa seveda z obvladovanjem metod, s katerimi jih miselno in čustveno aktivira« (Marentič Požarnik, 2014, 118), zato sta obvladovanje stroke in ustrežna pedagoško–psihološka usposobljenost pri avtorici enakovredna in enako pomembna.

Leta 2004 se je B. Marentič Požarnik v evalvacijski študiji s sodelavkami ukvarjala z vprašanjem učiteljeve avtonomije, a je del študije namenjen tudi vprašanju učiteljeve vloge.

V nadaljevanju bomo povzeli bistvene ugotovitve, ki pravzaprav kažejo na povezanost učiteljevega strokovnega in pedagoškega delovanja. V raziskavi¹ so učitelji prek svojih odgovorov, ki so jih kasneje kategorizirali, izpostavljali enega ali več različnih vidikov učiteljeve vloge, pri čemer pravi avtorica, da »so si mnogi enakovredni« (Marentič Požarnik idr., 2005, 34). Na podlagi odgovorov so bile

1 V raziskavi je sodelovalo 471 osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev.

postavljene naslednje kategorije: »prenašanje znanja in pravil (učence kaj naučiti), obvladovanje svoje stroke; ustvarjalnost; motiviranje učencev (upoštevanje interesov učencev, narediti uro zanimivo); upoštevanje značilnosti učencev (njihovih potreb, razvojne stopnje); učitelj kot vodnik, usmerjevalec, svetovalec, mentor ... ; usposobiti učence za samostojnost; skrb za disciplino; skrb za ustrezno vzdušje in odnose; učitelj kot vzgojitelj; osebna rast učitelja« (prav tam) in druge. Učitelji so ne glede na raven šole, v kateri so zaposleni, v večini (63,7 %) poudarjali, »da je vloga učitelja v vodenju, usmerjanju in svetovanju učencem oz. koordiniranju in usmerjanju pouka (učitelj kot vodnik mentor, koordinator)« (prav tam, 80). Na drugem mestu se je, sicer s precej manjšo zastopanostjo odgovorov, pojavljala kategorija vloga učitelja kot vzgojitelja (27,4 %), v kateri so se po mnenju avtoric raziskave skrivali zelo različni koncepti. »Nekateri učitelji poudarjajo to, da morajo biti sami učencem dober zgled, da pomembno sodelujejo pri oblikovanju mladega človeka in njihovi samopodobi, drugi zopet, da morajo učence predvsem pripraviti na življenje« (prav tam). Sledijo odgovori, pri katerih so bili v približno enaki meri zastopani naslednji vidiki učiteljeve vloge: »prenašanje znanja in pravil ter obvladovanje svoje stroke (18,6 %), skrb za ustrezno vzdušje in odnose (17,5 %), usposabljanje učencev za njihovo samostojnost (16,6 %) in motiviranje učencev (15,7 %)« (prav tam, 81). Avtorice raziskave še ugotavljajo, da s »stopnjo poučevanja narašča izpostavljanje tradicionalne vloge prenašanja znanja oz. izpostavljanje pomena obvladovanja svojega strokovnega področja« (prav tam, 82), kar pomeni, da so učitelji, ki poučujejo v gimnazijah, bolj kot učitelji v osnovnih šolah poudarjali vlogo prenašanja znanja in obvladovanja stroke ter manj vlogo vodnika, ki je v bila višjih odstotkih zastopana pri učiteljih, ki poučujejo v osnovnih šolah. Na splošno pa je raziskava potrdila v besedilu izpostavljena izhodišča avtoričinega pojmovanja vloge učitelja.

Če sklenemo, lahko rečemo, da B. Marentič Požarnik pomembno poudarja tako strokovno podkovanost učitelja kot tudi njegovo dobro pedagoško-psihološko usposobljenost. Učitelj v razredu vedno nastopa kot celovita osebnost, in sicer z naborom poklicnih kompetenc, pa tudi kot oseba, ki vzgaja. Dobrega poučevanja namreč »ne smemo skrčiti le na tehnike; dobro poučevanje izvira iz učiteljeve identitete in integritete« (Palmer v Marentič Požarnik, 2014, 127), česar bi se po mnenju avtorice morali zavedati in pri svojem delu upoštevati tako učitelji kot izobraževalci bodočih učiteljev.

C. Peklaj šolo razume kot prostor, v katerem se prepletata izobraževanje in socializacija. Pravi namreč, da »šola ni samo prostor, kjer učenci pridobivajo nova znanja, spretnosti in navade, ampak se v njej odvija tudi socializacija otrok. V taki šoli

učiteljevo delo ne predstavlja samo posredovanja znanja in organizacije učnega procesa, ampak pomeni tudi delo na področju osebnostnega oblikovanja mladega človeka« (Pekljaj idr., 2009, 24). Zapiše še, da je »gotovo v veliki meri odvisno od učitelja samega, koliko se bo prepoznal tudi v tej [vzgojni, op. DMR] nalogi, od njegovih subjektivnih stališč, pogledov na njegovo vlogo v šoli, v razredu in med učenci« (prav tam). Pomen odnosov med učiteljem in učenci poudarjajo številni avtorji, pomembno povezanost pa kažejo tudi raziskave odnosov učitelj – učenci, v katerih ugotavljajo, »da je za doseganje tako kognitivnih kot tudi socialnih, čustvenih in vedenjskih ciljev izjemno pomembno učiteljevo ravnanje na odnosnem nivoju« (Pekljaj in Pečjak, 2015, 83). Učitelj je po njenem mnenju zavezan, da v šoli (enakovredno) izpolnjuje tako vzgojno kot izobraževalno nalogo, kar mu pravzaprav nalaga tudi učni načrt, v katerem so zapisani vzgojni in izobraževalni cilji. Zanje pravi, da je »ločevanje učnih in vzgojnih ciljev mogoče le na teoretski ravni, medtem ko se v razredu učni in vzgojni cilji nikakor ne izključujejo, temveč po navadi prepletajo« (Pekljaj idr., 2009, 29). In skladno s tem se prepletajo tudi različne vloge učitelja.

Avtorica še opozarja, da kadar razmišljamo o poklicu učitelja, o kompetencah, ki jih potrebuje pri svojem delu, moramo vedno upoštevati širši kontekst, v katerem učitelji opravljajo svoj poklic, in učitelju tudi omogočiti, da bo svoj poklic lahko res opravljal tako, da bo v središču njegovega dela v šoli proces učenja (prav tam, 13). Pri tem zagovarja stališče, da učitelji za uspešno delo potrebujejo tako znanje stroke kot pedagoške kompetence. Učiteljski poklic je namreč tisti, »v katerem še bolj kot kje drugje pridejo do izraza učiteljeve osebnostne lastnosti, saj poleg večšin za podajanje snovi potrebuje tudi spretnosti, sposobnosti za razumevanje učencev, njihovih individualnih značilnosti, sposobnosti za vzpostavljanje ustreznih odnosov v razredu pa tudi sposobnost za razumevanje širšega konteksta, za sodelovanje s kolegi« (Pekljaj in Pečjak, 2015, 89).

C. Pekljaj poudarja pomen kompetenc, ki jih pri svojem delu potrebujejo učitelji, in v raziskavi je skupaj s sodelavci opredelila seznam učiteljskih kompetenc, ki vsebuje 39 kompetenc s petih področij: »učinkovito poučevanje, vseživljenjsko učenje, vodenje in komunikacija, preverjanje in ocenjevanje znanja in širše profesionalne kompetence« (Pekljaj, 2006, 25). Predvsem znotraj prvih treh omenjenih področij najdemo kompetence, ki se nanašajo na učiteljevo vsakodnevno delo v razredu in pomembno izpostavljajo povezovanje znanja stroke in pedagoške usposobljenosti, npr.: »izkazuje ustrezno znanje in razumevanje predmetov, ki jih poučuje, je usposobljen za preoblikovanje strokovno-predmetnih vsebin v izobraževalni proces, pozna pedagoško teorijo in didaktične zakonitosti, obvlada temeljna načela in

postopke za načrtovanje, izvajanje in vrednotenje učnega procesa, uporablja različne metode za spodbujanje motivacije na različnih področjih učenja; učinkovito komunicira z učenci in razvija pozitivne odnose z njimi, se dogovarja z učenci, vzpostavlja in vodi skupnost učencev, se uspešno sooča z neprimernim vedenjem ...« (prav tam).

Pri omenjeni opredelitvi kompetenc ni ključno to, da mora učitelj imeti vseh 39 opredeljenih kompetenc, saj sicer pri svojem delu ne bi bil uspešen, temveč gre bolj za usmeritev v področja učiteljevega dela, ki so lahko v pomoč tudi izobraževalcem (bodočih) učiteljev na fakultetah. Učiteljski poklic avtorica namreč razume kot izjemno kompleksen, v katerem se prepletata dve področji, zato dobro usposobljeni učitelji »za svoje delo potrebujejo znanje predmetnih področij oz. strok, ki jih poučujejo, ter ustrezno pedagoško-psihološko znanje. Ta znanja se med seboj tesno povezujejo. Še tako dobro obvladovanje stroke brez kompetenc za vodenje in podporo učencem ter upoštevanje njihovih individualnih razlik ne more pripeljati do uspeha, prav tako pa ne samo pedagoško-psihološko znanje brez ustreznega poznavanja stroke in ustreznega odnosa do učencev« (Pekljaj idr., 2009, 14). In raziskava (Pekljaj in Puklek Levpušček, 2006), ki jo je avtorica opravila skupaj s kolegico, temu pritrjuje, saj sta ugotovili, da med vsemi kompetencami učitelji in študenti najbolj potrebujejo prav pedagoško-psihološka znanja, navajali so, da dodatna znanja potrebujejo na področju strategij soočanja in ravnanja z agresivnim in neustreznim vedenjem v razredu, prepoznavanja in ravnanja z otroki s posebnimi potrebami ter na področju učenja učnih strategij, medtem ko se udeleženci raziskave najbolj usposobljene čutijo na področju znanja stroke na svojih področjih.

4.2.3 Drugi avtorji

V ta razdelek smo uvrstili dva avtorja. M. Resman, upokojeni profesor za področje šolske pedagogike in šolskega svetovalnega dela, je v času svojega aktivnega raziskovanja in znanstvenega proučevanja pisal tudi o vlogi učitelja, predvsem odmevna je njegova delitev treh vidikov vlog učitelja kot uslužbenca, strokovnjaka in osebo oz. osebnost. Prav pogled na učitelja z vidika vloge uslužbenca pa Resmana poveže z drugo obravnavano avtorico, M. Kovač Šebart, redno profesorico za pedagoško sociologijo, ki vlogo učitelja utemeljuje skozi družbena in institucionalna razmerja.

Resman (1990) opredeljuje tri vloge, ravnine, vidike oz. trojnost učitelja, in sicer učitelja vidi kot uslužbenca, strokovnjaka in kot osebo in osebnost. Pravi, »... da so vse te tri ravni ob učiteljevem delu vedno prisotne; nobene ni mogoče

izključiti. Zaradi zahteve po zadovoljevanju splošnih družbenih, pa tudi učiteljevih individualnih (osebnih) potreb, naj bi te tri ravnine delovale bolj ali manj usklajeno« (prav tam, 31).

Prva od treh vlog, ki določa učiteljevo delovanje v razredu, je vloga učitelja kot predstavnika institucije oz. učitelja kot uslužbenca, za katerega Resman pravi, »... da je pripadnik določene inštitucionalizacije šolstva oz. vzgoje in izobraževanja, za katerega je značilno, da ima vnaprej bolj ali manj opredeljen položaj in naloge, ki jih mora opraviti« (prav tam). Znotraj te vloge je delovanje učitelja po avtorju na nek način vnaprej določeno s postavljenimi okviri, pričakovanji in pravili, ki veljajo v neki instituciji. Kadar govorimo o učitelju kot predstavniku institucije, ne smemo pozabiti, da je lahko njegovo mesto »določeno« tudi s tem, kakšno mesto instituciji pripisuje tudi širša družba. Učitelj kot uslužbenec oz. predstavnik institucije pa se lahko v svojem položaju izmika odgovornosti, ki je v tem primeru prenesena na strukture zunaj njega in tudi zunaj šole. Skladno z manjšanjem odgovornosti učitelja se večja tendenca po uniformiranosti in tu je izpostavljen t. i. upravni vidik, za katerega Resman pravi, da »... mu je najprej do učitelja kot uslužbenca, in je zato predvsem in močno izražena njegova odgovornost do nadrejenih, šolsko-upravnih oblasti, ki ga kontrolirajo in od katerih je pravzaprav odvisen njegov šolski (uslužbenški) obstoj« (prav tam, 32). Bojazen, na katero še opozarja Resman (prav tam), pa je, da bo učitelj bolj kot strokovne nasvete pri strokovnjakih iskal navodila za ravnanje pri svojih nadrejenih, tj. pri ravnatelju, ki mu prav upravna vloga daje veliko večino avtoritete.

Druga vloga, ki jo izpostavlja avtor, je učiteljeva strokovnost oz. učitelj kot strokovnjak. Specifičnost šolskih situacij, njihova enkratnost in neponovljivost, različni razredi, učenci s svojimi individualnimi značilnostmi in lastnostmi, različne sposobnosti učiteljev ... so nekaj, kar od učitelja terja raznoliko ravnanje. In take situacije, pravi Resman, zahtevajo, da »učitelj te specifičnosti identificira in s pomočjo svojega strokovno-pedagoškega znanja poskuša poiskati najustreznejše rešitve« (prav tam, 33). Po avtorju strokovni vidik zahteva različnost postopkov in ravnanj (prav tam), pri čemer ima pri strokovnem vidiku delovanja učitelja v mislih tako njegovo delovanje na področju stroke kot tudi t. i. pedagoška znanja, ki zajemajo njegovo didaktično oz. metodično ravnanje (strokovna spoznanja matične stroke prenesti učencem) in tudi vzgojno delovanje, ki se pri avtorju nanaša predvsem na reševanje vzgojno-izobraževalnih situacij (prav tam).

Kot tretjo Resman izpostavlja vlogo učitelja kot osebe in osebnosti, znotraj katere govori o tem, da mora šola učitelju omogočiti, da ob svojem delu lahko uveljavi tudi neke svoje osebne strokovne zamisli, ambicije in cilje. In nadaljuje, da bi »... šola

kot institucija morala pomagati učitelju, da bo iz sebe naredil to, kar si želi: da se bo samorealiziral. Sistem mora omogočiti, da bo učitelj razvil svojo individualnost, svoj strokovni profil in karakter« (prav tam, 35). Na tem mestu torej ni govora toliko o (vzgojnem) delovanju učiteljeve osebnosti, ta vidik je pravzaprav vključen v vlogo učitelja kot strokovnjaka, temveč je govora o tem, da je učitelju kot zaposlenemu v neki instituciji omogočeno, da razvija tudi svoje potenciale, da izrazi svojo individualnost.

Vloge učitelja, kot jih opredeljuje Resman, se bolj kot na odnos z učenci nanašajo na odnos učitelja do mesta v instituciji, znotraj katere deluje. Samo vloga učitelja kot strokovnjaka je tista, ki se nanaša na ravnanja učitelja do učenca in v kateri so pravzaprav združeni trije vidiki: učiteljeva strokovnost, njegova didaktična odličnost in njegov osebni angažma oz. vzgojno delovanje. Slednje bi sicer pričakovali znotraj vloge učitelja kot osebe in osebnosti, a kot smo pokazali, se tudi ta vidik nanaša bolj na to, da je znotraj institucije, v kateri deluje, učitelju omogočeno urediti svoje potenciale.

M. Kovač Šebart pravi, da je »odnos med učiteljem in učencem vedno določen z institucionalnimi okviri« (Javornik in Šebart, 1992, 35), s katerimi se vzpostavljata tudi dve družbeni poziciji. »Učitelj kot zastopnik institucije je v tem odnosu nedvomno ‚nadrejeni‘ pol« (prav tam) in tej poziciji ne more ubežati niti takrat, ko skuša ta hierarhični odnos prikriti. Iz mesta oz. pozicije je učitelj odgovoren za »prenos znanja in usmerjanje v skladu z družbenimi zahtevami in pričakovanji, pri čemer ima na voljo sredstva moči; učenec se mora tem zahtevam in pričakovanjem podrežati« (Kovač Šebart, 2002, 43). Čeprav se na prvi pogled zapisano sliši trdo in robustno, predvsem v odnosu do učenca, bi površni bralec lahko slednje razumel, kot da učenec v šoli mora slepo slediti in se pokoriti učiteljevim zahtevam, natančnejša analiza avtoričinih besedil razkrije avtoričino bistveno tezo o odnosu učitelja in učenca, ki jo bomo povzeli tudi sami in iz nje sklepali tudi o pojmovanju vloge učitelja, ki je v besedilih pogosto vezana oz. enačena z učiteljevo avtoriteto.

Razmerje med učiteljem in učencem se po M. Kovač Šebart vzpostavlja skozi transferno razmerje (Gogala ta odnos poimenuje kontakt), za katero bi lahko trdili, da se oblikuje na dveh ravneh oz. pogojih.

Prva raven oz. pogoj za vzpostavitev transfernega razmerja je, da učenec sprejme učitelja kot »tistega, ki vednost ima, skratka kot subjekt, za katerega se predpostavlja, da ve« (prav tam, 45), pri čemer avtorica izpostavlja, da »s prikrivanjem podmene, da učitelj vednost ima, onemogočimo transferno razmerje na tej ravni« (prav tam). Iz zapisanega lahko izpeljemo dve izhodiščni tezi. Prva se nanaša na samo

pozicijo oz. mesto učitelja, ki že sama po sebi predpostavlja, da jo zaseda nekdo, ki vednost ima, in slednje mu morajo priznati tudi drugi, ki ga na to mesto pravzaprav tudi postavijo oz. mu to vednost priznajo. Ti drugi so ravnatelj, starši, širša družba in nenazadnje tudi učenci, ki si s priznanjem učitelja na mestu vednosti odprejo pot za transfer.

Druga, ki izhaja iz prve in je tudi njeno nadaljevanje, pa je, da učitelj vednost oz. znanje, za katero se predpostavlja, da ga ima, dejansko tudi poseduje. Učitelj torej mora biti za to, da upraviči pozicijo, nujno strokovnjak na področju, ki ga poučuje. Mesto vednosti je učitelju določeno od zunaj, znotraj institucije, ki že sama po sebi »tipizira posameznika, prav tako tudi njihova dejanja« (Kovač Šebart, 2009, 190), a za ohranjanje te pozicije mora svojo strokovnost dejansko tudi vedno znova izkazovati. Tudi če učenci sprva verjamejo v to, da vednost ima, lahko njihovo verjetje v primeru nestrokovnosti oz. nekompetentnosti učitelja hitro (in tudi upravičeno) izgine. Kakšno bo mesto vednosti, na katero stopa posameznik, je torej najbolj odvisno od njega samega. Če obvladuje predmetno področje, ki ga poučuje, in to znanje, ki ga ima, s pomočjo didaktičnih in metodičnih sredstev uspešno prenaša tudi na učence, potem je njegova pozicija trdna in tudi utemeljena. Če učitelj znanja (stroke in področja didaktike) nima ali ga ne izkazuje dovolj ustrezno, pa mu tudi ‚dodeljena‘ pozicija oz. mesto ne omogoča vzpostavitve transferja z učenci. V tem kontekstu lahko razumemo tudi citat, ki pravi, »čeprav se mora učitelj institucionalnega in hierarhičnega vidika avtoritete vselej zavedati in ga upoštevati, se pridružujemo tistim teorijam, ki izpostavljajo, da je za učiteljevo avtoriteto v šoli ključno intersubjektivno razmerje med učiteljem in učenci« (prav tam, 193).

Zapisano nas pravzaprav usmerja na drugo raven, skozi katero se vzpostavlja transferno razmerje in opredeljuje vlogo učitelja v besedilih M. Kovač Šebart. To je t. i. vzgojna dimenzija, ki se povezuje tudi z močjo učiteljeve osebnosti, in kadar »razpravljamo o pedagoški situaciji, o intersubjektivnem razmerju učitelj – učenec, nujno zaidemo na raven, ki uhaja zavestnemu delovanju. Seveda je v tem procesu tisti dejavnik, ki je odločilnega pomena, učiteljeva osebnost« (Javornik in Šebart, 1992, 33). Učitelj, ki je učencem vzor, jih »obvlada s tem, da nase veže izjemno močno transferno energijo z močjo svoje osebnosti. To pomeni, da pri učencih vzbudi pozitivni transfer, ki ni preprosto ljubezen do učitelja ali učiteljeva ljubezen [...], za to, da se učenec skuša s svojimi ravnanji predstaviti kot ljubezni vreden« (Kovač Šebart, 2009, 195). Učenec učitelju sledi, ga upošteva, ker si tega želi, ker želi biti vreden učiteljeve ljubezni, saj mu ta predstavlja vzor, ki mu je vredno slediti. Avtorica še izpostavlja, da kadar je govora o vzoru oz. moči učiteljeve osebnosti, tega ne gre razumeti, kot da »je ta določena s posameznimi osebnostnimi lastnostmi

učitelja« (prav tam), saj ne gre za nek seštevek oz. nabor lastnosti, ki bi učitelju omogočale vzpostavitev transferja. Gre preprosto za nekaj več, nekaj, kar – kot smo zapisali že zgoraj – uhaja zavestnemu delovanju. Sicer pa je učiteljevo vzgojno delovanje po mnenju avtorice v šoli nujno prisotno, saj si mora šola prizadevati za to, da poleg izobraževanja razvija in krepi tudi vrednotni sistem učencev in dijakov, saj je ponotranjanje vrednotne simbolne matrice eden od ciljev vzgojnega procesa v šoli. Načela in vrednote, ki v javni šoli izhajajo iz človekovih pravic, pa »morajo najprej spoštovati in udejanjati tisti, ki so objektivno postavljeni na mesto zгледа oz. vzora« (Kovač Šebart, 2013, 36), torej učitelji sami. Učitelji so torej prvi, ki so zavezani k spoštovanju in uresničevanju človekovih pravic, saj le tako lahko podobno ravnanje pričakujejo (in terjajo) tudi od učencev. V konceptu spoštovanja pa se pri M. Kovač Šebart združita oba pogoja za vzpostavitev transferja, obe dimenziji, ki opredeljujeta vlogo učitelja. Sama zapiše, da »spoštovanje pomeni, da vzamemo nase dolžnosti, da jih spoštujemo v odnosu do sebe in drugih. Vzor in zgled sta tesno povezana z avtoriteto. Posameznik jo ima zato, ker ‚nekaj ve‘ in ker verjamemo v njegovo znanje; torej ima avtoriteto kot strokovnjak. Ima pa jo lahko tudi, ker ga spoštujemo kot moralno osebo, kot osebo, ki moralno ravna. Za avtoriteto strokovnega delavca je pomembno, da združuje oboje« (prav tam). Čeprav je govora o avtoriteti, se ta nanaša na pojmovanje vloge učitelja, zato bi lahko rekli, da avtorica od učitelja pričakuje, da je strokovnjak in sočasno tudi oseba, ki moralno ravna. Šele takrat, ko združuje oboje, je upravičen do pozicije, ki mu je dana, torej do mesta učitelja. In šele takrat, ko ima oboje, lahko to pričakuje in zahteva tudi od učencev.

Avtorji skladno z disciplinami, ki jim pripadajo, različno poudarjajo tudi vloge učitelja. Pojavljata pa se dve, ki ju brez izjeme izpostavijo prav vsi obravnavani avtorji. Resman vlogo učitelja razdeli na uslužbenca, strokovnjaka, osebo in osebnost. Strmčnik vlogo učitelja vidi predvsem v dvojnosti poučevanja in vzgajanja, učitelj pa je, podobno kot pri Resmanu, tudi zastopnik stroke ter predstavnik institucije. Ne glede na vse pa je Strmčnik mnenja, da bo poučevanje najbolj uspevalo, če bo pri tem »angažirana celotna učiteljeva osebnost, če so optimalno aktivirane vse temeljne psihofizične zmožnosti človeka« (Strmčnik, 1996, 103). S to predpostavko se strinja tudi Kramar. J. Kalin pri učitelju izpostavlja povezanost strokovnih in pedagoško-psiholoških znanj. Zagovarja pa stališče, da je učitelj v razredu predvsem celotna oseba, tako strokovnjak s področja matične stroke kot tudi strokovnjak na področju pedagoško-psiholoških znanj, in šele, ko upoštevamo oba segmenta, lahko govorimo o učitelju. Avtorica pri svojem pojmovanju vloge učitelja nekako poveže didaktiko in pedagoško psihologijo, saj podobno tezo razvija tudi B. Marentič Požarnik, ki pravi, da je pri učitelju pomembno obvladovanje stroke predvsem zaradi nepredvidljivih situacij, ki se lahko pojavijo pri pouku, a učitelja vidi

predvsem kot nekoga, ki se v razredu vedno odzove kot »celotna osebnost, s svojimi željami, potrebami, čustvi, vizijo« (Marentič Požarnik, 2003, 6), če si to prizna ali ne. Njegovo ravnanje in »tehnične kompetence predstavljajo le zunanjo plat celotne osebnosti« (prav tam), kar je pri razumevanju vloge učitelja po mnenju B. Marentič Požarnik treba nujno upoštevati. Nadaljevanje oz. izpeljavo iste ideje najdemo tudi pri C. Peklaj, ki učiteljski poklic poleg obvladovanja strokovnih kompetenc razume kot tisti, »v katerem še bolj kot kje drugje pridejo do izraza učiteljeve osebnostne lastnosti, saj poleg veščin za podajanje snovi potrebuje tudi spretnosti, sposobnost za razumevanje učencev, njihovih individualnih značilnosti, sposobnost za vzpostavljanje ustreznih odnosov v razredu pa tudi sposobnost za razumevanje širšega konteksta, za sodelovanje s kolegi« (Peklaj in Pečjak, 2015, 89). M. Kovač Šebart učitelja vidi kot zastopnika institucije, odnos med njim in učencem pa se vzpostavlja skozi transferno razmerje, za katero bi lahko rekli, da se oblikuje na dveh ravneh. Poleg obvladovanja stroke, ki je pogoj za vzpostavljanje vednosti (in verjetje pri učencih, da učitelj vednost ima), avtorica izpostavlja še intersubjektivno razmerje med učiteljem in učencem. Tu pa pri vzpostavitvi razmerja odločilno vlogo pripiše pomenu učiteljeve osebnosti. Z močjo svoje osebnosti učitelj pri učencih vzbudi pozitivni transfer, zaradi česar mu učenec sledi in ga tudi upošteva, saj si želi biti vreden učiteljeve ljubezni.

5 Model (različnih) dimenzij vlog učitelja

V prvem delu monografije smo opredeljevali vlogo učitelja, kot so jo razumeli vodilni pedagoški avtorji skozi različna zgodovinska obdobja. Od antike naprej je veljalo, da je bil poklic učitelja razumljen kot javen poklic (poklic, ki ga je regulirala država); tako z vidika materialne skrbi za učitelja kot določil, kdo od posameznikov lahko funkcijo učitelja opravlja. In ne glede na to, da se je položaj učitelja skozi zgodovinska obdobja (večkrat) spreminjal, njegova vloga ni bila nikoli vezana zgolj na poučevanje, ampak je bil učitelj za učenca vedno odgovoren v več pogledih, kar je posledično vplivalo in določalo tudi njegovo vlogo. Sodobnejši pogledi na vlogo učitelja gredo v smer, da težko govorimo o neki univerzalni vlogi, ki bi jo brez modifikacij lahko uporabljali znotraj različnih kulturnih geografskih in družbenih okolij, kar pomeni, da na vlogo učitelja pomembno vplivajo tudi ti dejavniki. Danes v večji meri govorimo o notranjih in zunanjih dejavnikih, ki vplivajo na vlogo učitelja. Med zunanje uvrščamo pričakovanja drugih (dijakov, staršev, kolegov učiteljev), ki izhajajo iz že omenjenega okolja, med notranje pa uvrščamo učiteljeva lastna pričakovanja in prepričanja o tem, kakšna je njihova vloga (o tem pišejo tudi Yung, 2001; Beijaard, 1995, 2000; Ben-Peretz, 2003). Vloga učitelja ni nekaj univerzalnega, prav tako pa vloga učitelja tudi ni nekaj trajnega, saj se lahko med učiteljevim profesionalnim razvojem tudi spreminja (glej Day idr., 2006). Večplastnost in večdimenzionalnost učiteljeve vloge pa dokazujejo tudi druge raziskave (mdr. Beijaard, 1995, 2004; Pang, 2012; Poom-Valickis idr., 2012, 2013; Zlatković idr., 2012 ...), v katerih so proučevali vlogo učitelja.

Na podlagi dosedanjih ugotovitev drugih avtorjev smo skozi študij literature identificirali tri vloge učitelja:

- 8 *Učiteljeva strokovna odličnost*, znotraj katere se predpostavlja, da učiteljevo strokovno znanje ni površinsko, temveč je poglobljeno, da natančno obvlada strokovno področje, ki ga poučuje, da sledi spoznanjem stroke in svoje strokovno znanje tudi sproti obnavlja, dopolnjuje in nadgrajuje.
- 9 *Učiteljeva didaktična odličnost* je vezana na to, kako učitelj strokovna znanja posreduje dijakom (oz. učencem). Obvladovanje stroke za posameznika pomeni, da je strokovnjak na posameznem področju. Posredovanje teh znanj učencem ali dijakom na način, da bodo znanstvena oz. strokovna spoznanja razumeli, pa je tisto, kar ga dela »dobrega« učitelja. Vsak strokovnjak namreč ne zna znanja, ki ga ima, pretvoriti v obliko, ki je primerna in razumljiva tudi za tiste, ki takega nabora znanja nimajo. Dimenzija je seveda povezana z uporabo različnih didaktičnih metod, a ne pomeni le obvladovanja širokega

nabora različnih metod in načinov dela. Znotraj didaktične odličnosti učitelj upošteva dinamiko razreda, njihovo predznanje, starost, naravnost do predmeta, individualne posebnosti tako razreda kot tudi posameznikov v njem.

10. *Učiteljeva pedagoška odličnost*, v kateri je vloga učitelja vezana predvsem na t. i. vzgojne dejavnike pouka; zanimanje za osebna vprašanja, dileme učencev/dijakov, reševanje vzgojno-disciplinske problematike v oddelku ali zunaj njega, učiteljevo spoštljivo, moralno, odločno in dosledno ravnanje tako v razredu kot znotraj kolektiva. Gre za vlogo, ki je enakovredna obema zgoraj opisanimi vlogama, saj je šola vedno tudi vzgojna institucija in učitelj kot njen ultimativni predstavnik v šoli vedno tudi vzgojno deluje, četudi se tej vlogi želi izogniti ali odpovedati.

Vprašani, ki smo si ju zastavili sta, ali lahko na podlagi empiričnih podatkov o pojmovanju vlog učitelja dokažemo povezanost različnih vlog učitelja, ter tudi, če je mogoče sestaviti statistični model, ki bo z uporabo čim manjšega števila spremenljivk čim bolje opisal oz. pojasnil zgoraj opredeljene in opisane vloge učitelja.

5.1 Metoda

5.1.1 Udeleženci in postopek

V raziskavi je sodelovalo 16 srednjih šol, ki izvajajo gimnazijske programe: Gimnazija Jurija Vege Idrija, Gimnazija Nova Gorica, Gimnazija Ptuj, Gimnazija Tolmin, Gimnazija Jesenice, Gimnazija Celje – Center, Gimnazija Kranj, Gimnazija Novo mesto, Zavod sv. Frančiška Saleškega; Gimnazija Želimlje, Gimnazija Škofja Loka, Gimnazija Ledina Ljubljana, Gimnazija Brežice, Srednja vzgojiteljska šola in gimnazija Ljubljana, Zavod sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija, Gimnazija in srednja šola Rudolfa Maistra Kamnik ter Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer.

V vzorcu je bilo 259 oz. 76,9 % žensk in 78 oz. 23,1 % moških, 8 oseb na vprašanje o spolu ni podalo nobenega odgovora. Pri stopnji dosežene izobrazbe je največ učiteljev, 277 (81 %), doseglo univerzitetno stopnjo izobrazbe, 34 (9,9 %) jih ima specializacijo, magisterij oz. doktorat, 29 (8,5 %) učiteljev je doseglo visoko stopnjo izobrazbe, en učitelj (0,3 %) višjo stopnjo, ena oseba (0,3 %) študij še zaključuje. Tri osebe se o doseženi stopnji izobrazbe niso opredelile. V raziskavi sodelujoči učitelji poučujejo 23 različnih predmetov. Anketni vprašalnik je izpolnilo največ učiteljev slovenščine (15,6 %), sledijo učitelji matematike (11,2 %) ter učitelji športne vzgoje (9,7 %). Povprečna delovna doba učiteljev je 19 let, 52,8 % sodelujočih učiteljev pa opravlja tudi vlogo razrednika.

Sodelujočim šolam smo prek študentov, ki so novembra 2014 na teh šolah opravljali pedagoško prakso, poslali anketne vprašalnike. Anketne vprašalnike za učitelje smo skupaj z navodili in s soglasjem o sodelovanju v raziskavi pustili v zbornicah, kjer so jih prevzeli in izpolnili ter vrnili v za to namenjene škatle. Soglasja o sodelovanju so oddali ločeno od vprašalnika. Tako smo jim zagotovili popolno anonimnost.

5.1.2 Pripomočki

Za potrebe raziskave smo pripravili anketni vprašalnik, ki je bil sestavljen iz štirih vsebinskih sklopov. Po demografskih podatkih so učitelji na 4-stopenjskih lestvicah ocenjevali različne trditve. Te so se najprej nanašale na vloge učitelja na splošno, sledile so trditve, ki so se nanašale na konkretno učiteljevo delo, v tretjem delu so učitelji ocenjevali, koliko znanja so na posameznih področjih pridobili v času dodiplomskega izobraževanja na fakulteti, v zadnjem delu pa so se trditve v vprašalniku nanašale na oceno lastne usposobljenosti za izvajanje različnih vlog. 14 trditev, ki so jih ocenjevali učitelji, smo povzeli po vprašalniku iz raziskave Muršak idr. (2010). Dve vprašanji v zadnjem delu vprašalnika sta bili odprtega tipa in anketiranci so nanje podali proste odgovore, ki smo jih za potrebe analize kasneje uvrstili v kategorije.

5.1.3 Analiza podatkov

Zbrane podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS 22 in programom za struktorno modeliranje enačb AMOS 22. V kontekstu analize spremenljivk je bilo ugotovljeno, da porazdelitev vseh spremenljivk statistično pomembno odstopa od normalne, zato smo uporabili neparametrične različice statističnih preizkusov za preverjanje razlik med skupinami, in sicer Mann-Whitneyjev U test, ki je neparametrična različica t-testa, ter Kruskal Wallisov test, ki predstavlja neparametrično različico analize variance (ANOVA).

Zaradi kompleksnosti proučevanja pojava ter prisotnosti tako eksogenih kot endogenih spremenljivk smo v raziskavi uporabili metodo SEM (angl. *structural equation modeling*), saj gre za metodo, ki omogoča kombiniranje tako elementov faktorске analize kot regresijske analize ter elementov analize poti (Milfelner idr., 2006, 37). S konfirmatorno faktorško analizo smo preverili konvergentno in diskriminacijsko veljavnost konstruktov v modelu ter veljavnost merskega modela s statistično metodo SEM. Pri merskem modelu nas zanimajo odnosi med opazovanimi in latentnimi spremenljivkami, ne pa tudi vzročni odnosi med latentnimi

spremenljivkami. Najprej je bilo treba doseči prileganje modela, kar preverjamo z več indikatorji prileganja (goodness of fit) oz. z absolutnimi, inkrementalnimi in parsimoničnimi merami prileganja (Hair idr., 2010).

Vsi zahtevani indikatorji prileganja (absolutni ($\chi^2/df = 2,030$; RMSEA = 0,055), parsimonični (PNFI = 0,716) ter inkrementalni indikator (NNFI = 0,919)) kažejo na dobro prileganje modela.

5.2 Medsebojna povezanost različnih vlog učitelja

Pri proučevanju vloge učitelja se je treba zavedati, da je vloga učitelja t. i. konstrukt, ki ga lahko verodostojno merimo le skozi nabor več spremenljivk (in ne zgolj na podlagi ene), saj je vloga učitelja vedno povezana z drugimi dejavniki oz. spremenljivkami. Na to nakazujejo tudi primerljive raziskave, mdr. Beijaard (1995), kjer avtor zapiše, da se »vloga učitelja vedno gradi v povezavi z odnosom do učencev in predmeta« (prav tam, 282), ali M. Ben-Peretz (2003), ki pravi, da so dejavnosti učiteljev vedno povezane z »njihovim občutkom učinkovitosti ter prepričanjem, da imajo vpliv na učenje in dosežke svojih učencev« (prav tam, 278), kar vpliva tudi na učiteljevo pojmovanje svoje vloge. Zapisano kaže na to, da je načinov proučevanja omenjane tematike veliko, kar za raziskovalca predstavlja precejšen izziv. Proučevanja področja se lahko lotimo tako s kvalitativnim kot kvantitativnim raziskovanjem, raziskovalec pa lahko izbira tudi med bolj odprtimi ali bolj zaprtimi načini pridobivanja podatkov. Sami smo vlogo učitelja proučevali kvantitativno, z namenom na čim večjem vzorcu učiteljev pridobiti mnenja o tem, kako učitelji sami pojmujejo svojo vlogo. Šlo je za prvo tovrstno raziskavo v slovenskem prostoru, kjer smo ugotovili, da so osnovni opredeljeni modeli vloge učitelja, *Učiteljeva pedagoška odličnost*, *Učiteljeva didaktična odličnost* in *Učiteljeva strokovna odličnost*, večdimenzionalni konstrukt, sestavljen iz različnih spremenljivk, in sicer:

Učiteljeva pedagoška odličnost je konstrukt, ki ga opredeljujejo tri dimenzije, vsaka od njih pa je sestavljena iz posameznih spremenljivk: 'Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu' sestavljajo spremenljivke: možnost soodločanja dijakov pri oblikovanju skupnih razrednih pravil, soodločanje dijakov pri reševanju disciplinskih problemov, pogovor učitelja z dijakom, ki ima težave na osebnem področju, ter sprejemanje odgovornosti učitelja za reševanje vzgojno-disciplinskih konfliktov. Drugo dimenzijo 'Osebnostna naravnost učitelja' sestavljajo spremenljivke: jasno postavljena pravila discipline in vedenja, doslednost in odločnost učitelja. Tretjo dimenzijo 'Vrednotna naravnost učitelja' pa sestavljajo spremenljivke: razmislek učitelja pri načrtovanju ure o vzgojnem učinku

vsebine, spodbujanje občutljivosti za doživljanje ali izražanje umetnosti pri dijakih ter poudarjanje vrednotne razsežnosti učnih vsebin med poukom.

Učiteljeva didaktična odličnost je konstrukt, ki ga sestavljata dve dimenziji. Prva je 'Podrobno načrtovanje pouka', v katero so se uvrstile spremenljivke: podrobno načrtovanje pouka, strukturiranje pouka po didaktičnih etapah, pisanje učnih priprav za vsako uro ter opredelitev operativnih ciljev za vsako uro. Druga dimenzija je 'Upoštevanje specifične razreda', v katero pa sta se uvrstili spremenljivki: prilagajanje pouka individualnim značilnostim dijakov ter upoštevanje specifične razreda pri načrtovanju pouka.

Učiteljeva strokovna odličnost je konstrukt, ki ga prav tako sestavljata dve dimenziji, in sicer 'Spopolnjevanje v stroki in njeno vključevanje v pouk' ter 'Pravno-formalni vidik učiteljevega delovanja'. V prvo so se uvrstile spremenljivke: stalno strokovno spopolnjevanje, branje strokovne literature, spremljanje napredka znotraj matične stroke ter vključevanje novosti iz stroke v pouk. Drugo dimenzijo pa sestavljata spremenljivki: seznanjenost z zakoni in drugimi pravili ter dosledno upoštevanje pravno-formalnega okvira.

V tabeli so za vsak konstrukt skupaj z vrednostmi prikazane spremenljivke, ki so se uvrstile v model. Vrednosti uteži pri posameznih spremenljivkah so visoke, saj presegajo vrednost 0,6, ki velja za dogovorjeno mejo, nad katero naj bi se gibale vrednosti standardiziranih regresijskih uteži. Pri vseh konstruktih sta doseženi tako notranja konsistentnost (Cr alfa večji od 0,7) kot tudi kompozitna zanesljivost, kar kaže vrednost CR, ki je večja od 0,7, prav tako pa je dosežena konvergentna veljavnost (AVE večji od 0,5). S tem sta doseženi veljavnost in zanesljivost konstrukta in meritve.

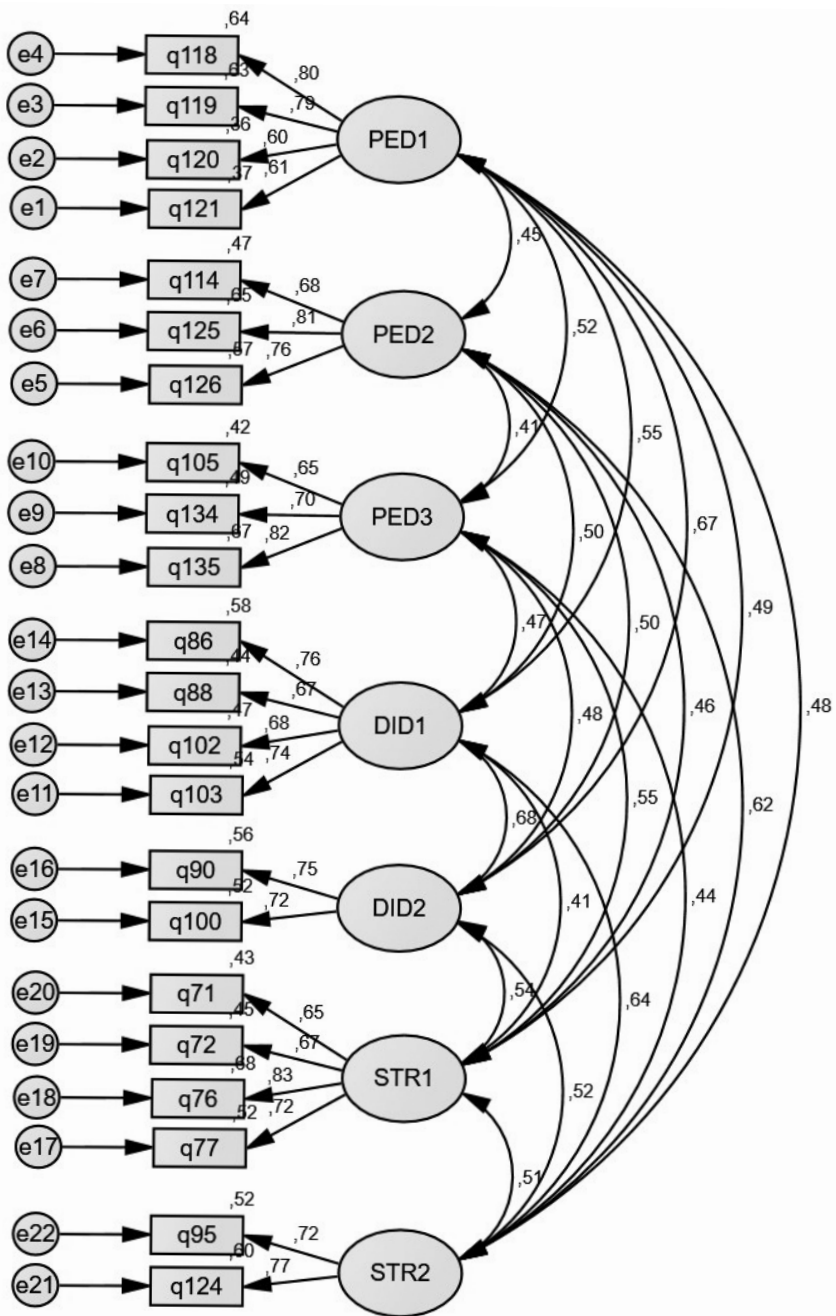
Tabela 1: Veljavnost in zanesljivost posameznih konstruktov.

Dimenzija	Merjena spremenljivka	vrednosti standardnih regresijskih uteži (λ)	notranja konsistentnost (Cronbachov α)	kompozitna zanesljivost (CR)	konvergentna veljavnost (AVE)
Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu (PED 1)	Dijakom dajem možnost soodločanja pri oblikovanju skupnih pravil v razredu.	0,801	0,795	0,868	0,500
	Odločitve o reševanju disciplinskih prekrškov sprejemam skupaj z dijaki.	0,793			
	Se z dijakom, za katerega domnevam, da ima težave na osebnem področju, pogovorim.	0,600			
	Sprejemam odgovornost za razreševanje vzgojno-disciplinskih konfliktov.	0,608			
Osebnostna naravnost učitelja (PED 2)	Imam jasno postavljena pravila discipline in vedenja v razredu.	0,683	0,783	0,870	0,564
	Sem dosleden.	0,807			
	Sem odločen.	0,757			
Vrednotna naravnost učitelja (PED 3)	Me pri načrtovanju učne ure vodi tudi razmislek o vzgojnem učinku, ki bi ga lahko z vsebino dosegel.	0,647	0,752	0,849	0,527
	Pri dijakih spodbujam občutljivost za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje.	0,699			
	Pri obravnavi poudarim vrednotno razsežnost učnih vsebin.	0,821			
Natančno načrtovanje pouka (DID 1)	Pouk podrobno načrtujem.	0,759	0,798	0,875	0,508
	Pouk jasno strukturiram po uveljavljenem zaporedju didaktičnih etap (npr. uvajanje, obravnava, urjenje/vadenje, ponavljanje, preverjanje, ocenjevanje znanja).	0,666			
	Učne priprave pišem za vsako uro posebej.	0,685			
	Za vsako uro opredelim operativne učne cilje.	0,736			

Upoštevanje specifike razreda (DID 2)	Pouk prilagajam individu- alnim značilnostim dijakov (glede na njihove interese, predznanje, stil učenja).	0,748	0,698	0,803	0,540
	Pri načrtovanju dela v razredu upoštevam značilnosti sk- upine dijakov, ki jih poučujem.	0,721			
Spopolnje- vanje v stro- ki in njeno vključevanje v pouk (STR 1)	Se nenehno strokovno spopolnjujem.	0,652	0,811	0,880	0,520
	Berem strokovno literaturo.	0,672			
	Sledim napredku na svojem strokovnem področju.	0,827			
	Novosti na svojem strokov- nem področju smiselno vkl- jučujem v pouk.	0,722			
Pravno-for- malni vidik učiteljevega delovanja (STR 2)	Sem natančno seznanjen z zakonskimi in drugimi for- malnimi pravili, ki vplivajo na moje pedagoško delo.	0,721	0,711	0,815	0,559
	Pri svojem strokovnem ped- agoškem delu dosledno up- oštevam formalni okvir pravil, ki jih določajo zakonski in drugi dokumenti.	0,773			

Skozi statistično analizo se je pokazalo, da ne gre za povezanost treh, temveč sedmih dimenzij, in da je vloga učitelja sestavljena iz vseh sedmih dimenzij, ki so v medsebojni povezanosti in druga na drugo tudi vplivajo.

V nadaljevanju predstavljamo shematski diagram modela pojmovanja učiteljeve vloge (slika 1), ki vsebuje vse tri osnovne konstrukte, vsakega s svojimi dimenzijami. Prav tako so v povezavah, ki so nakazane s puščicami, predstavljene medsebojne korelacije.



Slika 1: Merski model (povezanost merskih in latentnih spremenljivk).

Tri osnovne in teoretično opredeljene vloge ‚Učiteljeva pedagoška odličnost‘, ‚Učiteljeva didaktična odličnost‘ in ‚Učiteljeva strokovna odličnost‘ so se skozi analizo izkazale kot sedemdimenzionalni konstrukt, v katerem je vsaka od osnovnih vlog sestavljena iz dveh oz. treh dimenzij, ki so med seboj tudi povezane. Večdimenzionalnost učiteljeve vloge dokazujejo tudi druge raziskave (mdr. Yung, 2001; Pang, 2012; Poom-Valickis idr., 2012; Zlatković idr., 2012 ...), v katerih so proučevali vlogo učitelja. Harden in Crosby (2000), ki sta pri učiteljih v medicinskih šolah identificirala 12 vlog učitelja in jih razdelila na vloge, ki od učitelja zahtevajo več vsebinskega znanja oz. poznavanja vsebine, ter vloge, ki od učitelja zahtevajo več pedagoškega znanja, zapišeta, da je učitelj zagotovo več kot samo nekdo, ki poučuje, kar je zahtevna in kompleksna naloga (prav tam, 334), ki od učitelja zahteva več kot eno vlogo. Beijaard je s sodelavci (2000, 2004) opredelil tri vloge učitelja, in sicer učitelj kot predmetni strokovnjak (The teacher as a subject expert), učitelj kot didaktični strokovnjak (The teacher as a didactics expert) in učitelj kot pedagoški strokovnjak (The teacher as a pedagogical expert). Njegove opredelitve, ki so nastale v okviru proučevanja učiteljevega profesionalnega razvoja, so vsebinsko podobne tudi našim, čeprav je bila njegova metodologija proučevanja pojava nekoliko drugačna. Tudi K. Poom-Valickis (2012) je v raziskavi s sodelavci, kjer je vloge učitelja proučevala skozi metafore, identificirala tri vloge: učitelj kot vrtnar, učitelj kot svetilnik ter učitelj kot cirkuški direktor.

V raziskavi smo učiteljem ponudili le nabor trditev, ki so se po vsebini uvrščale v vsako od osnovnih treh vlog, dimenzije pa oblikovali po opravljeni osnovni analizi, glede na vsebino trditev, ki so se uvrstile v vsako od proučevanih vlog.

Pokazalo se je, da je učiteljeva pedagoška odličnost sestavljena iz treh dimenzij, in sicer ‚Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu‘ (PED 1), ‚Osebnostna naravnost učitelja‘ (PED 2) ter ‚Vrednotna naravnost učitelja‘ (PED 3). Prva dimenzija vsebuje predvsem trditve, ki se nanašajo na postavljanje pravil v razredu ter reševanje vzgojno-disciplinske problematike. Najmočnejši vpliv v prvi dimenziji ima trditev, ki govori o tem, da učitelj daje dijakom možnost soodločanja pri oblikovanju skupnih pravil v razredu. Vključevanje dijakov oz. učencev v organizacijo, upravljanje in vodenje razreda po M. Pšunder (2004) sodi v področje preventivnega delovanja oz. načrtovanja preventivne discipline. Temu pritrjujejo tudi drugi avtorji in izpostavljajo prav vidik oblikovanja pravil vedenja in posledic za kršitve, ko pravijo, da aktivno sodelovanje učencev oz. dijakov pri tovrstnih aktivnostih (kjer je to seveda mogoče) vpliva na spodbujanje odgovornosti učencev in dijakov za lastno vedenje (Kroflič idr., 2009). Na tem mestu je treba zapisati, da v šoli vedno obstajajo pravila, o katerih se ne pogaja oz. dogovarja, gre za pravila, ki po 5. členu

Pravilnika o šolskem redu v srednjih šolah (2018) sodijo med prepovedi (kajenje, uživanje alkohola in drugih drog v šoli, posedovanje omenjenih substanc in njihovega preprodajanja, posedovanje oz. uporaba predmetov oz. sredstev, ki ogrožajo varnost in zdravje ljudi ali varnost premoženja). Druga šolska pravila so lahko stvar dogovora med učitelji in dijaki in raziskave kažejo, da možnost soodločanja dijakov posledično vpliva tudi na zmanjšanje števila prekrškov v razredu, saj se dijaki s pravili bolj identificirajo, jih vzamejo za svoja ter jih tudi bolj upoštevajo (Kroflič idr., 2009; Kroflič idr., 2011). Na zapisano pa se navezuje tudi druga trditev, uvrščena v isto dimenzijo, ki govori o tem, da odločitve o reševanju disciplinskih prekrškov učitelj sprejema skupaj z dijaki. Gre pravzaprav za izpeljavo oz. operacionalizacijo prej obravnavane trditve, ki pa izhaja iz koncepta t. i. normativne odgovornosti in pomeni »odmik od odgovornosti, ki je primarno vezana na delovanje v skladu s konvencionalnimi moralnimi normami, k odnosni odgovornosti, ki se vzpostavlja v odnosu do sočloveka, socialne skupine, naravnega okolja« (Štirn Janota, 2016, 16). V primerih reševanja konfliktov pa se kaže v »večjem zavedanju odgovornosti za posledice svojega ravnanja z jasno izpostavitvijo neustreznega dejanja, usmeritvijo pozornosti na distress žrtve, spodbujanjem vznika prosocialnih emocij in skupnim iskanjem ustrezne razrešitve konflikta« (prav tam), česar so sposobni že otroci v predšolskem obdobju (Kroflič idr., 2010), zato je bojazen učiteljev, da dijaki zaradi kolegialnosti do sošolcev ne bodo (z)mogli sprejemati korektnih in primernih odločitev o načinu reševanja prekrškov ali tudi o samih sankcijah pri prekrških, odveč. Tretja trditev, 'Sprejemam odgovornost za razreševanje vzgojno-disciplinskih konfliktov', kaže na to, da se učitelji v gimnazijah kljub možnosti participacije dijakov čutijo odgovorne tako za reševanje konfliktnih situacij kot tudi za samo razreševanje oz. morebitne sankcije, ki jih reševanje konfliktov lahko potegne za sabo. Zavedanje odgovornosti učiteljev je seveda na mestu, saj jim to odgovornost nalaga tudi Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (2018), po katerem so učitelji kot razredniki tisti, ki vodijo postopke pri izrekanju vzgojnih ukrepov. Zadnja trditev v obravnavani dimenziji, 'Se z dijakom, za katerega domnevam, da ima težave na osebem področju, pogovorim', govori o skrbi učitelja za dijake, ki jih poučuje, in bi jo lahko uvrstili tudi v prej omenjeno področje preventivnega delovanja oz. načrtovanja discipline. Osebnostne težave dijakov se lahko odražajo tudi pri pouku (slabši učni uspeh, motenje pouka, izzivanje sošolcev), zato izražanje učiteljeve skrbi za dijake, ki imajo težave, lahko deluje preventivno. O pomenu učiteljevega osebnega odnosa do učencev pišejo tudi avtorji (mdr. Bingham in Sidorkin, 2004; Harjunen, 2010; Ranciere, 2005), ki pomembno izpostavljajo dejstvo, da pričakovanja učiteljev vplivajo na ravnanja učencev in da obstajajo pomembne povezave med pričakovani učiteljev in odzivom učencev.

Druga dimenzija znotraj Učiteljeve pedagoške odličnosti je ‚Osebnostna naravnost učitelja‘ in je sestavljena iz treh trditev. Najvišjo vrednost je dosegla prav doslednost učitelja, sledi odločnost učitelja in kot tretja je trditev ‚v razredu ima učitelj jasno postavljena pravila discipline in vedenja‘. Učiteljevo dosledno ravnanje je lastnost, ki jo kot pomembno izpostavljajo številni avtorji (mdr. že Kvintilijan), Beccaria (2002) pa jo kot ključno izpostavlja prav znotraj disciplinskega ravnanja, saj doslednost izvajanja nekega ukrepa vpliva tudi na njegovo učinkovitost (prav tam, 96). Čeprav avtor govori o kazenskem sistemu, jo lahko prenesemo na šolsko področje (prim. Kroflič idr., 2009). Odločnost učitelja lahko postavimo ob bok doslednosti, saj sta pogosto povezani, kot pomembni pa ju prepoznavajo tudi dijaki, saj je 96 % vprašanih dijakov odgovorilo, da je (zelo) pomembno, da je učitelj dosleden, 95 % istih dijakov pa tudi, da je (zelo) pomembno, da je učitelj odločen (Makovec, 2017). Jasno postavljena pravila discipline in vedenja ter odločnost in doslednost učitelja ustvarjajo tudi varno okolje za dijake, saj točno vedo, kakšna so »pravila igre«, kaj se sme in kako bo učitelj reagiral ob morebitnih prekrških. Učiteljevo nedosledno ravnanje pa ustvarja okolje, v katerem se dijaki ne počutijo varno in suvereno, saj ne vedo, kako bo učitelj reagiral na določeno ravnanje dijaka, obenem pa učitelju odpira možnosti za kapriciozno ravnanje, česar pa si nikakor ne sme dovoliti. Tako odločnost kot doslednost učitelja sta osebni lastnosti, ki sta del učiteljeve osebnosti, ki jo M. Kovač Šebart (1992) vidi kot odločilno pri vzgojnem delovanju učitelja (prav tam, 33), sočasno pa opozarja, da ne moremo preprosto trditi, da bo oseba, ki ima določene osebne lastnosti, pri vzgoji uspešna, ter da je za uspešnost potrebno več kot le nabor točno tistih lastnosti (Kovač Šebart, 2009). Z odločnostjo, doslednostjo ter jasno postavljenimi pravili v razredu pa poleg varnega okolja učitelj v razredu lahko krepí tudi t. i. prosocialno in moralno naravnost dijakov (Kroflič idr., 2009), kar se pokaže tudi, če pogledamo povezanost med dimenzijami, saj povezanost med dimenzijo ‚Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu‘ in obravnavano dimenzijo znaša $r = 0,45$.

Tretja dimenzija znotraj učiteljeve pedagoške odličnosti je ‚Vrednotna naravnost učitelja‘, ki je sestavljena iz treh trditev, in sicer ‚Pri obravnavi poudarim vrednotno razsežnost učnih vsebin‘, ‚Pri dijakih spodbujam občutljivost za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje‘ ter trditev ‚Me pri načrtovanju ure vodi tudi razmislek o vzgojnem učinku, ki bi ga lahko z vsebino dosegel‘.

Gre za dimenzijo, ki se po svoji vsebini že dotika druge opredeljene učiteljeve vloge, in sicer didaktične odličnosti, kar se kaže tudi v povezanosti med obema dimenzijama, saj povezanost z dimenzijo ‚Natančno načrtovanje pouka‘ znaša $r = 0,47$, z dimenzijo ‚Upoštevanje specifik razreda‘ pa $r = 0,48$. ‚Vrednotna

naravnost učitelja' je dimenzija, ki je nekakšen most med učiteljevo vzgojno in poučevalno vlogo in jo učitelj v razredu udejanja skozi svojo primarno dejavnost, poučevanje. Slednje se v raziskavi izkazuje skozi trditev 'Pri obravnavi poudarim vrednotno razsežnost učnih vsebin', ki ima znotraj te dimenzije tudi najmočnejši vpliv. Da mora biti pouk vzgojen, je opozarjal že Herbart, ki je vzgojni pouk razumel kot enega od dveh vidikov prave vzgoje (Herbart, 1995). Vzgoja seveda pri pouku poteka posredno, prav prek učne vsebine, na kar poleg Herbarta opozarjajo tudi drugi avtorji (mdr. Javornik in Šebart, 1992), zato je izjemno pomembno, da učitelj upošteva to dejstvo in za obravnavo izbira vsebine, skozi katere lahko tudi vzgaja. Upoštevač načelo o vzgoji kot »bistveno drugotnem stanju« (Elster v Salecl, 1988, 119) so »vzgojni smotri lahko vedno le stranski produkt izobraževanja« (prav tam, 122) in jih nikoli ne moremo dosegati neposredno. Medveš (1991) zapiše, da vzgojni učinek izhaja že iz znanja učitelja ter načinov, kako to znanje posreduje, zato je nujno, da učitelj o vzgojnem učinku razmišlja že v fazi načrtovanja pouka in izbira tiste vsebine, za katere meni, da bo z njimi (lažje) dosegel vzgojni učinek, pri čemer mora upoštevati tudi specifično razreda oz. dijakov, ki jih ima pred sabo. Z upoštevanjem npr. interesa dijakov bo lahko izbral vsebino, ki bo imela pri dijakih večji vzgojni učinek. Medsebojna povezanost obeh dimenzij se kaže tudi v našem modelu, saj se dimenzija 'Upoštevanje specifične razreda' z obravnavano povezuje z vrednostjo $r = 0,48$.

Poleg pridobivanja znanja je eden od (vzgojnih) namenov pouka tudi razvijanje interesa pri dijakih, čemur pritrjuje tudi tretja trditev v obravnavani dimenziji, ki govori o tem, da učitelj pri dijakih spodbuja občutljivost za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje. Namen pouka je vsekakor tudi navdušiti dijake za branje, doživljanje umetniških del, umetniško ustvarjanje ... za čas izven pouka, čemur pravi Herbart razvijanje mnogostranskega interesa, ki pa se začne prav pri pouku oz. mora biti po Herbartu tudi eden od namenov pouka. V tem kontekstu je učitelj prvi, ki dijakom določeno (umetniško, literarno) delo predstavi v taki obliki, da pri njih vzbudi interes, jih navduši in tako posledično uresničuje razsvetljsko oz. humanistično predstavo o vsestranskosti splošne izobrazbe, kar bi navsezadnje moral biti tudi eden od ciljev gimnazijskega izobraževanja.

Druga analizirana vloga učitelja v raziskavi je Učiteljeva didaktična odličnost, sestavljena iz dveh dimenzij, ki smo ju poimenovali 'Natančno načrtovanje pouka' (DID 1) in 'Upoštevanje specifične razreda' (DID 2). Učiteljeva didaktična odličnost je vloga, ki 'pokriva' učiteljevo primarno dejavnost v razredu, to je poučevanje, kar se kaže tudi v trditvah, ki so se uvrstile v obe dimenziji, vseh šest trditev namreč govori o načrtovanju in izvajanju pouka. Največji vpliv znotraj prve dimenzije, ki

smo jo, kot že omenjeno, poimenovali ‚Natančno načrtovanje pouka‘, ima trditev ‚pouk podrobno načrtujem‘, tej sledi trditev ‚za vsako uro opredelim operativne učne cilje‘. V dimenziji sta še trditvi ‚pouk jasno strukturiram po uveljavljenem zaporedju didaktičnih etap‘ in ‚učne priprave pišem za vsako uro posebej‘. Čeprav so cilji pouka opredeljeni v učnem načrtu, so učitelji tisti, ki sprejemajo »nujne, ključne in končne odločitve o tem, kaj in kako bodo poučevali« (Reid, 2014, 75). Pouk se ne začne z vstopom učitelja v razred, temveč že z načrtovanjem ure oz. učno pripravo, v kateri učitelj opredeli cilje, jih operacionalizira, opredeli vsebino, strukturira uro po didaktičnih etapah ... (Dobra) priprava na pouk je za učitelja izjemno pomembna, kar kažejo tudi rezultati raziskave, v kateri so učitelji poudarjali pomen priprav, tako vsebinski kot tudi formalni, saj gre vendarle tudi za vsakodnevno nalogo učiteljev, ki je obenem njihova formalna dolžnost, kar se kaže tudi v povezanosti med obravnavano dimenzijo in dimenzijo ‚Pravno-formalni vidik učiteljevega delovanja‘, ki znaša $r = 0,64$. Učitelji priprave pišejo zelo različno, učitelji začetniki povečini natančneje strukturirajo pouk, medtem ko izkušenejši učitelji v pripravi cilje in strukturo pouka opredelijo manj natančno. A to niti ni tako pomembno, bolj je pomembno dejstvo, da se učitelji na pouk pripravijo, saj lahko le tako uro kakovostno tudi izpeljejo. E. Harjunen meni, da je didaktična interakcija, katere značilnosti povezuje z učiteljevim profesionalizmom in je usmerjena v učiteljevo najpomembnejšo nalogo oz. cilj njegovega dela (Harjunen, 2010, 27), prvi pogoj za pedagoško avtoriteto ter tudi srž učiteljevega dela (prav tam, 25). Učiteljeva didaktična odličnost je področje, ki pomembno določa učiteljevo vlogo iz dveh razlogov. Prvi je že omenjena osrednja naloga učitelja, poučevanje, in dolžnost vsakega učitelja je, da svoje delo opravlja profesionalno in na pouk prihaja dobro pripravljen. Čas, ki ga ima na voljo za doseganje učnih ciljev, je omejen, učenci in dijaki pa si zaslužijo, da so obravnavane vsebine posredovane na način, ki omogoča, da od pouka čim več odnesejo. Slednjega se zavedajo tudi učitelji v raziskavi, kar se kaže v močni povezanosti med dimenzijama, ki se uvrščata v obravnavani konstrukt, saj je povezanost med dimenzijo ‚Natančno načrtovanje pouka‘ in dimenzijo ‚Upoštevanje specifik razreda‘ najvišja v celotnem modelu in znaša $r = 0,68$.

Druga dimenzija v konstruktju je sestavljena iz dveh trditev, in sicer ‚Pouk prilagam individualnim značilnostim dijakov (glede na njihove interese, predznanje, stil učenja)‘ ter ‚Pri načrtovanju dela v razredu upoštevam značilnosti skupine dijakov, ki jih poučujem‘. Obe trditvi potrjujeta tezo, da učitelj pouka ne more načrtovati uniformno (za vse razrede istega letnika enako), temveč mora upoštevati specifično razreda tako pri načrtovanju pouka kot tudi pri sami izvedbi. Po večini so potrebne le drobne modifikacije za vsak razred, ki pa bistveno vplivajo na končni učinek in pripomorejo k večji kakovosti pouka tako z vidika razumevanja snovi kot tudi

z vidika relacije odnosa med učiteljem in dijaki. In slednje je tudi drugi razlog, ki pomembno določa vlogo učitelja.

Odnos med učiteljem in dijaki se v šoli gradi na več ravneh. Že omenjena avtorica E. Harjunen (2010, 2011) piše o treh dejavnih odnosih in interakcije (didaktični, pedagoški in deontološki), tu izpostavljamo le didaktičnega, ki se po mnenju avtorice vzpostavlja prav skozi poučevanje, motivacijo in razvoj osnovnih veščin pri učencih (Harjunen, 2010, 24). Prvi učiteljev korak h graditvi kakovostnega odnosa med učitelji in dijaki pa je zagotovo ta, da na pouk prihaja pripravljen in jim tako sporoča, da svoje delo opravlja strokovno ter jih ne podcenjuje in se potrudi, da so ure pouka vsebinsko bogate, kakovostne in zanimive. Z vključevanjem vsebin, ki izhajajo iz interesa razreda, ki ga poučuje, pa se odnos med dijaki in učiteljem še dodatno krepi. Opisani načini so preprost izraz spoštovanja učitelja do dijakov, izraz, da mu je mar zanje in jih obravnava resno in odgovorno. In s tako držo lahko resno in odgovorno ravnanje pričakuje (in terja) tudi od dijakov, na kar opozarjajo tudi drugi avtorji (Bingham in Sidorkin, 2004; Kroflič, 2010). Poleg obvladovanja didaktičnih modelov pouka, ki se zahtevajo od učitelja in jih prav tako uvrščamo v učiteljevo didaktično odličnost, pa znotraj vzpostavitve odnosa med učiteljem in dijaki nikakor ne gre »podcenjevati percepcije učencev (ali dijakov) o tem, ali ima učitelj neko znanje oz. vednost ali ne« (Makovec, 2014, 87). Točka, kjer dijaki lahko začnejo dvomiti v učiteljevo vednost, je prav pouk. Na tem mestu pa je treba izpostaviti še nekaj, in sicer da lahko učiteljeva dobra priprava in izvedba pouka delujeta kot preventiva pri vzgojno-disciplinski problematiki, kar se v modelu kaže tudi v visoki povezanosti med dimenzijama ‚Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu‘ (uvrščena v konstrukt Učiteljeva pedagoška odličnost) in dimenzijo ‚Upoštevanje specifične razreda‘, ki je uvrščena v obravnavani konstrukt Učiteljeve didaktične odličnosti, povezanost med obema znaša $r = 0,67$. Če so dijaki motivirani, jih vsebina zanima in jih tudi angažira, se pri pouku manj dolgočasijo in posledično je lahko pri takem pouku manj težav z disciplino. Da je kakovosten pouk dobra preventiva pri preprečevanju nasilja na šolah, se strinja tudi ameriški avtor Skiba, ki pravi, da je treba znotraj te problematike pozornost nameniti tudi vprašanjem, vezanim na izvedbo pouka in izobraževanje učiteljev (Skiba idr., 2011, 113). Dodaja, da mora učitelj znati presoјati, ali je »učno gradivo primerno za učence na določenem geografskem območju ter ali je način podajanja snovi ustrezen glede na starost učencev« (prav tam). V raziskavi, kjer so primerjali odgovore učiteljev in dijakov o tem, katero vlogo učitelja štejejo kot najpomembnejšo, so tako eni kot drugi trditev, da učitelj na pouk prihaja pripravljen, ocenili relativno visoko (dijaki s povprečno oceno $\bar{x} = 3,65$ in učitelji s povprečno oceno $\bar{x} = 3,76$) (Makovec, 2017, 172). Ob vsem zapisanem kaže na to, da je priprava učitelja na pouk izjemno pomemben

dejavnik in element učiteljeve vloge in da so učitelji ne glede na paradigmo kurikularnega načrtovanja ali obseg in vsebino učnih načrtov »resnično ultimativni arbitri dela v razredu« (Reid, 2014, 84), od katerih je odvisna tako kakovost pouka kot tudi odnosov v razredu.

Tretjo proučevano vlogo učitelja smo poimenovali 'Učiteljeva strokovna odličnost', sestavljata pa jo dve dimenziji, in sicer 'Spopolnjevanje v stroki in njeno vključevanje v pouk' (STR 1) ter 'Pravno-formalni vidik učiteljevega delovanja' (STR 2).

Učiteljevo nenehno strokovno spopolnjevanje in vključevanje novosti v pouk je pravzaprav temelj učiteljevega strokovnega delovanja. Učitelj je v razredu predstavnik strokovnega področja, ki ga poučuje, zato je nekako logično, da to področje pozna, spremlja napredek in spremembe ter slednje vključuje tudi v pouk. Strokovnost tistega, ki uči druge, se je zahtevala že od antike dalje, zahteva po obvladovanju stroke pri učiteljih se tako rekoč konstantno pojavlja pri vodilnih avtorjih posameznega zgodovinskega obdobja (mdr. Aristotel, Kvintilijan, Komenský ...). Posamezni avtorji, ki smo jih obravnavali v prvem delu monografije, obvladovanja stroke pri učitelju posebej niti ne izpostavljajo, saj jo štejejo za osnovo, brez katere učitelj v razredu ne more (ob)stati (mdr. Strmčnik). M. Kovač Šebart (2009) na učiteljevo strokovnost veže mesto vednosti, prek katerega se vzpostavlja tudi njegova avtoriteta, B. Šteh in J. Kalin (2006) pa zapišeta, da (bodoči) učitelj ne »potrebuje le vsebinskega znanja svojega predmeta, ampak ga označuje tudi dobro poznavanje pedagoško-psiholoških znanj, usposobljenost za načrtovanje kurikula, poznavanje in obvladovanje didaktičnih postopkov predmetnega področja, poznavanje učencev« (Šteh in Kalin, 2006, 80), kar prav tako kaže na to, da se strokovnost učitelja dojema kot predpogoj učiteljevega dela. Temu pritrjuje tudi zasnova študijskih programov, v katerih se izobražujejo bodoči učitelji. Po bolonjski prenovi študenti na Filozofski fakulteti na Univerzi v Ljubljani na prvi bolonjski stopnji tri leta pridobivajo strokovna znanja matične stroke, na magistrski stopnji pa tisti, ki se odločijo za učiteljski poklic, poleg teh pridobivajo še pedagoška znanja.

Zapisano se kaže tudi v štirih trditvah, ki so se uvrstile v prvo dimenzijo. Najvišji vpliv ima trditev 'Sledim napredku na svojem strokovnem področju', sledi trditev 'Novosti na svojem strokovnem področju smiselno vključujem v pouk', tej sledi trditev 'Berem strokovno literaturo' in zadnja v dimenziji je 'Se nenehno strokovno spopolnjujem'. Slednja ima sicer v sami dimenziji med vsemi trditvami najmanjši vpliv, a njeno pomembnost dokazuje tudi dejstvo, da Katalog programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2021/2022 (KATIS) programe za izpopolnjevanja izobrazbe, ki so namenjeni strokovnemu in disciplinarnemu razvoju posameznega strokovnega

delavca, sofinancira v vrednosti 50 % cene programa. Izpostavljanja pomena strokovnosti učitelja pa nikakor ne gre razumeti v smislu, da gre za vlogo, ki lahko določa delo učitelja neodvisno od preostalih dveh (učiteljeva pedagoška odličnost in učiteljeva didaktična odličnost). Dober učitelj je namreč tisti, ki zna strokovno znanje, ki ga ima, dijakom posredovati na način, da ga razumejo, in to je izziv, s katerim se srečujejo študenti bodoči učitelji in udeleženci v programih pridobivanja pedagoško-andragoške izobrazbe, pa tudi tisti, ki s temi študenti in udeleženci v omenjenih programih delamo. Biti strokovnjak na posameznem področju pomeni, da ima ta oseba ogromno strokovnega znanja, ki pa ga mora za to, da ga posreduje dijakom, znati selekcionirati in operacionalizirati v obliko, ki so jo sposobni razumeti tudi dijaki. In slednje ni enostavna naloga. Učiteljem je tu lahko v pomoč že omenjeni katalog Katis, v katerem najdemo tudi usposabljanja, kjer se učitelji učijo nova spoznanja iz matičnih strok prenesti v pedagoško prakso. Povezanost učiteljeve strokovne odličnosti z drugimi njegovimi vlogami je v svoji raziskavi zaznala tudi K. Poom-Valickis (idr. 2013), vloge učitelja je proučevala skozi metafore pri študentih bodočih učiteljih in ugotovila, da se med študijem metafore o strokovni vlogi učitelja večinoma približajo metaforam, vezanim na didaktično vlogo učitelja. Nekoliko sicer presenečajo povezanosti dimenzije ‚Spopolnjevanje v stroki in nje-no vključevanje v pouk‘ z drugimi dimenzijami v modelu, saj gre za dimenzijo, pri kateri zaznamo najnižje povezanosti z ostalimi dimenzijami. Najnižjo povezanost med vsemi dimenzijami v modelu smo zabeležili prav med obravnavano dimenzijo in dimenzijo ‚Natančno načrtovanje pouka‘ ($r = 0,41$), kjer bi pričakovali, da bodo učitelji nova spoznanja iz matične stroke, ki jih pridobivajo skozi usposabljanja, branje strokovne literature ..., v večji meri vnašali v pouk. Tudi povezanosti z ostalimi dimenzijami niso ravno visoke, saj nobena ne preseže vrednosti $r = 0,55$. Morebiti je k slabši povezanosti omenjene dimenzije z drugimi vplivalo tudi dejstvo, da so bili podatki za raziskavo zbrani v času varčevalnih ukrepov, ki so precej oklestili tudi financiranje usposabljanj učiteljev. Šole so namreč na ta račun prejele manj sredstev, sočasno pa so bila iz istega razloga zamrznjena tudi vsa napredovanja učiteljev, za katera točke učitelji pridobivajo tudi z udeležbo na usposabljanjih in spopolnjevanjih, kar bi posledično lahko vplivalo tudi na manjšo motivacijo za sama usposabljanja.

Nekoliko višje povezave z ostalimi dimenzijami pa smo zaznali pri drugi dimenziji v konstrukt ‚Učiteljeva strokovna odličnost‘, ki smo ga poimenovali ‚Pravno-formalni vidik učiteljevega delovanja‘. Vanj sta se uvrstili trditvi ‚Sem natančno seznanjen z zakonskimi in drugimi formalnimi pravili, ki vplivajo na moje pedagoško delo‘ ter ‚Pri svojem strokovnem pedagoškem delu dosledno upoštevam formalni okvir pravil, ki jih določajo zakonski in drugi dokumenti‘. Delovanje znotraj

pravno-formalnih okvirov je tako kot v vsakem drugem poklicu izjemno pomembno tudi pri delu učitelja. Še posebej poznavanje in delovanje skladno s pravili in pravilniki prihaja do izraza v času, ko v šolski prostor vse bolj vdira pravna logika, tako znotraj izrekanja vzgojnih ukrepov kot tudi pri samem vsebinskem delu učitelja, kjer se slednji pogosto srečujejo s težnjo po rušenju strokovne avtonomije s strani staršev kot tudi druge laične javnosti. Poznavanje zakonodaje in pravilnikov ter tudi dosledno delovanje v skladu z njimi učitelju pomaga, da zna reagirati v vzgojno-disciplinskih situacijah in suvereno zagovarjati svoje strokovne odločitve, kadar te pod vprašaj postavlja javnost. Sami menimo, da gre za področje, na katerem bi že med študijem veljalo bodoče učitelje še dodatno opremiti s potrebnimi znanji, saj pri delu s študenti opažamo, da jim tovrstnih znanj primanjkuje, obenem pa jih dogodki iz šolskega vsakdana, katerim smo priča in jih zelo radi pograbijo in razpihujejo tudi mediji, nekoliko strašijo, saj pogosto ne vedo, kako bi se v določeni situaciji znašli in reagirali sami.

Če pogledamo povezave obravnavane dimenzije z ostalimi dimenzijami, vidimo, da najvišjo povezanost doseže z dimenzijo ‚Natančno načrtovanje pouka‘, ($r = 0,64$), učitelji se torej zavedajo svojih formalnih dolžnosti (pisanja priprav ...), sledi povezanost z dimenzijo ‚Osebnostna naravnost učitelja‘ ($r = 0,62$), kar pa lahko interpretiramo v smislu, da je poznavanje pravno-formalnega okvira in delovanje učitelja v skladu z njim v veliki meri odvisno od tega, kakšna je osebnostna naravnost učitelja. Če spomnimo, da so se v slednjo dimenzijo uvrstile trditve ‚sem dosleden‘, ‚sem odločen‘ in ‚v razredu imam jasno postavljena pravila discipline in vedenja‘, je pravzaprav povezava med obema dimenzijama nekako logična in zelo razumljiva. Povezanosti obravnavane dimenzije z ostalimi v modelu so nižje in se gibljejo med $r = 0,52$ in $r = 0,44$. Na tem mestu izpostavljamo le povezanost z dimenzijo ‚Vzgojno-disciplinsko ravnanje v razredu‘, ki znaša $r = 0,48$. Nekoliko nižja povezanost med obema dimenzijama morebiti govori v prid dejstvu, da je učiteljem pri reševanju vzgojno-disciplinske problematike v razredu bližje t. i. pedagoško ravnanje oz. ukrepanje kot formalno izrekanje vzgojnih ukrepov.

6 Kakšen vpliv imajo drugi dejavniki na pojmovanje vloge učitelja?

Pojmovanja lastne vloge so pri učiteljih pogosto povezana tudi z drugimi dejavniki, saj vloga ni nekaj trajnega, kar bi v nespremenjeni obliki učitelj ohranjal celotno obdobje poklicnega delovanja. Tako na pojmovanje lahko vplivajo občutek usposobljenosti, leta delovne dobe ter posamezna predmetna področja, znotraj katerih učitelji poučujejo. V poglavju pa posebno mesto namenjamo tudi elementom t. i. kariernega šoka, ki ga lahko učitelji doživijo v času svojega profesionalnega delovanja.

Kot prvega izpostavljam občutek usposobljenosti učitelja, saj menimo, da lahko ta pomembno določa zaznavo določene vloge kot tiste, ki je pri delu učitelja bolj v ospredju. D. Makovec (2018) ugotavlja, da se učitelji čutijo najbolj usposobljene za opravljanje neposredne poučevalne vloge, nekoliko manj za vzgojno delovanje, najmanj pa za objavljanje strokovnih prispevkov na strokovnem področju, ki ga poučujejo (prav tam, 144). Izbira učiteljev se zdi nekako logična, saj je neposredna poučevalna vloga tista, ki ji učitelji namenijo največ časa in je navsezadnje tudi njihova osrednja naloga. Na občutek usposobljenosti zagotovo vpliva tudi znanje, ki ga ima učitelj o določenem področju, določeni vlogi. In zagotovo se učitelji, ki imajo več znanja na posameznem področju, za tisto področje tudi čutijo bolj usposobljene. Lachner (2016) učiteljevo znanje, na katerem temelji tudi učinkovito učenje, deli na tri različne baze znanja: prvo je poznavanje vsebine, kjer gre za učiteljevo globoko razumevanje predmeta, ki ga poučuje (npr. razumevanje vsebinskih konceptov in načel, ki tvorijo neko disciplino), gre za znanje, ki bi ga sami uvrstili v učiteljevo strokovno odličnost. Drugo po Lachnerju je splošno pedagoško znanje, ki vključuje znanje o naravi učenja, procesih učenja in različnih metodah poučevanja (znanje, ki bi ga lahko uvrstili v učiteljevo didaktično odličnost). Tretje, pedagoško znanje o vsebini, ki zajema tako znanje o tem, kako najbolje razložiti vsebino učencem, kot tudi znanje o morebitnih napačnih konceptih, ki se lahko pojavijo pri učencih (tudi to vrsto znanja bi lahko v naši opredelitvi umestili v učiteljevo didaktično odličnost). Skupek vseh treh tvori učiteljevo usposobljenost ter učiteljem omogoča, da hitro prepoznajo pomembne vzorce v razredu, na podlagi katerih tudi sprejemajo odločitve o poteku pouka (Putnam v Lachner idr., 2016, 198). Zapisano sovпада s predpostavko, da znanje, ki ga posameznik ima, vpliva tudi na občutek usposobljenosti, kar se je pokazalo tudi na področju, za katero se učitelji čutijo najmanj usposobljene (Makovec, 2018). Gre za objavljanje strokovnih prispevkov na strokovnem področju, ki ga poučujejo, in učitelji menijo, da so za omenjeno (od vseh ponujenih možnosti) najmanj

usposobljeni. Objavljanje strokovnih prispevkov učiteljem sicer prinaša točke pri napredovanju, a gre za nalogo učitelja, za katero se učitelji odločajo v manjši meri (prav tam, 144). Usposabljanje učiteljev na področju objavljanja strokovnih prispevkov pa je nekako prezrto tudi od države, saj v Katalogu programov nadaljnje-ga izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2021/2022 nismo zasledili usposabljanj, ki bi obravnavala to tematiko. Z objavljanjem strokovnih prispevkov učitelji delijo svoje izkušnje, znanje, kar je odlična možnost, da se primeri dobrih praks širijo, iz njih pa ideje in nova znanja pridobivajo tudi drugi učitelji. Glede na to ter tudi glede na izkazani manko pri učiteljih ter upoštevajoč dejstvo, da na račun objav strokovnih prispevkov lahko učitelji tudi pridobijo točke za napredovanje, bi bilo zagotovo smiselno učiteljem ponuditi tovrstno izobraževanje oz. usposabljanje.

Naslednji pomemben dejavnik, ki lahko vpliva na različno pojmovanje vloge učitelja, so leta delovne dobe posameznih učiteljev. Po Hubermanovem modelu poklicnega razvoja lahko učitelje v tem kontekstu uvrstimo v pet različnih skupin: faza preživetja in odkrivanja (med 1 in 3 leti delovne dobe), faza izkušenosti in usposobljenosti (med 4 in 6 leti delovne dobe), faza vpliva (med 7 in 18 leti delovne dobe), faza vedrine in distančnih odnosov (med 19 in 30 leti delovne dobe) ter faza konservatizma (med 30 in 40 leti delovne dobe). Četrta faza po Hubermanovem modelu ima dve podetapi. Prva je faza jasnosti, vedrine in distančnih odnosov, za katero je značilno, da najpogosteje izhaja iz faze eksperimentiranja (tretja faza v istem modelu) in v kateri se postopna izguba energije in entuziazma kompenzira z večjim samozaupanjem in samosprejemanjem (Valencič Zuljan, 1999, 118). Za drugo etapo, konservatizem, pa je značilno pomanjkanje entuziazma in zmanjšanje poklicnih ambicij (Kremen Hayon, v prav tam). Za učitelje v fazi konservatizma sta značilni tudi vedrina in umirjenost, lahko pa se pojavi tudi zagrenjenost (Huberman, 1992, 127). D. Makovec (2018) zapiše, da se učitelj v obeh omenjenih fazah verjetno bolj osredotoča na t. i. vzgojno dimenzijo v razredu. Seveda to ne pomeni, da učitelj manj pozornosti namenja izobraževalni plati pouka, ampak gre bolj za to, da se sam, bolj kot v nenehno sledenje napredku na področju matične stroke, v večji meri usmerja v svoje vzgojno delovanje pri dijakih. Za kar se lahko tudi zaradi bogate bere izkušenj, ki jih je pridobil z leti poučevanja, tudi počuti bolj suvereno in se zato lahko manj zateka k izrekanjem formalnih ukrepov, po katerih v večji meri posegajo učitelji z manj delovne dobe (prav tam, 145). Do podobnih ugotovitev so prišli tudi Zlatković (idr. 2012), in sicer v raziskavi, kjer so proučevali vlogo učitelja v učnem procesu in ugotovili, da se starejši učitelji čutijo bolj uspešne v vlogi regulatorja socialnih odnosov v razredu in v vlogi partnerja v čustveni interakciji z učenci. Prav tako so se v vlogi partnerja v čustveni interakciji z učenci

kot uspešnejše ocenili učitelji z več let delovne dobe (prav tam, 382). Iz rezultatov avtorji izpeljejo sklep, da se starejši učitelji in tisti z več let delovne dobe čutijo bolj kompetentne za opravljanje vlog, ki se v večji meri nanašajo na socialne odnose v razredu in čustveno (afektivno) komunikacijo (prav tam).

Pomemben element vloge učitelja, ki lahko določa tudi smer profesionalnega razvoja učitelja, predstavlja tudi predmet, ki ga učitelj poučuje. V povezavi s tem D. Makovec (2018) piše o vplivu predmetnega področja na razumevanje lastne vloge pri učiteljih. Med skupinami učiteljev različnih predmetnih področij so se v raziskavi namreč pojavile razlike v tem, katere so tiste vloge, ki jim učitelji posameznega predmetnega področja pripisujejo večji oz. manjši pomen (prav tam, 147). Do ugotovitev, da učitelji glede na predmete, ki jih poučujejo, pomembno različno pojmujejo svojo vlogo, so prišli tudi v raziskavi K. Poom-Valickis idr. (2012), kjer so ugotovili, da učitelji matematike pogosteje uporabljajo metafore, vezane na vlogo učitelja kot didaktičnega strokovnjaka, in manj metafore, ki se navezujejo na vlogo učitelja kot vzgojitelja. Učitelji angleščine pa metafore, vezane na vlogo učitelja kot didaktičnega strokovnjaka in vlogo učitelja kot vzgojitelja, uporabljajo bolj enakovredno (prav tam, 239). Avtorica sklepa, da se razlike najbrž pojavljajo zaradi same narave predmetov in se učitelji matematike na didaktično vlogo učitelja bolj opirajo, ker potrebujejo didaktična znanja za to, da matematiko naredijo za dijake bolj zanimivo in dostopno (prav tam). Zagotovo se lahko strinjamo, da učitelji svojo vlogo razumejo najprej skozi predmet, ki ga poučujejo. Bi pa na tem mestu veljalo izpostaviti še en vidik. D. Makovec (2018) ugotavlja, da učitelji svojo profesionalno identiteto in posledično svojo vlogo opredeljujejo tudi skozi osebne lastnosti, čemur pritrjujejo tudi drugi avtorji, ki so proučevali učiteljev profesionalni razvoj. Npr. Kelchtermans (v Day idr., 2006) govori o samopodobi (kako se učitelji opišejo skozi svojo profesionalno zgodbo) in samozavesti učitelja (samorefleksija učitelja, kako vidi sebe ali ga vidijo drugi), Beijaard (2004) pa govori o tem, da učiteljeva profesionalna identiteta vsebuje tako osebni kot vsebinski vidik, ter da se od učiteljev pričakuje, da mislijo in delujejo profesionalno, ampak ne preprosto tako, da ponotranjijo strokovne značilnosti, ki vključujejo predpisana znanja in ravnanja. Učitelji se namreč razlikujejo v tem, kako se soočajo s temi značilnostmi in slednje je odvisno tudi od tega, kako se z njimi ujemajo osebno (prav tam, 122).

Koncept pojmovanja vloge učitelja, razumevanje lastne vloge ter osebna naravnost učitelja so bili precej na prepihu tudi v obdobju kriznega izobraževanja na daljavo, ki je bilo uvedeno kot eden od ukrepov za zajezitev epidemije covid-19.

Krizno izobraževanje na daljavo je opredeljeno kot začasen prehod na nadomestni način izobraževanja zaradi kriznih okoliščin oz. izrednih razmer (Hodges idr.,

2020). Tovrstna oblika v celoti vključuje uporabo spletnih učnih orodij in okolij za namene izobraževanja, ki bi se sicer izvajalo v živo (v šoli) ali v kombinirani obliki in se bo, ko izredne razmere prenehajo, vrnilo v svojo prvotno obliko. Glavni namen kriznega izobraževanja na daljavo ni vzpostavitev stabilnega in kakovostnega učnega okolja, temveč zagotavljanje začasnega dostopa do pouka in učne podpore na način, ki ga je mogoče hitro vzpostaviti in je zanesljivo na voljo med izrednimi razmerami (prav tam). Tudi zato kriznega izobraževanja na daljavo ne moremo primerjati ali celo enačiti z e-izobraževanjem, saj med obema oblikama obstaja več pomembnih razlik. Avtorji, ki se ukvarjajo z e-izobraževanjem (mdr. Bates, 2019; Beetham in Sharpe, 2020; Clark in Mayer, 2011) med pogoje, ki so ključni za uspešnost e-izobraževanja, navajo tudi: dobro načrtovanje tovrstne oblike (ki traja tudi več mesecev), ustrezno usposobljenost učiteljev (ki vključuje tako strokovno oz. didaktično usposobljenost za načrtovanje in izvajanje izobraževanja kot tudi obvladovanje tehnologije IKT), velikost skupin, ki so v e-izobraževanje vključene ter dobro tehnološko opremo za izvedbo e-izobraževanja, skupaj z močno podporno službo, ki je tako učiteljem kot učečim se na voljo, ko se težave pojavijo. Ker pri prehodu na krizno izobraževanje na daljavo zgoraj naštetega ni bilo, je bil tako prehod kot tudi sam proces načrtovanja in izvajanja kriznega izobraževanja na daljavo za učitelje precej stresno obdobje, ki je lahko pri učiteljih sprožilo tudi t. i. karierni šok.

Karierni šok (oz. pretres) opredelimo kot »moteč in izreden dogodek, ki ga vsaj do neke mere povzročijo dejavniki, ki so izven nadzora posameznika, in sprožijo razmislek, povezan s spremembami na poklicni poti (oz. karieri)«. Akkermans, Seibert in Mol, (2018, 4) Praviloma karierni šok vključuje dva ključna elementa. Prvi je nek (nepričakovan, moteč) dogodek, drugi pa proces (začetnega) osmišljanja, ki je posledica dogodka, kar pomeni, da moteč in izreden dogodek sam po sebi še ne pomeni kariernega šoka (prav tam). Na to, ali bo nek dogodek pomenil tudi karierni šok, vpliva predvsem proces, ki sledi samemu dogodku in v katerem učitelj doživeto reflektira, tudi v kontekstu sprememb, ki jih dogodek prinaša. Karierni pretresi niso redki, prav tako ni nujno, da so vedno negativni. Se pa posameznik v obdobju aktivne poklicne poti sooča s številnimi dogodki, ki karierni šok lahko sprožijo. Slednji pa se v svoji jakosti in smeri doživljanja razlikujejo predvsem po tem, kako močno so pri posameznem dogodku izražene posamezne lastnosti kariernega šoka. Akkermans idr. (2018) govorijo o petih lastnostih, ki določajo jakost samega kariernega šoka. To so: pogostost, obvladljivost, intenzivnost, valenca in trajanje (prav tam). Pri kariernem šoku torej govorimo o razmeroma redkih in izrednih dogodkih, ki pa imajo lahko pozitivne ali negativne posledice na posameznikov profesionalni razvoj.

Obdobje epidemije je bilo za večino zaposlenih obdobje precejšnjih sprememb. Čeprav vseh posledic, ki jih je (ali še bo) to obdobje pustilo, še ne moremo predvidevati, Autin idr. (2020, 488) napovedujejo, da bo iz tega obdobja brez večjih sprememb na poklicnem področju izšlo zelo malo zaposlenih. Slednje pomeni, da bo večina zaposlenih posledice občutila, tudi če se tega ne zavedajo, ali se s tem posebej ne ukvarjajo. Raziskave iz obdobja epidemije covid-19 pa kažejo, da so se učitelji v času kriznega izobraževanja na daljavo soočali s številnimi težavami, med katerimi izstopajo predvsem: dodatne obremenitve in povečan obseg dela (Allen idr., 2020; Giovannella idr., 2020), nizka stopnja motivacije (Purwanto idr., 2020), težave pri upravljanju svojega časa (Giovannella idr., 2020), težave pri zagotavljanju stabilne internetne povezave, pomanjkanje učnega gradiva in tehnične opreme za izvajanje kriznega izobraževanja na daljavo ter tudi povečanje stroškov za zagotavljanje potrebne opreme (Purwanto idr., 2020), težave pri usklajevanju dela in skrbi za družino (predvsem pri zagotavljanju podpore svojim otrokom, ki so se sočasno izobraževali na daljavo), kar je vplivalo na delo učiteljev (Allen idr., 2020; Ewing in Cooper, 2021; Karaman idr., 2021). V našem prostoru so v raziskavi, ki jo je opravila Krajnc s sodelavkami (2020) ugotovili tudi, da so tisti udeleženci, ki so ob službi skrbeli za vsaj enega predšolskega in/ali osnovnošolskega otroka, poročali o višji stopnji stresa kot tisti, ki teh skrbi niso imeli (prav tam, 179). Danes je torej že jasno, da je obdobje kriznega izobraževanja na daljavo vključevalo večino lastnosti, ki se pojavljajo pri kariernem šoku in so lahko vplivale tudi na delo učiteljev, bodisi v tistem obdobju bodisi kasneje.

Prav tako pa je jasno, da je to obdobje prineslo tudi številne spremembe, na katere so se učitelji odzvali zelo različno. Prvič zato, ker jih je prehod doletel v različnih fazah profesionalnega razvoja, ki imajo lahko velik vpliv tudi na to, kam posameznik v določenem obdobju usmeri svojo pozornost. Drugič pa zato, ker so se učitelji soočali tudi z vprašanjem, kaj prehod pomeni za pojmovanje njihove vloge. Ni namreč nujno, da so se s preходом sočasno spremenila tudi učiteljeva prepričanja ali njegova pojmovanja lastne vloge. Lahko, da so učitelji kakšna obstoječa prepričanja, o tem, kje in na kakšen način je pouk najbolj kakovosten, o oblikah in metodah dela, o svoji vlogi ... le še dodatno utrdili. Po navedbah Tschide idr. (2016) učitelji, ki so zamenjali način poučevanja in z dela v razredu prešli k poučevanju v spletnih učnih okoljih, poročajo, da tak prehod zajema veliko več kot le prenos vsebin, ter da so številni med njimi pri prehodu pogrešali tudi merila uspešnosti pri delu v spletnih učnih okoljih. Občutek uspešnosti pri delu pa lahko pomembno vpliva tudi na učiteljeva prepričanja o svoji vlogi. McQuiggan (2007) in Redmond (2011) v povezavi s slednjim zapišeta, da delo učiteljev v spletnih učnih okoljih vpliva na njihove predpostavke ter prepričanja o poučevanju in učenju, obenem pa

tudi spreminja vloge učiteljev (Coppola idr., 2002; Redmond, 2011). Drugi avtorji pa opozarjajo tudi na to, da se spretnosti, ki jih potrebujejo učitelji v spletnih učnih okoljih, razlikujejo od tistih, ki so od učiteljev zahtevana pri pouku, ki poteka v živo v razredu (Salmon 2011). Nobenega zagotovila ni, da bo učitelj, ki je bil uspešen pri svojem delu v šolski učilnici, enako uspešen tudi pri delu v spletnem učnem okolju (Wolf, 2006). Pri prehodu je namreč treba korenito spremeniti tako način dela kot tudi prepričanja ter pričakovanja. Z vidika profesionalnega razvoja učitelja pa je zelo pomembno, da ima učitelj čas in možnost razmisliti o svojih pričakovanjih in vlogi, ki jo sprememba prinaša. Na slednje opozarjajo tudi avtorji, ki se ukvarjajo s profesionalnim razvojem učiteljev v spletnih in kombiniranih učnih okoljih. Philipsen (idr. 2019) zapišejo, da profesionalni razvoj učiteljev, ki poučujejo v spletnih in kombiniranih učnih okoljih, poteka nekoliko drugače kot pri učiteljih, ki poučujejo v razredu. Prehod iz poučevanja v razredu v spletno oz. kombinirano učno okolje pa ima lahko velik vpliv na samopodobo učiteljev in njihovo dožemanje poklica, zato je pomembno, da imajo učitelji priložnost razmisliti tudi o vlogah, ki jih v tem novem okolju pripisujejo sebi in svojim učencem (prav tam, 13).

7 Pojmovanje vloge učitelja in koncept spoštovanja

V prvem delu monografije smo pisali o tem, da na pojmovanje vloge učitelja pomembno vplivajo tudi pričakovanja drugih (kolegov učiteljev, staršev, dijakov, družbe na splošno ...) in da se vloga učitelja konstruira tako na podlagi učiteljevih lastnih pojmovanj kot tudi pojmovanj in pričakovanj drugih. Tako npr. Slegers in Kelchtermans (v Day, 2006, 603) pravita, da učiteljevo identiteto poleg organizacijskih in emocionalnih vidikov poučevanja ter njegovega osebnega življenja sestavlja tudi interakcija učiteljevih osebnih izkušenj in socialnega, kulturnega in institucionalnega okolja, v katerem vsakodnevno deluje. Beijaard (1995) pa znotraj vloge učitelja pomembno izpostavlja prav dijake, za katere pravi, da imajo lahko njihova ravnanja in vedenje pomemben vpliv na to, kako učitelj zgradi svojo podobo in tudi svojo pozicijo kot odrasli, partner, učitelj (prav tam, 293). Sklepno poglavje monografije tako posvečamo konceptu spoštovanja.

Odnos med učiteljem in učenci oz. dijaki predstavlja pomemben vidik pri pojmovanju vloge učitelja, posledično pa vpliva tudi na vzpostavljanje avtoritete učitelja. Verjetno bi redki oporekali tezi, da poklic učitelja zasluži spoštovanje. Spoštovanje je pravzaprav temelj vsakega medosebnega odnosa in nič drugače ni niti znotraj odnosa, ki ga vzpostavljata učitelj in učenec oz. dijak. Čeprav je učitelj po svoji vlogi učencem oz. dijakom nadrejen, je pomembno, da je znotraj odnosa prav on tisti, ki (prvi) izkazuje spoštovanje do drugega. Blais (idr. 2011) mdr. ugotavlja, da je spoštovanje pomembna kategorija tudi v povezavi z uspehom učencev, ko pravi, da je »šolski uspeh otrok večji v družinah, ki družbenim institucijam pripisujejo več pomena« (prav tam, 18), kar z drugimi besedami pomeni spoštovati tako šolo kot učitelja. In zagotovo bo spoštovanje dijakov in staršev doseženo prej, če ga v prvi vrsti tako enim kot drugim izkaže učitelj. O pomenu spoštovanja pri vlogi in avtoriteti učitelja v našem prostoru piše tudi D. Makovec (2014), ki ugotavlja, da imajo učitelji, ki so do dijakov spoštljivi, manj težav z disciplino in uživajo pri dijakih tudi večje spoštovanje (prav tam, 87). Spoštljiv odnos do dijakov učitelj izkaže s tem, da hodi na ure pripravljen, izkaže zanimanje za interese dijakov, interese vključuje tudi v ure, seveda tam, kjer je to smiselno in umestno, dijake vključuje v odločitve, ki se nanašajo nanje in o katerih lahko odločajo (npr. oblikovanje razrednih pravil), jih obravnava kot sebi enake sogovornike, jih pozdravlja (tako v šoli kot zunaj nje) ... govorimo o preprostih rečeh, ki sestavljajo vsak medosebni odnos, in nič drugače ni v odnosu učitelja do dijakov. Če vemo, da je spoštovanje kategorija, na katero se nanaša tudi učiteljeva avtoriteta, o čemer pišejo tudi drugi avtorji (mdr. Harjunen, 2011; Deutsch and Jones, 2008; pri nas Kroflič, 2010), z izkazovanjem spoštovanja učencem oz. dijakom učitelj zagotovo ne more zgrešiti.

Drugi vidik, ki ga znotraj tematike izpostavljamo in o katerem govorijo številni avtorji (mdr. Bingham in Sidorkin, 2004; Harjunen, 2010; Ranciere, 2005), pa je učiteljev osebni odnos in njegova pričakovanja do učencev, dijakov. Metz in Oakes sta v raziskavah ugotovila, da obstajajo pomembne povezave med pričakovanji učiteljev in odzivom učencev. Učitelji so navadno gojili višja pričakovanja do učencev z boljšim učnim uspehom in bili popustljivejši pri učencih s slabšim učnim uspehom, pri katerih so imeli tudi nižja pričakovanja glede znanja, ki ga bodo ti usvojili (Metz in Oakes v Pace in Hemmings, 2006, 20). Učenci so se na ta pričakovanja ustrezno odzivali, torej z angažiranostjo na eni oz. pasivnostjo na drugi strani. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi v raziskavi (Kroflič idr., 2009), ko so učitelje in dijake spraševali po mnenju o poklicu, za katerega se dijaki šolajo, in o uspešnosti dijakov v poznejšem poklicnem življenju (v katerem so bile zajete trditve o tem, ali so dijaki sposobni, so motivirani za učenje, so izbrali pravo šolo, bodo v svojem poklicu uspešni). Rezultati raziskave so pokazali, da učitelji o sposobnostih dijakov, njihovi motiviranosti, pravilnosti izbire šole in poklica, njihovi uspešnosti v poklicu, za katerega se izobražujejo, nimajo najspodbudnejšega oz. pozitivnega mnenja. Vseskozi so se kazale razlike v mnenju dijakov in učiteljev o omenjenih trditvah in vseskozi so bili dijaki tisti, ki so o sebi, o svoji izbiri poklica in sposobnostih imeli pozitivnejše mnenje (Kroflič, Makovec idr., 2009, 30). Tako kot lahko učitelji nemir in nedisciplino v razredu razumejo kot nespoštovanje dijakov do učiteljevega dela, lahko tudi dijaki omenjeno negativnost v mnenju učiteljev o njih razumejo kot nespoštovanje učiteljev do njihove osebnosti. Paradoks, ki se je pokazal v raziskavi, je, da so učitelji, ki so na eni strani zahtevali več spoštovanja, s svojimi stališči izkazovali izrazito manj spoštljiv odnos do dijakov (Kroflič idr., 2009, 115). In če k temu dodamo še eno ugotovitev iz iste raziskave – da dijaki niso prepoznavali tako dobrih odnosov v razredu in skrbi za vzdušje, kot so jih opisovali učitelji (prav tam, 125) –, bi lahko sklepali, da sta spoštovanje učencev/dijakov do učitelja in hkrati učitelja do učencev/dijakov kategoriji, ki ju moramo nujno obravnavati enakovredno. Učiteljev odnos do dijakov in njegova pričakovanja še kako pomembno vplivajo na vzpostavljane spoštovanja, ki je temelj avtoritete. Ob vseh ugotovitvah pa se nikakor ne moremo izogniti vprašanju, kako pričakovanja vplivajo na dijake tudi z vidika lastnih aspiracij in izobrazbenih pričakovanj. Znotraj pojmovanja vlog učitelja spoštovanje izpostavljamo, saj ga razumemo kot nespregledljivo dimenzijo pedagoškega odnosa, ki je sicer asimetričen, a mora biti v njem učeči se sprejet in obravnavan z enako mero spoštljivosti kot učitelj. Menimo namreč, da spoštljiva obravnava učečega se tako z vidika vsebine kot na odnosni ravni pripomore k njegovemu večjemu angažmaju in aktivnosti v samem pedagoškem procesu. V tem kontekstu ne govorimo o zmanjševanju

učiteljevih (izobrazbenih) zahtev, ampak o tem, da so te zahteve pred učečega se postavljene tako, da ga učitelj dojema kot odgovornega in sposobnega, da jih izpolni. Takšna obravnava ne zmanjšuje ali ruši avtoritete učitelja, temveč mu odpira prostor, kjer se njegova avtoriteta šele vzpostavlja.

Poleg tega je spoštovanje kot temelj medosebnih odnosov opredeljeno tudi v dokumentih, kot sta Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in svoboščin (1994) ter Konvencija o otrokovih pravicah (1990). Poudarjanje spoštovanja (človekovih pravic, dostojanstva otroka ...) dokazuje, da gre za kategorijo, ki je v sodobni družbi postavljena izjemno visoko. Nelogično bi bilo potemtakem ne upoštevati te postavke znotraj konceptov avtoritete. Deutsch in Jones (2008, 675) izpostavljata, da je spoštovanje pomemben konstrukt, ki vpliva tako na mladostnikovo dožemanje odraslih kot tudi na njihov odnos do avtoritete. Učenčevo dožemanje učiteljev (in njihove vloge) pa sočasno vpliva tudi na zaupanje, ki ga vzpostavijo učenci do učiteljev (Gregory in Weinstein, 2008). V tem kontekstu lahko spoštovanje odigra precej pomembno vlogo tudi znotraj načinov, po katerih se določajo oz. dogovarjajo vloge učitelja. Kot smo zapisali v prvem delu monografije, Adams (1970) med dejavnike uvršča tudi soglasje o posamezni vlogi (prav tam, 125). Slednje mora biti dogovorjeno znotraj več skupin, ki imajo različne predstave o tem, kakšna naj bi bila vloga učitelja. Razlike v pojmovanju posameznih vlog pri dijaki, starših, vodstvu šole, kolegi učiteljih so seveda razumljive, a je v procesu usklajevanja in iskanja soglasja pomembno najti način, v katerem lahko vpleteni o svojih prepričanjih govorijo odprto, ne da bi to imelo kakšne posledice na odnos, ki ga med seboj vzpostavljajo. Pomembno je imeti občutek, da jih sogovorniki poslušajo in tudi slišijo. Spoštljiv odnos, ki ga udeleženci različnih skupin vzpostavijo, je lahko ključ, ki bistveno pripomore k temu, da skupine lažje najdejo skupni imenovalec, na katerem opredeljujejo vlogo učitelja, s katero tudi soglašajo.

Koncept spoštovanja ni novost, saj je spoštovanje jasno postavljeno tudi pri drugih avtorjih, ki smo jih v monografiji že omenjali. Na tem mestu omenjamo Gogala, ki, recimo, precej odkrito spregovori o spoštovanju kot potrebnih komponenti, če želimo verjeti, da bo vzgoja uspešna. Poleg učiteljevega »pristnega kulturnega duha, ki učencu v osebnem stiku omogoča močna doživetja, učitelju pa zagotovi učenčevo spoštovanje« (Gogala, 1933, 136), izpostavi še drugi vir spoštovanja učencev do učitelja, ki »pa je pristno in neposredno spoznanje, da imajo opravka s človekom, ki je duhovno zelo bogat, in sicer ne samo v šolskih stvareh, nego tudi v splošni kulturi« (prav tam). Ne smemo pa prezreti niti njegove težnje po učiteljevem spoštovanju učencev, ki jo razberemo znotraj razlage osebnega pedagoškega erosa, ko zapiše, da je za učitelja »otrok posvečena stvar, živa kal življenja, obljuba in

bodočnost, ki mu je izročena v nego, varstvo in oblikovanje. Njegova ljubeča duša čuti dragocenost nedotaknjene mladosti, lepoto otroškega, prvotnega sveta, pomen rasti, razvoja in nastajanja, čuti neodoljivo željo po življenju med otroki in mladino, ki je njegovemu srcu najbližja. To je neposredni notranji razlog svojevrstne učiteljeve osebe, da se njegova duša daje v čistem pedagoškem erosu mlademu, rastočemu življenju.« (Gogala, 1936/37, 114) Tudi iz tega razloga Gogala učitelju naroča, naj njegovo delo ne bo mehanično, temveč naj upošteva tako svoje kot učenčeve »duševne posebnosti« (Gogala, 2005, 218). Avtor zelo jasno izpostavi, da ima učitelj pri vzpostavljanju avtoritete ključno vlogo. Brez tega je avtoriteta le pojem, s katerim pravzaprav nimamo veliko početi. A vselej, ko pri obravnavanju problematike avtoritete naletimo na mnenje, ki je v javnosti precej v ospredju, a se hkrati dotika mladih na čisto osebni ravni, ko naletimo na mnenje, da so vzgojni učinki izgubili moč in je nemogoče razmišljati ali govoriti o avtoriteti, saj je mladina danes povsem drugačna, naj nam bo vodilo naslednja misel: »Moramo dobro vedeti, da za naše vzgojstvo ni rešitve v tem, da tarnamo nad mladino in nad njeno nevezgajenostjo ter zahtevamo, da naj se *pusti* vzgajati. Rešitev je na drugi plati, pri nas in pri vzgojnih činiteljih, ki naj vzgajajo.« (Gogala, 1932/33, 100)

In temu ni treba nič več dodati.

Povzetek

Razmislek o vzgoji in izobraževanju je vselej povezan tudi z razmislekom o učitelju. Slednji je namreč ne glede na paradigme in znanstvene discipline vedno točka, od katere je odvisna kakovost pouka, oseba, na kateri pade ali se udejanja vsaka šolska reforma. Zato je treba, ko razmišljamo o sami vlogi učitelja ali njenem pojmovanju, za izhodišče razmisleka vedno vzeti širši kontekst proučevanja njegove vloge ter upoštevati tudi pomen in vlogo vzgoje v posameznem obdobju. V monografiji z naslovom *O učitelju in njegovih vlogah* smo za izhodišče postavili tezo, da učitelj pri svojem delu vedno opravlja več kot eno vlogo in njegove vloge so med seboj tudi prepletene. Tako ne moremo preprosto pristati na logiko, da je njegova osrednja vloga bodisi samo izobraževalna bodisi samo vzgojna, temveč moramo, kadar govorimo o učitelju, vedno upoštevati večdimenzionalnost vlog, ki sestavljajo koherentno celoto. Tezo smo razvijali skozi celotno besedilo, ki smo ga razdelili na več delov. V prvem delu smo se najprej lotili zgodovinskega pregleda ter odgovarjali na vprašanje, kako so vlogo učitelja pojmovali avtorji, ki jih danes razumemo kot prepoznavne oz. vidnejše avtorje posameznih zgodovinskih obdobj. Sledi preskok v 20. stoletje, ko so spremembe, ki so se dogajale po drugi svetovni vojni, vplivale tudi na šolske razmere, »klasična didaktična spoznanja in pristopi pa jim niso bili kos« (Strmčnik, 2001, 23). Znotraj tega obdobja smo izbrali tri smeri ter njihove vodilne predstavnike, in sicer učno-teoretične didaktike, konstruktivizma in kritično-konstruktivne didaktike. Poglavje smo zaključili s skokom v angleško govoreče države, natančneje v Združene države, in obravnavali avtorja Johna Deweyja, sicer enega vodilnih predstavnikov pragmatizma, ki pa je s svojimi idejami zaznamoval tudi naš prostor, saj so se njegov spremenjeni pogled na otroka in njegovo učenje ter ideje o tem, kaj je namen in cilj izobraževanja, pomembno odražali tudi v evropskem prostoru. Po obravnavi avtorjev svetovnega kova smo se posvetili še obravnavi avtorjev v slovenskem prostoru v 20. stoletju ter obravnavali poglede na vlogo učitelja znotraj duhoslovne pedagogike, reformske pedagogike in njene socialno-kritične smeri. Analiza besedil, ki so jih spisali vidni predstavniki posameznih smeri v različnih zgodovinskih obdobjih, je potrdila našo domnevo o tem, da pojmovanje vloge učitelja ni bilo nikoli vezano samo na neposredno poučevalno vlogo, ampak so avtorji učitelja povezovali tudi s številnimi drugimi vlogami.

V drugem delu monografije obravnavano problematiko proučujemo v luči sodobnih pedagoško-psiholoških diskurzov. Z vprašanji, ki so povezana s poukom, učenjem, poučevanjem, vlogo učitelja in učenca, se v zadnjem času zagotovo največ ukvarjata pedagogika in psihologija, vsaka s svojega teoretičnega izhodišča, a ko govorimo o vlogi učitelja znotraj obeh vej, najdemo precej stičišč in enakih

pogledov na to, katere so vloge, ki določajo delo učitelja. Pri obravnavi tujih avtorjev smo v monografiji vloge učitelja proučevali skozi dejavnike, kot so učiteljeva pričakovanja in prepričanja, ki pomembno vplivajo in določajo tudi posameznikovo profesionalno identiteto. Sodobnejši pogledi na vlogo učitelja sicer gredo v smer, da težko govorimo o neki univerzalni vlogi učitelja, ki bi jo brez modifikacij lahko uporabljali znotraj različnih kulturnih geografskih in družbenih okolij, kar pomeni, da na vlogo učitelja pomembno vplivajo tudi ti dejavniki. Danes v večji meri govorimo o notranjih in zunanjih dejavnikih, ki vplivajo na vlogo učitelja. Med zunanje uvrščamo pričakovanja drugih (dijakov, staršev, kolegov učiteljev), ki izhajajo iz že omenjenega okolja, med notranje pa uvrščamo učiteljeva lastna pričakovanja in prepričanja o tem, kakšna je njihova vloga (o čemer pišejo tudi Yung, 2001; Beijaard, 1995, 2000; Ben-Peretz, 2003). Vloga učitelja ni nekaj univerzalnega, prav tako pa vloga učitelja tudi ni nekaj trajnega, saj se lahko med učiteljevim profesionalnim razvojem tudi spreminja (glej Day idr., 2006). Večplastnost in večdimenzionalnost učiteljeve vloge pa dokazujejo tudi druge raziskave (mdr. Beijaard, 1995, 2004; Pang, 2012; Poom-Valickis idr., 2012, 2013; Zlatković idr., 2012 ...), v katerih so proučevali vlogo učitelja. Na podlagi dosedanjih ugotovitev drugih avtorjev smo v tretjem delu monografije identificirali in opredelili tri vloge učitelja in ugotavljali njihovo medsebojno povezanost. S pomočjo empiričnih podatkov smo namreč želeli ugotoviti obstoj in povezanost različnih vlog učitelja. Tematiko smo proučevali kvantitativno, z namenom na čim večjem vzorcu učiteljev pridobiti mnenja o tem, kako učitelji sami pojmujejo svojo vlogo. Šlo je za prvo tovrstno raziskavo v slovenskem prostoru, s katero smo ugotovili, da so osnovni opredeljeni modeli vloge učitelja, *Učiteljeva pedagoška odličnost*, *Učiteljeva didaktična odličnost* in *Učiteljeva strokovna odličnost*, večdimenzionalni konstrukt, sestavljen iz različnih spremenljivk. Skozi statistično analizo se je namreč pokazalo, da ne gre za povezanost treh, temveč sedmih dimenzij, in da je vloga učitelja sestavljena iz vseh sedmih dimenzij, ki so v medsebojni povezanosti in druga na drugo tudi vplivajo.

Monografijo zaključujemo s pregledom dejavnikov, ki pomembno določajo vlogo učitelja, pri čemer posebno pozornost namenjamo konceptu spoštovanja ter obdobju kriznega izobraževanja na daljavo, ki je prineslo nekaj sprememb tudi znotraj pojmovanja vlog učitelja.

Summary

Thinking about education is always connected with thinking about the teacher. The teacher is always the factor on which the quality of teaching depends, regardless of paradigms and scientific disciplines, the person on whom every school reform falls or is put into practice. Thus, when thinking about the role of the teacher or the conceptualisation of the role of the teacher, one must always take the broader context of the study of the role of the teacher as a starting point and consider the meaning and role of education in each era. In the monograph entitled "Insights into the teacher's work and roles", we started from the thesis that the teacher always performs more than one role and that their roles are intertwined. We cannot, therefore, simply accept the logic that the central role of the teacher is either to teach or educate alone. Instead, when we talk about the teacher we must always take into account the multidimensionality of roles that form a coherent whole. We have developed this thesis throughout the text, which we have divided into several parts. In the first part we began with a historical overview and answered the question of how the role of the teacher was conceived by authors who are now considered the most prominent or well-known of certain historical periods. This is followed by a leap into the 20th century, when the changes after the Second World War also affected the school situation, and "the classical didactic insights and approaches were not up to them" (Strmčnik, 2001, p. 23). Within this period we have selected three trends and their leading representatives, namely learning-theoretical didactics, constructivism and critical-constructivist didactics. We close the chapter with a turn to English-speaking countries, more precisely to the United States, and discuss the author John Dewey, one of the leading representatives of pragmatism, whose ideas also influenced the Slovenian space. After discussing authors of world renown, we turn to authors in the Slovenian context of the 20th century and consider views on the role of the teacher within the framework of cultural pedagogy, reform pedagogy and its socially critical tendency. The analysis of texts written by prominent representatives of the respective currents in different historical periods confirmed our assumption that the idea of the role of the teacher was never connected only with their direct role of teaching, but that the authors also associated the teacher with many other roles.

The second part of the monograph examines the subject in the light of contemporary pedagogical-psychological discourses. Issues related to teaching, learning, instruction, the role of the teacher and the learner are certainly at the centre of recent work in pedagogy and psychology, each from their own theoretical starting point, but when it comes to the role of the teacher within the two branches we find many points of convergence and commonality in terms of the roles that

define the teacher's work. In the monograph, the role of the teacher in the works of foreign authors is examined in terms of factors such as the expectations and beliefs of the teacher, which also have a significant impact on and determine the professional identity of the individual. More contemporary views on the role of the teacher suggest that there is hardly a universal role of the teacher that can be applied without modification in different cultural, geographical and social contexts, which means that the role of the teacher is also significantly influenced by these factors. Here we will talk more about internal and external factors that influence the role of the teacher. External factors include the expectations of others (students, parents, fellow teachers) arising from the environment mentioned above, while internal factors include the teacher's own expectations and beliefs about their role (as also discussed by Yung, 2001; Beijaard, 1995, 2000; Ben-Peretz, 2003). The role of the teacher is neither universal nor permanent, as it can also change during the course of a teacher's professional development (see Day et al., 2006). The multifaceted and multidimensional nature of the teacher role is also evidenced by other research that has examined this issue (e.g. Beijaard, 1995, 2004; Pang, 2012; Poom-Valickis et al., 2012, 2013; Zlatković et al., 2012). Building on the findings of other authors, in the third part of the monograph we identify and define three roles of the teacher and show their interrelationships. Empirical data was used to establish the existence and interrelationships among the different roles of the teacher. The topic was studied quantitatively with the aim of obtaining the views of the largest possible sample of teachers on how they themselves conceptualise their roles. This was the first study of its kind in Slovenia, where we found that the identified basic models of the teacher role – 'Pedagogical Excellence of the Teacher', 'Didactic Excellence of the Teacher' and 'Professional Excellence of the Teacher' – are multidimensional constructs consisting of different variables. Statistical analysis has shown that there are not three but rather seven dimensions, and that the role of the teacher is composed of all seven, which are interrelated and influence each other.

The monograph concludes with an overview of the factors that significantly determine the role of the teacher. Special attention is given to the concept of respect and to the emergency remote education due to the Covid-19 pandemic, which has also brought about some changes in the conceptualisation of the teacher role.

Reference

- Adams, S. R. (1970). Analysing the teacher's role. *Educational Research*, 12(2), 121–127.
- Akkermans, J., Seibert, S. E. in Mol, S. T. (2018). Tales of the unexpected: Integrating career shocks in the contemporary careers literature. *SA Journal of Industrial Psychology*, 44, 151–161.
- Akvinski, T. (2000). O učitelju. *Tretji dan: krščanska revija za duhovnost in kulturo*, 29(6/7), 102–113.
- Allen J., Rowan L. in Singht, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 223–236.
- Aristotel (2002). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Aristotel (2010). *Politika*. Ljubljana: GV Založba.
- Autin, K. L., Blustein, D. L., Ali, S. R. in Garriott, P. O. (2020). Career development impacts of COVID-19: Practice and policy recommendations. *Journal of Career Development*, 47(5), 487–494.
- Autor, O. (2003). *Paideia. Humanistično pedagoško bistvo paideia in njegovo uresničevanje v vzgojnoizobraževalni praksi antičnih Grkov*. Maribor: Slavistično društvo.
- Avguštin, A. (1991). Učitelj. V: M. Božovič (ur.), *Bog, učitelj, gospodar* (str. 5–47). Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Bates, T. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing and learning*. Tony Bates Associates Limited. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage>
- Beccaria, C. (2002). *O zločinih in kaznih*. Ljubljana: Pravna fakulteta in Cankarjeva založba.
- Beck, S. (2008). The teacher's role and approaches in a knowledge society. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 465–481.
- Beetham, H. in Sharpe, R. (2019). *Rethinking pedagogy for a digital age: Principles and practices of design*. New York: Routledge.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281–294.
- Beijaard, D. in De Vries, Y. (1997). Building expertise: A process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 243–255.
- Beijaard, D., Verloop, N. in Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.

- Beijaard, D., Meijer, P. C. in Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Ben-Peretz, M., Mendelsona, N. in Kronb, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 277–290.
- Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (2004). *No education without relation*. New York: Peter Lang.
- Blais, M. C., Gauchet, M. in Ottavi, D. (2011). *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Krtina.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Brežnik, F. (1889). Vzgoja in zgovornost pri Rimljanih. *Popotnik*, 10(12), 193–196.
- Brežnik, F. (1889a). Vzgoja in zgovornost pri Rimljanih. *Popotnik*, 10(13), 209–211.
- Calderhead, J. in Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1–8.
- Cicero, M. T. (2002). *O govorniku: trije pogovori o govorniku, posvečeni bratu Kvintu*. Ljubljana: Družina.
- Clark, R. C. in Mayer, R. E. (2011). *E-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Coppola, N. W., Hiltz, S. R. in Rotter, N. (2002). Becoming a virtual professor: pedagogical roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems*, 18(4), 169–189.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. in Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Deutsch, N. L. in Jones, N. J. (2008). "Show me an ounce of respect". Respect and authority in adult-youth relationships in after-school programs. *Journal of Adolescent Research*, 23(6), 667–688.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. New York: E. L. Kellog & Co.
- Dewey, J. (1907). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago press.
- Dewey, J. (1914). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago press.
- Dewey, J. (1968). *Democracy and education*. New York: FP.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.

- Dewey, J. (2012). *Šola in družba*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Dewey, J. (2013). *The Biography channel website*. <https://www.biography.com/people/john-dewey-9273497>
- Elliott, J. (1994). The teacher's role in curriculum development: an unresolved issue in English attempts at curriculum reform. *Curriculum Studies*, 2(1), 43–69.
- Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in svoboščin*. (1994). https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/word/Temeljni_dokumenti_VCP/Konvencijo_o_clovekovih_pravicah_in_temeljnih_svoboscinah.pdf
- Ewing, L.A. in Cooper, H.B. (2021). Technology-enabled remote learning during Covid-19: perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 41–57.
- Fischman, W., DiBara, J. A. in Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383–398.
- Fischman, W. in Barendsen, L. (2010). *Goodwork Toolkit. Excellence. Ethics. Engagement*® The Presidents and Fellows of Harvard College on behalf of Project Zero. <http://www.thegoodproject.org/pdf/GoodWork-Toolkit-guide.pdf>
- Gaber, S. (2010). Dewey, delo, šola in demokracija. *Sodobna pedagogika*, 61(5), 36–55.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. in Damon, W. (2001). *Good work: when excellence and ethics meet*. New York: Basic Books: Perseus Books.
- Giovannella, C., Passarelli, M. in Persico, D. (2020). Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian learning ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective. *Interaction Design and Architectures*, 45, 264–286.
- Glaserfeld, E. (1989a). Cognition, construction of knowledge and teaching. *Synthese*, 80(1), 121–140.
- Glaserfeld, E. (1989b). Facts and the self form a constructivist point of view. *Poetics*, 18(4–5), 435–448.
- Glaserfeld, E. (1996). Aspects of constructivism. V: C. Twomey Fosnot (ur.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (str. 3–7). New York: Teachers College Press.
- Glaserfeld, E. (2002). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Routledge-Falmer.
- Gow, L. in Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20–33.

- Gogala, S. (1930). Smoter moderne šole. *Pedagoški zbornik Slovenske šolske matice za leto 1930* (str. 17–33). Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (1931a). Učiteljeva osebnost. *Popotnik*, 6, 161–166.
- Gogala, S. (1931b). Učiteljeva osebnost. *Popotnik*, 7, 193–199.
- Gogala, S. (1932/33). Vzgojni problemi mladine. *Popotnik*, 59, 97–102, 129–132 in 161–166.
- Gogala, S. (1933). *Temelji obče metodike*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Gogala, S. (1936/37). Pomen pedagogike za učitelja. *Popotnik*, 18(5/6), 113–118.
- Gogala, S. (1966). *Obča metodika*. Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana, Društvo 2000.
- Goodson, I. F. in Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105.
- The GoodWork Project®: An Overview*. (2011). GoodWork Project® Team: http://thegoodproject.org/pdf/GW_Overview-08_11.pdf
- Gregory, A., in Weinstein, R. S. (2008). The discipline gap and African Americans: Defiance or cooperation in the high school classroom. *Journal of school psychology*, 46(4), 455–475.
- Hair, J., Black, W., Babin, B. in Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7. izdaja). New Jersey: Prentice-Hall.
- Harden, R. M. in Crosby, J. (2000). The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334–347.
- Harjunen, E. (2010). Kako učitelji razumejo svojo pedagoško avtoriteto. *Vzgoja in izobraževanje*, 41(5), 15–31.
- Harjunen, E. (2011). Student's consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 5(4), 403–424.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als theorie und lehre. *Die Deutsche Schule*, 54, 407–427.
- Heimann, P., Otto, G. in Schulz, W. (1965). *Unterricht – analyse und plannung*. Hannover: Schrödel.
- Herbart, J. F. (1875). *Johann Fridrich Herbart's Pädagogische Schriften*. Hrsg. von O. Willmann. Leipzig: Verlag von Leopold Voss.
- Herbart, J. F. (1880). *Pädagogische Schriften* (In Chronologischer Reihenfolge Herausgegeben mit Einleitung, Anmerkungen und Comparativem Register Versehen). Hrsg. von O. Willmann. Zweite Ausgabe, Erster Band, Leipzig: Verlag von Leopold Voss.

- Herbart, J. F. (1901). *Outlines of educational doctrine*. New York: The Macmillan Company.
- Herbart, J. F. (1908). *The science of education. Its general principles deduced from its aim and the esthetic revelation of the world*. Boston: D. C. Heath & co., Publishers.
- Herbart, J. F. (1919). *Pädagogische Schriften* (mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedruckten Material aus Herbarts Nachlass). Hrsg. von O. Willmann und Th. Fritzsche. Dritte Ausgabe, 3. Band, Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz und Leipzig.
- Herbart, J. F. (1995). O vzgoji pod javnim vplivom. *Sodobna pedagogika*, 46(5-6), 274–279.
- Hriberšek, M. (2011). Aristotel in njegov čas. V: Aristotel. *Retorika*. Ljubljana: Šola retorike Zupančič & Zupančič, 13–19.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. in Bond, M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. V: A. Hargreaves in M. G. Fullan (ur.) *Understand Teacher Development* (str. 122–142). New York: Teachers College Press.
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Javornik, M. in Šebart, M. (1992). O vlogi učitelja v pedagoškem procesu. *Sodobna pedagogika*, 42(1-2), 27–37.
- Jäger, W. (1947). *Paideia: the Ideals of Greek Culture, Vol. 2 in Search of the Divine Centre*. Oxford: Basil Blackwell.
- Jäger, W. (1986). *Paideia: The Ideals of Greek Culture, Vol. 3, The Conflict of Cultural Ideals in the Age of Plato*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Juhant, J. (1999). Pomen Tomaževe misli nekoč in danes. V: P. Češarek, J. Juhant, M. Hriberšek, K. Geister, G. Pobežin (ur.), *Izbrani filozofski spisi* (str. 91–603). Ljubljana: Družina.
- Justin, J. (2010). Avguštin, O učitelju. *Šolsko polje*, 21(1-2), 171–201.
- Kagan, M. D. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Kalin, J. (2002). Implikacije Ozvaldove pedagogike na področje didaktike. *Sodobna pedagogika*, 52, 4, 96–110.
- Kalin, J. (2006). Učitelji (bodočih) učiteljev na Filozofski fakulteti v partnerstvu s šolami. V: C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str.

- 173–182). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Karaman, M. A., Eşici, H., Tomar, I. H. in Aliyev, R. (2021). COVID-19: Are school counseling services ready? Students' psychological symptoms, school counselors' views, and solutions. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–14.
- Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2016/2017*. (2016). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. <https://lim3.mss.edus.si/katis/Katalogi/KATALOG1617.pdf>.
- Kelly, A. V. (1987). *Knowledge and curriculum planning*. London [etc.]: Harper & Row.
- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: PCP.
- Klafki, W. (1992). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti. V: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (ur.), *Didaktične teorije* (str. 13–31). Zagreb: Educa.
- Klafki, W. (2000a). The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. V: I. Westbury, S. Hopmann in K. Riquarts (ur.), *Teaching as a Reflective Practise: The German Didaktik Tradition* (str. 84–107). New York; London: Routledge.
- Klafki, W. (2000b). Didaktik Analysis as the Core of Preparation on Instruction. V: I. Westbury, S. Hopmann in K. Riquarts (ur.), *Teaching as a Reflective Practise: The German Didaktik Tradition* (str. 139–159). New York; London: Routledge.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Komenský, J. A. (1995). *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Klemenčič, E. (2013). Protirealistične teorije znanja. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 24, 3–4, 167–181.
- Konvencija o otrokovih pravicah*. (1990). https://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/PRAVNE_PODLAGE/Mednarodne_konvencije_-_OZN/Konvencija_o_otrokovih_pravicah/A_-_Konvencija_o_otrokovih_pravicah.pdf
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij, Pedagoška fakulteta.
- Kovač Šebart, M. (2013). Kaj v javno vzgojno-izobraževalno ustanovo prinaša zahteva po spoštovanju vrednotnega okvira človekovih pravic? *Sodobna pedagogika*, 64(2), 32–47.
- Krajnc, Ž., Huskić, A., Kokol, Z. in Košir, K. (2020). Učenje in poučevanje na daljavo med zaprtjem šol zaradi epidemije COVID-19: perspektiva pedagoških delavcev v osnovnih in srednjih šolah v prvem mesecu pouka na daljavo. V: Ž. Lep in K. Hacin Beyazoglu (ur.), *Psihologija pandemije: posamezniki in družba v času koronske krize* (str. 179-189). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kramar, M. (2004). Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu. V: B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 113-122). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Kroflič, R. (1992). *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu*. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2010). Dialoški model avtoritete kot spopad za vzajemno pripoznanje (Feministična kritika lacanovskega pogleda na avtoriteto). *Sodobna pedagogika*, 61(3), 134–154.
- Kroflič, R., Klarič, T., Štirn Janota, P., Stolnik, K., Gibbs, J. C., Skiba, R., Boone, K., Fontanini, A., Wu, T., Strussell, A., Peterson, Reece L. in Cremin, H. (2011). *Kazen v šoli? Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R., Mažgon, J., Klarič, T., Jeznik, K., Štirn Janota, P., Štirn Koren, D., Vončina Vodeb, V., Ermenc Skubic, K., Lenič, Š., Makovec, D., Rutar, V. in Peček, M. (2009). *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept?* Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P. in Jug, A. (2010). *Kulturno zlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Kvintilijan, M. F. (2000a). O predšolski vzgoji in osnovni šoli (Institutio oratoria 1, 3-7). *Keria: studia Latina et Graeca*, 2(2), 197–218.
- Kvintilijan, M. F. (2000b). Vzgojna navodila učitelju. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, 2(7), 9.

- Lachner, A., Jarodzka, H. in Nückles, M. (2016). What makes an expert teacher? Investigating teachers' professional vision and discourse abilities. *Instructional Science*, 44(3), 197–203.
- Majerhold, K. (2008). Vrnitev sofistov v obliki filozofskih svetovalcev? *Časopis za kritiko znanosti*, 36(233), 59–74.
- Makovec, D. (2014). Avtoriteta učitelja in koncept spoštovanja. *Sodobna pedagogika*, 65(3), 72–92.
- Makovec, D. (2017). *Pojmovanja vloge učitelja v procesih načrtovanja in izvajanja pouka v srednješolskem izobraževanju: doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Makovec, D. (2018). Dejavniki profesionalnega razvoja učiteljev. V: N. Ličen in M. Mezgec (ur.), *Sodobne paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc* (str. 133–150). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (1990). Kakšne učitelje za srednjo šolo potrebujemo. V: Z. Medveš (ur.), *Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah* (str. 301–311). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Učitelji kot celovite osebnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 34(6), 6.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnega učenja učiteljev in učencev? V: B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 41–62). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B. in Valenčič Zuljan, M. (2005). *Učitelji v prenovi - njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59(4), 28–51.
- Marentič Požarnik, B. (2009). Učitelj v žarišču? *Vzgoja in izobraževanje*, 40(3), 6–7.
- Marentič Požarnik, B. (2014). Kako v šoli ustvarjamo prostor za učenje vrednot. V: B. Ošljaj in M. Pavliha (ur.), *Svetovni etos in celostna pedagogika* (str. 116–127). Radovljica: Didakta.
- Markus, R. A. (1957). St. Augustine on Signs. *Phronesis*, 2(1), 60–83.

- McRobbie, C. J. in Tobin, K. (1995). Restraints to reform: the congruence of teacher and student actions in a chemistry classroom. *Journal of Research in Science Education*, 32(4), 373–385.
- McQuiggan, C. A. (2007). The role of faculty development in online teaching's potential to question teaching beliefs and assumptions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(3), 1-13.
- Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje (2. del). *Sodobna pedagogika*, 42(5-6), 118–134.
- Medveš, Z. (1992a). Interpretacije nazorov Jana Amosa Komenskega pri Slovencih. *Sodobna pedagogika*, 43(3-4), 118–133.
- Medveš, Z. (1992b). Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na Slovenskem. V: D. Rajtmajer (ur.), *Vzgojni koncepti in raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik prispevkov z mednarodnega posveta o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstvenega simpozija o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju* (str. 1-14). Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Medveš, Z. (2007). Vzgojni modeli v reformski pedagogiki. *Sodobna pedagogika*, 58(4), 50–69.
- Milfelner, B., Mumel, D., in Snoj, B. (2006). Metaanaliza dveh pristopov k raziskovanju kompleksnih marketinških problemov. *Naše gospodarstvo*, 52(5/6), 37-51.
- Movrin, D. (2002). Ciceronova srčika evropskega izobraževalnega izročila: studia humanitatis kot prizadevanje za človečnost. V: M. T. Cicero. *O govorniku: trije pogovori o govorniku, posvečeni bratu Kvintu* (str. 345–375). Ljubljana: Družina.
- Muršak, J. (2002). Duševni obraz človeka v dobi strojev ali poklic kot najvišja oblika dela. *Sodobna pedagogika*, 52(4), 114–131.
- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2010). *Programi usposabljanja za učitelje kot ključni dejavnik modernizacije šole in medgeneracijskega sodelovanja*. Ciljni raziskovalni projekt V5-0436 2008–2010. Zaključno vsebinsko poročilo. Ljubljana, Filozofska fakulteta.
- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. V: M. L. Holly in C. S. McLoughlin (ur.), *Perspective on teacher professional development* (str. 151–171). London: Falmer Press.

- Osterc, A. (1925). Pedagoška konferenca v Heidelbergu. V: G. Šilih (ur.), *Pedagoški zbornik*, 22 (str. 167-175) Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Osterc, A. (1927). Anketa o učiteljski izobrazbi. *Popotnik*, 48(10), 257–258.
- Osterc, A. (1927/28). Učiteljišča po novem prosvetnem programu. *Popotnik*, 49(6), 169–170.
- Osterc, A. (1928/29a). Učiteljeva samoizobrazba. *Popotnik*, 50(5), 141–145.
- Osterc, A. (1928/29b). Učiteljeva samoizobrazba. *Popotnik*, 50(9), 267–271.
- Ozvald, K. (1912). *Srednješolska vzgoja*. Gorica: Goriška tiskarna A. Gabršček.
- Ozvald, K. (1918). *Smernice novega življenja*. Ljubljana: Matica slovenska.
- Ozvald, K. (1922). Kaj je in kaj ni ljudska univerza. *Popotnik*, 42, 1–11.
- Ozvald, K. (1927/2000). *Kulturna pedagogika : kažipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Jutro: Andragoški center Republike Slovenije.
- Ozvald, K. (1928a). Prispevek k idejnim temeljem šolskega zakona. V: G. Šilih (ur.), *Pedagoški zbornik*, 24(1), (str. 34–45). Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Ozvald, K. (1928b). »Nova« šola. (Za razmišljanje o možnosti in mejah). *Popotnik*, 49(6), 145–149 in 7, 173–176.
- Ozvald, K. (1929). Pedagoška izobrazba srednješolskih učiteljev. V: G. Šilih (ur.), *Pedagoški zbornik slovenske šolske Matice*, 35. zvezek (str. 40–46). Ljubljana, Slovenska šolska Matica.
- Ozvald, K. (1931). Beseda po ljubljanskem pedagoškem tečaju (1931) o »modernejši šoli«. V: G. Šilih (ur.), *Pedagoški zbornik*, 27(1), (str. 20–34). Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Ozvald, K. (1944). *Na pot, življenju naprot*. Tipkopis.
- Ozvald, K. (2002). *Zgodovina pedagoške kulture v antični dobi: ali kako je človeški duh rasel iz početka in rase še sedaj*. Ljubljana: Založba Jutro; Nova Gorica: Založba Branko.
- Pace, J. L. in Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review Of Educational Research*, 77(1), 4–27.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pang, X. A. (2012). *Good Work in Teacher Mentoring: Affirming, Celebrating and Strengthening the Work*. <https://static1.squarespace.com/static/5c5b569c01232ccdc227b9c/t/5ea1a4132217c35942650581/1587651603694/Good+Work+in+Mentoring.pdf>

- Pekljaj, C. (2006). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pekljaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pekljaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pettersson, T., Postholm, M. B., Flem, A. in Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and the teacher's role. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 589–605.
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S. in Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67, 1145–1174.
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. https://monoskop.org/images/1/12/Piaget_Jean_1993_Jan_Amos_Comenius_1592-1670.pdf
- Platon (2004). *Zbrana dela I*. Celje: Mohorjeva družba.
- Plut-Pregelj, L. (1995). Kurikulum – ameriška perspektiva. *Sodobna pedagogika*, 46(9-10), 489–497.
- Plut-Pregelj, L. (1999). John Dewey in učni načrt. *Sodobna pedagogika*, 50(3), 106–125.
- Plut-Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V: B. Požarnik Marentič (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 17-41). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Plut Pregelj, L. (2008). Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika*, 59(4), 14–27.
- Pohlenz, M. (1923). *Staatsgedanke und Staatslehre der Griechen*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Poom-Valickis, K., Oder, T. in Lepik, M. (2012). Teachers' Beliefs Regarding their Professional Role: a Gardener, Lighthouse or Circus Director? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 233–241.
- Poom-Valickis, K. in Löfström, E. (2013). Beliefs about teaching: Persistent or malleable? A longitudinal study of prospective student teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35, 104–113.
- Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah* (2018). Uradni list RS, 30/18 in 70/19. <https://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV13431>

- Protner, E. (1994). *Soodvisnost med razvojem pedagoške teorije in izobraževanjem učiteljev*. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
- Protner, E. (2000a). Stanko Gogala in pedagoške polemike med obema vojnama. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 38–55.
- Protner, E. (2000b). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941)*. Nova Gorica: Educa.
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Purwanto, A., Asbari, M., Fahlevi, M., Mufid, A., Agistiawati, E., Cahyono, Y., in Suryani, P. (2020). Impact of work from home (WFH) on Indonesian teachers performance during the Covid-19 pandemic: An exploratory study. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 6235–6244.
- Ranciere, J. (2005). *Nevedni učitelj. Pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod En-knap.
- Redmond, P. (2011). From face-to-face teaching to online teaching: Pedagogical transitions. V: G. Williams, P. Statham, N. Brown in B. Cleland (ur.), *Changing demands, changing directions. Proceedings of the ascilite conference* (str. 1050–1060). Hobart Tasmania, Australia.
- Reid, J. M., (2014). Ethic of Practicality Analysis of Successful Group Curriculum Planning by Teachers. *Interchange*, 45(1), 75–84.
- Reich, K. (2002). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied, Krieffel: Luchterhand.
- Resman, M. (1990). Učitelj – uslužbenec, strokovnjak, oseba in osebnost. V: M. Velikonja in M. Plestenjak, (ur.), *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva* (str. 31–36). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Resman, M. (2000). Šola in šolska skupnost kot dejavnika vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 122–141.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. V: J. Sikula (Ur.), *Handbook of research on teacher education*, New York: Macmillan.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Salecl, R. (1988). Vzgoja kot »bistveno drugotno stanje«. *Problemi – Šolsko polje*, 11, 119–125.

- Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. New York: Routledge.
- Samuel, M. in Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles—a case study of South Africa. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 475–491.
- Schulz, W. (1977). *Unterrichtspraxis und Unterrichtswissenschaften*. V: W. Klafki, G. Otto in W. Schulz (ur.), *Didaktik und Praxis* (str. 81–103). Weinheim; Basel: Beltz.
- Schulz, W. (1980). *Unterrichtsplanung*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Schulz, W. (1992). Didaktika kao teorija podučavanja ili: Didaktičko djelovanje u oblasti škole: skica modela profesionalne djelatnosti. V: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (ur.), *Didaktične teorije* (str. 33–53). Zagreb: Educa.
- Shim, S. H. (2008). A philosophical investigation of the role of teachers: A synthesis of Plato, Confucius, Buber, and Freire. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 515–535.
- Skiba, R., Boone, K., Fontanini, A., Wu, T., Strussell, A. in Peterson, R. (2011). Preprečevanja nasilja v šolah. V: R. Kroflič (ur.), *Kazen v šoli* (str. 106–175). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Skubic Ermenc, K. (2000). Izobrazba in vzgojno-izobraževalni proces v pedagogiki S. Gogale. *Sodobna pedagogika*, 51(5), 142–159.
- Sovre, A. (2002). *Stari Grki*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Strmčnik, F. (1994). Enotnost izobraževanja in vzgajanja. *Sodobna pedagogika*, 45(9-10), 449–460.
- Strmčnik, F. (1996). Učna aktivnost učencev in učitelja. *Sodobna pedagogika*, 47(3-4), 101–114.
- Strmčnik, F. (1999). Značilnosti pouka. *Sodobna pedagogika*, 50(3), 126–139.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F. (2010). *Problemski pouk v teoriji in praksi*. Novo mesto: Visokošolsko središče inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Šijanec, M. (1926). Rimski klasiki v pedagogiki. Ciceronova doba. *Popotnik*, 47(1), 8–10.
- Šijanec, M. (1927). Rimski klasiki v pedagogiki. M. F. Kvintilijan/II. *Popotnik*, 48(8), 185–189.
- Šilih, G. (1955). *Vzgoja naših otrok*. Ljubljana: Glavni odbor Prešernove družbe.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

- Šilih, G. (1970). *Didaktika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šteh, B. (2004). Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja. V: B. Požarnik Marentič (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 149–164). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Šteh, B. in Kalin, J. (2006). Pogledi diplomantov in študentov Filozofske fakultete na načine dela pri predmetih pedagoškega usposabljanja. V: C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 79–90). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Štirn Janota, P. (2016). »Vzgojiteljica opazi, kar prej razume« – pomen procesnega izobraževanja vzgojiteljic. *Sodobna pedagogika*, 67(4), 10–27.
- Tavzes, M. (2002). *Veliki slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Curriculum Studies*, 35(1), 25–44.
- Tobin, K. in LaMaster, S. (1995). Relationships between metaphors, beliefs and actions in a context of science curriculum change. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(3), 225–242.
- Tschida, C., Hodge, E. in Schmidt, S. (2016). Learning to teach online: Negotiating issues of platform, pedagogy, and professional development. V: V. Wang (ur), *Handbook of research on learning outcomes and opportunities in the digital age* (str. 664–684). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Ule, A. (2004). *Dosegljivost resnice*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model poklicnega razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52(2), 122–141.
- Vidmar, T. (1995). Ideja permanentnega izobraževanja pri J. A. Komenskem v delu Pampedia. *Andragoška spoznanja*, 1(1-2), 48–54.
- Vidmar, T. (2000). Razumevanje pojma učitelj in kompetentnosti za poučevanje v srednjem veku: na primeru dela De Magistro (O učitelju). *Tretji dan: krščanska revija za duhovnost in kulturo*, 29(8), 86–97.
- Vidmar, T. (2009). *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Vidmar, T. (2011). Pedagogika v Sloveniji na začetku 20. stoletja – identifikacija nekaterih dilem. V: T. Vidmar in J. Aksman. (ur.), *Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja* (str. 33–48). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Volkman, M. J. in Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
- Wellington, J. (2008). Constructivism. V: G. McCulloch in D. Crook (ur.), *The Routledge International Encyclopedia of Education* (str. 125–127). London, New York: Routledge.
- Wolf, P. D. (2006). Best practices in the training of faculty to teach online. *Journal of Computing in Higher Education*, 17(2), 47–78.
- Yung, B. H. W. (2001). Examiner, Policeman or Students' Companion: teachers' perceptions of their role in an assessment reform. *Educational Review*, 53(3), 251–260.
- Zlatković, B. Stojiljković, S., Djigić, G. in Todorović, J. (2012). Self-concept and teachers professional roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 377–384.
- Žgeč, F. (1923). *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*. Ljubljana: Udruženje Jugoslovenskega učiteljstva – Poverjenišvo Ljubljana.
- Žgeč, F. (1925). K reformi učiteljske izobrazbe. V: G. Šilih (ur.), *Pedagoški zbornik*, 22(1), (str. 107-141). Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Žgeč, F. (1928). V zagovor mladine. V: G. Šilih (ur.), *Pedagoški zbornik*, 24(1), (str.46-79). Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Žgeč, F. (1939/1940). Naloge sodobne vzgoje. *Popotnik*, 61(1-2), 2–4.
- Žist, D. in Oblak, I. (2004). Razvojna teorija Leva Semjonoviča Vigotskega. *Socialna pedagogika*, 8(2), 197–226.
- Žlebnik, L. (1973). *Obča zgodovina pedagogike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Imensko kazalo

A

Adams, S. R. 7, 99–100, 103–104, 151
Adeodat 27
Akkermans, J. 146
Akvinski, T. 6, 29–33, 108
Allen, J. 147
Anderson, M. A. 102
Aristotel 6, 14–17, 30, 108, 139
Autin, K. L. 147
Autor, O. 9, 17–18
Avguštin, A. 6, 27–31, 33

B

Bates, T. 146
Beccaria, C. 135
Beck, S. 7, 58, 99
Beetham, H. 146
Beiijaard, D. 7–8, 100–102, 104–105,
108, 125, 128, 133, 145, 149, 154,
156
Ben-Peretz, M. 8, 102–103, 125, 128,
154, 156
Biddle, B. J. 100, 102
Bingham, C. 134, 138, 150
Blais, M. C. 149
Blažič, M. 111
Bobbitt, J. F. 67
Brežnik, F. 22, 25
Bruner, J. 58

C

Calderhead, J. 101, 105
Charles, E. C. 67
Christis, L. 56
Cicero, M. T. 6, 19–24
Clark, R. C. 146
Cole, A. L. 102

Cooper, H. B. 147
Coppola, N. W. 148
Crosby, J. 133

D

Day, C. 8, 102, 125, 145, 149, 154, 156
Delanty, G. 55
Deutsch, N. L. 149, 151
Dewey, J. 6, 55, 66–76, 163, 155
Driver, R. 58

E

Elliott, J. 53
Elster 136
Erzar Kompan, K. 57
Ewing, L. A. 147

F

Felklin, E. 40
Fischman, W. 7, 106–107
Fishburn, C. E. 103

G

Gaber, S. 72
Gardner, H. 7, 105–106
Giovannella, C. 147
Glaserfeld, E. 55–56
Gogala, S. 6, 62, 76–82, 86, 104, 121,
151–152
Goodson, I. F. 102
Gow, L. 53
Gregory, A. 151

H

Habermas, J. 55
Hair, J. 128
Harden, R. M. 133

Harjunen, E. 137–138, 149–150
Havighurst, R. J. 104
Heathcote, D. 59
Heimann, P. 48–49, 53
Hemmings, A. 150
Herbart, J. F. 6, 40–46, 62, 136
Hipija 10
Hodges, C. 145
Hriberšek, M. 17
Huberman, M. 144

J

Jäger, W. 11–12, 17–18
Jank, W. 6, 47–50, 52–53, 60–63, 66
Javornik, M. 41, 44, 121–122, 136
Javrh, P. 114
Jones, N. J. 149, 151
Juhant, J. 29
Justin, J. 27–29

K

Kagan, M. D. 102
Kalin, J. 86, 108–109, 113
Kant, I. 40
Karaman, M. A. 147
Kelchtermans, G. 145, 149
Kelly, A. V. 74–75
Kember, D. 53
Klafki, W. 6, 47, 52, 60–66
Klemenčič, E. 56
Komenský, J. A. 6, 33–39, 139
Konfucij 108
Korthagen, F. A. J. 104
Kovač Šebart, M. 104, 119, 121–124,
135, 139
Krajnc, Ž. 147
Kramar, M. 108–109, 112–113, 123
Kremen Hayon, L. 144

Kroflič, R. 67, 74, 133–135, 138,
149–150
Kvintilijan, M. F. 6, 22–26, 108, 135,
139

L

Lachner, A. 143
LaMaster, S. 100

M

Majerhold, K. 10
Makovec, D. 135, 138, 143–145,
149–150
Marentič Požarnik, B. 55–59, 112,
115–117, 123–124
Markus, R. A. 29
Mayer, R. E. 146
McQuiggan, C. A. 147
McRobbie, C. J. 100
Medveš, Z. 33, 39, 44, 76, 87, 136
Metz, M. H. 150
Meyer, H. 6, 47–50, 52–53, 60–63,
66
Milfelner, B. 127
Mol, S. T. 146
Movrin, D. 20, 22
Murray, J. 67
Muršak, J. 84, 114, 127

N

Nespor, J. 101
Neugarten, B. L. 104
Nias, J. 102

O

Oakes, J. 150
Oblak, I. 56
Osterc, A. 6, 87–90

Otto, G. 48
Ozvald, K. 6, 10–11, 13, 15–20, 76,
82–87

P

Pace, J. L. 150
Pajares, M. F. 101
Palmer 117
Pang, X. A. 8, 106–107, 125, 133, 154,
156
Pečjak, S. 118, 124
Peklaj, C. 115, 117–119, 124
Perkins, D. 57
Pešikan, A. 70
Pettersson, T. 57, 100, 108
Piaget, J. 34, 38, 55–57
Platon 6, 9–14, 16–18, 27–30, 37, 108
Plut Pregelj, L. 55–59, 67, 69
Pohlenz, M. 13
Poom-Valickis, K. 8, 104–105, 108,
125, 133, 140, 145, 154, 156
Popper, K. 55
Pratt, M. W. 54
Prodik 10
Protagora 10–11
Protner, E. 6, 40–41, 43–45, 82,
86–88, 90
Pšunder, M. 133
Puklek Levpušček, M. 119
Purwanto, A. 147
Putnam, R. T. 143

Q

Qvortrup, L. 7, 99

R

Ranciere, J. 134, 150
Redmond, P. 147–148

Reich, K. 59
Reid, J. M. 137, 139
Resman, M. 82, 119–121, 123
Richardson, V. 55, 101
Robson, M. 101
Ross, G. 58

S

Salecl, R. 136
Salmon, G. 148
Samuel, M. 102
Schmidt, V. 34
Schulz, W. 48–53
Seibert, S. E. 146
Sharpe, R. 146
Shim, S. H. 108
Sidorkin, A. M. 138, 150
Skiba, R. 138
Skubic Ermenc, K. 78
Sleegers 149
Sokrat 17–18
Sovre, A. 10
Stephens, D. 102
Strmčnik, F. 6, 47, 60, 108–112, 123,
139, 153, 155
Stumpell, L. 40

Š

Šebart, M. 41, 44, 121–122, 136
Šijanec, M. 20, 22, 25
Šilih, G. 7, 92–97
Šteh, B. 57, 113, 139
Štirn Janota, P. 134

T

Tavzes, M. 33
Terhart, E. 54, 56
Tobbin, K. 100

Trow, W. C. 104
Tschida, C. 147

U

Ule, A. 54

V

Valenčič Zuljan, M. 58, 113, 144
Vico, G. 56
Vidmar, T. 9–10, 13, 15, 18–19, 25–26,
30, 32, 34–36, 76, 87
Vigotski, L. 55–57
Volkman, M. J. 102

W

Weinstein, R. S. 151
Wellington, J. 54
Wolf, P. D. 148
Wood, D. 58

Y

Yung, B. H. W. 8, 103, 108, 125, 133,
154, 156

Z

Zlatković, B. 8, 103, 108, 125, 133,
144, 154, 156

Ž

Žgeč, F. 7, 87, 90–92
Žist, D. 56
Žlebnik, L. 23, 25–26, 36–37, 39,
41–42