

Izzivi in problemi uveljavljanja celodnevne šole

(Uvod v tematski del številke)

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

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

Pedagoški argumenti za uvedbo celodnevne šole

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

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

Celodnevne šole kot del socialne infrastrukture

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

Celodnevne šole krepijo socialnovzgojno funkcijo šole

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

Celodnevna šola kot reakcija na nove izobraževalne zahteve

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

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

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

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

Upoštevanje interesov staršev

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

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

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

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

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

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

Strateški problemi

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

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

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

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

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

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

Vsebina tematskega dela

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Urednika tematskega dela številke:

dr. Vladimir Wakounig
dr. Edvard Protner

Literatura

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