

Dr. France Strmčnik

Znanstvenostorilnostna ali učencu prilagojena šola

Povzetek: Članek obravnava temeljne didaktično-metodične trende sodobne in jutrišnje šole. S tega zornega kota sta orisani znanstvenostorilnostna šola in šola po meri učencev. Obe sta prikazani v svojem razvoju, s pozitivnimi in negativnimi značilnostmi. Izpeljana je sinteza, po kateri sta obe nesprejemljivi v svoji ekstremnosti in izključenosti in obe dobrodošli, če z združenimi prednostmi presežeta slabosti. V okviru učencem prilagojene šole je več pozornosti namenjene učni diferenciaciji in zamisli, naj bi o njej odločale šole same. Ker se pričakovanja sodobne šole najlaže uresničujejo v celodnevni šoli, je v zapisu pri odločanju o njej posebno poudarjeno upoštevanje učencev, ki so v tem kontekstu navadno zanemarjeni. Z vidika sodobne šole je namenjeno nekaj več pozornosti tudi povezovanju znanja s prakso, in sicer s pomočjo učnih delavnic.

Ključne besede: znanstvenostorilnostna šola, učencem prilagojena šola, reformska pedagogika, učna diferenciacija, »nivojski« pouk, šola s celodnevним poukom, celodnevno odprta šola, učne delavnice.

UDK: 371.2

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. France Strmčnik, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete v Ljubljani, v pokoju

Vsebinsko-ciljne posebnosti sodobne in prihodnje šole smo orisali v *Sodobni pedagogiki* 2005, št. 4, da bi lahko v nadaljevanju nanje oprli ožje didaktično-metodične spremembe. Te je težje predvidevati, kajti didaktična stvarnost napreduje le v kratkih korakih. Če bi analizirali didaktični razvoj, bi ugotovili, da so se mnoge zamisli o uspešnejšem pouku porodile že daleč v zgodovini, npr. pri Komenskem, pa še danes niso povsem uresničene. Kako sodobno zvenijo besede, ki jih je pred več kot sto leti zapisala Ellen Key (Scheiber, str. 86): »Čas kliče po osebnostih, toda ta klic bo zaman, če otrokom ne bomo dovolili, da bodo živeli in se učili kot osebnosti, imeli svojo voljo, mislili svoje misli, znanje z delom pridobivali, si oblikovali lastne sodbe /.../.«

Zaradi tega je mogoče predvidevati le nagibe, ki se danes le bolj ali manj izrazito luščijo, v prihodnosti pa bodo morali postati splošne značilnosti šole. Izsiljuje jih antropološka vzgojno-izobraževalna paradigma, ki enakovredno vključuje in povezuje intelektualne, čustvene in psihomotorične plati osebnosti, se pravi izobraževanje, vzgajanje in socializiranje. Poučevanje in učenje bo manj prevzemanje, posnemanje, reproduciranje, kar zahteva spominsko-verbalne zmožnosti, ki znanje in vrednote konzervirajo, več kot iskanja, raziskovanja, odkrivanja, reševanja, ki vodijo k spreminjanju, doživljanju in uporabljanju znanja ter vrednot. Izhodišča in rezultati takega vzgojno-izobraževalnega delovanja bodo poglobljena splošna izobrazba, operacionalizirana predvsem v ustvarjalnosti, sposobnostih, uporabnosti, ekološki ozaveščenosti in elektronski pismenosti, nadalje celostnejše kognitivno angažiranje in globlji miselni procesi, kakor tudi zahtevnejše vrednote in čustveno angažiranje, npr. zanimanje, doživljanje, vedoželjnost, kulturno-estetska senzibilnost, kritičnost in ekspresivnost ipd. Te spremembe niso le pedagoškodidaktično in psihološko utemeljene, pač pa jih pogojuje tudi sodobna znanost, ki postaja predvsem odkrivajoče, eksperimentalne in problemskoreševalne narave.

Didaktičnim in metodičnim spremembam osnovne šole se bomo laže približali, če jih soočamo z nekaterimi njenimi pomembnejšimi značilnostmi, ki zadevajo predvsem sistemsko organizacijo osnovne šole, socialne učne oblike, učne

metode in sredstva. Na te segmente odločilno vplivata dve temeljni, a močno nasprotujoči si pedagoškodidaktični paradigmi, in sicer znanstveno orientirana storilnostna šola in učencu prilagojena šola (imenovana tudi primerna šola ali šola po meri učenca). Obe imata svoje začetke daleč v zgodovini. Če je šlo v šolskih reformah po prvi svetovni vojni za nasprotje med šolo drila in poučevanja ter otroku prilagojeno šolo, gre danes za alternativo ne med šolo drila in poučevanja, pač pa med znanstvenostorilnostno in otroku prilagojeno šolo.

Znanstvenostorilnostno orientirana osnovna šola

Današnje razumevanje znanstvenostorilnostne šole je osredotočeno le na izobraževanje, ki se giblje čim bližje znanstveni logiki, sistematiki, metodam in drugim determinantam znanosti. Na ta določila se veže storilnost po načelu »mini – maks«, katerega bistvo je čimprejšnja in čimvečja izobraževalna učinkovitost predvsem z vidika potreb družbe in znanosti, individualne zmožnosti in potrebe učencev pa so zanemarjene, prav tako tudi »iracionalne« strani njihove osebnosti.

Znanstvenostorilnostna šola ima daljšo zgodovino kot učencu prilagojena šola. Njeni izrazitejši začetki segajo v obdobje prosvetljenstva, temelječega na spoznavnoteoretskem racionalizmu, iz katerega je izšel tudi herbartijanski intelektualizem. Racionalizem v pedagogiki podreja vzgojo pouku, tega pa učenju in pridobivanju znanja, katerega bistvena in domala edina funkcija je razvijanje intelekta, kot edino priznan izvor in merilo resničnosti spoznanja. Tudi nova humanistična pedagogika je pomen izobraževalnosti in znanstvenosti šole močno izpostavljala, sicer predvsem gimnazije, a se je prek nje to scientistično mišljenje prenašalo tudi v osnovno šolo. W. von Humbolt je izobraževanje in znanost definiral eno z drugim, torej identificiral. Samo znanosti, pri čemer je imel v mislih predvsem »čiste« znanosti, kakršne so humanistične in jezikovne, staroveška zgodovina, matematika in filozofija, naj bi zmogle krepite moč človekovega duha, oblikovati značaj in posredovati merila ravnanja.

V prosvetljenškem obdobju, ko si je izobraževanje šele utiralo pomen v do tedaj prevladujoči vzgojno naravnani šoli, je bila racionalistična didaktična paradigma utemeljena in progresivna. Ljudstvu je bilo potrebno temeljno splošno in vse bolj tudi poklicno znanje, da bi moglo bolje delati in bolj smiselno živeti. Zato so bile šole prepoznavne in določene predvsem kot izobraževalne ustanove.

Toda postopno se je izkazala ta paradigma za preozko določilo šole, saj je postajalo šolsko vzgajanje in socializiranje mladih vse težje pogrešljivo. Zlasti v zadnjih petdesetih letih bremeni mlade vse več socialnih, moralnih, psihohigienskih, ekoloških in drugih nadlog, ki zadevajo zlasti krizo vrednot. Poleg staršev jim lahko in mora pomagati predvsem vzgojno usposobljena šola, ki pa se težko prilagaja novim potrebam. Postopno se je sicer osvobajala herbartijanskega intelektualizama, a se je hkrati vse bolj spreminjala v znanstveno in racionalistično orientirano storilnostno šolo, ki sta jo spodbujala hiter tehnološki in znanstveni razvoj ter še zlasti rivalsko tekmovanje med kapitalističnim

in socialističnim svetom. Tej šoli, ki so jo podpirale tudi oblasti, otrokom bolj prijazna in humana šola ni mogla konkurirati. Svoje oporišče je našla predvsem v različnih alternativnih modelih in pa v prizadevanjih posameznih šolskocivilnih združenj.

Poznanstvenje in storilnost osnovne šole so v sedemdesetih letih močno razbohotile kurikularne reforme in teorija programiranega pouka, z množico konkretnih izobraževalnih učnih ciljev. Ker je vrednote težko, mnogih pa sploh ni mogoče operacionalizirati, so o vzgojnosti šole malo govorili, češ da vzgojni cilji niso v kompetencah kurikularne teorije in teorije programiranega pouka. Tako naravnost šole so pospeševali tudi nekateri drugi šolski strokovnjaki, med njimi zlasti psihologi, npr., da se »vsak otrok na vsaki razvojni stopnji lahko nauči učne snovi v intelektualno neokrnjeni obliki, da je mogoče vsako idejo, vsak problem, vsako področje znanja preoblikovati v tako poenostavljeno sestavo, da bo razumljiva vsakemu učencu, da je učenje toliko učinkovitejše, kolikor bolj se drži znanstvenih struktur« (Bruner, str. 44), da se pri »strukturiranju učne vsebine ni treba dolgo zadrževati pri otroku in njegovih potrebah /.../, da bi učne cilje in vsebine izpeljali iz otrokovega razvoja« (Sandfuchs, str. 58), da je izobraževanje, ne pa tudi vzgoja, bistveno določilo šole, da je šola predvsem kraj izobraževanja, da ni temeljno razmerje v šoli razmerje med učencem in učiteljem (Čeprav je za vzgojo prav to razmerje temeljno!), pač pa razmerje učencev do znanja (Čeprav gre to razmerje največkrat čez razmerje med učencem in učiteljem!). Tudi klasifikacijo učnih predmetov na kognitivne, afektivne in psihomotorične so mnogi razumeli tako, da so afektivno in psihomotorično vzgojno-izobraževalno področje, ki morata biti samostojni in enakovredni kognitivnemu, funkcionalno podrejali kognitivnim izobraževalnim ciljem.

Treba je poudariti, da tako naravnana šola avtomatično vključuje pretirane storilnostne ambicije, ki mnoge učence pretirano obremenjuje. To so kritizirali mnogi humanistično čuteči šolski strokovnjaki, med njimi tudi priznani angleški univerzitetni profesor dr. J. Elliot: »V šoli so ekonomski nameni že prekosili humanistične, vedno bolj prevladuje gola storilnost, ki se kaže zlasti v obliki merljivih standardiziranih učnih rezultatov /.../. Učni predmeti, ki so bolj vezani na določene vrednote s področja umetnosti in humanistike /.../, pa ostajajo v učnih načrtih vedno bolj obrobni« (Ermenc, str. 42). Precej teh scientističnih in pretirano storilnostnih elementov je najti tudi v reformi naše osnovne šole (Strmčnik 1999/1).

Učencu prilagojena šola

Šola po meri otroka ali adaptivni pouk je vodeča ideja reformne oziroma progresivne pedagogike dvajsetih let prejšnjega stoletja. Prvi je to sintagmo leta 1901 uporabil švicarski zdravnik in psiholog E. Claparede (Potkonjak, str. 181) ter jo v delu Šola po meri tudi celostneje razvil. Še danes velja njegova opredelitev, da šola po meri ni prilagojena nekim imaginarnim učencem, se pravi vsem, v resnici pa nobenemu, pač pa mora biti prilagojena »mentaliteti vsakega

učenca« oziroma »oblikam duha vsakega posameznika«, da mu omogoči izražati njegov maksimum in razvijati njegovo osebnost. Ugotovil je, da človek večino svojih potreb uravnava in izbira po svoji meri, le »stara šola« in »enodimenzionalna pedagogika« ne poznata in ne priznata mer učencevih individualnih sposobnosti, zanimanj in potreb, zato ponujata vsem učencem eno samo, povprečno mero.

Te poskuse, ki so nastajali predvsem kot odziv na herbartijansko intelektualistično šolo, ki se je rada izpridila v šolo drila, receptivnih učnih metod in omalovaževanja otrokovih želja po spontanosti ter ustvarjalnosti, so navdihovale tudi našemu učiteljstvu znane ideje o šoli po meri otroka, kot so svobodno duševno šolsko delo G. Gaudiga, delovna šola G. Kerschensteinerja, Montessori – metoda, Jena plan in druge oblike aktivne šole. Korenine teh reform pa segajo celo v naravno pedagogiko Pestalozzija, Komenskega, Ratkeja, Rousseauja, Felbigerja, Condorceta idr.

Z gotovostjo moremo predvidevati, da se bo nadaljnji razvoj predvsem osnovne šole izogibal skrajnosti obeh pedagoškodidaktičnih paradigem, hkrati pa v znanstveno naravnani ustvarjalni šoli krepil sestavine »šole po meri učenca«. Vendar je to zgodovinsko poimenovanje, ki ga uporabljajo tudi pri nas, terminološko preživeto, ker je v psihološki, pedagoški in didaktični sferi šole zelo malo merljivega. Veliko ustrežnejše je poimenovanje učencu primerna, ali še bolj prilagojena šola, ki bo vzgojo in izobraževanje čim bolj usklajevala z individualnimi razvojnimi in učnimi zmožnostmi ter posebnostmi vsakega učenca, hkrati pa preraščala skrajno pedocentrično razumevanje, npr. E. Keyeve »šole iz otroka (vom Kinde aus)« ali načelo »laissez-faire, laissez passer«.

Omenimo nekaj najpomembnejših konstitutivnih določil take šole, katerih skupni imenovalec so predvsem izhodišča, kakršna že od nekdaj veleva funkcionalna psihologija: da je učenec celostna, uravnotežena osebnost, ki se kot taka mora razvijati tudi v šoli; da se sposobnosti, želje in potrebe učencev v količinskem in kakovostnem pogledu med seboj močno razlikujejo; da je treba za upoštevanje te paradigme dobro poznati vsakega učenca; da je enako škodljivo učenca preveč ali premalo obremenjevati. Na teh podlagah temeljijo predvsem naslednje značilnosti učencem prilagojene šole.

a) Ker ima otroku prilagojena šola pred očmi razvoj njegove celostne osebnosti, namenja enakovredno skrb njenim vsem trem temeljnim segmentom: kognitivnemu, afektivnemu in psihomotoričnemu. Vsa tri področja morajo biti samostojna, z lastnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji in enakopravna, hkrati pa so najuspešnejša, če najtesneje sodelujejo in podpirajo drug drugega. Res je, da je kognitivni razvoj v določenem smislu odločilen (ne pa vrednotno pomembnejši) za nadaljnje izobraževanje. Ker je ta razvoj vezan na obširnejše učne cilje in vsebine, ima zaradi tega v predmetniku priznano večje število učnih ur. Toda manjše število ur za »vzgojne« predmete je enako pomembno več uram »izobraževalnih« predmetov. Zato ni dopustno, da bi vzgojnim pripisovali le pomožni pomen in jih upoštevali le toliko in le tako, da bi z njimi podpirali kognitivni razvoj, ker je pač znano, da učenci kognitivno veliko bolje uspevajo, če je učenje povezano tudi z afektivnim in s psihomotoričnim napredovanjem. To pa ne pomeni, da bi se

smel kognitivni segment podrežati drugima dvema ali da bi se smel spuščati pod učencevo »aktualno«, se pravi sedanjo razvojno stopnjo. Nasprotno, učna zahtevnost mora biti nekoliko nad »aktualnim stadijem«, da bi lahko spodbujala »perspektivni razvojni stadij« učenca (L. S. Vigotski).

Tako pa ni mogoče razumeti mnogih razprav, ki se upravičeno zavzemajo za večji pomen vzgoje v šoli, hkrati pa bi želele v njej pavšalno, brez analitičnih argumentov zmanjšati pomen in vrednost izobraževanja nasploh. Ti načelni ugovori, da je v šoli preveč izobraževanja, ki imajo pogosto ideološko ozadje, so v nasprotju z izobraževalnimi težnjami sodobne šole. Namreč, izobraževanja sploh ne more biti preveč, če je voden po ustreznih didaktičnih vodilih in prilagojeno učencu (ne le učencem), kar pomeni individualizirano, da je omejeno na splošnoizobraževalno in formativno vrednost in da je, zlasti na razredni stopnji, dovolj kompenzacijsko selekcionirano na tiste učne vsebine, ki jih učenci brez pomoči šole ne (z)morejo pridobiti zunaj nje. Izobraževanja, ki ne upošteva teh vodil ali pa jih upošteva premalo, je pa v naši šoli res preveč.

b) Učencem prilagojena šola je tesno povezana z učenčevim sedanjim in prihodnjim življenjem, iz njega izhaja in se vanj vrača. Gre za didaktično načelo o življenjskosti šole in pouka oziroma za povezovanje teorije s prakso.

Upoštevajoč to načelo je učencem prilagojena šola pozorna na učenčevo subjektivno in objektivno življenje. Subjektivni pomen je osredotočen na zadovoljevanje sedanjih življenjskih potreb, želja, doživljanja in hotenja učencev. Ta pomen, ki terja vselej učenčev subjektivni učni položaj, mora šola razumeti kot njen osrednji namen, zlasti na osnovnošolski stopnji, hkrati pa tudi kot izhodišče za objektivno razumevanje življenja, se pravi za usposabljanje mladih za objektivne družbene potrebe, v katerih bodo živeli in delali. Tedaj so tudi v objektivnem položaju, čeprav vselej na temeljni subjektivni podlagi, ki predpostavlja, da je učenec najprej človek in šele nato učenec. Povedano drugače, šola mora izhajati iz učenca samega in iz okolja, v katerem živi, ter se postopno obračati v potrebe okolja, v katerem bo živel. Kajti, ob nezadovoljenem sedanjem življenju je učence težko usmerjati in pripravljati za njihovo prihodnje življenje. Preseganje razlik med subjektivnim in objektivnim razumevanjem življenja je eno izmed največjih nasprotij šole, hkrati pa tudi njena najpomembnejša, a tudi najtežja naloga.

c) Že iz definicije učencu prilagojene šole sledi, da je taka šola neselektivna, to pomeni, da ponavljavcev vsaj na obvezni stopnji praviloma ne pozna. To je logično, kajti če je prilagojena, bi morala biti tudi uspešna. Šola ne sme biti kraj, kjer naj bi učenci doživljali šolsko neuspešnost in šolski strah, pač pa nasprotno, razvijajo naj si samozavestno samopodobo, prepričanje in hotenje, da zmorejo postopno vselej več in bolje. To je še posebno pomembno, ker velika večina mladih svojega šolanja ne konča z obvezno šolo, pač pa ga nadaljuje, mnogi do najvišje stopnje. Upajmo, da številni zagovorniki pretirano storilnostne šole, ki zahtevajo še strožje sprejemne pogoje in zahtevajo, naj bo tudi obvezna šola selektivna, teh trendov ne bodo ustavili. Kajti demokratičnost in humanost šole se ne meri le po učencih, ki učno uspevajo, temveč tudi po tistih, ki jih odriva na obrobje. Med njimi so mnogi intelektualno dovolj razviti, a tega nadalje-

vanja ne zmorejo, če se neuspeh v njih tako zakorenini, da že npr. sam šolski prostor, misel na učenje ali srečanje z učiteljem porajajo doživljanje učne neuspešnosti in odpor do šole. To še posebno velja za učence s posebnimi potrebami, ki naj bi se integrirali z večinsko populacijo učencev. Ker je ta proces še na začetni stopnji, se dogaja, da integracija ni prilagojena posebnim potrebam učencev, pač pa nasprotno, posebne potrebe so odvisne od integracijske pripravljenosti »normalnih« učnih skupin.

č) Za prilagajanje pouka učencu, omejevanje učne selekcije in doživljanje učne uspešnosti sta v osnovni šoli temeljna pogoja učna diferenciacija in individualizacija. Brez njiju ni humane in demokratične, učencem prilagojene šole. Pritegnjeni morajo biti vsi danes znani sistemi: notranja ali didaktična, fleksibilna in delna zunanja diferenciacija ter individualizacija.

Najboljša je notranja individualizacija, ker mora upoštevati vsakega učenca, zato je v strokovnem pogledu in glede šolskodidaktičnih pogojev tudi najzahtevnejša. O tem, kaj notranje diferencirati in individualizirati, je precej napisano (npr. Strmčnik 2001, 2003). Če posplošimo, je treba diferencirati in individualizirati ves pouk, od uvoda, zlasti motiviranje, prek osrednjega dela, zlasti preverjanje, do utrjevanja in ocenjevanja, od obsega in globine učne vsebine prek učnih metod, tehnologije in socialnih učnih oblik ter učne pomoči šibkejšim učencem do osebnih odnosov in metod vzgajanja ter socializiranja.

Tako diferencirano in individualizirano učno delo lahko uspeva le v izjemno zahtevnih učnih pogojih, z visokim didaktičnim standardom. To še posebno velja za stopnjo pridobivanja novega znanja in sposobnosti, medtem ko je za njihovo utrjevanje in uporabo nekaj več možnosti. Na tem mestu bomo najpomembnejše pogoje le našteali: razredi in oddelki z majhnim številom učencev, dovolj kabinetov, klubskih prostorov, specializiranih in multimedijско opremljenih učilnic, laboratorijev, delavnic, športnih zaprtih in odprtih površin, nadalje dovolj usposobljenega specializiranega, svetovalnega in asistentskega učnega kadra, veliko raznovrstnega in diferenciranega didaktičnega gradiva za skupinsko in samostojno delo, svobodnejši, manj vezan razredno-predmetni sistem, tesno sodelovanje šole z raznimi zunajšolskimi dejavniki, ki se občasno tudi pedagoško-didaktično vključujejo v pouk, raznolika izbira obvezno ali svobodnoizbirnih učnih predmetov in zunajšolskih interesnih dejavnosti itn. Vidni nemški didaktik W. Klafki (str. 182) je imel v mislih prav te visoke zahteve notranje diferenciacije in individualizacije, ko je sklenil: ».../ to je zanesljivo glavni razlog, da je doslej postulat notranje diferenciacije tako pogosto zastopan, v resničnosti pouka pa opaženi tako skromni začetki«.

Spričo tega zmore notranja diferenciacija in individualizacija v naših šolskih razmerah komaj zadovoljivo izpolnjevati svoje poslanstvo na razredni stopnji, kjer sme biti tudi edini sistem diferenciranja. Na predmetni stopnji pa ji mora priskočiti v pomoč fleksibilna diferenciacija in individualizacija, v naših razmerah in možnostih predvsem sukcesivno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka, ali poenostavljeno, vendar premalo razločevalno, »nivojski pouk«. Kakor je znano, poteka pri kombiniranju temeljnega in nivojskega pouka glavnina pouka skupno, v heterogeni razredni skupini, približno četrtno učnega

časa pa nivojsko, kjer se učenci sicer po nasvetih, vendar prostovoljno vključujejo v različno zahtevne, toda prehodne fleksibilne homogene učne skupine. Izrecno je treba poudariti, da morata obe stopnji, zlasti še temeljni pouk, spremljati notranja diferenciacija in individualizacija. Slaba razvitost slednjih je največji problem naše fleksibilne diferenciacije.

Kaže, da so fleksibilni nivojski pouk prvotni kritiki že precej sprejeli, čeprav največkrat ni jasno, kaj mislijo, ko zavračajo nivojski pouk, ali imajo v mislih tudi tistega pri fleksibilni diferenciaciji. Nikakor pa se ne morejo sprijazniti z delno zunanjo diferenciacijo (setting model), ki učence 8. in 9. razreda povsem ločuje pri pouku materinščine, tujega jezika in matematike. Pa vendar na tej stopnji brez podobne ali celo totalne zunanje diferenciacije nikjer v svetu ne morejo bolj pravično upoštevati vedno večjih učnih razlik med učenci in zahtevnosti sklepnega obveznega šolanja. Morda ta ocena ne velja povsem za kakšno skandinavsko državo, kjer zaradi zelo visokega šolskodidaktičnega standarda uspevajo prilagajati pouk različnim učnim zmožnostim s pomočjo notranje individualizacije. Pa tudi tukaj raznovrstna izbira obveznih in svobodno izbirnih predmetov učence delno homogenizira, sicer po njihovih učnih interesih, v resnici pa prek njih tudi po učnih zmožnostih. V večini držav pa vpeljujejo zunanjo diferenciacijo, največkrat totalno, se pravi pri vseh učnih predmetih, že po 4., 5. ali 6. razredu osnovne šole.

Kot se bere in sliši, delna zunanja diferenciacija za sedanje šolske oblasti ni sprejemljiva, se pa še nič ne sliši, s čim jo nameravajo nadomestiti. Možnosti so več kot skromne, kar je že pred več kot sto leti vedel E. Claparede. Ko je ugotovil, da ima šola zelo slabe pogoje notranjega diferenciranja in individualiziranja, je za zunanjo diferenciacijo zapisal, »bolje nekaj kot nič«, ali v srbskem prevodu, bolje »išta nego ništa« (Podkonjak, str. 182). Kaže, da smo v 8. in 9. razredu osnovne šole, ko tudi fleksibilni nivojski pouk ni dovolj, pred podobno zadrego. Tudi minister za šolstvo in šport dr. Milan Zver (str. 3) je ni presegel, ko je nivojski pouk preložil na ramena šol, čeprav ni jasno, ali je imel v mislih nivojski pouk pri delni zunanji diferenciaciji v 8. in 9. razredu, ali pa morda tudi v okviru fleksibilne diferenciacije. Predvsem zbujata pozornost dve njegovi misli: da je v znanosti o isti stvari več odgovorov in drugič, da bodo o učni diferenciaciji odločale šole same v okviru šolske avtonomije.

Da je zlasti v »mehkih« znanostih, mednje spada tudi didaktika, lahko o isti stvari več teorij, seveda drži. Ni pa vselej tako in največkrat tudi niso enakovredne; to velja tudi v primeru učne diferenciacije in individualizacije, kar dokazuje tudi dejstvo, da kritiki nivojski pouk le kritizirajo, ne da bi nasproti »tej teoriji« postavili svojo, drugo. Tega seveda ne zmorejo, ker so doslej znani le trije osnovni, že omenjeni diferenciacijski sistemi in kombinacije med njimi, so pa znane različne interpretacije o njihovi pedagoški, didaktični, psihološki in sociološki vrednosti, kar še posebno velja za zunanjo diferenciacijo. Podobno velja v naših razmerah, ko kritiki tako kot jaz upravičeno odklanjajo totalno zunanjo diferenciacijo na osnovnošolski stopnji, hkrati pa neupravičeno pripisujejo v enaki meri in vse njene škodljive posledice tudi le delni zunanji diferenciaciji v 8. in 9. razredu. S tem ne trdim, da je ta model v tem pogledu povsem

nedolžen, zato so potrebne »varovalke«, ki jih na tem mestu ne bi ponavljal (Strmčnik 2001, str. 386, 2003, str. 219). Trdim pa, da ga v naših šolskih razmerah ni mogoče obiti brez škode za boljšo diferenciacijo pouka, kajti slabo ali celo nič diferencirana enotna šola je najslabša rešitev, slabša kot pa kolikor toliko demokratizirana in humanizirana zlasti delna zunanja diferenciacija.

Še bolj problematična je ministrova namera, da prepusti odločanje in odgovornost za učno diferenciacijo kar šolam samim, kar je drugi dokaz, da njegovi strokovnjaki nivojskega pouka ne znajo nadomestiti z drugo in boljšo diferenciacijsko teorijo. Ta namera stanja na tem področju ne bo izboljšala, zanesljivo pa bo povzročila veliko slabega. Skušajmo predvideti, katere modele in njihove posledice bodo šole vpeljevale.

Domnevam, da ne bo malo šol, seveda če ne bodo pod zunanjim pritiskom, ki bodo ohranile sedanje sisteme učne diferenciacije in naprej razvijale na razredni stopnji notranjo diferenciacijo in individualizacijo, od 5. do 7. razreda kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka, v 8. in 9. razredu pa delno zunanjo diferenciacijo.

Verjetno bo nekaj šol, ki bodo na predmetni stopnji fleksibilno, v 8. in 9. razredu pa delno zunanjo diferenciacijo nadomestile z notranjo diferenciacijo in individualizacijo. To različico spodbujajo stališča nekaterih vplivnih ministrovih strokovnjakov, čeprav iz njihovih objav ni razvidno, da bi temeljila na solidnem poznavanju notranje diferenciacije in individualizacije. Glede na njuno zahtevnost, ki se stopnjuje, kolikor bolj se pomika od razreda do razreda navzgor (o tem je nekaj zapisano v tem članku, še več pa v drugih virih, npr. Strmčnik 2001, 2003), to pomeni, da bo diferenciacija tako rekoč ukinjena.

Izjemno škodljivo bo, če bodo šole sedanji sistem diferenciacije tudi na predmetni stopnji nadomestile z delno ali celo totalno zunanjo diferenciacijo. Ta opcija je zelo verjetna, saj jo je že pred leti od 127 vprašanih osnovnošolskih učiteljev podprlo 20,5 odstotka predmetnih učiteljev in 24 odstotkov profesorjev (Strmčnik 1987, str. 162), hkrati pa je v zraku ob vsakem desničarskem prevzemu oblasti, vse od Demosove vlade. Spominjam se, da smo tedaj v takratnem Strokovnem svetu RS za šolstvo in šport enotno osnovno šolo komaj ohranili, vendar z dopolnilom, da se bo Svet v doglednem času z zunanjo diferenciacijo znova ukvarjal, če na mnogih šolah že vpeljana in tudi lepo uveljavljena fleksibilna diferenciacija ne bi dajala zadovoljivih rezultatov.

Najbrž bi ponekod delno zunanjo diferenciacijo v 8. in 9. razredu nadomestili s fleksibilno diferenciacijo, se pravi s kombiniranjem temeljnega in nivojskega pouka. Pri tem bi nekateri ohranili klasično razmerje med temeljnim in nivojskim poukom (približno 75 : 25), drugi pa bi čas temeljnega pouka skrajšali, nivojskega pa podaljšali na 50 odstotkov vsega rednega učnega časa. Težko bi obveljala zamisel prvih, obstaja pa več znamenj, da bo uveljavljena druga.

Mehanična logika podaljševanja fleksibilnega nivojskega pouka je na videz simpatična, vendar problematična, predvsem za zmožnejše učence. Blokiral bi jo predvsem dve nepremostljivi težavi.

Najprej se postavlja vprašanje, kako diferencirati 50 odstotkov temeljnega pouka, če smo ugotovili, da za izjemno zahtevno notranjo diferenciacijo in indi-

vidualizacijo, ki pri temeljnem pouku edina pride v poštev, naša šola na tej stopnji še dolgo ne bo usposobljena. Obstaja edini odgovor, da bi potekal temeljni pouk tako rekoč brez diferenciacije in individualizacije. In to v starosti učencev, ko sta zaradi večanja njihovih učnih razlik in njihovega pripravljanja ter odločanja za nadaljnje šolanje nepogrešljivi.

Drugi, s prvim močno povezan problem je, da bi podaljševanje nivojske faze pouka močno oteževalo vračanje zmožnejših učencev od nivojskega k temeljnemu pouku. Kršeno bi bilo načelo, da morata biti diferencijsko združevanje in združevanje učencev enako kakovostno izpeljana. Tako kakor se morajo učenci strokovno vodeno vključevati v različne nivojske skupine, se morajo spet strokovno vodeno vračati in čim bolj aktivno vključevati v skupni temeljni pouk. Pri tolikšnem trajanju nivojskega pouka za zmožnejše učence to ne bi bilo izvedljivo, kajti teh učencev ne bi mogli držati le pri problematiziranju, poglobljanju in apliciranju učne vsebine, ki je bila obravnavana pri temeljnem pouku, pač pa bi obravnava (ne)posredno nujno segala tudi v teme naslednjega temeljnega pouka. Zato bi ta povrhu še nič ali slabo diferencirani temeljni pouk, ki je praviloma prilagojen predvsem povprečnim ali celo šibkejšim učencem, potekal za zmožnejše učence v prazno, pri njem bi se dolgočasili. Pri nivojskem pouku spodbujen in dosežen učni napredek bi bil pri temeljnem pouku spet upočasnjen ali celo blokiran. Taka praksa bi omejevala pravice učencev do optimalnega vzgojno-izobraževalnega razvoja in povzročala veliko družbeno škodo.

Spričo navedenih dveh temeljnih nerešljivih problemov je v sedanjem času na koncu obveznega šolanja edini izhod čim bolj demokratična in humana delna zunanja diferenciacija, ki dovolj upošteva načelo, da je nesprejemljiv kateri koli pedagoški ukrep, ki bi enim koristil, drugim pa bistveno škodoval.

Zelo orientacijski statistični podatki dajejo slutiti, da se tega zaveda velika večina naših osnovnih šol, kar je razveseljivo. V zadnjem obdobju sem to temo predstavil skupini osnovnošolskih ravnateljev, skupini šolskih svetovalnih delavcev in skupini profesorjev angleškega jezika. Vseh skupaj je bilo 87. Na mojo prošnjo, naj mi anonimno predvidijo, za katero izmed omenjenih štirih variant se utegnejo šole odločiti, sem dobil naslednje skupne podatke: 1. varianto je predvidelo 73, 2. varianto 4, 3. varianto 4 in 4. varianto 6 udeležencev. Vendar so me opozorili, da skupina ravnateljev in skupina profesorjev angleškega jezika nista bili tipični, bili sta v funkciji kandidatov za multiplikatorje izobraževanja. Spričo tega še enkrat poudarjam, da ti rezultati niti po strukturi udeležencev niti po vzorcu ne morejo biti reprezentativni, lahko pa so podlaga za razmišljanje, zlasti o rezultatu 3. variante, ki predvideva zunanjo diferenciacijo že po 4. razredu osnovne šole.

Šola s celodnevniim poukom ali celodnevno odprta šola

O dilemi, kako sistemsko organizirati šolski dan, se zadnje čase znova veliko govori in piše. Tudi pri nas je s to tematiko izšla posebna številka *Sodobne pedagogike* (2005/3). S svojim razmišljanjem želim tej tematiki kakšen vidik dodati ali posebej poudariti.

V današnjih razmerah labilnih vrednot, krize osmišljanja in orientiranja, za mlade negotove prihodnosti, odpovedovanja klasičnih socializacijskih dejavnikov, npr. družine, mora šola postati stvaren življenjski prostor za mlade, z zelo razvitimi izobraževalnimi, vzgojnimi in socializacijskimi funkcijami. Danes je že jasno, da šola le s poldnevnim delovanjem teh pričakovanj ne zmore. V tem pogledu ima dve možnosti: ali se preoblikuje v obvezno celodnevno učno organizacijo, se pravi s celodnevni poukom, ali pa ostane v bistvu dopoldnevna, popoldne pa se obvezno odpre in ponuja učencem ter mladim sploh neobvezne raznolike učne in prostočasne dejavnosti. Obe možnosti imata prednosti in pomanjkljivosti.

Obvezna celodnevna osnovna šola (COŠ) se s celodnevni razvrščanjem in kombiniranjem učnega dela (pouka) z interesnimi in rekreacijskimi vzgojno-izobraževalnimi dejavnostmi, se pravi z napornejšimi in sproščujočimi, laže prilagaja optimalnemu biopsihičnemu učnemu ritmu učencev, ki imajo svoj ustvarjalni vrhunec tako dopoldne kot popoldne. Žal popoldanskega, ki ga raziskave kronobiologije uvrščajo med 16. in 18. uro, ko celodnevna šola ne funkcionira več, ne more izrabiti. Zato pa lahko bolj sledi dopoldanskemu z ustrežnejšo razvrstitvijo težjih, abstraktnejših učnih predmetov. Nadalje COŠ laže prevzema skrb in odgovornost za zahtevnejše domače vzgojne in učne naloge, za varstvo in bolj kakovostno izrabo prostega časa, čemur mnogi starši zaradi daljšega delovnega dne ali preskromnih sposobnosti in znanja niso kos. Tedaj šola ni več omejena le na nekaj ur dnevno, pač pa postane osrednji del življenja mladih, s sistematično skrbjo za njihov kompleksni osebni in socialni razvoj, z enakovredno kognitivno, afektivno in psihomotorično vsebinsko ponudbo.

Po drugi strani pa ima šola s celodnevni poukom tudi nekaj objektivnih in subjektivnih težav. Med objektivnimi so zlasti potreben visok prostorski in didaktični standard z raznovrstno in drago infrastrukturo ter široko in raznovrstno usposobljeno pedagoško osebje. To šolo bistveno podraži, dražje šole se pa država rada brani. Iz teh razlogov je pred leti zamrla tudi naša celodnevna šola. Pravzaprav kar upravičeno, saj je bilo na račun dražje celodnevne šole bistveno osiromašeno tako imenovano podaljšano bivanje. Ker je bilo in je še slednje namenjeno predvsem socialno revnejšim in po učnih uspehih šibkejšim učencem, je bil denar vzeti njim in dan za vse obvezni celodnevni šoli, tedaj tudi bolje situiranim učencem, katerih starši bi vsaj na predmetni stopnji osnovne šole laže poskrbeli tako za ustvarjalni prosti čas svojih otrok kakor tudi za morebitno učno pomoč. Bilo je vzeto revnejšim in dano premožnejšim, s čimer je bila vpeljana še ena, za socializem paradokсна socialna diskriminacija.

Med subjektivne ovire celodnevne šole moramo uvrstiti predvsem odnos staršev, učiteljev in učencev do nje. Odnos staršev je tesno povezana s subsidiarnim načelom. Šola naj bi jim sicer pomagala pri uresničevanju vzgojno-izobraževalnih nalog, vendar ne bi smela prestopiti danih pooblastil. Vključila naj bi se le tedaj in tam, kjer starši želijo njeno sodelovanje. Ob tem kriteriju prihaja do konfliktov interesov, kajti želje staršev o pomoči šole se močno razlikujejo, precej tudi zaradi političnoideoloških in verskih vplivov nanje. Zlasti v konservativnejših ruralnih predelih z vidnimi ostanki ideološko-religijske pa-

radigme šole mnogi starši pa tudi cerkvene institucije mislijo, da se celodnevna šola vpleta v naloge, ki niso v njeni pristojnosti. Otroke naj bi bila vzgajala nekompatibilno z domačo in cerkveno vzgojo, hkrati pa jih odtegovala od domačega kmečkega dela. V urbaniziranih naseljih se starši prav tako sklicujejo na subsidiarne pravice, le v nasprotni smeri, ko šoli očitajo, da pri dajanju kompenzacijske vzgojne pomoči družini in družbi močno zamuja.

Toda bolj kot starši je za celodnevno šolo problematična struktura države ali njenih upravnih enot. Kjer so na oblasti iz ideoloških razlogov celodnevni šoli nasprotno politične sile, z njimi navadno soglaša tudi večina staršev; pač take šole ni, ker manjšina nima moči, da bi stanje spremenila. Nekaj podobnega se dogaja v nedemokratičnih družbenih sistemih, kjer velja volja staršev malo ali nič. Tudi pri nas se staršev ni veliko spraševalo. Mnogi starši so se tako strinjali s političnimi interesi, naj COŠ skrajša čas Cerkvi za njene interesne dejavnosti, drugi, ki so takšni rešitvi nasprotovali, so jo pač morali sprejeti (Novak, str. 26).

V demokratični družbeni ureditvi, kjer odpadejo ideološki motivi tako za kot proti celodnevni šoli in so odločilne njene strokovno utemeljene vzgojno-izobraževalne prednosti, je odnos staršev do nje odvisen predvsem od informiranosti. Kolikor bolj je COŠ podprta z argumenti, toliko prepričljivejša je, kar ne velja le zanjo, pač pa tudi za uvajanje drugih inovacij, npr. učne diferenciacije, opisnega ocenjevanja ... Tedaj je malo verjetno, da starši ne bi podprli nečesa, kar koristi učencem in potemtakem tudi njim. Če pa se v nekem lokalnem okolju kljub temu najdejo posamezniki ali skupina, ki COŠ nasprotuje, naj se prepričevanje nadaljuje, končno pa se morajo tudi oni podrediti koristim učencev, kajti otroci niso njihova izključna lastnina, pač pa tudi skrb in odgovornost družbe.

Vsekakor je velik problem argumentiranje prednosti celodnevne šole. Ni težko najti hipotetičnih teoretičnih, prognostično formuliranih »naj-bi« koristi, težje pa jih je dopolniti z empiričnimi kazalniki. V Nemčiji so že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja ugotavljali, da je malo kritičnih obravnav, ki bi z empiričnimi dejstvi obravnavale vrednost celodnevne šole (Schönwälder, str. 200). Pa še kolikor jih je bilo, so močno nihale od pritrjevanja do zanikanja vrednosti celodnevne šole. Slednje ugotavlja tudi poznejše poročilo Zahodnonemške zveznodeželne komisije za izobraževanje o izkušnjah štiriintridesetih poskusnih celodnevnišol v državi, da je celodnevna šola bistveno dražja (od 20 do 30 odstotkov), uspehi in dosežki učencev pa kljub temu niso nič boljši. Raziskava je našla le eno pozitivno lastnost, da so dejavnosti v krožkih učence spodbudile k večji zavzetosti pri obveznih predmetih (Celodnevna šola: izkušnje, 1990). Kar zadeva učno uspešnost celodnevne ali poldnevne šole, kaže podobne rezultate tudi domača raziskava (Škof, str. 12), ki hkrati ugotavlja tudi bistveno večjo utrudljivost učencev celodnevne šole.

Precejšnja nejasnost velja tudi za učitelje. Mnogi celodnevni šoli niso preveč naklonjeni, ker jim prinaša dodatne naloge in obremenitve. Toda bistvo in zahteve COŠ morajo poznati že ob odločanju in usposabljanju za ta poklic, in če se zanj odločijo, so jo dolžni sprejeti kot svojo poklicno obveznost. Drugo pa je

vprašanje, kako učitelji uresničujejo koncept celodnevne šole, zlasti če se z njo ne strinjajo. Naši učitelji s preteklo COŠ na splošno niso bili zadovoljni, ker niso bili izpolnjeni potrebni pogoji zanjo, z nagrajevanjem vred, in ker o njej niso soodločali. Slednje je veljalo tudi za pedagoško stroko. Ko sem na prvi seji republiške komisije za COŠ želel razpravljati o smiselnosti take organizacije osnovne šole, sem bil zavržen z argumentom, da je o njej že odločila politika, naša skrb pa je njeno uresničevanje v praksi. Seveda v tej komisiji nisem želel več sodelovati.

Bolj kot starši, ki jim V. Wakounig in E. Protner (2005/3) namenjata poseben podnaslov, so uganka učenci. Veliko je znamenj, da celodnevni šoli niso naklonjeni, ker so naveličani celodnevnega šolskega okolja in celodnevni učiteljev, kar je bila za naše celodnevne šole skupna ugotovitev nekaterih diplomskih nalog na Oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani (dokumentacija je v knjižnici oddelka). Enako ugotavlja že omenjena raziskava M. Škof (str. 13, 14), da »imajo otroci negativna stališča do dela v celodnevni šoli /.../, ker morajo biti v šoli do 16. ure, medtem ko so učenci iz sosednje ulice doma že ob 13. uri«. Zanesljivo gre del vzrokov za odpor do celodnevne osnovne šole na račun slabih pogojev. Toda tudi če so izpolnjeni, zlasti starejši učenci COŠ ne marajo, kar so pokazale nemške izkušnje sedemdesetih let prejšnjega stoletja, s katerimi sem se neposredno seznanil na nekaterih zgledno urejenih tamkajšnjih celodnevni šolah. Je že tako, da so tudi grajski otroci, kljub temu da so imeli v svojem grajskem okolju vsega v obilju, zaradi naveličanosti in utesnjenosti v njem vedno znova uhajali čez grajski zid.

Čeprav formalno odločajo o sistemski organizaciji šole država oziroma njeni demokratični organi, bi morali o tem v bistvu odločati predvsem učenci, se pravi, ali je zanje šola s celodnevni poukom najsprejemljivejša. Če voljo učencev država pozna in prizna, trči na težko premostljivo nasprotje dveh premis oziroma danosti. V prid taki šoli je spoznanje, da je prožnejše menjavanje in raztezanje učnih dejavnosti, npr. težjih učnih predmetov in bolj sprostilnih dejavnosti, npr. vzgojnih učnih predmetov, interesnih dejavnosti ter rekreacije tudi v popoldanski čas, največja prednost COŠ. Po drugi strani pa mora država računati z enako pomembnim, a vprašljivim (ne)zadovoljstvom učencev s celodnevno organizacijo pouka. Vse druge odpore, npr. staršev ali učiteljev, je lažje preseči, odpori učencev do COŠ pa so najtežje rešljivi. Brez upoštevanja odnosov učencev do šole pa zbledi sleherna prednost šole, tudi celodnevne, kajti šola vstane in pade z učenci.

Ker je največ nejasnosti z učenci v celodnevni šoli, bi morali biti v teoretičnem razpravljanju in empiričnem raziskovanju v središču pozornosti. Vendar kaže, da je namenjajo temu temeljnemu dejavniku celodnevne šole veliko premalo. Zato je premalo znano o odnosu učencev do nje, s čim so zadovoljni in s čim ne, kaj jih moti in kaj jim je všeč, bi celodnevno šolo zamenjali s poldnevno ali nasprotno ipd. O tem vsaj v delih, ki so mi na voljo, avtorjev H. G. Schönwälderja (1976, str. 197), R. Olechowskega in W. Weidingerja (1990), H. Novak, U. Popp, V. Wakouniga in E. Protnerja (2005/3), ni nič zapisanega.

Glede na precejšnje nejasnosti šole s celodnevni poukom je v zadnjem ob-

dobju zelo zanimiva celodnevno odprta šola, s pomembno prednostjo, da za učence ni obvezna, hkrati pa prav zato zlasti učne naloge težje opravlja. Če bi šoli uspelo zreducirati učne načrte – o čemer se veliko govori, pa skoraj nič ne naredi, vendar upanje nazadnje umre – bi imela celodnevno odprta šola lepe možnosti. Tedaj bi učne predmete lažje razvrščala glede na dopoldanski bioritem učencev in jih s tem razbremenjevala, popoldanski čas pa zapolnjevala z raznovrstnimi interesnimi aktivnostmi. V eno izmed obeh alternativ bo tudi naša šola primorana, v katero, pa bo ob njeni vse večji decentralizaciji in avtonomnosti največ odvisno od socialnih, ekonomskih, demografskih in izobrazbenih značilnosti konkretnega okolja.

Ožje didaktično-metodične spremembe

Sodobna šola mora biti usmerjena v resnično življenje in mlade ljudi dojemati kot subjekte z njihovimi konkretnimi življenjskimi izkušnjami in problemi, z lastnimi potrebami, zanimanji, iskanji, z njihovimi izhodišči zavesti. Preseči mora nasprotja, ko s svojo birokratsko hierarhično strukturo in s pretežno kognitivno storilnostno naravnostjo sili učence v podrejene odnose, po drugi strani pa njihovo sodelovanje in soodgovornost verbalno deklarira, ne da bi imeli možnost učenje in šolsko življenje zares produktivno in ustvarjalno sooblikovati. S tem poglavitnim grehom so na račun današnje šole povezani mnogi drugi očitki učencev, npr. da ne sprošča domišljije in kreativnosti, samovoljnost, represivno kontroliranje in ocenjevanje, preprečevanje diskusij, mrtvo in neživljenjsko znanje, storilnostni pritisk, zanemarjanje socialnosti, zlasti solidarnosti, pomanjkanje možnosti za samostojno učenje in raziskovanje, dolgočasnost pouka, slaba učna in razredna atmosfera, poneumljanje itn. (Burow, str. 8) Omenjenim in drugim slabostim današnje šole naj bi bila kos didaktična strategija odprtega pouka, ki zajema večino bistvenih preteklih in sedanjih didaktičnih novosti.

Odprt pouk

Odprto šolo razumemo kot kompleksen didaktični koncept, s katerim so v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja označevali pomembnejše progresivne ideje in izboljšave pouka ter drugega učnega dela, s poudarkom, da mora biti šola trajno odprta za vsebinske, metodične in organizacijske inovacije ter družbena dogajanja. Že iz samega semantičnega pomena pojma »odpreti« se vidi, da želi šola odpirati, kar je zaprto. Tega, kar zavira razvojne procese učencev in prek teh predvsem formiranje samostojnih aktivnih osebnosti, pa je v klasični šoli veliko, zato ima pojem odpreti več segmentov. V organizacijskem pogledu dopušča učencem določeno svobodo, da samostojno razpolagajo z učnim časom, razvrščajo zaporednost učnih nalog, izbirajo delovni prostor ipd. Odprtost v vsebinskem pogledu pomeni več vsebinske avtonomije in svobode učitelja in učencev. Ob ob-

vezni učni vsebini sami izbirajo dodatne, bolj raznolike vsebine ali naloge, jih medpredmetno povezujejo in prilagajajo potrebam ter zanimanjem učencev, upoštevajo njihovo »kompenzatorično funkcijo«, se pravi predvsem tiste učne vsebine, ki si jih učenci ne morejo sami pridobiti zunaj šole. V odprtem pouku ima vidno mesto soodločanje učencev tudi o učnih metodah in socialnih učnih oblikah. Posebno so cenjene posredne učne oblike (skupinsko, parno in individualno učno delo) in učne metode, kot so: projektno učno delo, ki blaži meje med učnimi predmeti, povezuje šolsko učenje z življenjsko prakso in razvija kooperativne sposobnosti učencev; odkrivajoči pouk posreduje metode samostojnejšega odkrivanja in pridobivanja znanja, s subjektivnim proizvajanjem in razvijanjem znanja vred; problemsko učenje ponuja vpogled v kompleksnost stvarnosti in razvija dialektično mišljenje; delovno in izkustveno učenje, ko si učenci v različnih oblikah delovanja, npr. v delavnici, laboratoriju, knjižnici, na vrtu, čim bolj samostojno pridobivajo in uporabljajo znanje. Odprti pouk zelo upošteva motivacijsko moč učenja z didaktičnimi in svobodnimi igrami, ki uspešno razvijajo telesne spretnosti in kognitivne sposobnosti, npr. domišljijo, ustvarjalnost, koncentracijo, abstraktno in simbolno mišljenje, socialno kooperacijo. Zlasti na razredni stopnji igra olajša prehod iz predšolskega v šolsko obdobje, če zna učitelj ohraniti veselje učencev do učenja s pomočjo igre in jih postopno vpeljevati v sistematično in ciljno orientirano učeno delo. Ker učenje in igra ne bi smela biti razumljena kot nasprotje, postaja tudi na predmetni stopnji integriranje igre ali njenih elementov v pouk vse aktualnejše.

Odprtost pouka vključuje tudi socioemocionalne in osebne potrebe učencev, npr. pogovore o socialnih odnosih in doživljanju učiteljeve avtoritete ter učnega vodenja, o interakciji med učiteljem in učenci, razredni socialni klimi, nadalje odprti pouk priznava individualnost, svobodno osebnost, subjektivni položaj zlasti v medčloveških odnosih, sodelovanje in soodločanje o vsem, kar jih zadeva, tudi o ocenjevanju, da bi učna samokontrola učencev slabila storilnostno ocenjevanje z nezdravo učno konkurenčnostjo in nevoščljivostjo.

Toda odpiranje šole ima še širše družbene razsežnosti, saj se šola odpira tudi navzven, življenju, bližjemu in daljnemu okolju, družini, medijem, naravi, predpostavlja več šolske in učiteljeve avtonomije, samostojnosti in prožnosti v načrtovanju ter izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela, več participiranja pri upravljanju in načrtovanju dela šole, več strokovnega izpopolnjevanja itn., kar preprečuje etatično poseganje v šolo pa tudi njeno zapiranje pred progresivnimi družbenimi vplivi.

Te lastnosti in posledice odprtega pouka moremo zajeti v definicijo, da razvija odprti pouk relativno novo didaktično in pedagoško kulturo, ki je naravnana na individualne posebnosti učencev in zlasti na njihovo ravnajsko, delovno, problemsko in projektno čim samostojnejše, tudi vrednotno osmišljeno učno aktivnost, ki zmanjšuje predmetno izoliranost učnih vsebin in povečuje njihovo uporabnost.

Navedli bomo nekaj značilnosti predvsem didaktične odprtosti šole oziroma pouka:

- kar najmanjša uporaba frontalne učne oblike,

- hkratno potekanje več različnih aktivnosti, predvsem pri skupinskem, parnem in individualnem učnem delu ali pri timskem pouku (teamteaching),
- fleksibilnejši urnik, ki omogoča različno trajanje aktivnosti,
- bogata izbira učnega gradiva, sredstev, medijev, učne tehnologije,
- svobodnejše gibanje učencev med učenjem,
- soodločanje učencev o njihovem učnem delu in soodgovornost za oblikovanje in uresničevanje učnih ciljev, npr. pri projektnem delu,
- povezovanje in združevanje učnih predmetov v nadpredmetne strukture,
- povezovanje teoretičnega in praktičnega učnega dela v laboratorijih, delavnicah, kabinetih, zunaj šole ipd.,
- notranja individualizacija in fleksibilno razvrščanje učencev v skupine po njihovih zanimanjih in učnih zmožnostih,
- ozrače zaupanja in spoštovanje individualnih osebnostnih razlik,
- upoštevanje intelektualnih, emocionalnih, telesnih in socialnih potreb,
- spodbujanje ustvarjalnosti,
- več kontinuiranega preverjanja in manj ocenjevanja,
- spoštljivi medosebni odnosi in učiteljeva pristna avtoriteta,
- povezovanje pouka z zunajšolskim učenjem učencev,
- tesnejše sodelovanje s starši in z drugimi lokalnimi vzgojnimi dejavniki,
- ne le formalna, marveč dejavna kooperacijska kultura učiteljskega zbora,
- usklajeno razmerje med receptivnim in produktivnim pridobivanjem vedenja in lastnih izkušenj.

Obstajajo raziskave (Einsiedler 1990, str. 228), ki ugotavljajo, da je odprti pouk dobro vplival zlasti na razvijanje samostojnosti, socialnih kompetenc in delovne pripravljenosti. Vendar tudi odprtega pouka ne gre idealizirati in pričakovati, da bo svoje teoretične prednosti v celoti in čez noč uresničil tudi v praksi. Kajti so tudi raziskave (prav tam), ki kažejo zanj neugodne rezultate. Pri predmetih branje, matematika in tuji jezik je bil opažen vidnejši napredek tradicionalnega kot pa odprtega pouka.

Zato dajejo didaktiki prednost kombiniranju tradicionalnega (formalnega) in odprtega (neformalnega) pouka, ko učni razlagi sledi svobodna učna faza, ali projektno delo, ali učenje z določenimi učnimi sredstvi, ali z didaktičnimi igrami ipd. Od tod mnogi raje uporabljajo poimenovanja »odprte faze pouka«, ali »odprti delovni čas«, ali »svobodni učni čas« (prav tam, str. 226), to pomeni, da je strategijo odprtega pouka treba razumeti kot proces, katerega uveljavljanje bo postopno, različnih oblik in intenzivnosti, odvisno od mnogih dejavnikov, med drugim tudi od starosti učencev. Škoda je, da se na razredni stopnji pogosto prakticirane sestavine odprtega pouka na predmetni stopnji naenkrat izgubijo. Ta »pedagoški prelom« onemogoča sukcesivno vodenje učencev, od njihovih subjektivnih k objektivnim učnim potrebam, od subjektivne k stvarni učni motiviranosti, od njihove »subjektivne lastne določenosti k objektivni stvarni določenosti«. Ker učencem ni dano, da bi postopno obvladovali ta nasprotja, jim tudi ni dano pozitivno doživljanje pouka, kar je eden izmed pomembnih psiholoških povzročiteljev učne naveličanosti in preobremenjenosti učencev. Tako kot vedno je tudi uveljavljanje odprtega pouka odvisno predvsem od učitelja. Ni dovolj, da

ga pasivno sprejme, pač pa mora postati njegov prepričani zagovornik, kar je med drugim odvisno tudi od učiteljevega značaja. »Kolikor se je učitelj zmožen odpreti v okviru svojih osebnostnih meja, toliko more odpirati tudi pouk.« (Scheiber, str. 84)

Delavnice za prihodnost

Omenili smo že, da doktrina odprtega pouka zelo poudarja pomen delovne učne metode. Učencem omogoča pridobivanje znanja v procesih dela, hkrati pa jih usposablja za praktično uporabo znanja in predvidevanje njegovih posledic. V pomanjkanju teh sposobnosti se kaže dramatična kriza današnjega znanja in hotenja. R Jungk (str. 12) nemški raziskovalec, ugotavlja, da vzgoja večino ljudi tako »antikreativno programira«, da si nujne sposobnosti kritičnega samozavedanja, samonačrtovanja in samodelovanja veliko premalo razvijejo. Pogosto je citirana misel G. Andersa (Burov, str. 7), da so naše vrednote, čustva in izkustvene sposobnosti popolnoma nerazviti v primerjavi z enormno stopnjevanim tehnološkim vizionarstvom in mišljenjem. Zato posamezniki ali ožje skupine, ki mislijo, da vse, kar zmorejo, tudi smejo, še naprej razmišljajo in ravnajo mimo etičnih zamejitev, kot da se ne more zgoditi nič usodnega. Te zmote so človeka vedno znova razočarale, ko se je zanašal na ključ vsemogočne moči (npr. na razum v racionalizmu ali voljo v voluntarizmu), s katerim bo razreševal eksistenčne probleme. Pa jih ni, nasprotno, še množil jih je, da bi nas z razvijanjem lastnih »pedagoških« vplivov vse bolj podrejali.

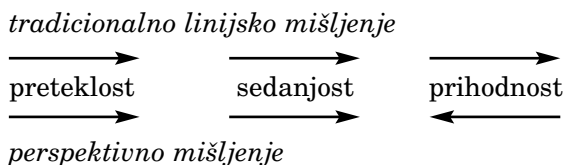
Tega se je zavedal tudi Jungk (str. 11), ki je vedel, da kopičenje informacij oziroma vedenja ne zadošča za spreminjanje stvarnosti, pač pa je treba razvijati sposobnosti ljudi za njihovo aktivno sodelovanje pri oblikovanju prihodnosti. Zanimiva je domneva Jungka (str. 12), da z znanjem preobteženi ljudje težje sproščajo svojo domišljijo. V delavnicah za prihodnosti naj udeleženci s svobodnim asociiranjem in nevihto možganov demokratično premagujejo miselne ovire ter šablone, predvidevajo in preizkušajo inovacije, oblikujejo domišljijo in vizije prihodnosti, razvijajo praktične sposobnosti ter spretnosti za uporabo znanja in vrednot. V ustvarjalnosti in inovacijam prijazni učni atmosferi, ki ne prenese pretiranega učnega dirigiranja, ni strahu pred neuspehi, utesnjevanja, egoistične in individualistične konkurenčnosti, nekritičnosti.

Pod vplivom strategije odprtega pouka so se te delavnice pojavile tudi v šoli, z vidnimi sestavinami projektnega učenja. Primerne so za kakršno koli učenje katerega koli učnega predmeta, še boljše za nadpredmetne vsebine, npr. delavnice o spolni, estetski in ekološki vzgoji, o življenju in odnosih z različnimi nacionalnostmi, o požitvi pouka, o dokumentiranju in ponazarjanju neke zgodovinske situacije, o stanju in prihodnosti življenja mladih, pa tudi za eksaktnije in trdnejše učne predmete, npr. dokazovanje nekega fizikalnega zakona. Izkušnje teh delavnic, ki vrednote in znanje pretransformirajo v konkretno ali dejavno obliko in krepijo voljo ter moč učencev za spremembe, potekajo v več delih:

- razkrivanje in kritika obstoječega,
- utopija in delovanje domišljije,
- uresničevanje v praksi, socialni eksperimenti.

Navezujoč se na racionalno napornejšo radikalno kritiko nekega problema, preidejo učenci v fazo radostnega in živahnega domišljijsko utopičnega kreativnega delovanja, v katerem z nevihto možganov, improviziranjem, igranjem vlog in podobnimi domišljijskimi ekskurzi oblikujejo različne vizije in rešitve. Izražanje lastnih idej, sproščanje ustvarjalnosti, razvijanje opazovanja, razlaganje opaženega, iskanja rešitev je osrednja funkcija delavnic za prihodnost. Največ težav prinaša stopnja realiziranja, ko je treba iz zamisli in predlogov izbrati tiste, ki imajo najobetavnejšo realno podlago za izpeljavo. Zato je nujna pomoč dobro usposobljenega vodje delavnice, da učence predvsem z obvladanjem skupinske dinamike, sokratskega pogovora in kreativnih tehnik, metode identifikacije ipd. usmerja k rešitvam.

Poglavitna prednost učnih delavnic je razvijanje splošnega mišljenjskega modela, ko se tradicionalno, statično linijsko mišljenje dopolnjuje s perspektivnim, kakor je razvidno iz skice (Burov, str. 9):



Iz skice je razvidno, da je linijsko mišljenje, ki predstave preteklosti preprosto podaljšuje iz sedanjosti v prihodnost, dopolnjeno s perspektivnim mišljenjem, katerega bistvo je v tem, da na sedanje znanje vpliva tudi perspektiva prihodnosti. Tako je znanju zagotovljena bolj smiselna sedanja aktualna podoba in funkcija, predvsem pa vizija njegove potrebnosti in koristnosti za jutri. S tem ko znanje in mišljenje ne ostajata le na verbalno-spominski in abstraktni, pogosto neživljenjski sedanji ravni, pač pa težita k njuni prihodnji uporabnosti, praktičnosti, ko temeljne človeške potrebe so v procesih uresničevanja, ne pa odtujevanja in stagniranja, se močno zveča motiviranost za učenje in potreba po njegovem inoviranju.

Literatura

- Bruner, J. S. (1974). Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin.
- Burov, O. A. (1992/6). Lernen für die Zukunft. Pädagogik, Pädagogische Beiträge, Hamburg.
- Celodnevna šola: izkušnje (3. 11. 1990). Časopis Delo. Ljubljana.
- Einsiedler, W. (1990). Neue Lern-und Lehrnformen des Grundschullehrplanes. V: Die Kindgemässe grundschule. Wien.
- Ermenc, K. (1998/11–21). Pritisk storilnosti. Delo. Sobotna priloga, Ljubljana.

- Jungk, R. (1992/6). In jedem Menschen steckt vielmehr, als er selber weiss. Lernen für die Zukunft. Pädagogik, Pädagogische Beiträge, Hamburg.
- Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel.
- Klapared, E. (1929). Škola po meri. Beograd.
- Novak, H. (2005/3). O vzponu in zatonu celodnevne šole v Sloveniji. Sodobna pedagogika, Ljubljana.
- Olechowski, R. (1990). Auftrag und Ziele der Grundschule. V: Die Kindgemässe grundschule. Wien.
- Popp, U. (2005/3). Celodnevna šola kot šola prihodnosti – šolskopedagoška utemeljitev. Sodobna pedagogika, Ljubljana.
- Potkonjak, N. M. (2003). XX vek: ni »vek deteta« ni vek pedagogije. Novi Sad.
- Sandfuchs, U. (1987). Unterrichtsinhalte auswählen und anordnen. Bad Heilbrunn/OBB.
- Scheiber, B. (1990). Neue Lern-und Lehrnformen in der Grundschule. V: Die Kindgemässe grundschule. Wien.
- Schönwälder, H. G. (1976). Ganztagsschule. Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München.
- Strmčnik, F. (1987). Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije. Ljubljana.
- Strmčnik, F. (1999/1). Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. Sodobna pedagogika, Ljubljana.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika, Osrednje teoretične teme. Ljubljana.
- Strmčnik, F. (2003). Didaktika, visokošolski učbenik. Novo mesto.
- Škof, M. (1986/5). Primerjava stopnje utrujenosti učencev sedmega razreda celodnevne in poldnevne šole. Vzgoja in izobraževanje, Ljubljana.
- Wakounig, V., Protner, E. (2005/3). Izzivi in problemi uvajanja celodnevne šole. Sodobna pedagogika, Ljubljana.
- Zver, M. (2005/17). Z avtonomijo je kot s plešavostjo. Šolski razgledi, Ljubljana.

STRMČNIK France, Ph.D.

SCIENTIFICALLY-PRODUCTIVE OR PUPIL-ADJUSTED SCHOOL

Abstract: The article considers basic didactical-methodological trends in the school of today and tomorrow. From these points of view, it describes the scientifically-productive school and the pupil-adjusted school. Both are presented in their development, including their positive and negative characteristics. We developed a synthesis according to which they are both unacceptable in their extremes and exclusiveness, and both are welcome if they overcome their weaknesses with merged strengths. Within the pupil-adjusted school, more attention is paid to educational differentiation and the idea that the school should decide on this themselves. As the expectations of contemporary school are most easily implemented in an all-day school, the section about decision-making on it especially stresses taking the pupils into account, who are usually neglected in this context. Besides, in terms of the contemporary school somewhat more attention is paid to connecting knowledge with practice through workshops.

Keywords: scientifically-productive school, pupil-adjusted school, reform pedagogy, educational differentiation, ability grouping, all-day school, all-day open school, workshops.