

dr. Bogomir Novak

PRENOVA
SLOVENSKE ŠOLE

dr. Bogomir Novak

**PRENOVA
SLOVENSKE ŠOLE**

Kontakt:

dr. Bogomir Novak, višji znanstveni sodelavec, Pedagoški inštitut, Ljubljana
email: bogomir.novak@pei.si

To poročilo je del projekta "Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji" (2009), financiranega s strani MŠŠ in ESS; projekt koordinira dr. Janez Kolenc.

Znanstveno poročilo **10/09**

Avtor:

dr. Bogomir Novak

Naslov:

Prenova slovenske šole

Izdajatelj:

Pedagoški inštitut, Ljubljana (zanj Mojca Štraus)

Oblikovanje:

Emina Djukić in Jaka Kramberger

Za strokovno in jezikovno raven poročil odgovarjajo avtorji

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37(497.4)

NOVAK, Bogomir, 1944-

Prenova slovenske šole [Elektronski vir] / Bogomir Novak. - El.
knjiga. - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2009. - (Znanstveno
poročilo / Pedagoški inštitut ; 09, 10)

Način dostopa (URL): http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/10_09_prenova_slovenske_sole.pdf

ISBN 978-961-270-001-0

245773568



To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons. Avtor/ji besedila dovoli/jo reproduciranje, distribuiranje, prikazovanje in izvajanje ter predelavo pod naslednjimi pogoji: priznanje avtorstva, nekomercialno ter deljenje predelanega dela pod enakimi pogoji.

Polno besedilo licence je na voljo na URL naslovu:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/si/legalcode>

Dovoljenja za morebitno uporabljena avtorska slikovna gradiva so podana sproti v besedilu.

Kazalo

8	Namen in vsebina knjige
14	I. Kratka zgodovina slovenskih šolskih reform
14	1. Kritika usmerjenega izobraževanja v Sloveniji
15	1.1. Kritika vsestransko vzgojene socialistične osebnosti in vsestransko kompetentne osebnosti v kapitalizmu
21	1.2. Slovenska šola v času tranzicije
24	1.3. Pluralnost šol in laičnost javne šole v samostojni Sloveniji
27	2. Odnos med transmissijsko in transformacijsko šolo
33	3. Ocena kurikularne prenove iz leta 1999
40	4. Lik učitelja in zadovoljevanje edukacijskih potreb
45	5. Sklep
47	Literatura
54	II. Odnos med znanjem in učenjem učencev v osnovni šoli glede na nekatere rezultate raziskave TIMSS
54	1. Različne vrste znanja kot pogoj za uspeh učencev na mednarodnih tekmovanjih
59	1.1. Formalno in neformalno spodbujanje pozitivnega odnosa učencev do učenja
62	2. Preobremenjenost naših učencev med mitom in realnostjo

69	3. Sklep
71	Literatura
76	III. Od bralne do kritične pismenosti - Razmišljanje ob dosežkih naših učencev v raziskavi PIRLS
76	1. Kaj je bralna pismenost?
81	2. Bralna pismenost je pogoj razvoja vseh drugih vrst pismenosti
85	3. Vloga dejavnikov opismenjevanja pri uvrstitvi Slovenije med udeleženkami v raziskavi PIRLS
90	4. Sklep
92	Literatura
96	IV. Kurikularna prenova gimnazije
100	3. Primerjalna analiza učnih načrtov gimnazije v letih 1992 in 1998
105	4. Primerjava slovenske gimnazije z irsko in s finsko višjo srednjo šolo
105	4.1. Irska srednja šola
108	4.2. Primerjava slovenske gimnazije in irske višje srednje šole
109	4.3. Finska višja srednja šola
112	4.4. Primerjava slovenske gimnazije in finske višje srednje šole
115	5. Sklep
117	Literatura
119	V. Značilnosti poučevanja filozofije v gimnaziji
119	1. Kateri tip učnega načrta je najprimernejši za poučevanje filozofije?
122	2. Razvoj učnega načrta filozofije za gimnazijo

126	3. Cilji in naloge pouka filozofije pri nas
128	3.1. Umetnost zastavljanja vprašanj je vodilna nit pouka filozofije pri oblikovanju pojmov
134	3.2. Kritika učnega načrta za filozofijo
137	4. Sklep
139	Literatura
142	VI. Pomen vseživljenjskega učenja za kakovost življenja in šole
142	1. Antropološki uvod
146	2. Tri strategije vseživljenjskega učenja
150	3. Kakovost šole
159	4. Modeli timskega dela kot dejavnik celovitega obvladovanja kakovosti
162	5. Sklep
164	Literatura
166	VII. Razprava o marketinški kulturi šole
166	1. Uvod v razpravo o konkurenčnosti in kompetentnosti
168	2. Kaj pomeni marketizacija šolstva?
173	3. Kaj pomeni k učencem usmerjen pouk – primer Šole mišljenja v Bielefeldu
178	3. Sklep
179	Literatura
181	VIII. Osebnostna rast učiteljev kot sestavina profesionalnosti
181	1. Od družinskih do šolskih medsebojnih odnosov
184	2. Razsežnosti osebne rasti

192	3. Učenec in učitelj kot različna ali podobna tipa osebnosti
200	4. Sklep
202	Literatura
207	IX. Partnerstvo med šolo in starši
207	1. Avtonomna motivacija udeležencev edukacije za partnerstvo
209	2. Kaj je partnerstvo?
210	3. Partnerstvo kot oblika medsebojne pomoči pri vzgoji otrok in mladine
213	4. Spodbude in ovire za razvoj partnerstva med šolo in starši
220	5. Sklep
222	Literatura
225	X. Vrednote v procesih globalizacije, evropeizacije in spreminjanja slovenske šole
225	1. Kaj so vrednote in katere vrednote zastopamo?
231	1.1 Evropske in univerzalne vrednote
240	2. Pomeni kulture, šolske kulture in klime
246	3. Vrednote Slovenije
249	4. Diskusija o vrednotah v naši šoli
256	5. Sklep
259	Literatura

Namen in vsebina knjige

V knjigi Prenova slovenske šole spremljamo razvoj šole v diahrono zgodovinskem in sinhronem prerezu v primerjavi z nekaterimi drugimi šolami v evropskih državah. Izraz prenova nam pomeni tudi spremembe, reformo ali posodabljanje. Knjiga ima devet poglavij. Zgodovini prenove osnovne šole in gimnazije v glavnih obrisih sledimo od 2. svetovne vojne dalje. Pokažemo, kako so se spremenili osnovni cilji, metode poučevanja in učni načrti - kurikuli - gimnazij. V veliki meri poudarjamo pomen osebnosti, vprašanje njene vsestranskosti ali enodimenzionalnosti, avtokratičnosti ali avtonomnosti, njene rasti, sposobnosti sklepanja partnerstev, njene kompetentnosti. Pomemben je lik dobrega učitelja v njegovi rasti profesionalnih kompetenc, v sprejemanju novih vlog in nalog. Učitelj je še vedno osnovni steber šole. Šola je bila vedno politična in družbeno-identitetna, ni pa več inertna, ampak je postala spremenljiva ustanova. Preživela je svojo socialistično, usmerjeno, tranzicijsko-liberalno in neoliberalno fazo. Ne gre le za to, da se nacionalno šolstvo evropeizira in globalizira od znotraj, ampak EU in mednarodne raziskave narekujejo tempo posodabljanja nacionalnega šolstva tudi od zunaj. Enako velja za uveljavljanje vseživljenjskega učenja in izobraževanja.

Nacionalna šola je zopet na razpotju, kako naj uvede takšne šolske sistemske rešitve, ki omogočajo čim boljše uvrstitve v mednarodnih raziskavah TIMSS, PIRLS in PISA, ter takšne, ki bodo pomagale premagati nastalo ekonomsko krizo. Šola postaja kompetenčna, ker razvija različne vrste pismenosti, obenem pa je le sestavni del vseživljenjskega učenja in izobraževanja, ki je več kot le priprava na delovno kariero. Tudi partnerstvo med šolo in starši pomeni samo del socialne mreže, v kateri delujeta posameznik in ustanova ves čas obstajanja.

Paradigma šole postaja celostna, integrativna in transformativna. K temu so jo navajale že alternativne pedagogike kot kritike klasičnega transmisijskega modela. Z vidika primerjave sedanje kurikularne reforme z dosežki usmerjenega izobraževanja, značilnosti stare in nove paradigme šole ocenjujemo pomen sprememb v pedagoški praksi. S stališča pedagoške prakse se pokaže, da je celovitost človeka v šoli lahko le motiv in proces, ne more pa postati tudi stanje in dosežen cilj. Celovitost oz. integrativnost se uveljavlja na različnih področjih, kot so integrativni pouk, timsko delo učiteljev, sodelovalno sovrstniško učenje učencev, formativno ocenjevanje, fleksibilni

predmetnik, interdisciplinarnost učnih vsebin, stilov učenja, mišljenja in poučevanja ter konstruktivistična didaktika. Izzivi so tudi pri oblikovanju pozitivne samopodobe učencev in učiteljev, razvoju samostojnega mišljenja, povečevanju števila vlog in nalog učencev ter učiteljev.

V knjigi je globalizacijski premik v edukaciji zadnjih desetih let razviden pri poudarjanju pomena vseživljenjskega učenja, avtonomije šol in udeležencev edukacije, spreminjanju paradigme iz transmissijske v transformacijsko, pri didaktičnih inovacijah uvajanja novih stilov poučevanja, mišljenja in učenja, timskega dela učiteljev in novih organizacijskih kultur šole. Formalno ga je upoštevala že Bela knjiga in kurikularna prenova (1996-1999) slovenske šole.

V njej je tudi primerjava prenove naše gimnazije s finsko in irsko gimnazijo, kakor tudi opis stanja kurikularnih modelov v nekaterih evropskih državah.

V I. poglavju *Kratka zgodovina šolskih reform* najprej analiziramo usmerjeno izobraževanje s kritiko vsestransko razvite osebnosti. Nadaljujemo s šolskimi prenovami po osamosvojitvi Slovenije v času tranzicije v letih 1992 in 1998 in s polemiko o nevtralni šoli. Teorija kurikularne reforme je implicirana v smernicah Bele knjige (1995). Slovensko javno šolo po osamosvojitvi umeščamo v prostor demokratične pedagoške in politične kulture, v procese globalizacije in avtonomizacije ter drugih sprememb, nastalih po kurikularni prenovi leta 1999. Pri tem razvijamo antropološki koncept transformacijske šole, poučevanja, mišljenja in učenja v smislu priprave za bodočo šolsko prenavo. Pokažemo tudi Bernsteinovo kritiko vidne in nevidne pedagogike, ki služita srednjemu razredu.

V II. poglavju *Odnos med znanjem in učenjem učencev v osnovni šoli glede na nekatere rezultate raziskave TIMSS* je definiran človek edukacije v dvojnem smislu, kot učeči in poučevalni človek (lat. *homo educans – homo educator*). Pokažemo na mednarodno primerljivi-vost vsake nacionalne šole vključno z našo. TIMSS-ove raziskave so demantirale mit o preobremenjenosti naših učencev in delno tudi o neustreznosti transmissijske, tekmovalne šole. Reprodukativno znanje je vsaj v naravoslovju in matematiki nujni pogoj drugih vrst znanja. Prijazna šola po meri učenca je soočena z mednarodnimi standardi znanja. V kompleksni analizi smo izpostavili naslednje omejujoče dejavnike, ki zavirajo boljšo uvrstitev naših učencev: neustrezno šolsko klimo in kulturo, pravilnik o ocenjevanju v OŠ, negativna stališča učencev o vrednosti matematično-naravoslovnega znanja, slabo preverjanje domačih nalog in nepopularnost različnih vrst učenja.

V III. poglavju *Od bralne do kritične pismenosti* primerjamo razlike v uvrstitvi slovenskih učencev v mednarodni raziskavi PIRLS v letih 1991, 2001 in 2006 z rezultati učencev drugih držav in z nami samimi v longitudinalnem razvoju. Analiziramo postavljene kriterije bralne pismenosti in ugotovljamo, da spodbujajo tekmovalnost

med sodelujočimi državami. Pokaže se, da imajo udeleženci raziskave omejen pogled na avtonomijo v celotnem sistemu. Vidljivost znotraj sistema povezuje, izziva in ločuje. Omejena vidljivost ustvari koncept »plavajoče« in spreminjajoče se avtonomije, ki je blizu postmodernističnemu razumevanju organizacij in s tem šol, ter navidezno predstavlja prehod od kolektivnega in timskega k individualnemu. Pri razumevanju avtonomije je pomembno, da upoštevamo razmerje med dano in sprejeto avtonomijo.

Bralna pismenost 9 oz. 10-letnih otrok je tem uspešnejša, čim prej jo začnejo starši pri njih razvijati že v predšolskem obdobju. Starši (pretežno matere) dosegajo cilj bralnega opismenovanja boljše, če svojim otrokom pogosto berejo in če imajo univerzitetno izobrazbo. Tudi učiteljice dosegajo boljše rezultate, če so same usposobljene za pouk bralne pismenosti.

Slovenija je svojo uvrstitev v PIRLS od leta 1991, 2001 in 2006 izboljševala. Skušali smo interpretirati kvalitativni pomen tega napredka bralne pismenosti. Razvoj bralne in drugih pismenosti je pogojen z vseživljenjskim učenjem in ne le s predšolskim in šolskim obdobjem šolanja otrok. Bralna pismenost je pluralni pojem od najožjega do najširšega pomena. V najširšem smislu je bralna pismenost kot komunikacijska uporaba pisanega jezika povezana z vsemi drugimi vrstami pismenosti (UNESCO, Osnutek nacionalne strategije za razvoj pismenosti). Pomembno je, kakšne besede so sredstvo komunikacije, zato smo diferencirali različne pomene pojma besede v preglednici. Prav tako je pomembno, s kakšnimi teksti in kulturnimi konteksti se sooča učenec v osnovni šoli. Teza tega poglavja je, da PIRLS-ovi kriteriji merjenja bralne pismenosti ne zajemajo vseh kvalitativnih predpostavk.

V IV. poglavju *Kurikularna prenova gimnazije* obravnavamo tri prenove gimnazije po osamosvojitvi Slovenije od leta 1992 dalje. Prva je bila že leta 1992, druga 1999 in tretja poteka sedaj in bo končana leta 2007. Slovenska gimnazija ima prav tako dolgo zgodovino kot gimnazije v drugih evropskih državah. Ustanovljena je bila že v času protestantizma. V letih 1958-95 je bila to splošna srednja šola brez mature. Razvoj gimnazije se pri nas prilagaja evropskim tokovom. Značilno za ta tip šole (*upper secondary school* ali *high school*) je, da traja od 15. oz. 16. leta starosti dijakov do njihovega 18. oz. 19. leta. V prispevku razlikujemo gimnazije, ki so podobne naši gimnaziji, od tistih, ki niso. Slovensko gimnazijo primerjamo z dvema nepodobnima gimnazijama, kot sta irska in finska.

Analizirali smo cilje, predmetnike in učne načrte, ki si jih zastavlja gimnazija pri nas in v tujini (v našem primeru na Irskem in Finskem). Že na prvi pogled so standardi znanja irske in finske gimnazije višji, kar pomeni, da v večji meri označujejo interdisciplinarnost, praktičnost, uporabnost, trajnost pridobljenih znanj. Omenjeni višji srednji šoli v večji meri poudarjata kompetence dijakov. Druge razlike smo opisali v obeh tabelah. Prenova naše gimnazije leta 1998 poudarja večjo izbirnost predmetov s

strani dijakov in spodbuja učitelje k spodbujanju dijakove aktivnosti. Na 56 gimnazijah smo tudi anketirali učence in učitelje za ključne predmete (matematika, slovenski jezik) in tako empirično ugotavljali, v kolikšni meri so se cilji kurikularne prenove iz leta 1999 uresničili. Opozorimo, da se kurikulum gimnazije in koncept gimnazijske mature še spreminja.

V V. poglavju *Značilnosti poučevanja filozofije na gimnaziji* smo najprej kritično ovrednotili razvoj učnega načrta za filozofijo od leta 1992 do 1998 in 2005 znotraj razvoja kurikula gimnazije od vsebinske k procesni naravnosti, ki vključuje integrativne elemente. Splošni cilj učnega načrta filozofije je opogumiti učence za zastavljanje lastnih vprašanj, za analizo filozofskih tekstov in za razvoj ustvarjalnega kritičnega mišljenja s pisanjem esejev. Sedaj veljavni učni načrt je najobsežnejši, ker je najbolj razčlenjen na splošne in specialne cilje tudi po modulih A, B in C in navodilih učiteljem. Ohranil je število ur in konstruktivistično didaktično zasnovo. Celotni učni načrt za filozofijo je usmerjen na filozofske probleme, filozofeme in na osnovne pojme za vsak modul posebej. Omogoča tudi pregled filozofskih disciplin od epistemologije, antropologije, etike, estetike in metafizike v zgodovini filozofije.

Zavzemamo se za to, da učitelj filozofije na izvedbeni ravni poleg specialne didaktike za filozofijo upošteva tudi filozofijo poučevanja v tem smislu, da na različne načine - sokratsko-platonsko, kantovsko, heglovsko in heideggerjansko - zastavlja vprašanja učencem in jih tako spodbuja k učenju kot tudi reševanju svetovnih problemov. Obenem se zavzemamo za sistematično zastavljanje vprašanj po 4MAT modelu B. McCarthyjeve, ki je multifunkcionalen in omogoča učinkovito medsebojno komunikacijo. Pouk filozofije je prikladen tudi za učenje argumentacije za in proti.

V VI. poglavju *Pomen vseživljenjskega učenja za kakovost življenja in šole* najprej opozorimo na tri različne koncepte vseživljenjskega učenja (humanistični, ekonomski, integrativno-celostni), ki ima hkrati lokalni in globalni pomen. Vseživljenjsko učenje in izobraževanje procesno vključuje tudi celostno razumevanje kakovosti – CEOKA. V preglednici obenem razlikujemo med značilnostmi prejšnjega in novega pojmovanja kakovosti.

Cilj kakovosti se je razširil iz materialne proizvodnje - podjetij - na nematerialno področje, kamor sodijo šole in druge neprofitne ustanove. Pokazali smo tudi, s kakšnimi cilji in sredstvi šola spodbuja vseživljenjsko učenje. Permanentno izboljševanje kakovosti je uresničljivo le znotraj vseživljenjskega učenja in izobraževanja, sicer je utopija.

V VII. poglavju *Razprava o marketinški kulturi šole* ugotavljamo, da trdne demarkacijske meje med humanistično in tržno usmeritvijo ni več. Oba vidika se prepletata tudi na ravni vseživljenjskega učenja. Tudi tu dobiva prednost tržna oz. tehnološka ideologija pred humanistično. Strah pred izgubo humanistične usmeritve je strah pred

izgubo človeka. Trgov je več vrst in vsi niso slabi. Odprto vprašanje pa je, kako lahko šola vsaj delno še obdrži humanistično usmerjenost, ki jo tradicionalno opredeljuje npr. v Humboldtovem konceptu univerze. *Laval* in avtorji zbornika *Ko država šepeta* se strinjajo v tezi, da marketinška kapitalistično-globalistična usmeritev ni že sama po sebi dobra. Vendar jo Laval zavrača, medtem ko jo avtorji s pridržki sprejemajo. Njenih pozitivnih in negativnih strani se je treba zavedati že zaradi potrebe po ohranitvi humanistične misije šole in njenih vrednot. Kot nasprotje tržno orientirani šoli smo izpostavili koncept von Hentigove šole mišljenja. Glede na to, da je Slovenija posttranzicijska država, je pri nas managerska kultura šole relativno dobro razvita, vendar pa še ne ustrezno glede na zahodne zglede. Nasproti neoliberalni smo podali nekaj komunitarnih iztočnic edukacije.

V VIII. poglavju *Osebnostna rast učiteljev kot sestavina njihove profesionalnosti* smo analizirali učiteljeve odnose do učencev kot nadaljevanje odnosov staršev do otrok in kot poseben primer medosebnih odnosov. Najpomembnejši dejavniki za premagovanje učenčevih učnih težav so empatična vzgoja v družini in v šoli, visoka stopnja socialne podpore, demokratični dialog in visoka samopodoba učenca. Analizirali smo tudi pogoje nastajanja stresa in izgorelosti, ki kažejo na odsotnost dobre dialoške komunikacije v družini, v šoli in drugih ustanovah. Pokazali smo, kako se učitelji povezujejo z učenci prek Myers-Briggsove sheme in transakcijske analize.

Učitelj sam je učenec novih posebnih znanj za razumevanje svoje in učenčeve osebnosti. V nadaljnjem usposabljanju učitelj pridobiva nove komunikacijske spretnosti za igranje različnih vlog pred učenci, ustvarjanje odprte, ustvarjalne šolske in razredne klime in kulture ter individualizacije in diferenciacije pouka. Transformativno učenje in poučevanje vodita k osebostni rasti, ker izkazujeta učinke notranje ter interaktivne motivacije. S tem se tudi učenci posredno učijo samokontrole, samodiscipline in pozitivne samopodobe, da si upajo sami zastavljati vprašanja in na osnovi moralnega dozorevanja reševati konflikte.

V IX. poglavju *Partnerstvo med šolo in starši* odgovarjamo na vprašanja, kaj je partnerstvo, kakšni so cilji partnerstva med starši in šolo glede na avtonomijo udeležencev edukacije, kateri dejavniki ga pogojujejo in ovirajo in kako partnerstvo med starši in šolo razvijati.

S partnerskimi odnosi se rešuje kriza vzgoje z vzgojnimi načrti, rešujejo se konflikti v medsebojnih odnosih in spodbuja se najboljši učni uspeh učencev. Reševanje vzgojnih problemov presojamo po kakovosti odnosa med vzgojitelji in otroki, po vlogah staršev in učiteljev in po njihovih vzgojnih stilih (permisivni-represivni).

V X. poglavju *Vrednote v šoli in v njenem družbenem kontekstu* si najprej zastavimo vprašanje teorije vrednot. Nato ugotovljamo, da šola ne deluje le na nacionalni,

ampak že na globalni ravni. Zastopa vrednote v ciljih in pravilih in jih udejanja v stikih med udeleženci edukacije. V predstavljenem prispevku odgovarjamo na vprašanja, kaj so za nas vrednote in kako se jih lahko učimo. Vrednote se uresničujejo preko mehanizmov soočanja, sočutja, sodelovanja in v sožitju s skupino. Skušali smo odgovoriti na štiri vprašanja okrogle mize Studia 12 (10. 2. 2009), ki so se nanašala na vrednote v izobraževanju. Pri tem smo se kritično opredelili do sprememb, ki niso v funkciji zadovoljevanja edukacijskih potreb, in do vzgojnih načrtov, ki ne opredeljujejo jasno vzgojnih mehanizmov – sredstev in ukrepov. Zelo pomembno je razlikovanje negativnih in pozitivnih mehanizmov vrednotenja. Brez temeljitega soočanja z dilemami ni preišljenih odločitev.

I. Kratka zgodovina slovenskih šolskih reform

1. Kritika usmerjenega izobraževanja v Sloveniji

Povojne šolske reforme so v socializmu v šolah ukinjale meščanske elemente in uvajale družbenopolitične, ki so bili pomembni za novi družbeni red - socializem. Model šole je bil izrazito družbenopolitično identiteten, zato politična in pedagoška kultura nista bili razlikovani v njuni specifičnosti in so med njima nastajali stalni konflikti. V Sloveniji je bila reforma usmerjenega izobraževanja uvedena v letih 1981-1985. Pri učiteljih in v strokovni javnosti je imela tem manj podpore, čim dlje je trajala. Izhajala je iz stališča, da vsako izobraževanje vodi k nadaljnjemu izobraževanju in k poklicu. Gimnazije so bile začasno ukinjene kot proizvajalke intelektualne elite. Splošno, poklicno in strokovno izobraževanje na srednješolski ravni je bilo poenoteno v smislu enotnega splošnoizobraževalnega standarda. Zaradi poenotenja izobraževanja se je zmanjšal nivo splošnega izobraževanja, strokovno izobraževanje pa je bilo premalo specifično. Podcenjevano je bilo tudi praktično izobraževanje. Ker usmerjeno izobraževanje ni prineslo pričakovanih rezultatov, je bila sredi osemdesetih let vpeljana reforma reforme ali popravki reforme. Nastalo je dualno izobraževanje z ločenimi programi poklicnega in strokovnega izobraževanja, ki je trajalo do nove šolske oblike poklicnega izobraževanja v letu 2007/08. V letu 1985/86 je bila ponovno uvedena gimnazija.

Enotna osemletna osnovna šola je od 1958. leta obstajala v uniformni obliki, kasneje se je programsko spreminjala. Devetletka se je začela uvajati postopno šele po reformi leta 1999/2000 in je postala celovita v letu 2007/08. Razdeljena je v tri triletja. V prvi razred se vpisujejo otroci, ki v koledarskem letu dopolnijo 6 let. V prvem triletju je ocenjevanje opisno, v drugem opisno in številčno, v tretjem samo številčno. V zadnjem triletju lahko učenci izbirajo tri predmete s seznama izbirnih predmetov. V 8. in 9. razredu se učenci odločajo za pouk na eni od treh zahtevnostnih ravni, in sicer pri maternem jeziku, tujem jeziku in matematiki. Deseto leto šolanja je namenjeno učencem, ki pri zaključnem preverjanju znanja niso uspešni oziroma tistim, ki želijo izboljšati uspeh. V irski šoli se to leto imenuje tranzicijsko. Nova devetletka, ki predvideva bolj odprto kulturo šole kot osemletka, ima naslednje cilje:

1. bolj procesno kot vsebinsko orientirane kurikule;
2. vsak učenec lažje najde dostop do informacij; v zadnji triadi so učenci razvrščeni od 7. do 9. razreda na takšne načine, da jim to omogoča transformacijsko učenje;
3. učitelji z razširjenimi nalogami sodelujejo z izkušenimi kolegi tudi z drugih šol, da bi si tako hitreje pridobili nove izkušnje pri doseganju ciljev pouka.

Sprva je bila še dopuščena zunanja diferenciacija učencev, ki jih je ločila po sposobnostih. Zaradi številnih kritik glede zunanje diferenciacije je bil leta 2006 je bil sprejet *Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli*¹, ki je dopustil organizacijo nivojskega pouka in razporeditve učencev po skupinah in ne le po razredih. Avtorice *Štemberger, Ivanuš Grmek in Čagran* (2009) dokazujejo, da dosegajo najvišje motivacijsko-aspiracijske ravni učenci v tretji, najvišji skupini.

Vzgojni vrednoti v socializmu sta bili socialna enakost in družbenopolitična svoboda. Nekatere kritike so pokazale, da niti socialistična niti kapitalistična šola ne moreta odpraviti socialne neenakosti zaradi ekonomske reprodukcije neenakosti. *Apple* (1985) razlikuje med močjo edukacije in edukacijo za moč. Zato *Rus* (1989) razlikuje med pravično neenakostjo, ki je pogoj privatne iniciative, in nepravično enakostjo, ki se je v socializmu pokazala kot nerazvojna uravnilovka. Nepravični neenakosti, ki jo pogojuje razpiranje ekonomskih škarij, se šola na različne načine zoperstavlja. Vendar pa vsak šolski sistem reproducira neenakosti toliko časa, dokler jih reproducira družba z bogatenjem bogatih in pavperizacijo revnih. Šole v svetu niso enake in so tudi same generator neenakosti. Postmoderna šola se tega zaveda in se že zaradi načela pravičnosti zavzema bodisi za enakost možnosti in enake pravice do izobraževanja bodisi za enakost rezultatov. Zdi se, da je po svetu to dosegljivo le načeloma.

1.1. Kritika vsestransko vzgojene socialistične osebnosti in vsestransko kompetentne osebnosti v kapitalizmu

Sintagma vsestranska osebnost (nem. *Allgemeine Persoenlichkeit*, angl. *all round personality*) (akronim: VRO) se uveljavi šele v moderni civilizaciji. Izhaja iz renesančnega ideala idealnega človeka. Začela se je uveljavljati s konceptom človeka delavca, ki so ga najprej zagovarjali utopični socialisti in nato marksisti kot način osvobajanja od prisilnega, odtujenega in izkoriščanega dela. Kasneje se je pokazalo, da tudi nove delitve dela, kot so tayloristično-fordistična in timska, ne presežejo osnovne delitve na fizično-manualno in umsko delo modrih in belih ovratnikov in ne pomenijo združenega proletariata, ki bi bil sposoben osvoboditi vso družbo. Socialistična vs-

¹ Glej Uradni list št. 60/2006.

estranska osebnost je bila zamišljena kot neprofesionalna. Na enak problem kot pri VRO naletimo pri celovitem človeku, ki prav tako ne more biti popolnoma celovit, ampak le nepopolno, vendar pa to čedalje bolj postaja.

Ideal sociocentrične vsestranosti, ki pomeni delovanje osebnosti na vseh področjih družbenega življenja in odločanje o vseh družbenih zadevah, ni samo problematična, ampak je tudi izkustveno ovrgljiva. Individuum v enodimenzionalni, industrijski družbi je bil in je zaradi številnih zasvojenosti in odtujenosti tudi v postindustrijski družbi enodimenzionalno bitje (*Marcuse, 1989*), kot tudi je po naravi aktiven že zaradi težnje po razvoju sposobnosti, če nima družbenih ovir. Toda če ni niti objektivnih pogojev niti subjektivne motivacije (npr. delomrzištvo ali oblomovska apatija) za aktivnost, se le-ta sprevrže v linearno enostranost vegetiranja. *Schluchter* (1994) meni, da vsaka skupina teži h gospostvu, ker spreminja svoje člane v podobne (somišljenike) in nečlane v nepodobne. To pomeni, da tudi socialistična skupnost s kolektivno (ne)odgovornostjo ni bila izjema.

Antropološka podlaga te osebnosti je bil človek le kot materialno, akcijsko oz. delovno bitje, ne pa tudi kot duhovno – kontemplativno. Razvitost je bila implicitni sinonim za vzgojenost. Vzgoja je bila predpostavljena kot vsemogočna, pedagoški teoretiki pa so jo diagnosticirali kot atrofirano. V socializmu se je poudarjalo, da je novi, jekleni človek družbeno bitje in da je treba izobraževanje podružbljati. Vsaka vzgoja je bila v bistvu delovna vzgoja. Uradno ni šlo za njeno samoaktualizacijo, ampak le za popolno družbeno vpetost in celo odvisnost. Samoaktualizacija osebnosti, ki jo je zasnoval humanistični psiholog *Maslow* (1952) in sloni na bogastvu čutov, potreb in sposobnosti (*Marx, 1969, Marcuse, 1992*), ni možna znotraj dela, ki je odtujeno in razdrobljeno tudi v socializmu.

Nasproti prepričanju o apriorni vzgojni vrednosti dela postavlja *Schmidt* (1982) zahtevo po tem, da naj družba omogoči vse pogoje: ekonomske, psihološke, socialne itd. za razvoj sposobnosti posameznikov. Nobena (socialistična) družba ne bi smela žrtvovati posameznikov abstraktnim, višjim ciljem. Socializem se je skliceval na višje cilje prav zato, ker ni mogel odpraviti protislovij med proizvodnimi silami in proizvodnimi odnosi ter protislovij med duhovnimi potrebami in slabimi materialnimi možnostmi (*Schmidt, 1982, Bahovec, 1985*). Pojem vsestranske osebnosti sprejema samoupravna pedagogika nasproti etatistični ob pogojih afirmacije posameznika v samoupravni družbi tudi v procesu samoupravnega odločanja. *Schmidt* je večkrat opozarjal na potrebnost realizacije vseh pogojev za razvoj osebnosti, vendar pa je s tem stališčem ostal znotraj utopične misli. Družba ne more kot baron Muenchausen same sebe potegniti iz težav.

Schmidt (1982) je polemiziral s stališčem etatistične pedagogike, po katerem je delo vzgojno že samo po sebi ne glede na pedagoške zakonitosti. Njen argument je, da

dajo enaki zunanji vplivi enake ljudi, zato je namen politehnične vzgoje vključevanje učenca v katero koli proizvodnjo. Cilj povezovanja pouka s proizvodnim delom je v prilagoditvi vzgoje ekonomskim potrebam družbe in tako tudi v podrejanju sveta mladih svetlu dela odraslih. V tem smislu je šlo za poskus primarnega povezovanja dela in vzgoje, ki sta imela v danih okoliščinah drug za drugega sekundaren pomen.

Proizvodno delo v socializmu ni bilo osvobojeno zaradi nizke stopnje razvisti industrijskega dela, premajhne pripravljenosti organizacij združenega dela in šol za sodelovanje in nesposobnosti proletariata, da bi globalno kontroliral njegove pogoje in proces ter dejansko samoupravljal z rezultati. Parcialno gledano je bila organizacija proizvodnega dela in delovne prakse učencev lažje izvedljiva v tistih lokalnih skupnostih, v katerih sta industrija in šola že prej sodelovali.

Cilji usmerjenega izobraževanja so bili opredeljeni v naslednjih načelih: permanentnost izobraževanja, enotnost šol, integrativnost izobraževanja z vsemi področji dela (kar pomeni tudi enotnost teorije in prakse, izobraževanja in znanosti, izobraževanja in zaposlovanja), demokratičnost na osnovi pravice do izobrazbe, fleksibilnost šole v smislu prilagajanja tehnološkemu in ekonomskemu razvoju, učinkovitost, ki je usmerjena proti zniževanju produktivnosti dela, racionalnost v smislu prilagajanja mreže šol materialnim možnostim družbe, posodabljanje metod in tehnik dela, gibljivost v smislu vključevanja vseh drugih institucij izobraževanja. Zanimivo je, da so že pred več kot 20 leti načelno dali prednost permanentnemu izobraževanju (imenovanemu tudi kontinuirano ali vseživljenjsko učenje) pred šolanjem, kar je še danes problem.

Vzgojni smoter vsestranske osebnosti je v samoupravnem socializmu (zlasti v obdobju jugoslovanskega usmerjenega izobraževanja 1974-85) veljal za vse stopnje šol in vse družbene sloje. Oblikovan je bil na naslednjih treh ravneh:

1. na sintezi intelektualne, moralne, estetske, delovne in politehnične strani osebnosti, ki jih razvijajo istoimenska področja vzgoje,
2. na različnih vrstah dejavnosti (vrste dela, samoupravljanje, družbene obveznosti, individualne potrebe) in
3. na Marxovi opredelitvi generičnega človeka kot zavestnega, ustvarjalnega, svobodnega univerzalnega, družbenega bitja (*Potkonjak, Šimleša, 1989, II. 411*).

Delovna in politehnična vzgoja sta bili v socializmu jedro pojmovanja vsestransko razvite osebnosti.

Seveda ta načela niso mogla biti realizirana brez ustreznih družbenih pogojev, kot so večkrat ugotavljali strokovnjaki, pa tudi zaradi pomanjkljive usposobljenosti učiteljev, kot to politiki označujejo v zadnjem obdobju. Na osnovi predpostavke, da

imata delo in vzgoja družbeni značaj, je postala reforma sredstvo podružbljanja vzgoje in izobraževanja, ki pa ni potekalo samo tako, kot so predvideli dokumenti, ampak tudi v smislu kritike negativnih strani reforme na način ozaveščanja lastnih interesov občanov. Permanentno izobraževanje kot izobraževanje iz dela in za delo se tedaj še ni moglo uveljaviti v smislu učeče se družbe.

Snovalci usmerjenega izobraževanja niso razlikovali antropološke, družbeno-ekonomske in družbenopolitične ravni razumevanja dela. Zato imata delo in vzgoja enake splošne in posebne attribute, kar je omogočalo tako načelo enotnosti splošne in strokovne izobrazbe kot cilj vsestransko razvite osebnosti. Notranje neskladje te reforme je bilo v tem, da je po eni strani še zavezana nekaterim načelom Komenskega v smislu enake splošne izobrazbe za vse (npr. SVIO ali skupna jugoslovanska jedra), po drugi strani pa pomeni poskus enostavnega prevoda Marxove antropologije v jezik socialistične politične prakse. Prenova je obtičala med radikalnostjo priznanja bogastva razlik in realnostjo kompromisov, podobno kot že Marxov koncept integracije dela in vzgoje.

Socializem se ni mogel razvijati brezkonfliktno. Dokler je prevladovalo prepričanje, da so problemi socialistične družbe rešljivi, ker je ljudstvo zaupalo svojim voditeljem, se je koncept vsestranske osebnosti še lahko odpiral liberalnim težnjam individualizacije v smeri Marxovega totalnega individua v komunizmu. Vendar pa se je ta vizija pokazala kot utopija, ker je razvoj jugoslovanske družbe težil egalitarni sindrom (izraz Županove) in uravntimerka. *Bernik* (1989) analizira egalitarni sindrom, ki ga sestavlja egalitarna ideologija in avtokratizem. Egalitarni sindrom je bil prevladujoč, vendar pa je bil na koncu 80. let značilen le še za 60% Slovencev. Kot je pokazal *Bernik* (1989), je poleg egalitarnega sindroma obstajala tudi neegalitarna ideologija. Ko pa se je v 80. letih pod »pritiski« demokratizacije začela socialistična družba sesuvati, je postalo jasno, da socializem ni nižja faza komunizma in da socialistično šolstvo ne more doseči aspiracij vsestransko razvite osebnosti. Intelektualci so sledili trendu liberalizacije politike, zato je tudi skupina raziskovalcev na Pedagoškem inštitutu izvedla enodnevni kolokvij v okviru raziskovalne naloge mag. *Bahovec, E.* (1986), *Pojmovanje vsestranske razvite osebnosti* (14. 2. 1985)².

V pojmu vsestranske osebnosti ostajajo nerešena protislovja med rodovnim in družbenim kot tudi med obvladovanjem zunanjega in notranjega sveta. Kritika VRO na Pedagoškem inštitutu jo je pokazala kot prazno univerzalno tautologijo, ki jo lahko napolnimo s poljubno vsebino – sebičnim genom. Paradoksalno se zdi, da je to ne slabša v očeh povprečnega birokrata ali v premeni časov. VRO je zlomljiva v enodimenzionalnosti in v enostavni determiniranosti s političnim sistemom. Družba,

² V reviji *Problemi* 1985/4 so bili objavljeni številni prispevki in diskusije s kolokvija, v katerih so se družboslovci (Pediček, Debenjak, Bahovec, Kodelja) distancirali od uradnega ideala vsestransko razvite osebnosti, ki je dobila akronim VRO.

ki ne more zagotoviti osebnosti materialnih in drugih pogojev njenega razvoja, samo sebe obsoja na stagnacijo z zamenjavo sistema, kar se je tudi zgodilo. Danes ne govorimo o vzgoji, ampak o kompetencah in se s čim bolj razvitimi kompetencami zopet istovetimo z vsestransko ali večstransko osebnostjo.

Seveda je frankfurtska šola marksizma s kritično teorijo totalitarne družbe označevala osebnost drugače, kot so jo tedanje politične deklaracije. *Adorno* (1999) je poudaril naslednje lastnosti avtoritarne osebnosti: toga privrženost konvencionalnim meščanskim vrednotam, poslušnost in nekritično mišljenje o avtoritetah, agresija s težnjo po kaznovanju tistih, ki kršijo konvencionalne vrednote, nasprotovanje subjektivnemu in domišljjskemu, občutek moči, oholost, destruktivnost, cinizem, projekktivnost in pretirano zanimanje za spolnost, sprevrčanje šibkosti v slabost in to v moč, grožnje in izražanje v jeziku zavračanja. Avtokratska osebnost je produkt avtokratske družine, države in cerkve. Kot proizvode avtokratskih in totalitarnih režimov poznamo osebe s pretirano občutljivostjo za lastno krivdo ali pa popolnoma otopele zanje. To je stanje priučene nemoči, nikoli popravljenih krivic iz preteklosti, neporavnanih računov v prestižnih bojih mačke z mišjo. Avtokratske osebnosti imajo nizek prag tolerance, avtonomne osebnosti pa imajo visokega. Zdrav odnos do življenja lahko goji zrela osebnost s spravljamim odnosom do preteklosti, kar ji omogoča odgovornost do sedanjosti in prihodnosti. Tudi današnji potrošniški človek (*homo consumens*) še ni presegel spon avtokratizma (*Fromm*, 2002), ker je potrošniški značaj le druga skrajnost skopega značaja.

Monopolna ideologija enopartijskega sistema se je neuspešno upirala tehnokratizmu, partikularističnim in nacionalističnim interesom. Slovenija in druge republike so zavrnilo srbski predlog skupnih jugoslovanskih jeder (SVIO) z idejo o enotni kulturi in jeziku. Ta predlog je bil na začetku 80. let eden izmed zadnjih poskusov ohranitve centralistične Jugoslavije³. Slovenija je relativno pozno uvedla usmerjeno izobraževanje. Usmerjeno izobraževanje v Sloveniji (1981-85) je bilo razdrobljeno na prek 100 vzgojno-izobraževalnih programov (VIP). Kljub temu pa je *Pediček* (1985) videl v njem le deklarirano integrativnost združenega dela, ne da bi upošteval kritike praktikov. Po usmerjenem izobraževanju smo dobili dualni sistem, ki je bil lani preobražen v poklicnega. Čeprav se avtorjem knjige *Dualni sistem ...*, kot so *Kolenc, J., Hvala Kamenšček, P., Kelava, P.* (2008), dualni sistem zdi še delno sprejemljiv in popravljiv z nekaterimi spremembami, je ukinjen v sistemu nove poklicne šole.

Kritično je, da je zanimanje učencev za poklicno šolanje iz leta v leto manjše. Zdelo se je, da je ideal kompetentnosti v 'žargonu pravšnjosti' (Adornov izraz) ravno pravi odgovor na neuresničljive iluzije v socializmu. Vendar pa tudi VRO vsaj nekaj časa ni bila brez kompetenc, saj je bila njena predpostavka (omnipotentna) sposob-

³ Več o pomenu SVIO glej wikipedia na spletnih straneh http://sl.wikipedia.org/wiki/Skupna_jedra.

nost dela oz. delovne sile, hkrati pa tudi kompetentna osebnost v kapitalizmu 'boleha' zaradi strahu pred nekompetentnostjo in katastrofičnostjo, ki jo 'krasijo' endistične ideologije različnih koncev človeka, zgodovine, ideologij velikih zgodb že iz časa 80. let prejšnjega stoletja. Kapitalistični človek ni niti tako zelo demokratičen, da bi že zaradi tega lahko kar triumfiral v stilu Fukuyame, niti ni tako knjigovodsko - kalkulatorno - racionalen, da bi ga pohvalil *Max Weber*. Nepreglednost (Habermasov *Unübersichtlichkeit*) dogajanja poraja dezorientacije tudi v šoli.

Štefanc (2007) se v razpravi *Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost* loteva analize kompetenčnega diskurza, ki se v zadnjih letih vse bolj uveljavlja tudi pri nas in postaja del reformnih procesov tako v visokošolskem, poklicnem oz. strokovnem kot tudi v (obveznem) splošnem izobraževanju. Pokaže na ozadje neoliberalizma, ki razume izobraževanje kot zasebno dobrino v funkciji akumulacije »človeškega kapitala«, znanje pa izrazito utilitarno kot uporabno orodje.

Za Eurydice (*European Commission*, 2003) je pomembno, da so ključne kompetence nekakšen skupni vzgojni program za oblikovanje evropskega človeka. Ključne kompetence⁴ sestavljajo vsaj tri pomembne sestavine, ki se med seboj prepletajo:

1. spoznavna: sistematično, povezano znanje in zmožnost ravnanja s tem znanjem;
2. čustveno motivacijska: pozitivna stališča do znanja in učenja nasploh in do posameznih področij znanja, do lastne kompetentnosti in osebne rasti;
3. akcijska: zmožnost in pripravljenost angažirati se, nekaj narediti s pridobljenim znanjem, ga smiselno in koristno uporabiti. Te prvine so neločljivo in stalno povezane med seboj.

Ključno je, da vsak državljan obvlada svoj materni jezik, zna tuje jezike in se zna sporazumevati o svojih interesih in interesih drugih. Vsako predmetno področje goji svoj jezik, mišljenje in komunikacijo. To je tudi osnova vseh pismenosti⁵. Ena najpomembnejših ključnih kompetenc je učenje učenja, ki je opredeljena kot zmožnost in pripravljenost prilagoditi se novim nalogam, aktivirati zmožnosti mišljenja, osebno zavzetost in perspektivo upanja na uspeh, tako da vzdržuješ spoznavno in čustveno

⁴ Kompetence kolokvialno enačimo z zmožnostmi in sposobnostmi, to pa s teoretskega vidika ni povsem ustrezno, ker potrebuje še dodatno opredelitev, kot je 'opravilna zmožnost'. Pri kompetencah gre za kompleksnejše, širše zmožnosti. Njihovo pomensko raznovrstnost nakazuje tudi izraz 'čebula kompetenc' (plasti, ki si sledijo od najbolj površinske k najbolj globinski).

⁵ Pojem pismenosti (*literacy*) je kompleksen. Gre za sposobnost razumevanja in uporabe informacij iz različnih virov. Razširja se na vsa področja človekovega delovanja. Angleška beseda *literacy* je naslednica latinske besede *literatus*, ki je pomenila najprej izobraženo osebo, nato tistega, ki zna minimalno brati latinsko, kasneje pa osebo, ki zna brati in pisati v maternem jeziku.

samouravnavanje učne aktivnosti. Pomembno je, da se zavedamo, da ne gre le za 'tehnično-izvedbeno' razsežnost; v samouravnavanju procesa učenja so smiselno povezane spoznavna, čustvena in akcijska razsežnost.

Ideja je, da naj bi učenec temeljne kompetence pridobil v osnovni šoli, druge pa kasneje. Temeljne kompetence, ki so danes potrebne za učenje, so opredeljene v štirih ravneh pismenosti. Poleg tradicionalnih temeljnih znanj, kot so branje in računanje, pa so danes pomembni tudi obvladanje in uporaba informacijske ali informacijsko komunikacijske tehnologija (IT, IKT), tuji jeziki, tehnološka kultura, podjetništvo, socialne spretnosti, občutek za umetniške vrednote itn. To so široko opredeljena področja znanja in spretnosti, povečini tudi interdisciplinarna. Splošne, poklicne in socialne spretnosti se tako vsebinsko kot tudi funkcionalno vedno bolj prekrivajo. Navedeni seznam ni nujno popoln, gotovo pa vsebuje ključna področja.

Gospodarski in družbeni pomen jezikovnih kompetenc je že dalj časa priznan, saj povečuje možnosti za zaposlitev, nadaljnje izobraževanje in prostočasne aktivnosti kot tudi razumevanje osnovnih konceptov znanosti in tehnologije. Kompetence na teh področjih spodbujajo tudi razvoj generičnih kompetenc, zlasti za reševanje problemov, logično mišljenje in analiziranje. Ko denimo razlagamo učinke človekove aktivnosti na naravno okolje, spodbujamo ekološko zavest, ta pa je nujno potrebna za razvoj aktivnega državljana. Zakonodaja pri nas zaostaja z uvajanjem drugega tujega jezika v devetletko. Starši, ki se te potrebe zavedajo, plačujejo otrokom posebne tečaje.

1.2. Slovenska šola v času tranzicije

Slovenska šola v tranziciji že vključuje različne stile poučevanja, učenja in mišljenja. Javna šola ne temelji na določenem (marksističnem ali krščanskem) svetovnem nazoru, toda vrtec Montessori in nekateri razredi osnovne šole se ravna-jo po pedocentrični doktrini Montessorijeve. Waldorfska šola je sprejela Steinerjevo teozofijo in katoliške šole izhajajo iz krščanskega nauka. S samostojno Slovenijo se je podaniška dualna politična kultura⁶ začela spreminjati v objektivni zgodovinski dejavnik. S političnim pluralizmom smo presegli nekatere slabosti socialističnega enopartijskega sistema, po drugi strani pa bipolarna struktura kulturnega boja predstavlja stalen latentni konflikt, dokler ni doseženo stanje stabilne demokracije oz. trajnostnega razvoja. Po eni strani se šola glede avtonomije decentralizira, centralizirana administrativna kontrola pa se je povečala.

⁶ Več o razvoju politične kulture v zgodovinski preobrazbi naroda z literarnim humanizmom v slovensko nacijo -državo (*nation state*) glej v RP Antropološko raziskovanje politične kulture in šole (Novak, B., Kolenc, J., 1997-1999).

Da bi laže razumeli, kako so se v 90. letih oprijele naše šole oznake liberalna, nevtralna, laična in demokratična ter očitki laicizma, pragmatizma in tehnokratizma, si oglejmo bistvene značilnosti naše šole v tranziciji. Tradicionalne nacionalne političnokulturne lastnosti mar-ljivega, razdvojenega, nevroticističnega slovenskega človeka in prebolevanje otroških bolezni mlade parlamentarne demokracije z nedoseženo narodno spravo na nek način še vedno prevladujejo. Našo politično kulturo so do osamosvojitve bolj določali zunanji, objektivni, zgodovinski dejavniki, kar je ohranjalo avtokratski značaj kulture in individualne osebnosti (Novak, 1997). Odslej naj bi jo bolj določali subjektivni dejavniki, kot so stališča, prepričanja, mnenja posameznikov in njihovo sodelovanje v javnosti. Brez prevladovanja teh dejavnikov decentralizacija politike šole ni smiselna.

Po osamosvojitvi Slovenije leta 1991 smo govorili o postsocialistični tranziciji, ki je nastala zaradi razočaranja nad socializmom kot izraz zgodovinskega krča in stresa. Vsekakor ni bila plod temeljite racionalne analize socialnih vzrokov in posledic propada socializma. Spremljala jo je rast kriminalitete, ki jo štejemo kot znak neodgovorne osebnosti svobode in državnega neobvladovanja procesov privatizacije. Z odločitvijo za zahodni model demokracije so se postsocialistične države odločile za vrednote tekmovnosti, demokratičnosti in spoštovanja človekovih pravic.

Od leta 2000 do danes so se že skoraj vse postsocialistične države vključile v EU in tako že postale posttranzicijske. Seveda je to le pavšalna zgodovinska klasifikacija, ker smo še preblizu, da bi objektivneje vedeli za pogoje razpada socializma. Morda bomo v prihodnosti (post)tranzicijo prepoznali kot konservativno revolucijo ali inačico 'nazadujočega napredovanja' (Heglov izraz). Vendar pa se takšno izkazuje tudi današnje reševanje ekonomske krize kot gospodarske recesije.

Po osamosvojitvi se je začela naša šola posodabljati v smislu vključevanja v evropske tokove, začela je razvijati lastno avtonomijo, avtonomijo učiteljev in kvaliteto pedagoškega dela. V 90. letih smo začeli diferencirati tudi različne vrste znanja, da bi ugotovili, katero je najbolj kakovostno. Gotovo to ni najbolj površinsko, faktografsko znanje, ampak najgloblje in najbolj trajno znanje.

Gre tudi za to, da EU predpisuje razvojni tempo posodabljanja nacionalnih šol. V delovnem gradivu *Eurydice* (2008) je ugotovljeno, da so se evropske izobraževalne politike v zadnjih dvajsetih letih vse bolj usmerjale v izboljšanje kakovosti izobraževanja. Predvsem so poskušale vplivati na razvoj zmožnosti učiteljev za inovativno poučevanje in krepiti profesionalizacijo učiteljskega poklica hkrati z njihovo avtonomijo. Poudarjanje profesionalizacije pomeni za učitelje nove zahteve, večjo poklicno odgovornost, več delovnih nalog ter spremembe delovnih razmer in statusa poklica nasploh. Višji poklicni status pomeni, da si morajo učitelji pridobiti več temeljnega znanja o poučevanju in biti zmožni nenehne refleksije o lastnem delu. Učitelj mora prednosti in težave novih vlog tudi reflektirati in evalvirati. Spreminjanje učiteljevih vlog in spre-

jemanje novih zahtevata spremembe v komunikativnih didaktičnih pristopih, ki so vedno bolj usmerjeni v spodbujanje aktivnih vlog učencev. Tak pristop seveda zahteva več aktivnega dela učencev, več spodbujanja kritičnega in ustvarjalnega mišljenja⁷ ter problemsko zasnovanega učenja, več aplikacij na prakso, kar vodi učence k uporabi znanja v novih okoliščinah.

V zadnjem času se zaradi potrebe po medkulturnem dialogu poudarja pomen integracijskih procesov⁸. Že EU je opredeljena kot enotnost oz. integrativnost različnih kultur.

Integracija pomeni uvrščanje elementov iz nižjih ravni v višje. Razlikujemo integracijske procese na naslednjih ravneh:

1. interdisciplinarno povezovanje univerzitetnega znanja, ki ga sprejemajo (bodoči) učitelji,
2. povezovanje učiteljev med seboj na šoli,
3. medkulturna integracija,
4. integracija edukacijskih ved,
5. razlikovanje in združevanje učencev s posebnimi potrebami in nadarjenih učencev,
6. integracija osebnosti,
7. razvijanje socialnih partnerstev med šolo in starši,
8. 8. integrativni model sodelovanja med šolo in univerzo.

Vse to rezultira v pojavih integrativnega pouka, integrativnega kurikula⁹ in integrativne pedagoške kulture.

⁷ Obstaja veliko število opredelitev samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja. Te oznake niso sinoni- mi. Nekateri avtorji raje poudarjajo eno, drugi pa drugo lastnost. V vsakem primeru pa učenec ni več pasivni, ampak je aktivni udeleženec pouka.

⁸ Razlikujemo med jezikovno, kulturno, podjetniško-poslovno, politično, gospodarsko, psihološko, socialno-pedagoško, sistemsko integracijo itd. Socialno-pedagoška integracija otrok s posebnimi potrebami prispeva k njihovi pozitivni samopodobi in k pozitivnemu samovrednotenju. Pomeni možnosti primerjanja in pridobivanja pozitivnih povratnih informacij ter prispeva k večji uravnoteženosti in stabilnosti pouka.

⁹ Pojem kurikul (lat. in angl. *curriculum*) je latinskega izvora in pomeni tek, tekma, potek, dirkalni, bojni voz (Bradač, 1990; 112). Pri nas in v anglosaksonskem svetu se uporablja latinska sintagma *curriculum vitae* v pomenu poteka življenja – kratkega življenjepisa, ki se prilaga k prošnjam (Verbinc, 1976; 122) za novo službo. Ker pa takšen življenjepis vsebuje podatke kandidata o njegovem dotedan- jem izobraževanju in morebitnem delu, gre za potek (nedokončanega) javnega življenja, kar kurikul odpira k vseživljenjskemu učenju. Besedo kurikul smo prevzeli iz angleškega šolskega sistema in nam pogosto pomeni učni načrt.

1.3. Pluralnost šol in laičnost javne šole v samostojni Sloveniji

Z razglasitvijo samostojnosti Slovenije postaja najpomembnejše načelo politične kulture samodoločanje slovenske nacije. S tem je začela dobivati naša politična kultura¹⁰ s samo- stojnim, a pragmatičnim političnim odločanjem v nacionalni državi (*nation-state*), podobno kot v drugih postsocialističnih državah tranzicije, nove značilnosti. Bistveno vprašanje je, ali politično odločanje vključuje skupne interese naroda ali le interese vladajočih strank. Nadalje je pomembno, ali je interes bolj določen s preteklostjo ali s pogledom v prihodnost. To je pomembno tudi pri vstopanju Slovenije v EU (*Novak, 1997*). Seveda je nenehno odprto vprašanje, kako najti in ohranjati ravnotežje med avtohtonimi kulturno nacionalnimi interesi in pragmatičnim prilagajanjem interesom EU. Verjetno je odgovor na ta izziv treba iskati tudi na ovinkasti tretji poti znotraj razvoja naše šole.

Kljub razvejanosti področnih komisij je bila zadnja kurikularna prenova centralizirana. Demokratična politična in pedagoška kultura še nista visoko razviti. Marksizma še prevladujeta tipa šolske kulture kot toplotne grede ali anarhije, ki potiskata udeležence edukacije v obrambno namesto v inovativno edukacijsko držo. Kultura skupne blaginje, ki vključuje tudi kulturo slehernega udeleženca edukacije, predpostavlja interakcijsko komunikacijo med državo in šolo. Pomanjkanje tega odnosa pomeni ohranjanje takšnih ali drugačnih monopolov, ki jih poznamo že iz preteklega obdobja, kakor pokaže primerjalna analiza s socialistično šolo usmerjenega izobraževanja.

Pluralnost je postmoderna odgovor na prejšnjo monopolnost. Pluralnost šol pomeni tudi pluralnost politične kulture zaradi različnih strank in pedagoške kulture zaradi različnih vodstvenih stilov šol. V ozadju javne šole ni nobene enotne eksplicitne teorije, ki bi hkrati igrala vlogo ideologije. Z antropološkega vidika gre za znano dilemo, ali je človek v šoli le razumsko bitje, ki se omejuje le na znanje, ali pa je tudi duhovno bitje, ki potrebuje v šoli tudi mesto modrosti in vere. Pluralizem pomeni tudi multikulturalizem, ki je po eni strani zlorabljen za parcialne politične in konzumne interese, po drugi strani pa je nosilec napredne ideje, da imajo različni pripadniki ras, veroizpovedi, nacionalnih manjšin in etnij enako pravico dostopa do virov moči odločanja.

Polemika o nevtralni šoli med liberali in konservativci je še aktualna že zaradi merjenja politične moči med cerkvijo in državo. Država je že v času razsvetljenstva prevzela šolo od cerkve in jo razglasila za nevtralno. Na novo se je ta uveljavila sredi 90. let. V 70. letih 20. stoletja je nevtralno šolo zagovarjala tudi katoliška cerkev (RKC) kot možnost preseganja monopolne ideologije KPJ. Nevtralno šolo so v 70. letih negirali marksisti zoper Marxa (*Kodelja, 1995*), sredi 90. let pa so jo zagovarjali liberali

¹⁰ Razvoj in novo stanje politične kulture v Sloveniji sva proučevala *Novak, B.* in *Kolenc, J.* v dveh RP, in sicer v letih 1994-1996 in 1997-1999.

zoper stališča desnih strank. V času osamosvojitve jo je RKC negirala zaradi liberalno-ateistične ideologije.

V začetku 90. let je bilo aktualno tudi vprašanje, ali smo vsi prebivalci Slovenije najprej državljani ali najprej (potencialni) verniki. Po Milharčičevi Slovence najprej povezuje samostojna država Slovenija. Religija je v vladnih krogih razumljena kot razločevalni znak ne le zaradi delitve na vernike in ateiste, ampak tudi zaradi različnih verstev znotraj iste države. Pri nas je 36 priznanih in nepriznanih verstev kot npr. v Nemčiji. Formalnopravno načelo ločitve cerkve od države daje primat državljanstvu kot občemu interesu pred posebnimi interesi verstev. Pri tem ni upoštevano, da je krščanska religija v sebi katoliška (gr. *kat' holos* – celota) univerzalna. Tudi v šoli je državljanska vzgoja ločena od informiranja o različnih religijah ne glede na 'reevangelizacijo' oz. rekatolizacijo Slovenije. Možni odgovor je v pouku o religijah in državljanski vzgoji za državljane kot ateiste in pripadnike različnih verskih skupnosti.

Pediček (1990) je v Paradigmah slovenske pedagogike ugotavljal, da paradigma mišljenj-skega pluralizma v Sloveniji traja od leta 1983, vendar pa jo moramo še vedno tematizirati in prakticirati. *Pediček* (1998) je tudi kasneje videl prevlado enoumja. Avtorji zbornika *Šola v političnem pluralizmu* so se zavzemali za razvoj pluralizma na vseh ravneh edukacije, čeprav pri tem še ne omenjajo procesa decentralizacije šole. Še danes je politični pluralizem neenako razumljen. Nekateri vidijo v političnih opcijah premalo prostora za razvoj privatnega šolstva. Spomnimo se na nedavne polemike o smiselnosti 100-odstotnega financiranja s strani države. Doslej je to 85-odstotno državno financirano¹¹. Waldorfska šola pri nas je bila ustanovljena po osamosvojitvi v letu 1992/93. Skupaj z gimnazijo traja 12 oz. 13 let, glede na to, ali dijaki opravijo maturo po 4 ali 5 letih gimnazije. Prav tako obstajajo štiri katoliške gimnazije. Katoliška osnovna šola je začela delovati v šolskem letu 2008/09.

Znano je, da laična šola udejanja načelo ločitve cerkve in države. Prvotno je pomenila zgolj od cerkve neodvisno šolo. Z razširitvijo pomenskega obsega pa laična šola vse bolj pomeni svetovnonazorsko nevtralno šolo, to je šolo, ki ni pod monopolnim vplivom niti cerkva niti političnih strank niti kake posebne ideologije. Vrednote, skupne vsem otrokom in staršem, so npr. človekove pravice, tolerantnost, solidarnost itd., ne glede na njihova religiozna ali filozofska prepričanja. Takšna šola ne vsiljuje nobenega svetovnega nazora, nudi pa znanja za svobodno odločanje o tem, ali bo učenec nek svetovni nazor sprejel za svojega ali ne. Zato verouk ali konfesionalni pouk določene religije ne sodita v laično šolo. Z načeli laične šole je kompatibilen nekonfesionalni pouk o religijah. Kaj pomeni nekonfesionalni pouk, je razvidno tudi iz uva- janja novega izbirnega predmeta - religija in etika - v 7., 8. in 9. razred osnovne šole. Dilema za ali proti verouku v šoli se je začela že leta 1990 (*Gaber, Kodelja*). Vendar pa

¹¹ Glej zbornik Predstavitev različnih mnenj o zasebnem šolstvu pri nas: *Zoltan, J., Uršič, S. Zupanec, N.* (ured., 2007).

Pediček (1998) opredeljuje človeka v njegovi presežnosti tudi kot religiozno bitje in dopušča tudi verouk v šoli.

Nevtralnost pomeni tudi spoštovanje svobode drugega v pluralizmu interesov in upoštevanje avtonomije ustanov. Nihče ne trdi, da vzgoje in vrednot v javni šoli ni. Obstajajo pa še pomembne odprte dileme:

1. ali gre za intencionalno vzgojo ali le za funkcionalno,
2. ali se vrednote le spontano pojavljajo skozi izobrazbo ali po transferu ali pa so reflektirane kot motivacijsko ciljne opcije,
3. kakšna naj bo vzgoja za vse, ki ni niti permissivna v smislu vsedopustnosti niti represivna, vsiljena?

Lahko je ugotoviti, da so te dileme enostranske in da gre za obojestranske procese, toda ni recepta za realizacijo zastavljenih ciljev. Prav tu pa se vsiljuje nova dilema namena in učinkov. Medtem ko je *Pediček* zagovarjal intencionalnost vzgoje pred njenimi učinki, s čimer je možno z dobronamernostjo opravičevati slabe, stranske in kontraučinke, pa so Kodeljo (*Kodelja*, 1995) zanimali predvsem učinki, zato je demantiral frazo iz polpreteklega obdobja o dveh subjektih vzgoje.

Kaj je obči interes? Liberalna, nevtralna šola ga skuša najti v pluralnosti, vendar pa ji RKC odgovarja s protiargumenti laicizma, tehnicizma, pedagogike kapital-skih razmerij in ohranitve vzorca transmissijskosti znanja, ki ga doslej še nobeni novi paradigmi ni uspelo v celoti preseči. Dobra stran liberalne šole ni bila le v tem, da je odpravila pomanjkljivosti usmerjenega izobraževanja, ampak je v tem, da se je zavzemala za solidne standarde znanja. Kritiki so ji očitali, da posreduje le razdrobljeno znanje za kratkoročni spomin (*shortterm memory*). Temu se je pridružila še ideologija preobremenjenosti učencev. Prevelika količina znanja se ne more zasidrati v dolgoročnem spominu (*longterm memory*) in nima trajne vrednosti za učence. Učne vsebine, ki so mehansko, na hitro naučene, niso globlje spoznane in povezane v kontekstu. Naletimo na protislovje, da čim več učitelj pričakuje od učencev, tem manj so ti zainteresirani, ker so pasivni. Polemika s storilnostno šolo in njenimi storilnostnimi motivi (nem. *Leistungsmotive*, angl. *achievement motifs*) je polemika z neustrezno obremenjenostjo in s tem, kar jo pogojuje, kakor bomo videli v nadaljevanju.

2. Odnos med transmisijsko in transformacijsko šolo

Transformacija je večpomenski pojem, ki vključuje tri ravni: osebno, institucionalno in družbeno transformacijo. V vseh treh primerih gre za spremembe, ki so razumljene evolucijsko. Na individualni ravni je to osebna rast, ki jo bomo analizirali v VIII. poglavju. Na vseh treh ravneh so še zastoji, razvojni zaostanki in ponovni poskusi rekonstrukcije. Transmisija je sicer industrijski model, vendar smo še danes prepričani, da nekatere stvari ne morejo funkcionirati brez transmisije.

Iz svetovnih razvojnih trendov je razvidno, da se šola razvija iz transmisijske, zaprte, inertne, storilnostne, heterorefleksirane šole, o kateri odločajo politiki (ideološki aparat države po Althusserju), s psevdoaktivnostjo učencev v transformacijsko, v odprto, celovito, fleksibilno, avtorefleksivno organizirano z učenci, ki aktivno sodelujejo v vseh (izven)šolskih dejavnostih. Prvi model odgovarja dualističnemu, mehanskemu človeku po antropocentrični antropološki zasnovi in delocentrični družbi, drugi pa celovitemu v postzaposlitveni in postindustrijski, avtorefleksivni, rizični družbi. Šola skuša razvijati celovitost edukacije z didaktičnimi, tehnološkimi in organizacijskimi inovacijami ter z interakcijsko komunikacijo, ki aktivira določene potencialne človeka. Znano je, da je šola kot ustanova specializiranih argumentacij doslej upoštevala pretežno človekovo racionalnost, ne pa tudi emocionalnosti in vednosti oz. modrosti, zato bomo proučili, v kolikšni meri šola upošteva tudi te vidike.

Za transmisijski model šole so značilne naslednje lastnosti šole: razredno-urni sistem s šolskim zvoncem, hierarhičnost odnosov pred njihovo demokratičnostjo, indoktrinarnost namesto uporabe metod za razvoj kritičnega mišljenja in psevdoaktivnost učencev. Nekatere sestavine transformacijskega modela so obenem sredstva razvoja demokracije (dialog, kritično mišljenje, sodelovanje med učenci in učitelji itd.).

Transmisijska šola je rezultat kartezijske dualistične paradigme in mehanskega človeka. Mehanski človek (*Lametrie, Fromm*) je večstransko pogojen. Mehanicizem je v:

1. parcializaciji, specializaciji, segmentaciji ter kvantifikaciji življenja, dela in spoznanja,
2. razvoju strojev (ura, parni stroj itd.) na osnovi prve industrijske revolucije na različnih področjih človekove dejavnosti,
3. poskusu mehanske (vzročno-posledične) razlage pojavov na različnih področjih človekovega spoznanja, ne le v naravoslovju, ampak tudi v pozitivistični filozofiji, asociativni in behavioristični psihologiji, pozitivistični sociologiji itd.,

4. nekrofiliji (Frommov izraz),
5. veri v linearni napredek z uniformnim ritmom strojev in kolektivizmom,
6. premočrtni doslednosti,
7. trdih odločitvah brez ugovora z eliminiranjem odvečnih,
8. kartezijskem dualizmu telesa in duše ter v poskusu enostranske dominacije človeka nad dominacijo zunanjih sil,
9. indoktriniranju in manipuliranju posameznikov, njihovemu podrejanju informacijam množičnih občil in t.i. družbenim ciljem,
10. totalitarnih sistemih, za katere je značilna represivna vzgoja kot disciplina v smislu podrejanja družbenemu redu in odpravi svobode drugačnega mišljenja,
11. procesih industrializacije, birokratizacije (učinkovita birokracija kot železna kletka pri M. Webru), institucionalizacije, tehnizacije, racionalizacije, ekonomizacije, instrumentalizacije, ki vsiljujejo odprtosti, samoregulativnosti in samoorganiziranosti človeka ravno nasprotno institucionalno zaprtost, hierarhičnost, anonimnost, nepreglednost, strah, instrumentalno racionalnost.

Mehanicizem se je podobno kot tehnicizem v zadnjem času izgubil v nekritičnem diskurzu, vendar pa je prepoznaven v ad hoc 'akcijah samo danes' brez ciljev in strategij.

Programske smernice transformacijskega modela šole so: izvajanje integrativnega kurikula, izpeljava interakcijske komunikacije v koncentričnih krogih: učenec in učitelj, učitelji med seboj, učitelji in ravnatelj, učitelj in starši, šola in ekologija okolja, uravnoteženo razvijanje sposobnosti telesa, duše in duha, sistematično razvijanje preventivnih dejavnosti, medinstitucionalno povezovanje šole (lokalna skupnost, podjetja, društva, klubi staršev, zdravstveni dom, druge šole), fleksibilna organizacija šolskega dela, ustvarjalna šolska in razredna klima, demokratičnost odnosov, dialog, sodelovanje med učitelji ter med učitelji in učenci s sodelovalnim učenjem, ustvarjalnim mišljenjem in različnimi poučevalnimi načini oz. stili.

Za transformacijski model šole niso značilni le različni vidiki, ampak tudi različne povezave. V njenih novih programskih smernicah so naslednje značilnosti:

1. izvajanje integrativnega kurikula,
2. izpeljava interakcijske komunikacije v koncentričnih krogih učenec in učitelj, učitelji med seboj, učitelji in ravnatelj, učitelj in starši, šola in ekologija okolja,

3. uravnoteženo razvijanje sposobnosti telesa, duše in duha,
4. sistematično razvijanje preventivnih dejavnosti,
5. medinstitucionalno povezovanje šole (lokalna skupnost, podjetja, društva, klubi staršev, zdravstveni dom, druge šole).

Eden izmed ključnih dejavnikov za transformacijsko paradigmo je učitelj kot politično zainteresiran intelektualec, ki se angažira za demokratični razvoj pedagoške in politične kulture. Tako ga vidijo na primer *Giroux in McLaren* (1987) ter *Rutar* (2002). To je teoretski izziv tudi za antropologijo, ki razvija koncept človeka kot avtonomnega, edukacijskega in avtopoetično (Luhmannov izraz) političnega bitja. Učitelj kot pedagog in strokovnjak spodbuja učence s svojim načinom poučevanja k čim bolj kritičnemu mišljenju, samostojnemu in ustvarjalnemu učenju in sodelovanju. Poučevanje za demokracijo (*Hillkirk*, 1994) predpostavlja izobraževanje (bodočih) učiteljev za demokracijo (*Kelly*, 1994). V tej zvezi smo proučili vprašanje, na katerih področjih se učitelji usposablajo za demokratično poučevanje in kako učitelji poučujejo na šoli za aktivno državljanstvo. Zgodovina transformacijske šole je prepoznavna v šoli dialoga, šoli dela, šoli svobodnih dejavnosti, šoli mišljenja in življenja. Šola kot socialna realiteta ni nikoli zgolj transmissijska ali transformacijska. Obe usmeritvi se v njej prepletata v smeri ene ali druge.

Gre za to, da s transmissijskimi pristopi učitelji ne blokirajo interesov in sposobnosti tistih učencev, ki bi jim ustrezalo zaposlovanje višjih psihičnih sposobnosti, in da ne obremenjujejo po nepotrebem tistih, ki izkazujejo le nižje psihične sposobnosti. Na isti šoli je med seboj povezanih več kultur. Te povezave lahko medsebojno spodbujajo ali ovirajo. Vprašanje je, kako jih identificirati in vplivati na medsebojne odnose tako, da bi bile povezave kar najbolj sprejemljive za vse.

Od konca usmerjenega izobraževanja v letu 1985 do preloma stoletja je prevladoval v polemikah o slovenski šoli izključevalni odnos med enoumno ideološko, mehanicistično in pluralno holistično oz. celotno paradigmo šole (*Pediček*, 1998). Za holistično antropologijo je celota več kot vsota njenih strukturnih delov. Pri odnosu mehanicistične in holistične paradigme šole gre v ozadju za filozofski problem odnosov med deli in celoto. V duhu antične filozofije lahko podredimo mnogoterost in nasprotja med pojavi uspeha enotnemu pojmu – logosu - in tako iz njega razlagamo njegove zakonitosti. Seveda pa ostaja odprt problem, da se človek v odnosu do vsake celote, v kateri je udeležen kot del, le delno nanaša. Pri tem pogosto sebe, del večje celote, šteje za celoto, kar je posledica posploševanja – zamenjave dela za celoto (lat. *pars pro toto*).

Nova transformacijska paradigma postavlja na prvo mesto učne in vzgojne procese.¹² Pedagoško utemeljevanje primarnosti učiteljevega odnosa do učenca zaradi učenčevega učenja so prinesle že alternativne pedagogike na začetku 20. stoletja.¹³ Na Zahodu se na začetku 70. let 20. stoletja ponovno pojavljajo alternative togi transmisijski šoli. V tem primeru se pojavi pedagogika osvoboditve (*pedagogy of the oppressed*, Freire, P., 1970) in kritična pedagogika (*critical pedagogy*) z zastopniki, kot so Apple, M. (2005) McLaren, P. (2001), Giroux, H. (1997) idr.¹⁴ Habermasova (1985 a, 1985 b) kritična teorije družbe je eden izmed virov te pedagogike. Transformacijska pedagogika (*transformative pedagogy*) izhaja iz teorije in prakse kritične pedagogike in pedagogike osvoboditve. Predmet transformacijske pedagogike šole so različne oblike transformacijskega učenja učencev¹⁵. Njen cilj je tudi odgovarjati na vprašanja, kako je družba znanja oz. družba učenja možna, kaj jo pogojuje, v čem so povratni vplivi med (neprestanim) spreminjanjem šole in družbenimi potrebami itn. (Senge, 2000). Učenje razume v najširšem smislu kot obojestranski proces transformacije sebe in socialnega okolja. V tem okviru se razvijajo tudi samostojno, ustvarjalno in kritično mišljenje in kritična pismenost. Od usposobljenosti učiteljev je odvisno spodbujanje kritičnega mišljenja in učenja učencev ter preverjanje in ocenjevanje kot formativno spremljanje.

V slovenskem in hrvaškem prostoru smo idejo o transformacijski paradigmi šole uveljavljali od konca usmerjenega izobraževanja leta 1985 do danes (Bratanić, 1993, Brajša, 1993), Pediček, 1985 in 1998, Marentič Požarnik, 2008 idr.). Ta paradigma še izhaja iz potreb (kulture) življenja in usposablja učence za smiselno in funkcionalno bivanje v njem. V družbenem kontekstu Rutar (2002) predvideva razvoj učitelja kot bodočega transformativnega intelektualca v globalnem kontekstu v političnem, strokovno vsebinskem in didaktičnem inovativnem smislu.

12 Med vzgojo in izobraževanjem obstaja nekaj skupnih in različnih lastnosti. V slovenščini in nemščini obstajata za edukacijo dva izraza, v angleščini pa prevladuje le eden (*education*), ker se *upbringing* za vzgojo redko rabi. V tem članku je poudarek na vzgoji (nem. *Erziehung*, ang. *upbringing*) znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema. Glej tudi prispevek, ki opredeljeni problem sistematično analizira: Lesar, I. & Peček Čuk, M. (2008).

13 Npr. pedagogika umetnosti – *Lichwark*, gibanje za delovno šolo – *Kerschensteiner*, vzgoja za duhovno prenovu človeka – *Steiner*, šola iz življenja – za življenje – z delom – *Freinet*, življenjska pedagogika – *Declory*, znanstvena pedagogika – *Montessori*, vzgoja za srečo človeka – Neill.

14 Najbolj kompleksni, sintetični prikaz kritične pedagogike (*critical pedagogy on the web*) s povezavami z domačo stranjo, teorijami, definicijami, osnovnimi pojmi in povezavami z drugimi smermi npr. s transformacijsko pedagogiko je na spletnih straneh: <http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/otherdefs.htm>.

15 Wikipedia opredeljuje transformacijsko pedagogiko kot pedagogiko dela, kooperacije in poizvedovanja. Glej sple: http://edutechwiki.unige.ch/en/Transformative_pedagogy.

Ta v šoli pokaže na možnost (sokratskega) dialoga v smislu interaktivne komunikacije. Na tej osnovi se razvija tudi transformativna šola (*transformative school*)¹⁶ s komunikacijsko didaktiko¹⁷, ki med drugim proučuje pogoje dobre komunikacije med udeleženci edukacije. V 3. poglavju tega prispevku so že pokazane vrste komunikacijskih strategij, ki se jih lahko didaktično uporabi v šoli.

Učitelji uresničujejo načela nove transformacijske paradigme z usmerjenostjo k:

1. potrebam prihodnosti pred usmerjenostjo v preteklo znanje,
2. razvijanju različnih vrst pismenosti, učenja, znanja in inteligenc,
3. transformacijskim stilom poučevanja (natakar, oblikovalec, vodnik, vrtnar; učenje od vsebinskega prek procesnega učenja sposobnosti, učenje kot konstrukcije pomenov do učenja kot osebne rasti); podobno razlikujemo tudi različne vrste znanja od spominskega do ustvarjalno-sintetičnega po Bloomovi in Marzanovi lestvici ocenjevanja in preverjanja;
4. razvijanju učiteljeve kompleksne profesionalnosti,
5. učenčevim interesom in sposobnostim prilagojen pouk (v NLP to pomeni upoštevanje VAKOG sistema, strategij učenja, MBTI razvrstitve osebnosti, treh zaznavnih položajev),
6. medsebojnim odnosom interakcijske komunikacije kot temeljem razvoja osebnosti in skupine.

Transformacijska paradigma skuša dati celovit odgovor na krizo šole, vendar pa sproža nekatere nesporazume in se spreminja obenem s konceptom človeka in transformativne družbe, ki je tako kot družba znanja ali učeča se družba nenatančen in trenutno še utopičen pojem. Pri tem je jasno, da državno centralizirana in tržno marketinška šola nista transformativni. Ustrezal pa bi ji kulturno-humanistični model.

Transmisijska paradigma je mehanicistična in kvantitativna, ker je človek zamišljen po modelu stroja. Transformacijska paradigma je holistična in integrativna, ker gre za celovito obvladovanje kakovosti in je usmerjena h kulturi življenja. Je tudi transcendentna, ker prehaja od konkretnega posameznika, na ustanovo in etablirane strukture oblasti. Šola v holistični paradigmi pomeni, da je šola le en člen stalnega izobraževanja od rojstva do smrti posameznika in da je naloga šole tudi nenehno preraščanje njenih lastnih in tujih omejitev. Je pa model za človeka kot presežno bitje (*Gogala, Trstenjak, Pediček*).

¹⁶ Na temo transformacijske šole v globalnem kontekstu se nanaša moj prispevek (Novak, B., 2005).

¹⁷ Didaktika (gr. *didaskain* – poučevati) je veda o poučevanju, učenju in šoli. Razlikujemo več vrst didaktike. Posebej uveljavljena je členitev na občo in specialne didaktike. Nas v zvezi s sporazumevanjem učencev in učiteljev zanima upoštevanje razlike med dobro in slabo komunikacijo.

Bernstein (2007) skuša posredovati med vidno, trdo, in nevidno, mehko, pedagogiko. Med nevidne pedagogike šteje alternativne pedagogike, ki so od proletariata prešle na stran srednjega razreda (*middle class*). Pri vidni pedagogiki je hierarhija med učiteljem in učencem jasna in nezamenljiva, pri nevidni pa hierarhija ni vidna, ker je skrita s partnerstvom. Meni, da sta obe proizvod srednjega razreda, se pa v polju edukacije bojujeta za ključno mesto. Geslo 'vse za otroka' pomeni še večji nadzor nad njim. Kot (neo)liberalni individualizem ne more nadomestiti sociocentrizma, tako tudi alternativne pedagogike ne morejo nadomestiti tradicionalne in transmisijske pedagogike. Morda bi poskusili s komplementarnimi modeli, tako da se lahko ob slabih straneh transmisije izkažejo dobre strani katere izmed alternativnih pedagogik, pri slabih straneh transformacije pa se izkažejo dobre strani transmisije. Kot bo pokazala analiza v naslednjem poglavju, je s kurikularno reformo 1999. leta nastala procesnost z zniževanjem zahtevnosti izobraževanja. Pri nas še nimamo mešane pedagogike kot na Portugalskem, Finskem itd., kjer daje dobre rezultate (*Gaber, Tašner, 2009*).

3. Ocena kurikularne prenove iz leta 1999

V duhu zakonitosti razvoja šole gre Pedičku (*Pediček*, 1994, 1998) za presojo sprememb v šolstvu po zakonitostih celotne stvarnosti. Te zakonitosti so zanj antropocentrične zakonitosti, medtem ko so druga merila zanj sociokratska in celo zoonpolitikonska.

Stališča Nacionalnega kurikularnega sveta, ki jih je utemeljil *Kramar* (1996), so bila gibalna sila zadnje kurikularne reforme. Ta so tedaj že poudarjala pomen avtonomije učitelja, zavzemanje za partnerstvo med šolo in starši pa je bilo še šibko. Vse to se je še razvijalo, čeprav je *Peček Čukova* (1999) v zgodovinski analizi ugotovila, da učitelji niso bili nikoli niti docela emancipirani in avtonomni niti docela kontrolirani. Obstaja pa bistvena razlika med tem, ali služi zunanja kontrola učiteljem kot pomoč in ogledalo ali kot ovira pri njihovi ustvarjalnosti.

V *Beli knjigi* (ured. *Krek*, 1995) je predvideno vključevanje našega izobraževanja v evropske tokove političnih, kulturnih in moralnih vrednot, razpoznavnih v človekovih pravicah, pravni državi, pluralni demokraciji, strpnosti in solidarnosti. Naša šola postaja evropska, saj se v njej uveljavljajo načela svobodne izbire izobrazbe, enakih možnosti izobraževanja, individualizacije in mednarodnih standardov znanja. Smo šele na začetku evropske integracije. V tem smislu so nacionalne šole v *EU* v zadnjem času posodobile cilje in didaktične pristope¹⁸.

Pogled v zgodnje začetke šole (gr. *schole*) je obenem pogled v njeno prihodnost prav po njeni dialoški. Dialoška šola, ki jo predvideva *Rutar* (2000) za informacijsko družbo, ima zgodovinske korenine že v Stari Grčiji, pri sofistih in Sokratu in je obenem utopični projekt. Po eni strani bi si želeli obdržati dialog tudi v šoli prihodnosti na osnovi sodobnih utemeljiteljev, kot so *Freire*, *Bohm*, *Gadamer*, *Buber*, *Levinas*, *Luhmann*, *Habermas*, *Rawls* in *Bahtin* (*Novak*, 2008), po drugi strani pa je glas javnih medijev premočan. Praktično uporabnih je več modelov formalnih debat, ki izvirajo iz ameriške in britanske tradicije: model debate načrta, model parlamentarne debate, model debate v okviru igre vlog itn. Sokratska šola odpira vrata vseživljenjskega in vsestranskega učenja.

Zgolj predmetno disciplinarno strokovno znanje ne zadostuje za učenčevo samostojnost. Verjetno bo učitelj kot reflektirajoči praktik v prihodnosti pri vodenju transformacijskega poučevanja potreboval več asistentov in svetovalnih služb, kot jih ima danes. Razlog za to je rastoča kompleksnost socialne realnosti in pedagoške pro-

¹⁸ Kot nas obvešča Žolnirjeva (Žolnir, 2009), bo novo Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju pod vodstvom dr. Janeza Kreka v prihodnjih dveh letih (do 1. marca 2011) pripravila skupina 22 strokovnjakov. Kakor poudarja minister I. Lukšič, to ne bo organ, ki bo vodil šolsko politiko, temveč bo pripravljaj predloge usmeritev zanjo.

fesionalnosti. Učitelj postaja tudi čedalje bolj mrežni povezovalac splošno globalnih in regionalnih niti in tokov. Sodelovalno učenje ima še širši pomen, ker je odgovor na globalizacijski izziv in poslanstvo učečih se organizacij.

Pospešeni razvoj kapitalizma z rastočo neenakostjo tudi v šolstvu pogojuje krize (Raven, 2000), ki se manifestirajo na več načinov. Kriza je tudi večstransko pogojena, vendar pa je običajno ne presojamo večdimenzionalno, v kompleksnih razmerjih, v katerih se dejansko nahaja. Kriza šole se kaže v precepu med cilji in nalogami na eni strani ter organizacijo, vsebinami in značajem pedagoškega procesa na drugi strani kot tudi v njeni instrumentalizirani racionalnosti, ker ji manjka racionalne argumentacije. Zaradi konfliktov vrednot gre tudi za krizo vzgoje, zlasti kar zadeva odnos med permisivnostjo in represivnostjo. Stihijski razvoj globalizacije vodi k asocialni socialnosti tudi v množični šoli. To je učinek neosvojenih, nerazumljenih ali napol naučenih tehničnih postopkov in površnega odnosa do kulture.

Storilnostnega modela podobno kot transmisijskega ni mogoče zamenjati ali ga enostavno opustiti. Kljub resnim naporom predmetnih kurikularnih komisij med letoma 1996 in 1999 se v zadnji slovenski prenovi za zmanjšanje količine učnih vsebin v novih kurikulah količina učnih vsebin ni zmanjšala. Novejši ameriški in evropski obrat je usmerjen k subjektivnim vrednotam, h konkurenčnosti in storilnosti, zato učinkovit učitelj ne obupa nad nobenim učencem, kar je v Bushevi šolski prenovi leta 2001 znano kot geslo »*No Child Left Behind*«, saj so se vsi sposobni učiti. Ta prenova je hkrati neoliberalna, tržno podjetniška in neokonservativna¹⁹.

Tudi širjenje partnerstva med šolo in drugimi ustanovami, kar je novejši trend v Evropi, sodi k takšnemu izboljševanju. Tradicionalnemu partnerstvu med šolo in državo, kjer je država pogosto v funkciji oblastnega organa, se pridružuje šoli še partnerstvo industrije oz. gospo-darstva. Na Irskem močna ameriška računalniška podjetja neposredno sodelujejo s šolami. V Nemčiji se kot najmočnejši industrijski partner pojavlja *Siemens*, ki večji del svojih dobičkov vlaga v šolsko informacijsko opremo, IKT, hkrati pa ponuja dopolnilne programe informacijskega izobraževanja z mednarodno veljavo. V Sloveniji zaostajamo z vlaganji v IKT opremo na šolah v primerjavi s skandinavskimi in nekaterimi drugimi zahodnimi državami.

Preobremenjenosti učencev²⁰ v šoli je aktualna in zelo kompleksna tema. Preobremenjenost je relativna glede na kriterij primerljivosti učnega uspeha na različnih šolah v različnih državah. Je stranski učinek storilnosti. Zaradi naraščajočih potreb po

¹⁹ Kritiki Busheve prenove menijo, da se prenova sprevrča v svoje nasprotje, ker zastopa rasistično diskriminacijo. Temelji na strahu, da bi ZDA začele zaostajati za svetom.

²⁰ Podrobnejšo analizo tega pojava v zadnji triadi nove devetletke glej v končnem poročilu evalvacijske študije (2000-2002). Pomen uvajanja novih stilov poučevanja, učenja in mišljenja učencev za njihovo razbremenitev v novi devetletni osnovni šoli (nosilec: B. Novak, sodelavca: M. Ivanuš Grmek, J. Kolenc).

znanju se bo storilnost še povečevala na račun preobremenjenosti učencev, ki se ne bodo znali učiti, sproščati in ločevati bistvenega od nebistvenega. Nekateri dejavniki, kot sta nezdrava tekmovalnost in mehansko učenje, ki je podrejeno reproduktivnemu znanju na maturi, ne spodbujajo razvoja stabilne, zrele identitete učencev. Razbremenili bi se radi zlasti tisti učenci, ki želijo doseči učni uspeh po čim lažji poti, ker jih šolski predmet (predmeti) ne zanima(jo) ali pa se zanj(e) ne čutijo sposobni in si ne upajo priznati, da se je treba za uspeh veliko učiti. Nekateri tudi nimajo zgledov intelektualnega dela doma ali pa ga odklanjajo. Prav tako se želijo razbremeniti tisti učitelji, ki ne dosega(je) čedalje višjih standardov profesionalnosti in usposobljenosti.

Devetletka je pri nas prinesla zgodnejše šolanje otrok, saj le-ti v šolo vstopajo s šestimi leti, namesto s sedmimi. Prvo leto sta v razredu hkrati vzgojiteljica in učiteljica, da se otroci učijo skozi igro. Gre tudi za novosti opisnega ocenjevanja, napredovanja iz razreda v razred ter diferenciacijo in izbirnost ter integracijo otrok s posebnimi potrebami. Kurikularne spremembe pri poučevanju izbranih predmetnih področij po eni strani spodbujajo uporabo didaktičnih inovacij, po drugi pa učitelje preobremenjujejo z delom (odvečnim administriranjem) in s tem zavirajo razvoj samostojnega, ustvarjalnega, kritičnega in celostnega mišljenja učencev. Pri nas se še ni uveljavilo permanentno prenavljanje šole, kar bi ustrezalo pospešenim globalizacijskim spremembam, čeprav se šola pred našimi očmi spreminja iz leta v leto.

Zaradi premičnih meja je težko razlikovati med pozitivno in negativno storilnostjo, kakor tudi med zdravo in nezdravo tekmovalnostjo, ki ju pogojujeta. S celovitejšimi in bolj diferenciranimi pristopi k poučevanju v smislu razvijanja individualnih učnih stilov bi lahko omilili negativne posledice storilnosti in neustrezne obremenjenosti učencev v šoli.

Nacionalni kurikularni svet (NKS) je ugotovil, da so glavne spremembe, ki terjajo razvojne spremembe in prenovu izobraževanja Slovenije, naslednje: staranje prebivalstva, prehod v postindustrijsko družbo, ekonomska, socialna in politična tranzicija, ogroženost naravnega okolja in naravnih virov, osamosvojitve Slovenije ter njeno vključevanje v evropski in svetovni gospodarski in komunikacijski prostor (*Svetlik*, 1997, 10-11). To pomeni, da so glavni razlogi prenove notranji, manj zunanji – evropski in globalni.

Kurikularna prenova 1996-99 je le en dejavnik spreminjanja paradigme šole in preizkušanja veljavnosti pedagoško antropološkopedagoških teorij²¹. Drugi, pomembnejši

21 Pedagoško-antropoloških konceptov človeka je veliko. Po Rothu (Roth, 1971) je pedagoška antropologija interdisciplinarna veda, ki se naslanja na filozofsko antropologijo (s predstavniki *M. Scheler*, *N. Hartmann*, *A. Gehlen*, *A. Portmann*, *H. Plessner*), biologijo in psihologijo. Poznamo še pedagoške koncepte človeka *J. Derbolava*, *K. Dienelta*, *O. F. Bollnowa*, *W. Locha*, *M. J. Langewelda*, *E. Finka*, *K. H. Dickoppa*, *H. Zdarzila*, *M. Liedtkeja* in *B. Hamanna* (Hamann, 2000).

dejavnik je pedagoška praksa. Ocenjevanje teženj kurikularnih prenov pokaže, da te ne sledijo enostavnemu nihanju iz ene skrajnosti v drugo. Zaradi procesa globalizacije dobivajo šolski sistemi več podobnih značilnosti, kot so jih imeli doslej, v kurikularnih prenovah pa je zaznati več skupnih problemov in poskusov podobnih rešitev.

Danes dober šolski sistem presojava po kriterijih dostopnosti, pravičnosti, kakovosti in učinkovitosti. Te kriterije je težko doseči, ker je po eni strani tudi v slovenskem prostoru veliko sprememb šole, ki pa niso bile vse premišljeno usmerjene (Hočevnar, 2009), po drugi strani pa ima vsaka kurikularna prenova ambivalentne učinke. Ti niso le posledica dejstva, da nobena prenova ne more izboljšati učnih pogojev za celo generacijo učencev, ampak tudi človekove ambivalentne antropološke razsežnosti volka in ovce, kakor jo opredeljuje *Fromm* (2002). Niti interesi dela niti interesi kapitala ne morejo izčrpati ambivalentnosti, zato se teoretsko ugotovljene možnosti in deklarativni cilji šolskih sprememb in prenov lahko le delno realizirajo v pedagoški praksi. *Pediček* (1998) je na osnovi spoznanj o lastnostih povojnih šolskih prenov ocenjeval tudi začetke kurikularne prenove (1996-1999). Prepričan je bil, da so šolske prenove zakonito potekale od zunanjega področja edukacije (šolske fasade) k notranjemu, pedagoško-didaktičnemu področju.

Šolske prenove v zadnjem času potekajo zelo različno, ker je v igri več dejavnikov, kot so partnerstva med šolo in starši, vpliv nacionalnih rezultatov v mednarodnih raziskavah, potrebe kapitala po izobraženi delovni sili itd. V nekaterih zahodnih državah potekajo prenove neprestano. Na Hrvaškem ni bilo po letu 1991 nobene reforme, na Slovaškem potekajo hitre spremembe v zadnjih letih, vendar niso premišljene, na Češkem je bilo po osamosvojitvi več reform, vendar zaostaja usposabljanje učiteljev. V Sloveniji je bila zadnja celovita prenova v letih 1996-99, v letih 2004-2008 pa je desna vlada sprejemala pragmatistično-divergentne rešitve brez koncepta.

Po Beli knjigi iz leta 1995 so izšla še *Izhodišča kurikularne prenove Slovenije* (1996), ki so opredeljevala temeljne strategije priprave nacionalnega kurikula na vseh ravneh izobraževanja z odločitvijo za:

1. učno-ciljno in procesno-razvojno strategijo načrtovanja,
2. odprti model načrtovanja,
3. načelo avtonomije šole in učitelja,
4. načelo zunanjega nadzora nad izobraževalnimi učinki s sistemom eksternega preverjanja znanja.

V IX. poglavju o partnerstvu smo analizirali vključevanje staršev v politiko šole, ki je v primerjavi z zahodno evropskimi državami pri nas še premalo razvito²², vendar ohranjajo starši ključno vlogo pri vzgoji v družini. Eden izmed ključnih pogojev kakovostne edukacije je, da starši ne etiketirajo in stigmatizirajo svojih otrok, ker jim s tem zmanjšujejo pozitivno samopodobo (Kobal, 2000). Svetovalne službe bi morale dajati navodila učiteljem in staršem, kako lahko pomagajo pri oblikovanju pozitivne samopodobe učencev. Rezultati TIMSS-ove raziskave leta 2003 so pokazali, da visoka pozitivna samopodoba učencev ni pomenila tudi ustreznosti njihovega znanja zahtevnostim kriterijev, po katerih so bile sestavljene matematične naloge. Finska pozna celo kulturo gojenja realne, tj. samokritične, samopodobe učencev. Negativna stran kurikularne procesnosti je bilo razbremenjevanje učencev, ki je privedla do permissivne vzgoje v šoli in do povečane narcističnosti (Vodopivec Kolar, 2009). Tudi v vzgojnem procesu nobena skrajnost ni dobra. Razpuščena permissivna vzgoja je prav tako škodljiva za pozitivno samopodobo odraščajočih otrok in mladine kot prestroga represivna. Prva jim ne postavlja meja, druga jim jih postavlja preveč togo. Proizvod prve so razpuščene osebnosti, proizvod druge pa trde in uniformirane.

Znano je, da šolska prenova uspe, če so učitelji inovativni in imajo pozitiven odnos do sprememb. Seveda pa so kurikularne spremembe v edukaciji prinesle večje spremembe, kot so jih pričakovali rutinski učitelji, zato širjenje njihovih vlog in nalog pomeni zanje problem, ki ga želijo rešiti, in izziv, na katerega bi se radi ustvarjalno odzvali.

Vsaka kurikularna prenova pomeni nov izziv za razvoj učiteljevih sposobnosti. *Britanska nacionalna komisija za edukacijo* (1993) predstavlja vizijo učitelja, ki naj bi se v 21. stoletju navdušeno vseživljenjsko izobraževal, pridobival ideje in veščine ter skušal razumeti vrednote učencev. Prav tako naj bi bil strokovnjak za učinkovito učenje in kritično mišljenje, ker naj bi učence spodbujal k spraševanju o njihovem lastnem odnosu do sveta. V razredu naj bi znal uporabljati različne vodstvene stile. Temu idealu se približujejo alternativne privatne šole in izbrane javne šole, ki eksperimentirajo z različnimi modeli v različnih projektih in služijo kot modeli dobre prakse. V času globalne komunikacije učitelji dobivajo čedalje več nalog (moralno vzgojno, svetovalno, sodelovalno s starši) in vlog, kot so predavatelj, animator oz. motivator, tutor in raziskovalec. Učitelj, ki ni pomočnik ali sodelavec v učenčevem projektu učenja in dozorevanja, običajno zaide v vrednotni konflikt z njim in koplje generacijski prepad.

²² Državlanski forum za humano šolo je v času od leta 1995 do 2002 pripravil pet simpozijev na različne teme preobrazbe šole v tranziciji, in sicer z vidika zakonodaje, vrednot, šolske vzgoje, partnerstva staršev in vloge novih kurikulumov. Tematici intenzivnejšega vključevanja staršev pri reševanju problemov edukacije je posvečen zbornik Državlanskega foruma (ured. A. Žerovnik, 1998). Tematici spreminjanja vrednot edukacije v tranziciji pa je posvečen zbornik istega foruma (ured. A. Žerovnik, 1996).

Reformni val sproži tudi pisanje novih, vsebinsko in metodično spremenjenih učbenikov, kar je zaradi razvoja znanstvenih disciplin in njihovih medsebojnih povezav čedalje zahtevnejša in ustvarjalnejša naloga. Najpomembnejše vsebinske determinante učbenika so sodobna, znanstvena spoznanja, ki so prilagojena dojemljivosti učencev, navezava na predznanje učencev ter nivojsko razvrščene vsebine za bolj in manj nadarjene učence. Prav tako so v dobrem učbeniku pri vsakem poglavju tudi odprta in kontrolna vprašanja, ki spodbujajo dialog in kritično mišljenje. Spoznavne, oblikovne in tehnične lastnosti učbenikov naj bi bile prav tako pomembne kot učno-vsebinske, ker je od njih odvisna njihova didaktično metodična uporabnost²³.

Uspeh prenove je rezultat oz. učinek²⁴ vseh sodelujočih subjektov kot dejavnikov v njej. Definicija učinkovitosti v edukaciji vsebuje naslednje pogoje:

1. učinkoviti učitelji so sami učinkoviti učenci,
2. učinkovite ustanove so učeče se ustanove,
3. učinkovito poučevanje je odvisno od analize kurikula,
4. učinkovito poučevanje poteka na osnovi procesa učenja učencev (*Cencič*, 1999; 31-38).

Učitelji so še bolj učljivi kot učenci, kadar učence učijo, kako se učiti, na osnovi lastnih izkušenj. Razvitejše države šolstvo hitreje spreminjajo kot manj razvite. Podobno so inovativni učitelji bolj dostopni za spremembe kot rutinski. Ker je učinkovitost lahko celo v nasprotju s kakovostjo, ni gotovo, kaj prinašajo stalne spremembe. Lahko so kratkoročno učinkovite, dolgoročno pa niso kakovostne, ker ni dobrih rezultatov. V svetu pa šola stalno išče nove, boljše modele in paradigme²⁵, ki so v funkciji organizacije novih spoznanj in hipotez o učni uspešnosti. Učitelj ni več odgovoren le za

²³ Šolske prenove, ki upoštevajo lokalne in nacionalne kulturne tradicije in zakonitosti razvoja šole skupaj z globalnimi tendencami, se v razvitih državah pojavljajo kot nenehne prenove učnih programov v *duhu časa* (nem. *Zeitgeist*). Vključujejo kulturo časa.

²⁴ Učinek je rezultat učinkovitosti, ki je obenem storilnost, definirana s časom in energijo, ki jo vložimo v vrednoto dela. Po Fullanovi formuli $E = m.c.a^2$ je učinkovitost (dela ali pouka) enaka motivaciji (m – *motivation*) in sposobnosti (c – *capacity*) ter pomoči drugih (a – *assistance* – sodelovanje) in odgovornosti (a – *accountability*). Učinki prenove so torej odvisni od motivacije in komunikacijskih kompetenc udeležencev edukacije ter od podpore drugih ustanov pri njeni realizaciji.

²⁵ Paradigma pomeni primer, vzorec oz. model. Danes je to večpomenski izraz za bistveno spremembo vzorca katerega koli področja človekovega delovanja. Paradigma je za Kuhna to, kar je »skupno članom znanstvene skupnosti« (Kuhn, 1994). Paradigme se razlikujejo po načinih proučevanja in razlaganja sveta. Za kartezijansko paradigmo je značilen dualistični način razlage. Za paradigmo je Kuhn v poznih delih uporabljal izraz *disciplinarna matrika* v širšem smislu besede. S preobratom paradigme je skušal razložiti diskontinuiteto razvoja znanosti in razliko med normalno in revolucionarno znanostjo. Ta preobrat se je začel kazati na vseh področjih delovanja - v znanosti, ekonomiji, socialnih odnosih, umetnosti, vzgoji in izobraževanju, kulturi in politiki - in se bo verjetno dovršil šele po sedanji krizi.

količino predelanih učnih vsebin, ampak je čedalje odgovornejši tudi za doseganje kakovosti z mehanizmi avtoregulacije, notranje discipline, avtokorekcije rekonstrukcije znanja, skratka z odpiranjem različnih perspektiv poučevanja in učenja.

Danes se od učencev pričakuje, da se bodo kot kritični misleci visoko usposobili za uporabo učne tehnologije, da bodo aplicirali znanje na reševanje problemov, sodelovali pri učenju in se vseživljenjsko učili. Toda nekatere izkušnje kažejo, da so učenci in študenti čedalje manj kritični misleci. Delni odgovor na vprašanje, zakaj je temu tako, najdemo v dejavnikih, kot so rasa, kultura in nacionalni jezik (*Contreras*, 2003), ki vplivajo na edukacijske potrebe učencev in učiteljev²⁶. To pomeni, da učbeniki niso brez predsodkov in ostankov ideologij. Poseben problem pri nas je kritično zgodovinopisje in refleksija domovinske vzgoje pri preimenovanju predmeta iz »državljska vzgoja in etika« v »državljska in domovinska vzgoja ter etika«. Kot pokaže *Kodelja* (2009), gre v novem učnem načrtu za več sodobnih teorij domovinske vzgoje, ki v danem primeru niso upoštevane.

V zahodnem svetu poznamo več vlog učitelja, kot so moralna, vzgojna, olajševalna, spodbujevalna, mentorska, svetovalna, sodelovalna z učenci, v aktivu in s starši ter raziskovalna. Te vloge omogočajo učitelju razvijanje dialoga kot pogoja za nastajanje odprte, demokratične šole z razvijanjem ne le predmetno specializiranih, ampak tudi kompleksnih interdisciplinarnih argumentacij. Transformacijske paradigme šole ne moremo realizirati brez samostojnega, ustvarjalnega učenja in prav takšnega tipa mišljenja.

²⁶ O zborniku primerov šolske evalvacije, ki ima namen izboljševanja pouka v nekaterih azijskih državah, kot so Bangladeš, Indonezija, Nepal, Malezija in Filipini, glej v: *De Grauwe, A., Naidoo, J. P.* (Ed., 2004). *School evaluation for quality improvement. An ANTRIEP report. Meeting of the Asian Network of training and Research Institutions in Educational Planing. Kuala Lumpur, Malaysia, 2-4 July 2002.* Paris, *UNESCO: International Institute for Educational Planning.*

4. Lik učitelja in zadovoljevanje edukacijskih potreb

Zdi se, da se evropske vrednote znova prevrednotijo. Od subjektivnih vrednot, ki se nanašajo na osebnost in medsebojne odnose, so se v času neoliberalizma 90. let obrnile k ekonomskim vrednostim - učinkovitosti, konkurenčnosti, tekmovnosti in storilnosti. Vsaka doba je oblikovala svoj lik učitelja, ki ga je postavljala za dober zgled učencem.

Da bi v 21. stoletju dosegli neohumanistični ideal, po katerem noben učenec ne sme zaostajati, ker so se vsi sposobni učiti, mora biti učitelj ne le dober, ampak kar najboljši. Učitelj mora biti tisti, ki ne obupava, ampak vzbuja upanje, uporablja pohvale kot motivacijski dejavnik, ustvarja spodbudno ozračje za učenje, učence spodbuja k sodelovanju in postavlja le tista pravila, ki zagotavljajo fizično in čustveno varnost učencev (Youngs, 2001; 72-73). Sredi 90. let smo tudi pri nas začeli govoriti o dobri šoli, ki jo odlikujejo dobri socialni odnosi.

Opredelitev dobrega učitelja je več²⁷. Dober učitelj ni le tisti, ki dobro razlikuje npr. med avtoritarnostjo in avtonomijo, normami in vestjo, učenjem sebe in učenjem drugih, ampak tudi tisti, ki ve, da bo v konkurenčnem boju za pridobivanje novega znanja presežen. Dober učitelj je celo radovednejši kot učenec. Je tisti, ki daje prednost emocionalni inteligenci pred intelektualno, zna igrati različne vloge, npr. olajševalca razumevanja učnih vsebin, animatorja, mentorja učencev, moderatorja v diskusijah, revizorja lastnih metod dela, raziskovalca, in daje prednost rabi nove učne tehnologije za razvijanje kulture učenja. Dober učitelj (Glasser, 1994, 1996; Gossen & Anderson, 1996) dobiva še nove značilnosti tako kakor kakovost edukacije. Nobene od teh sintagm ni mogoče izčrpati, ker sta obe še odprti.

Ker pa so zunanje spremembe v edukaciji hitrejše, kot jih pričakuje večina učiteljev, je širjenje njihovih vlog in nalog zanje problem, ki ga želijo rešiti, in izziv, na katerega bi se radi ustvarjalno odzvali z usposabljanjem, ki vključuje tudi socialne veščine v smislu razvoja socialne inteligence. S sposobnostjo razvijanja socialnega kapitala se učitelj uveljavlja v asociativni drži vživljanja v drugega kot vodja učencev in obenem kot ustvarjalec delovne, kooperativne klime v razredu.

Dober učitelj je tisti, ki verjame v svoj cilj, pričakuje uspeh vseh učencev in študentov, dopušča ambivalence, demonstrira prilagajanje potrebam vseh in analizira svoje delo (Hassett, 2000). Dober učitelj se tudi uči, tako da uporablja različne modele oz. paradigme, uživa v svojem delu in v delu učencev ter študentov. Sposoben je

²⁷ O konceptih dobrega učitelja glej v naslednjih virih: www.witchvox.com/basics/teachvs.html-37k (10. 4. 2005, Entwistle, N., et al. 2000) in The Nature and Possible Origins of Conceptions of Good Teaching Among Student Teaching. Anthropological Notebooks (2000/1, str. 81- 100; Gossen, D. & Anderson J., 1996).

načrtovati, izvesti in premišljeno ovrednotiti optimalni program za vsakega učenca, presoditi njegove razvojne potrebe in pri njem spodbuditi njemu lastne stile učenja. Učitelj kot reflektirajoči praktik (*reflective practitioner*) načrtuje in analizira opravljene učne ure glede na učinke transmisij-skega in transformacijskega stila oz. načina poučevanja. Dobrega učitelja ni brez notranje motivacije, ki pomeni poučevanje s srcem. Avtonomni učitelj postaja večstransko glokalizacijsko usmerjen in odgovoren intelektuallec.

Dober učitelj sledi poslanstvu šole in učiteljskega poklica. To poslanstvo terja predanost in vztrajnost pri doseganju kakovosti in učinkovitosti, hkrati pa je za učitelja tudi nenehen izziv zaradi različnih potreb, interesov in vrednot mladih, ki se spreminjajo iz generacije v generacijo. Učitelj je soodgovoren za razvoj intelektualnega in emocionalnega potenciala naroda, kot tudi za trajnostni razvoj. Učitelj nenehno kritično razmišlja o procesih in učinkih poučevanja, poučevanje vrednoti in ga kot svoj lastni revizor in pod vplivom svetovalca ali inšpektorja opravlja. Kot človek, strokovnjak in pedagog razvija kompleksno profesionalnost in pedagoško etiko odnosov z učenci, njihovimi starši, s kolegi in z vodstvom šole. Razvija tudi strokovno področje in odpravlja morebitne slabosti svojega poučevalnega in vzgojnega stila.

Ker šola v družbi naraščajoče kompleksnosti postaja tudi sama čedalje kompleksnejša, se učitelji usposabljaajo tudi za svoj osebni razvoj. Že *Ivan Cankar* je opozoril, da učiteljski poklic ne dopušča osebne stagnacije. Tudi danes obstajajo lokalni pritiski (asocialne in antiintelektualne pasti), osebne in celo nacionalne krize, zaradi katerih se učitelj »pokačuri«. ²⁸ Če regionalni razvoj ne bo ustrezno podprt, bodo nekatere regije zaostajale za drugimi. Vemo, da je enakost regij prav takšna utopija kot enakost sposobnosti posameznikov.

Po kriterijih Evropskega sveta je kvaliteten tisti učitelj, ki načrtuje, izvaja in premišljeno vrednoti optimalni program za vsakega učenca. Pri tem je posebej pomembno, da zna presoditi razvojne potrebe svojih učencev in pri njih sprožiti kvalitetno učenje. Nesporazumi glede kvalitete izhajajo iz dejavnikov preobremenjenosti učitelja, ki je pogosto preveč kritičen do sebe in do učencev. Seveda je dober učitelj, kot ga predpostavlja vsaka prenova, usposobljen in profesionalen, zato se prenove spotikajo ob rutinskih učiteljih.

Poznamo več vrst antropoloških teorij človeka kot učečega se in poučujočega bitja: teorijo motivacije s samoaktualizacijo po Maslowu, teorijo štirih potreb po

²⁸ Gre za slab zgled *Martina Kačurja* iz istoimenske Cankarjeve drame. V tej drami je bolj kot hlapčevanje političnemu režimu pomembno hlapčevanje osebni odvisnosti od alkohola. Človek se mora nenehno bojevati za uresničevanje svojih vrednot. Učitelj Kačur je razumski idealist, ki naivno verjame, da se bodo ideali realizirali brez njegovega sodelovanja z družbeno realnostjo. Pokačurjenje kot letargija razdvojenega človeka grozi učiteljem v slabo razvitih lokalnih skupnostih, ki so postale po spremembi tržnih tokov še revnejše, in učiteljem, ki preveč izgorevajo v pedagoškem erosu. Danes ta pojav psihologi imenujejo »defetistična rutina«.

Glasserju, antropozofijo po Steinerju, teorijo osebnega samoizpopolnjevanja pri življenju v sebe in druge po Waltersu itn. Za njihovo realizacijo v praksi si je treba vzeti čas. Ne nazadnje človek ni le aktivno bitje, ampak je tudi kontemplativno. V tem smislu piše *Walters* (1990; 47): »Potrebne so ure za samoizražanje, za samorazumevanje in razumevanje drugih, za sodelovanje z drugimi, za pravilno razumevanje uspeha, za učenje, kako uspeti, kako pozitivno vplivati na druge, za radostno samodisciplino, za umetnost zbranosti, za razvijanje spomina, za reševanje splošnih problemov in za skrivnost, kako dosegati pravo srečo.«

Tudi Glasserjeva šola psihoterapije izhaja iz celostne antropološke utemeljitve dobrega učitelja, ki zadovoljuje vseh pet vrst potreb:

1. preživetje in razmnoževanje,
2. pripadnost – delo, ljubezen, sodelovanje,
3. moč samouravnavanja,
4. svoboda in
5. zabava.

Učitelj in učenec sta v podobnem položaju kot terapevt in klient, ker gre za podobno odgovornost. Pri tem se je treba zavedati, da se otroci učijo usklajevanja potreb svoje osebnosti od staršev in učiteljev.

Zastopniki te teorije predpostavljajo notranjo disciplino, ki posamezniku omogoča, da postane odgovoren za svoja dejanja. Posebej pomembno za starše, vzgojitelje in učitelje je prepričati otroke, gojence in učence, da sprejmejo odgovornost za svoje delo v šoli, ne da bi jih obsojali za njihovo neodgovornost.

Kjer so Glasserjevo teorijo radikalneje uporabili, so nastale šole brez oddelkov in razredov, brez ocen in spričeval, kot jih poznamo mi. Podobne so učnim delavnicam, odnosi med učitelji in učenci so prijateljski, še najbolj spominjajo na odnose v supervizijskem procesu. Najpomembnejši pri tem je spremenjen način gledanja na motivacijo in vedenje ljudi. To je premik od poskusov zunanjega motiviranja in nadzora obnašanja drugih k notranjemu motiviranju posameznika, ki je odgovoren za izbiro obnašanja in delovanja.

Nekatere osnovne šole v Sloveniji uresničujejo Glasserjevo pedagoško pojmovanje vzgoje. V Osnovni šoli *Janka Glazerja Ruše*²⁹ ga uresničujejo eno razredno uro

²⁹ Zunanji nadzor nad šolo izvajajo starši, organi lokalnih oblasti, zavod za šolstvo in inšpekcijska služba, notranjega pa šolska vodstva, ki bdijo nad učitelji, ti pa nad učenci. Vendar pa notranji nadzor ne more nadomestiti zunanjega, zunanji nadzor pa ne notranjega.

tedensko z namenom, da bi to po transferju vplivalo na celotni pouk. V letih 1996 in 1998 so izvedli obsežni evalvaciji šolskega dela in ugotovili nekatera vzpodbudna dejstva. Zmanjšalo se je število negativnih ocen, občutno manj je vedenjskih problemov, zmanjšuje se odsotnost od pouka, učenci so bolj notranje motivirani, raje so v šoli tudi, ko ni obveznega pouka, izboljšalo se je sodelovanje s starši.

Na Glasserjevi terapiji sloni tudi metoda poravnave - restitucije - Diane Gossen. Učitelji vodijo restitutivno brez prisile, če najprej sami napravijo tisto, kar pričakujejo od učencev. To pomeni, da znajo nadzirati svoje vedenje, da so vljudni, razumevajoči, da uporabljajo izbran besednjak. Vsak dan bi si lahko zamislili, kako predstaviti kako vrednoto. Šele na osnovi takšnih zgledov, ki jih je v šoli premalo, bi učenci lažje premislili o slabostih svojega vedenja, s čim bi ga popravili in kako bi poravnali storjeno škodo.

Učiteljica likovnega pouka *Jolanda Pibernik* (2008) uči učence percepcije in upodabljanja drugačnosti. Učence pri pouku demokratično vodi pri uresničevanju lastnih zamisli. V pouk vključuje lastne izkušnje likovnega izražanja na različnih materialih. Cilji likovnega pouka so v samoizraznosti, razvijanju sposobnosti oblikovanja, odprti, sproščeni, prijazni komunikaciji, kot tudi v inovativni rešitvi likovnega problema v smislu izvirnosti, domiselnosti, bogate domišljije, vedoželjnosti itn. Ko učenci dobijo navodila za uporabo postopkov, svoje konkretno mišljenje demonstrirajo npr. pri oblikovanju kipcev. Ker vsak učenec izdeluje svoj izdelek po lastni predstavi in zna kaj vprašati, misli tudi ustvarjalno. Pri oblikovanju se učenci učijo situacijsko, izkušnjsko, sodelovalno in transformativno. O slednjem govorimo pri tistem učitelju, ki ustvarja tako, kakor poučuje, in obratno³⁰.

Pri stilih poučevanja in učenja opazujemo, kako pogosto učenci ali učitelji uporabljajo določen zaznavni kanal, kako pogosto je uporabljena določena modalnost (katera najbolj in katera najmanj) ter katerim učencem je bilo lahko in katerim težko slediti.

Po nevroloških indikatorjih, ki jih navaja *Grinder* (2004) sklepamo, kateri zaznavni kanali so zaposleni. Vsi učitelji bi hoteli poučevati multisenzorno, vendar pa se pri tem še ne zavedamo, kateri poučevalni stil je za nas prednostni. Razlaganje učitelja (stil natarja) odpira avditivni kanal učencev. Čim bolj učitelj nekaj dela, tem bolj pričakuje, da bo to delal učenec. Dejansko pa učenec to dela, če ima odprt enak zaznavni modus, enak metaprogram in podobna (samo)omejujoča prepričanja. To je le specialna hipoteza, ki ne more biti potrjena na celi populaciji. Le najbolj fleksibilen učitelj zadovoljuje potrebe vseh učencev. Podobno je po sistemu potreb. Če učitelj pozna vse vrste potreb (npr. po Glasserju) in jih uravnoteženo zadovoljuje, lahko to podpira tudi pri učencih. Morda nasilje učencev izhaja iz nerazumevanja njihovih

30 O nekaterih teoretskih in praktičnih vidikih likovnega pouka glej v: *Tacol, T. (et al., 2006) in Novak, B.: Odnos med transformacijsko paradigmo šole in celotno likovno edukacijo. Referat je v tisku zbornika Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.*

potreb s strani učiteljev. Isto maniro lahko zasledimo pri komunikacijskih vlogah. Vemo, da smo vsi nagnjeni k uporabi pretežno ene izmed vlog. Učitelj bi moral poznati vse, da bi lahko izbral za dano situacijo najustreznejšo. Enako bi lahko ugotavljali za vzgojne stile, stile voditelja in druge vloge. Tudi vzgojni stili in vrste znanja so različni. Umetnost je izbrati in uporabiti tisto, kar je najprimernejše za sogovornike. Smer iskanja rešitev za določen vzgojni in vodstveni problem je iskanje enotnosti v mnogoterosti - pluralnosti.

5. Sklep

V glokalizaciji se bolj kot univerzalni širijo parcialno monopolni interesi, zlasti ameriški. Nekateri globalizacijo najraje izenačujejo z amerikanizacijo, čeprav ni samo to. Zaradi širjenja zahodne kulture se tudi pri nas uveljavljajo narcisizem, sebičnost, hitra hrana, površen odnos do življenja in površni pragmatizem. Planetarni pogled na svet omogoča tudi globalno učenje z globljim spoznanjem o nas samih. Ob današnji globalni krizi velja postaviti hipotezo, da je dosedANJI pospešeni razvoj spodbujal preveč površinskega sprejemanja sprememb in učenja in da bo šele upočasnjeni razvoj bolje spodbujal transformiranje naše kulture s subkulturami, kot so literarna, politična, pedagoška, pravna, upravna in organizacijska.

V represivni civilizaciji (Marcusejeva sintagma) še vedno dajemo prednost zunanjim spremembam pred notranjimi ter razvoju stroke pred ustreznim razvojem pedagoških stilov in didaktičnih metod. Zdi se, da je lažje ustvarjati zunanjo disciplino kot samodisciplino in lažje slediti svetu sistema kot svetu življenja. Če je samodisciplina največ, kar lahko kot starši damo svojim otrokom (*Bluestein, 1997*), si jo moramo, tako kot obvladovanje stresa, najprej prisvojiti odrasli. To pomeni, da skušamo ravnati od znotraj navzven, kar je težje, vendar bistveno.

Prepričanje ministrstev za izobraževanje v mnogih državah sveta je, da se bo kriza izobraževanja zmanjšala, če se bo znanje učiteljev o kriznih pojavih povečalo in bodo bolj uveljavljali problemsko učenje z reševanjem problemov na nov način. Verjetno lahko evropska vzgoja zaradi večjih kulturnih in nacionalnih cepitev manj pomeni nasprotujoča pričakovanja kot npr. ameriška. Z razvojem solidarnosti in skladnosti vrednot ta kriza ne bi bila tako grozeča. Podobno velja za šolsko kulturo dobre skupnosti, ki pogojuje dobrega učitelja in dobrega učenca.

Sodelovalno učenje med udeleženci edukacije nastaja z njihovo medsebojno komunikacijo že znotraj šole. Šole sodelujejo v socialni mreži tudi med seboj. V transformacijski paradigmi imata oba interaktivno vlogo, v transmisijski pa pasivno, kar vodi k preobremenjenosti.

Globalizacijska teorija edukacije še nastaja³¹. Morda bi bilo boljše govoriti o glokalizacijski teoriji, ker ima takšna edukacijska praksa dvojni cilj. To pomeni, da splošnih ciljev ne more uresničevati brez posebnih, ki ustrezajo predvsem lastnemu okolju. Odprto vprašanje je, ali lahko obojne cilje uresničuje v enaki meri, kar bi bilo idealno, ali ene uresničuje na račun drugih.

³¹ Ena izmed glavnih nalog globalizacije je razvoj edukacije. Osnovni načrt zanj je globalni kurikulum. Do tega pa vodi primerjava kurikularnih konceptov s strukturnimi elementi po različnih državah. K temu cilju vodi tudi delo *Marsh Colin, J.* (2002).

Sklenimo, da je pot k temeljem kurikularne prenove ambivalentna. Zaradi odkrivanja novih možnosti prej sodi med probleme edukacije, kot pa med rešitve, saj so edukacijske potrebe, tako kot človekove potrebe, večinoma spremenljive, raznolike in neenotno definirane. V EU poznamo različne modele kurikulov, ki vedno bolj angažirajo učitelje v timskem delu, kot bomo to opisali v VI. poglavju.

Literatura

- Adorno, T. (1999). Avtoritarna osebnost. V: Nastran Ule, M.: Predsodki in diskriminacije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče, str. 126-156.
- Apple, M., W. (1985). Education and power. Boston, London : ARK.
- Bahovec, E. (1985). O konceptualnih protislovjih in ideoloških razsežnostih »vsestranske razvite osebnosti«. Problemi. št. 4 (1985), str. 1-3.
- Bahovec, E. (Nosilka RP 1986), Tavčar, L., Saksida, S. (avtorji). Teoretska izhodišča za analizo razvoja osebnosti in vzgojnega programa. Priloga 3 K. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Bernik, I. (1989). Functions of Egalitarianism in Yugoslav Society. V: Praxis International, Issue 4/89, str. 425-432; glej splet: www.ceeol.com.
- Bernstein, B. (2009). Social Class and Pedagogic Practice. New York: Routledge.
- Bluestein, J. (1997). Disciplina 21. stoletja. Kako učence navajamo na samonadzor in sprejemanje odgovornosti? Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bourdieu, P. (2001). Praktični čut. Ljubljana: ISH.
- Contreras, A., R. (2003). Diversity and Prenov. V: Hunter, R. & Brown, F. (Ed., 2003). Challenges of Urban Education and Efficacy of School Prenov. Amsterdam: JAI, str. 15-23.

- Eurydice (European Commission, 2003). »Key competencies: A developing concept in general compulsory education«. 146 strani. V PDF formatu je dostopna na naslovu: <http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/kljucne.pdf>.
- Eurydice (2008). Odgovornost in avtonomija učiteljev. Delovno gradivo za konferenco: Spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti – odzivanje šol na izzive družbe prihodnosti. Slovensko predsedovanje Evropski uniji, 9. in 10. april 2008, Brdo pri Kranju (Slovenija). Objavljeno na spletnih straneh: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/Predsedovanje_EU/Tematska_konferenca/Eurydice_avtonomija_uciteljev_7_4_08_slo.doc
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gaber, S., Tašner, V. (2009). Vidna, nevidna pedagogika in spopad v (srednjem) razredu. *Sodobna pedagogika*, 2009/ št. 1, str. 282-299.
- Giroux, H. & Mc Laren, P. (1987). Teacher Education and the politics of Engagement. The Case of Democratic Schooling. In: *Teaching, Teachers, and Teacher Education*, edited by M. Okazawa-Ray, et al. Cambridge, MA. Harvard Educational Review Print, str. 157-182.
- Glasser, W. (1994). Dobra šola – vodenje učencev brez prisile. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1996). Ustvarimo razmere za dobro šolo! Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

- Gossen, D. & Anderson, J. (1996). Ustvarimo razmere za dobro šolo! Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Hassett, Marie F. (2000) What Makes A Good Teacher? V: Home, Volume 12, Winter 2000. <http://www.sabes.org/resources/adventures/vol127hassett.htm>. str. 1-5.
- Hočevar, A. (2009). Spremembe v vzgoji in izobraževanju – od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, 1/2009, str. 8-12.
- Japelj, B. & Čuček, M. (2000). Druga mednarodna raziskava uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal, D. (2000). Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, D. & Kobal, B. (ured., 2006). Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji. Ljubljana: DEMS.
- Kodelja, Z. (1995a). *Laična šola*. Ljubljana: Krt.
- Kodelja, Z. (1995b). *Objekt vzgoje*. Ljubljana: Krt.
Kodelja, Z., Krsnik, O. (ured.). Pediček, F., Grmič, V., Resman, M., Medveš, Z., Kerševan, M., Zgaga, P., Apple, M. W. (avtorji, 1990). *Šola v političnem pluralizmu : zbornik razprav*. 1. natis. Ljubljana : Marksistični center CK ZKS.
- Kolenc, J., Hvala Kamenšček, P., Kelava P. (2008). *Dualni sistem poklicnega izobraževanja*. Radovljica: Didakta.

- Kramar, M. (2006). Dokumenti, ki opredeljujejo predmet, predmetna področja : (Predlog za obravnavo na NKS) : mnenje o gradivu. Maribor: Urad za šolstvo.
- Krek, J., (ured., 1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: MŠŠ.
- Kuhn, T. (1998). Struktura znanstvenih revolucij. Ljubljana: Krtina.
- Marcuse, H. (1992). One-dimensional man : Studies in the ideology of advanced industrial society. Boston (Mass.): Beacon Press.
- Marentič Požarnik, B. (1998a). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove? Prvi del. Ljubljana: Sodobna pedagogika, št. 3, 1998, str. 244-261.
- Marentič Požarnik, B. (1998b). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove? Drugi del. V: Sodobna Pedagogika, 1998, št. 4, str. 360-370.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. Sodobna pedagogika, str. 58- 75.
- Marsh Colin, J. (2002). Planning, Management & Ideology. Key Concepts for Understanding Curriculum 2. London: Routledge.
- Marx, K. (1969). Kritika nacionalne ekonomije. V: Marx, K., Engels F., Izbrana dela v petih zvezkih, I. zvezek, 3. izdaja. Ljubljana: CZ., str. 245-397.

- Medveš, Z. (ured., 1992). Vzgoja v javni šoli. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Novak, B. (1997). Transformacija šole. Vzgoja in izobraževanje. L. 29, 1998/5, str. 4-9.
- Novak, B., (2000). Političnokulturni vidiki ocenjevanja ustreznosti Slovenije za vstop v EU, l. 37, št. 1, januar/februar 2000, str. 71-81.
- Novak, B. (2008). Dialog kot najstarejši in najnovejši cilj šole. V: NLP mojstri. [Skupina mojstrov nevrolingvističnega programiranja], (2002). 23 str. http://www.geocities.com/NLPmojster/kultura_dialoga.rtf. [COBISS.SI-ID 1714519]
- Novak, B. & Kolenc, J. (1994-1996). Mednarodno primerjalno raziskovanje politične socializacije. Raziskovalni projekt. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Novak, B. & Kolenc, J. (1997-1999). Antropološko raziskovanje politične kulture in šole. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Poročilo za MZT – zaključna faza.
- Pediček, F. (1985). Usmerjanje v vzgoji in izobraževanju. Pedagoškoteoretični vidik. Ljubljana: Univerzum.
- Pediček, F. (1994). Edukacija danes. Obzorja, Maribor.
- Pediček, F. (1998). Ob prenovi. Jutro, Ljubljana: Jutro.
- Pibernik, J. (2006). Drugačnosti. Priročnik za učitelje likovnega pouka. Celje: Mohorjeva družba.

- Potkonjak, N., Šimleša, P. (1989). Pedagoška enciklopedija. Beograd [etc.] : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva [etc.].
- Raven, J. (1995). *The New Wealth of Nations: A New Enquiry Into Nature and Origins of the Wealth of Nations.*
- Razdevšek Pučko, C., Peček, M. (ured., 2003). *Uspešnost in pravičnost v šoli.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rutar, D. (2000). Šolanje in samostojnost. V: *Človek in kurikulum.* Državlanski forum za humano šolo. Str. 94-109.
- Rutar, D. (2002). *Učitelj kot intelektualec.* Radovljica: Regionalni državni center.
- Rus, V. (1989). Enakost in pravičnost. *Družboslovne razprave.* L. 6, št. 8 (1989). Str. 99-106.
- Schmidt, V. (1982). *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem.* Ljubljana: Univerzum.
- Senge, P. (Ed. et al., 2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education.* London: Nikolas Brealey Publishing.
- Siegel, H. (1997). *Rationality Redeemed?* New York, London: Routledge.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme.* Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

- Štefanc, D. (2007). Reformne razsežnosti prizadevanj za vsestransko kompetentno osebnost. *Sodobna pedagogika*, 2007/št. 2, str. 58-124.
- Štemberger, T., Ivanuš Grmek, M. in Čagran, B. (2009). Zunanja učna diferenciacija in motivacija učencev v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*. Spremembe v sistemu vzgoje in izobraževanja. 2009/št. 1, str. 54-68.
- Tacol, T. (et al., 2006). *Ustvarjalni učitelj. Dejavniki osebostne in strokovne rasti. Creative teacher. Factors of personal and professional growth*. Ljubljana: Debora.
- Vodopivec Kolar, K. (2009). Analiza trendov permisivnih trendov vzgoje v izbranih slovenskih šolah na porast narcistričnosti. V: Mednarodna znanstvena konferenca. Sprememba v sistemu vzgoje in izobraževanja. *Žalec*, 3. in 4. aprila 2009. ZDPDS, str. 161-169.
- Walters, J. (1990). *Vzgoja za življenje*. Celje: Mohorjeva družba.
- Youngs, B. B. (2001). *Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje. Priročnik za uspešnejše odzivanje na stres*. Ljubljana: Educy.
- Zoltan, J., Uršič, S., Zupanec, N. (ured., 2007). *Javna predstavitev mnenj o privatnem šolstvu v Republiki Sloveniji : zbornik referatov in razprav*, 23. marec 2007. Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije.

II. Odnos med znanjem in učenjem učencev v osnovni šoli glede na nekatere rezultate raziskave TIMSS

1. Različne vrste znanja kot pogoj za uspeh učencev na mednarodnih tekmovanjih

Mednarodna tekmovanja učencev v znanju postavljajo pedagoške prakse posameznih držav pred nove izzive. Pomenijo preverjanje, koliko države udeleženke sledijo skupnim ciljem, kako kakovostni in učinkoviti so njihovi didaktični pristopi ter kako učenci razumejo in uporabljajo pridobljeno znanje. Takšnih vprašanj bi lahko nanizali še celo vrsto, toda vsa vprašanja težijo k avtorefleksiji in avtokorekcijam celo nacionalnih izobraževalnih politik.

Najprej gre za postavljanje in popravljanje nacionalnih strategij. *Strategija razvoja Slovenije* (2005) izhaja iz petih prednostnih področjih, kot so:

1. učinkovito ustvarjanje, prenos in uporaba znanja za gospodarski razvoj in kakovostna delovna mesta,
2. konkurenčno gospodarstvo,
3. učinkovita in cenejša država,
4. moderna socialna država in večja zaposlenost,
5. povezovanje ukrepov za trajnostni razvoj.

Zanimivo je, da je znanje prvo prednostno področje, vendar ne vključuje spodbujanja radovednosti otrok. Pozabljamo, da je to prvi pogoj vseživljenjskega učenja. Zato ni več naloga šole, da radovednost zatre z redundančnostjo informacij. Radovednost se že pri otrocih izraža v čudenju (gr. *thaumazein*, lat. *admiratio*, nem. *Verwunderung*, *Staunen*), ki sicer spodbuja notranjo motivacijo, ki pa sčasoma zaradi preveč informacij, s katerimi je otrok zasut, upada. Če hočemo postati družba znanja in učenja, je treba

znanje gojiti že od vrtca in osnovne šole dalje, ne šele na univerzi in pri zaposlovanju kadrov. Učinkovitost in kakovost znanja bi nas morali spremljati vseživljenjsko v vseh fazah osebnega in družbenega razvoja. To ne pomeni le vzdrževanja začudenja kot generatorja znanja nasploh o celoti bivajočega, kamor spadamo, ampak tudi občudovanja (nem. *Bewunderung*) posebnosti naše države in nacije, da se ne bi utopili v niveliziranem in uniformiranem 'evroslovenstvu' (Hribarjev izraz).

Slovenija želi razvijati konkurenčno gospodarstvo in se po uspešnosti umestiti v sam vrh članic Evropske unije (v nadaljnjem besedilu EU), zato je predsednik vlade *Pahor* prepričan, da smo sposobni priti iz krize okrepljeni. Za doseg tega cilja obstaja kar nekaj pomembnih in težko uresničljivih robnih pogojev:

1. doseganje enakih standardov znanja, kot jih dosegajo ekonomsko razvitejše države, (nekatero slabše uvrščene države to razumejo tako, da je treba kopirati predmetne učne načrte po najbolje uvrščenih državah),
2. moralna obveza,
3. izvajanje politike opiranja na lastne sile, ki je ne bi smeli povezovati z iluzijami velikih skokov in najemanjem dolgov iz tujine.

Posnemanje tujih pedagoških ali političnih praks ni enostavno, ker so šolske in politične kulture specifične. Vemo, da se strateški cilji ne morejo uresničevati, če niso povezani z vrednotami državljanov in z njihovimi motivacijskimi cilji. Po Musku (*Musek*, 1994; 160) se Slovenci po vrednotah univerzalnosti, kamor sodi večina demokratičnih vrednot, uvrščamo v mednarodno povprečje, po vrednotah doseganja, kamor sodijo statusne in potenčne vrednote, pa smo morda nad povprečjem. Slovenci imamo sicer storilnostni značaj, vendar pa učni načrti ter pouk naravoslovja in matematike v osnovni šoli niso bili naravnani k njegovi krepitvi. Zdi se, da je bila ideologija razbremenjevanja nadaljevanje napačne socialistične predstave o osvoboditvi dela. Kako naj bi si sicer razložili pretiravanje s starševsko in z učiteljevo vlogo olajševalca (*facilitator*)? Zato je bil motiv doseganja ali storilnosti glede na višje uvrščene države v TIMSS-ovih raziskavah nižji od pričakovanega.

Ni vseeno, kako pismeni smo odrasli, ki pogojujemo pismenost otrok. Po mednarodni primerjalni raziskavi *Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju* iz leta 1998 se je Slovenija uvrstila na 17. mesto med 20 državami. V raziskavi je bila funkcionalna pismenost opredeljena kot dokumentacijska zmožnost posameznikovega razumevanja in izpolnjevanja tiskanih obrazcev v vsakdanjem življenju, pri delu in doma, kakor tudi besedilna in računska zmožnost. Analiza podatkov je pokazala, da so pri nas velike razlike v pismenosti mlajših in starejših, bolj in manj izobraženih, kakor tudi med mladimi, ki se šolajo, in tistimi, ki so šolo že zapustili. Presenetljivo visok odstotek slabe funkcionalne pismenosti odraslih v Sloveniji (cca 70 %) nas sili

k iskanju dejavnikov tega pojava tudi v šoli. Funkcionalna pismenost je povezana z drugimi vrstami pismenosti, zlasti z bralno in matematično pismenostjo.

Očitno je, da zaradi nerefektiranega, parcialnega učenja večjih količin učnih vsebin učenci ne znajo reševati problemov v situaciji, kar pomeni funkcionalno nepismenost. Tudi *Japelj Pavešič* (2004) zaključuje, da imajo naši učenci do 3. leta šolanja v osemletki in do 4. leta šolanja v devetletki premalo priložnosti za doseganje matematične pismenosti. Obe raziskavi, *Pismenost odraslih in udeležba v izobraževanju* in *TIMSS iz leta 2003*, delno potrjujeta omenjeno hipotezo.

Spominsko ponavljajoče znanje³² v šoli smo pretežno kritizirali, ker je že oviralo nastajanje inovativnega znanja, žal pa je to privedlo tudi do podcenjevanja njegove realne vrednosti. Slabost reproduktivnega znanja smo videli v tem, da kot akumulirano, faktografsko 'znanje na zalogo' ostaja pasivno. Obudimo ga tako, da začnemo o njem razmišljati, kako ga rabiti v situaciji. Učitelj ga (ne)hote uporablja za represivne namene kot sredstvo za vzdrževanje zunanjega reda in miru, discipline in kontrole in za dokazovanje neznanja učencev. Še vedno pa načelno ni jasno, koliko reproduktivnega znanja je potrebno za ustvarjalno znanje.

Šola še vedno goji pretežno repetitivno znanje zaradi:

- › vsebinske dostopnosti merjenja - ocenjevanja,
- › akumulativnega značaja dela in (človeškega) kapitala,
- › širitve znanstvenega znanja in ekspanzije izobraževanja,
- › prevladujoče frontalne oblike pouka in birokratske organizacije šole in
- › sklicevanja na slabo predznanje večine učencev.

Dvosmiselnosti reproduktivnega znanja ne odpravlja niti razvoj informacijske učne tehnologije in multimedije, ki ne more nadomestiti vloge in pomena pomnjenja pri oblikovanju novega sintetičnega znanja, ker uporaba te tehnologije v šoli ne daje nujno boljših rezultatov (*Lavrič*, 2004). Potrebovali bi tehnološko didaktično usposobljenega učitelja. Uporaba domačega računalnika sicer vpliva na boljši uspeh učencev v šoli, vendar je še boljše, če visoko izobraženi starši nudijo otrokom pomoč pri učenju. Videti je, da se učenci, ki jim ne pomagajo niti starši niti učitelji, sami spontano učijo uporabe IKT.

³² V antiki je bilo znanje, logos, nasproti mithos in episteme – spoznanje nasproti doksi - mnenju. Po etimologiji nemška beseda wissen (got. witan, angl. wit, ind. veda, gr. oida, lat. vidi) pomeni videti (*Paul*, 1992; 1052). Znanje je tudi vest in zavedanje. Znanje je etimološko več kot le spominsko.

Ker imajo otroci nizko izobraženih staršev praviloma slabši uspeh v šoli, izvedena anketa TIMSS-a iz leta 2003 potrjuje tezo o socioekonomski reprodukciji zaposljive delovne sile. Ni pravično, da je kulturni kapital neenakomerno porazdeljen in da šola tega ne more nadoknaditi. Večkrat se poudarja težnja, da bi oblikovali takšen šolski sistem, ki bi nudil optimalne pogoje za učni uspeh vsem učencem, vendar pa ni recepta, po katerem bi to storili (*Vehovar, 2009*). Po Novakovi (*Novak, 2005*) s togo organizacijo nivojskega pouka osnovna šola socialnega razslojevanja med učenci ne zmanjšuje in blaži, ampak ga ohranja in celo povečuje. S tem je v osnovni šoli kršeno načelo enakih možnosti. V *Poročilu o razvoju 2005* so dosednji rezultati socialnega razvoja ocenjeni kot ugodni. V času ekonomske krize obstaja upravičen strah, da padanje življenjskega standarda, ki ga spremlja manjši delež BNP za izobraževanje (v letu 2008 s 5,2 % najnižji doslej), in slabše počutje udeležencev edukacije, pomenita tudi nižji učni uspeh učencev. Tudi nacionalni preizkus znanja (kratica NPZ) ne prispeva k dvigu znanja naših učencev, ker v njem ni učinkovitega nadzora nad kakovostjo pouka.

Rezultati TIMSS-a nam kažejo različne vrste znanja le posredno, glede na mehanike visoke, srednje in nizke ravni znanja. Ti kažejo na to, da je treba uveljaviti uporabno inovativno, informatizirano in celovito znanje nasproti mehničnemu, spominskemu in razdrobljenemu znanju le tedaj, če je tega preveč, sicer pa kot njegovo dopolnilo. Danes smo na prehodu iz moderne k informatizirani stopnji razvoja znanja. Ideal ni le čim več znanja, ampak čim bolj kakovostno znanje, ki je hkrati objektivna in subjektivna kategorija.

Flavel in Wellman (1977) razlikujeta naslednje štiri vrste znanja glede na to:

1. kako narava zastavljene naloge vpliva na izvedbo le-te,
2. kakšno je spoznanje učenca o sebi,
3. kakšno je učenčevo znanje strategij,
4. kako staro znanje vstopa v interakcijo z novim in kako to vpliva na spremembo celotne človekove osebnosti; interakcijsko znanje o tem.

Pri prvem vprašanju (ad 1) se je pokazalo, da dosegajo v mednarodni primerjavi višje mesto tisti učenci osnovne šole, ki porabijo za reševanje domačih nalog manj časa. Ankete TIMSS-a ne sprašujejo po tistih učencih, ki so samostojni, in tistih, ki so odvisni od socialnega polja. Vendar pa so nekateri učenci odvisni od ocenjevanja učiteljev in staršev, drugi pa se že spontano lahko zanesejo nase. O samopodobi in strategijah učenja (ad 2 in ad 3) govorimo v nadaljevanju. Vprašanje (ad 4) po kriterijih Flavela in Wellmana pa je še povsem odprto. Predpostavljamo, da so učenci, ki so se uvrstili višje, znanje bolje integrirali kot tisti, ki so se uvrstili slabše.

Že v osnovni šoli se v predmetniku zastopane tri vrste znanja, kot so naravoslovno-matematično, družboslovno in humanistično, nanašajo na tri poperjanske svetove, kot so objektivni (1), socialno-interakcijski (2) in subjektivni (3). Vse tri vrste znanja kot produkti zavesti sodijo v 3. svet, vendar pa imajo različne povezave svetom 1 in 2 (Popper, 1978). Naravoslovno-matematično znanje je objektivno, eksaktno, pretežno razumsko logično operativno in se nanaša na (an)organski svet, ki tudi postaja odvisen od nas. Subjektivno znanje je izrazito situacijsko-komunikativno, procesno in težko merljivo. Vse znanje pa je simbolno manipulativno, ker je jezikovno komunikativno. V tem smislu so zastavljeni vsi učni načrti za posamezne predmete

Čeprav je za nekatere še veljavno stališče o vrednotni nevtralnosti zlasti naravoslovno-matematičnega znanja, pa to stališče ne vzdrži kritike pri odnosu učencev do njega. Iz izsledkov anket, ki so bile izvedene na osnovi rezultatov TIMSS-ovih raziskav, vemo le to, da je naravoslovno in matematično znanje za učence pomembno. To še ne pomeni, da bi se ga učili na osebno pomemben način in celo avtentično in z veseljem. Učitelji matematike in naravoslovja premalo razmišljajo o tem, kako bi to specializirano, brezosebno, predmetno tehnično usmerjeno znanje učencem približali, da bi postalo sestavina njihovega življenja. Naravoslovno znanje ima drugačno vzgojno vrednost kot osebno, družbeno in humano usmerjeno. Vprašanje argumentacije za ponovljivo znanje ali proti njemu pri posebnih sklopih predmetnih področij naravoslovja, družboslovja in humanistike zato ni pravo, ampak gre za vprašanje osmišljanja znanja. Potem bi ga učitelji tudi lažje ocenjevali po taksonomskih ravneh od najnižje do najvišje.

Odnos med celostnim in parcialnim znanjem je danes le delno določen in delno primerljiv. V celostnem znanju so dosežki novoveške pozitivne znanosti kot učne vsebine integralni del metafizičnih in religioznih vsebin. Nove oblike osebno in družbeno uporabnega znanja se le postopno uveljavljajo z novimi oblikami celostnega učenja, kot sta osebno pomembno in reflektirano izkušnjsko učenje (*reflective experiential learning*).

Reproduktivno znanje razdelimo na:

1. opisno (*knowledge what*),
2. vzročno (*knowledge why*),
3. načinovno (*knowledge how*) in
4. namensko, ciljno (*knowledge what for*).

Tem štirim vrstam znanja ustrezajo štiri vrste vpraševanja in učenja, ki smo jih priredili po shemi B. McCarthyjeve³³. Ti tipi vprašanj so značilni za učitelje in učence.

³³ Glej spletno stran: <http://volcano.und.nodak.edu/vwdocs/msh/lc/is/4mat.html> 4MAT sistema.

Kot pokaže Tomičeva (Tomić, 2003; 220 – 223), je na podlagi spoznanja učnih stilov možno izpeljati tudi poučevalne strategije. Poučevanje je tem bolj prožno in celovito, čim bolj lahko učenec in učitelj pridobivata znanje na vse štiri načine, čeprav pri vsakem prevladuje drug način. Danes je 'vedeti kako' pomembnejše kot 'vedeti kaj', kar do določene mere potrjuje tudi pilotska raziskava (Novak, 2005). Le za redke učence in učitelje sta enako pomembna dva tipa vprašalnic.

Zgornji četverni shemi v tabeli bi bilo smiselno dodati peto vprašanje, kdo so tisti učenci, ki pridobivajo znanje, in tisti učitelji, ki ga posredujejo. Ni vseeno, ali so v svojih očeh pomembni ali nepomembni, ali imajo togo identiteto ali fleksibilno. Tudi ni nepomembno, kakšen je učitelj – ali je bolj človeški ali bolj strokoven. Ocenjevanje sebe glede na navedenih pet vprašanj ima tako samoevalvacijski, diagnostični in prognostični pomen, ker ne gre le za oceno stanja, v katerem se vsakdo nahaja, ampak tudi za možnost obvladovanja drugih načinov vpraševanja, mišljenja in učenja. Učitelj si najprej sam pridobi različne vrste znanja, ki sodijo v kompleksen pojem njegove profesionalne kompetentnosti. Znano je, da sem ne sodijo le ekspertna in didaktično pedagoška znanja, ampak tudi socialno-psihološka, ki omogočajo razumevanje razvojne stopnje učenca in njegovega socialnega okolja.

Po TIMSS-ovem modelu (Šetinc, et. al., 1997; 3) sloni zbiranje rezultatov znanja učencev na osnovi štirih stebrov, ki so:

1. kaj so pričakovanja,
2. kdo poučuje,
3. kako je pouk organiziran in
4. kaj so se učenci naučili.

Od vseh teh povezav, njihovih sinergičnih učinkov, je odvisno, kako učenci rešujejo naloge na mednarodnem tekmovanju. V tem zapisu se ukvarjamo tudi z vprašanjem, ali bi bili rezultati naših učencev boljši, če bi (4. tip vprašanja po 4MAT sistemu) pogoje spremenili. Za učni uspeh učenca v šoli in na mednarodnem tekmovanju potrebujeta tako učitelj kot učenec različne vrste znanja.

1.1. Formalno in neformalno spodbujanje pozitivnega odnosa učencev do učenja

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (2004) predpisuje, da se znanje učencev ocenjuje skozi vse ocenjevalno obdobje. Ocenjuje se učenčeve ustne odgovore ter pisne, likovne, tehnične, praktične

in druge izdelke, projektno delo, nastope učencev in druge dejavnosti. Znanje se pisno ocenjuje najmanj dvakrat v istem ocenjevalnem obdobju. O datumu pisnega izdelka morajo biti učenci obveščeni vsaj sedem dni prej (12. člen). Ocenjevanje je ugotavljanje in vrednotenje že pridobljenega znanja. Učitelj pomaga učencu doseči in preseči standarde znanja na posamezni ravni zahtevnosti (16. člen). Te ravni so ravni poznavanja, razumevanja, analize in sinteze in ustvarjalne rabe znanja (2. člen). Učiteljevi zapisi, pridobljeni pri preverjanju znanja, se ne smejo pretvoriti v ocene (2. člen). To pomeni, da tudi znaki, kot so minusi in plusi, niso prevedljivi v ocene. Nekateri učitelji pogrešajo prav to prakso pretvarjanja iz polpreteklega obdobja. Vpliv staršev je lahko tudi neugoden. Zaradi pritiska staršev dobivajo učenci tudi nezaslužene ocene, ki pa jih le-ti ne morejo upravičiti na mednarodnih tekmovanjih.

Dihotomija procesnega preverjanja, ki je z učiteljeve strani pretežno ustno in obstaja lahko tudi v obliki njegovih zapisov in številčnega ocenjevanja od 1 do 5 oz. od 1 do 10 pri nivojskem pouku sicer ustreza stališču o primernosti takšnega ali drugačnega izdelka za ocenjevanje, ne ustreza pa predstavi o spodbujanju učencev k različnim vrstam učenja in predvsem k njihovemu sprotnemu in kontinuiranemu učenju skozi vsa ocenjevalna obdobja. *Pravilnik* ne odgovarja na vprašanje, kakšne so lahko spodbude brez ocen, in tudi ne, kakšna je razlika med štirimi načini vpraševanja (4MAT) pri preverjanju in ocenjevanju. Medtem ko učitelj s preverjanjem testira učencevo razumevanje, pa namenja povratno informacijo odpravljanju vzrokov neznanja šele na osnovi ocenjevanja znanja. Tiha predpostavka tega *Pravilnika* tedaj je, da ocenjevanje, ki šteje znanje šele kot 'dovršeno dejstvo' (fr. *fait accompli*), vrednoti predvsem faktografsko znanje, druge vrste pa le, če so v dovršeni obliki. Sklicuje se sicer na zahtevnostne ravni od poznavanja do ustvarjalnosti, za katere pa zaradi šolsko kulturnih razlogov pogosto zmanjka časa.

Odkrivajoče učenje ali učenje z odkrivanjem (*discovery learning*) v širšem smislu vključuje vse tri prejšnje faze vpraševanja in učenja po shemi 4MAT: definicijo problema, hipotezo, preverjanje z eksperimentom, zakon ali teorijo in preverjanje teorije z eksperimentom. Učenje naravoslovja terja sistematično, zaporedno, logično in dograjevalno podajanje učnih vsebin.

Vsako učno vsebino naj bi učenec razumel, tako da sledi njeni logični zgradbi po stopnicah. Učenje z razumevanjem pri naravoslovnih predmetih in matematiki dela preglavice tistim učencem, ki so bolj nadarjeni za družboslovje in humanistiko. Učni načrti naravoslovja nekatere 'kamenčke v razumevanju' izpuščajo, vendar jih nadarjeni radovedni učenci zlahka dogradijo, rutinski učenci s površinskim stilom in odvisnostjo od socialnega polja pa jih običajno ne. Površinski stil ne omogoča preverjanja znanja na višjih taksonomskih ravneh Bloomove in Marzanove lestvice, zato *Zora Rutar Ilc* (2004; 66-100) daje navodila na primerih učnih ur, kako obe lestvici uporabljati pri zastavljanju vprašanj, nalog in dejavnosti, kakor tudi pri sistematičnem poučevanju.

Sternberg (1999) definira pomembnost učenja s sestavinami selekcije, organizacije in integracije starega in novega znanja. Seveda bi moral biti tako organiziran že pouk, da bi to spodbujal. Očitno pa ni. Če učenci sami izjavljajo, da se jim učenje ne zdi pomembno, to pomeni, da se ne zavedajo osebno pomembnega učenja (*personal important learning*). Osnovnošolci še ne presojujejo naravoslovnega in matematičnega znanja realno glede na njun splošen pomen v življenju in glede na njune posebne ciljne orientacije. Če jim učitelj tega ne osmisli, jih ne navaja k vseživljenjskemu učenju. Glede na spoznanja o rabi poučevalnih in učnih stilov (*Marentič Požarnik, 2000*) lahko ugotovimo, da imajo manj nadarjeni učenci raje poučevanje brez reševanja problemov, kar ustreza stilu natakara, bolj nadarjenim pa bi najbolj koristili prav transformacijski stili, kot so arhitekt, (gorski) vodnik, ali vrtnar, za prav takšen pouk.

Pri rezultatih TIMSS 2007 so učenci izjavili, da nimajo veselja do učenja. *Japelj Pavešič, Žvan in Perat* (2009) dokazujejo, da razdrobljenost učnega načrta za matematiko učencem ne more dajati smisla učenja. Ker pri nas primanjkuje učenja naravoslovja in matematike z veseljem, to pomeni, da primanjkuje tudi notranje motivacije. Ker ni nikjer pouka matematike in naravoslovja brez frontalnega pouka (stila natakara), lahko sklepamo, da je transmisija do določene meje nenadomestljiva in neizogibna. Odgovornost učencev za rezultate učenja bi bilo treba povečati z nekaterimi takšnimi ukrepi, kot jih uporabljajo na Finskem. To velja tudi za pridobivanje drugih vrst pismenosti, ki jih merijo druge mednarodne raziskave.

Primer finske šole kaže, da odgovornosti učencev za rezultate učenja ni mogoče trajno povečati, če ne okrepiamo vloge vseh udeležencev edukacije, ki kot dejavniki v šolskem sistemu sodelujejo v smislu medsebojne podpore – subsidiarnosti. Razlikujejo celo med splošno podporo vsem učencem in specialno podporo učencem s posebnimi potrebami. Učencem nudijo splošno podporo svetovalne službe, ki jim pomagajo pri pravočasni izbiri poklica in sposobnosti za hitrost študija, da se odločijo, ali bodo končali srednješolski program v treh ali v štirih letih. K splošni podpori sodi po *Nolimalovi* (*Nolimal, 2006*) načrt za realizacijo učnih programov učencev, dopolnilni pouk in zdravstveno varstvo. *Plevnikova* (*Plevnik, 2001*) še pove, da je na Finskem med učitelji več moških kot v Sloveniji. Preizkušajo različne motivacijske strategije, ki dajejo ugodne rezultate. Dober učitelj je zanje spodbujajoč učitelj. Glavne lastnosti, ki jih Finci želijo razviti pri učiteljih, so pripadnost skupnosti, vodenje, spopadanje s problemi in spremembami, spretnosti sodelovanja, oblikovanje učinkovitih učnih okolij ter ozaveščanje o družbi in skupnih potrebah.

2. Preobremenjenost naših učencev med mitom in realnostjo

Preobremenjenost je večznačni pojem. Preobremenjenost učencev v šoli je kot posledica storilnosti sicer aktualna, vendar zelo kompleksna tema. Preobremenjenost je relativna glede na kriterij primerljivosti učnega uspeha na različnih šolah po različnih državah. Storilnostni motiv (*achievement motive*, nem. *Leistungsmotiv*) se razvija že od začetka kapitalizma. Podpirajo ga tako konservativne kot liberalne politike. Pogosto se pozablja na premično mejo med pozitivno in negativno storilnostjo, ki vodi do zdrave ali nezdrave tekmovalnosti. Pozitivno storilnost in odnos do znanja naših učencev bo treba še okrepiti. S celovitejšimi pristopi k poučevanju v službi učenja bi omilili negativne posledice storilnosti in neustrezne obremenjenosti učencev v šoli.

Po eni strani je obremenjenost učencev rezultat nepripravljenosti učiteljev na uvajanje novosti, zaradi katerih so zahteve postale višje kot razpoložljive zmogljivosti. Po Novakovi (Novak, 2000) je obremenjenost definirana kot celota psihičnih in fizičnih naporov, ki so jim učenci pri pouku izpostavljeni v določeni časovni enoti. Gre za razmerje med zahtevami šole in zmogljivostmi učencev. Na to razmerje vplivajo tudi čas, vrsta aktivnosti in intenzivnost izvajanja, zato preobremenjenosti kot pojava nima smisla preprosto zavračati ali sprejemati. Za analizo dejanskega stanja v šoli je treba strokovno razlikovati med raznimi vrstami obremenjenosti, kot so psihomotorične, telesne, intelektualne in čustvene. Povezane so s stresnimi situacijami in so med seboj prepletene. Najbolj pogosta dejavnika preobremenjenosti učencev sta prenatrpanost učnih vsebin in prevladujoči frontalni pouk tudi pri naravoslovnih predmetih in matematiki. To izhaja iz kurikulov in učnih načrtov po konceptu učnovsebinskega načrtovanja. Protiutež temu naj bi bilo medpredmetno povezovanje v osnovni in srednji šoli. Če je učenje posameznih predmetov breme, si učenci, ki se težko učijo, želijo, da ga je čim manj. Zato največ govorijo o preobremenjenosti tisti, ki so na repu učnega uspeha.

Ker je odpravljanje preobremenjenosti v storilnostni šoli od določene točke ekspanzije in zgoščevanja dela neodpravljlivo, pokažimo, s čim je pogojeno. Nekateri dejavniki, ki vplivajo na obremenjenost učitelja³⁴ so: rastoča zahtevnost, oblike, intenziteta, sestava in trajanje pedagoškega dela. Učiteljeva delovna zmogljivost je pogojena s spolom, starostjo, telesno in duševno konstitucijo, treniranostjo oz. usposobljenostjo, z navajenostjo na poučevanje, motiviranostjo, s stopnjo utrujenosti, z zdravstvenim stanjem, veščinami obvladovanja pedagoških situacij itd. Na splošno lahko rečemo, da je občutek obremenjenosti učiteljev in učencev odvisen od šolske klime kot izraza medsebojnih odnosov. Če ima vodstvo šole pozitiven odnos do inovativnih, trans-

³⁴ Več o tem: Novak (2006).

formacijskih sprememb šole³⁵ in temu primerno organizira tudi delo na šoli, imajo pozitiven odnos do njih tudi učitelji in učenci. Odgovor na obremenjenost je prožno razvojno načrtovanje šole (*Hargreaves, 2001*).

Izhodišče razbremenjevanja učencev je zaposlovanje učencev glede na njihove sposobnosti in interesne aktivnosti. Učitelj bi moral prirediti vse postopke pouka za spodbujanje učenčeve aktivnosti. Čim hitreje učitelj temu osnovnemu namenu priredi organizacijo pouka in vodstvo šole organizacijo dela na šoli, tem hitreje napreduje šola pri izboljševanju kvalitete pouka, vključevanju v različne projekte in mrežo šol. Ustrezna obremenjenost pomeni, da se bolj sposobni učenci zaposlijo z reševanjem težjih problemov na višjih psihičnih ravneh in manj sposobni z reševanjem lažjih, zato pa je treba uporabiti ustrezne poučevalne in učne stile (*Novak, et al., 2002*). Znotraj ideologije preobremenjenosti pa se razbremenjuje učence pri reševanju težjih problemov, čeprav so za to sposobni, kar pa je že družbena škoda.

Kjer je v pouk v razredih osemletk ali razredih in nivojskih skupinah devetletk prilagojen različnim sposobnostim učencev, učenci niso preobremenjeni. Prav tako, kot se da na več načinov upoštevati preobremenjevanje učencev, se da na več načinov upoštevati tudi preobremenjevanje učiteljev. Eden izmed paradoksalnih odgovorov na problem neustrezne obremenjenosti je, da bi se učenci počutili manj obremenjene, če bi bile njihove sposobnosti bolj ustrezno obremenjene. Niti učitelji sami se še ne organizirajo pri timskem delu niti se učenci ne organizirajo dovolj v skupinskem učenju. Tudi to je posledica slabo razvitega socialnega kapitala v Sloveniji, ki po Kumpovi (*Kump, 2003*) vključuje stopnjo izobrazbe odraslih, njihovo starost, izobrazbo staršev in zaposlitveni položaj. Te sestavine tudi vplivajo na njihovo pismenost.

Za učenje različnih sklopov predmetov niso primerni vsi učni stili v enaki meri. Serialisti, oziroma osebe z analitičnim učnim stilom, so bolj konvergentni in reflektivni pri svojih miselnih procesih, bolj previdni, konzervativni in ozko usmerjeni ter pogosto zavračajo možne povezave. Njihova nevrološka aktivnost je vezana na levo možgansko hemisfero, zato so nagnjeni k lingvistični, simbolični in semantični percepciji. So bolj emocionalno zavrti in zaprti vase. Matematika in naravoslovje sta področji, ki ju večkrat izberejo za svoj študij. Strategija doseganja učne uspešnosti bi morala biti v prihodnje usmerjena na te učence.

Učni uspeh posameznih učencev je odvisen tudi od tega, h katerim učnim stilom so nagnjene osebe v razredu in kasneje v tekmovalni skupini glede na prevladujoča pričakovanja tistega, ki rezultate meri. Osebe s holističnim stilom so nagnjene k divergentnemu mišljenju, kar pomeni, da uporabljajo širše konceptualne kategorije in so bolj

³⁵ *Marentič Požarnik (2005; 58-75)* zavrača nekatera napačna razumevanja transformacijske paradigme kot mite o hierarhičnem odnosu med poučevanjem in učenjem, o zmanjševanju učiteljeve vloge, o podcenjevanju in odpravljanju predavanj in frontalnega pouka.

pripravljene sprejemati vsebinske in analitične povezave med pojmi. So bolj impulzivne in celostno naravnane. Nevrološka aktivnost holistov je vezana na desno možgansko hemisfero in na vizualne, zvočne in kinestetične zaznavne podrobnosti (*perceptive submodalities*). Čustvenost teh oseb ni nujno anksiozna. Bližje so jim učne vsebine s področja humanistike in jezikoslovja. To še ne pomeni, da holisti ali učenci s površinskim stilom sploh niso primerni za mednarodno tekmovanje, vendar pa težje uspevajo kot serialisti in učenci s strateškim učnim stilom, ki je usmerjen k najboljšim ocenam.

V spodnji razpredelnici prikazujemo povezavo študijske usmerjenosti, stilov učenja in študijskih rezultatov (*Entwistle, 1987; 69*).

Osebna usmerjenost v	Stil učenja	Učni rezultati
osebni smisel	globinski	globlje razumevanje, reševanje problemov
reprodukcijo	površinski	površinsko razumevanje, reprodukcija
storilnost (visoke ocene)	strateški	visoke ocene z razumevanjem ali brez njega

Značilnosti osebe s strateškim pristopom najdemo tako na levi kot na desni strani razpredelnice. K dobrim uspehom jo vodi storilnostna študijska usmerjenost in pozitivna zunanja motivacija. Globinski, površinski in strateški pristop niso trajnejše osebne poteze, učenčev pristop se namreč spreminja glede na njegovo dojetje naloge, interesov, zahtevnosti študija in splošno obremenjenost ter s tem povezanim stresom. Čeprav ima študent pri svojem študiju razvit globinski pristop, bodo velika količina snovi in vprašanja, usmerjena v reprodukcijo, spodbujala površinski pristop (*Marentič Požarnik, 1995; 145*). Isto spoznanje velja tudi za osnovno in srednjo šolo.

Pouk naravoslovja in matematike je treba organizirati v smislu spodbujanja strateškega stila, ker je površinski stil očitno nezadosten, holistični pa preširok, saj zlahka zdrkne v površinskega. K nacionalni strategiji sodi tudi spodbujanje študija naravoslovja in tehnologije. Doslej je pri nas prevladoval družboslovni trend.

Iz kritike pozitivizma vemo, da znanje, ki ni koristno ali sociometrično merjeno, ni nujno nesmiselno. Če se učenci z zunanjo motivacijo bolje obnesejo pri tekmovanjih, to še ne pomeni, da naj učitelj ne bi spodbujal učencev k notranji motivaciji, zlasti ker obstajajo posebne strategije vplivanja nanje, kakor jih opisuje *Rupnik Vec, T.* (2005). Za šolske ocene in mednarodna tekmovanja je videti, da je zunanja motivacija dovolj, za vseživljensko učenje naravoslovja in matematike pa je prav gotovo premalo.

Enfield (1999) meni, da pedagoško vsebinsko znanje (*pedagogical content knowledge – PCK*) ni dovolj, ker ga je učitelj pri svojem študiju pridobil disciplinarno, predstavlja pa ga učencem v socialni interakciji v razredu, ki je obvladljiva le interdis-

ciplinarno. Učitelj naj spodbuja notranjo motivacijo učencev za sprejemanje aktivnih oblik učinkovitega učenja z reševanjem problemov. To pomeni, da pomena reproduktivnega znanja zaradi njegove dvojne funkcije ne bi zmanjševali. Pri prenašanju znanja učencem se odpirajo vprašanja, na katera ni mogoče odgovoriti znotraj stare vsebinske paradigme. Zdi se, da se pedagoške vsebine in pedagogika izključujejo, zato je paradigmatični preobrat za oblikovanje modelov funkcioniranja naravoslovja in matematike v situacijah socialno komunikacijskih interakcij med učitelji in učenci pomemben.

S kriteriji samospoštovanja, samozavesti in samopodobe ne moremo razložiti učnega uspeha učencev v mednarodni primerjavi z večjo zanesljivostjo, ker med njimi ni enoznačne, kavzalne premo ali obratno sorazmerne zveze. Ni nenavadno, da so slovenski učenci z visoko samopodobo na predzadnjem mestu po tabeli 4.9. TIMSS-a iz 2003 (2004; 54). Nekateri strokovnjaki raje uporabljajo izraz samopodoba, drugi samozavest (*self-consciousness*), tretji pa imajo raje izraz samospoštovanje (*self-esteem*). Videti je, da našim učencem manjka samozavesti, ki je samozaupanje, da se bodo nečesa lotili kljub strahovom in da imajo sposobnosti, s katerimi bodo lahko premagovali težave. Zlasti pomembna je vera v lastno integriteto, ki vključuje zadan cilj, da bodo za doseg cilja v smeri realizacije trdo delali od prvega koraka. Uvrstitev naših učencev v TIMSS-ovi raziskavi lahko pojasnjujemo tudi s pojmom samozavesti. Samozavestni³⁶ si očitno upajo več, znajo trkati na različna vrata in prositi za različne stvari. Izbirajo med dejavniki tveganja in dejavniki samozaščite. So ustvarjalni in se tudi ne upirajo različnim novostim in spremembam, kar je danes zelo pomembno. Pomembno za uspeh učencev je, da se znajo učiti in pridobljeno znanje ustvarjalno uporabiti pri reševanju novih nalog.

Zato *Japelj Pavešič* (2005) opredeljuje kot matematično pismenega tistega človeka, ki je sposoben v dani situaciji pravilno uporabiti znanje, ki ga ima. To implicitno pomeni, da aditivni pristop k poučevanju, ki ima pred očmi le akumulacijo čim večje količine matematično-naravoslovnega znanja učencev, ne zadostuje. Matematično znanje in obvladovanje matematičnega jezika sodi k matematični pismenosti, ki je definirana kot sposobnost identificiranja, razumevanja in uporabe matematike, prav tako pa tudi sposobnost utemeljenega presojanja o vlogi matematike v posameznikovem sedanjem in prihodnjem zasebnem življenju, poklicnem delu in družbenih aktivnostih.

Uspeh šole in učencev je v večji meri pogojen s kakovostjo šolske klime in kulture. Ker sta le-ti na vsaki šoli drugačni, uspešni načini dela z učenci niso enostavno prenosljivi iz ene šole na drugo, še manj pa iz ene kulture v drugo. Slovenska šola ni

³⁶ To vsebino ima tudi Jamesov pojem samospoštovanja. Pri nas se z razvijanjem samospoštovanja ukvarja Inštitut za razvijanje osebnostne kakovosti, ki se pri tem opira na model R. Reasonerja, ki je svetovno znani raziskovalec tega pojava in svetovalec za izboljševanje samospoštovanja učencev in šol. To delo opravlja tudi Inštitut Roberta Reasonerja.

podobna niti britanski niti vzhodnoazijski. Zanimivo pa je, da je zaradi verovanja v t. im. 'romantično pedagogiko', ki idealizira permisivna sredstva poti do uspeha, dosegla podobne rezultate iz matematike za mlajše učence na dnu evropskih držav kot Norveška. V imenu vsesplošne tekmovalnosti v znanju se vse države sprašujejo, kako priti do boljših rezultatov ali ohraniti že dobre oz. najboljše uvrstitve, in proučujejo strategije učinkovitega učenja v okviru učinkovite pedagogike (*effective pedagogy*; npr. *Ministry of Education New Zealand*, 2002).

Pomembne razlike med učenci osemletke in devetletke se niso pokazale v mednarodni primerjavi TIMSS-a iz leta 2003. Pomembno je, ali učitelj od učencev zahteva učenje na pamet ali pri učencih vzpodbuja razumevanje. Učitelji matematike in naravoslovja so potrdili, da pri ocenjevanju znanja dajejo prednost obnavljanju učne vsebine s svojimi besedami pred učenjem na pamet, in sicer nekoliko pogosteje učitelji, ki poučujejo v devetletki. Tega stališča učitelji niso spremenili. Že leta 1997 večina učiteljev naravoslovja in matematike v Sloveniji ne izjavlja, da je 'postopkovno mišljenje po korakih' pomembno v enaki meri kot v večini drugih držav (*Šetinc, et al.*, 1997; 148), zato je zelo verjetno, da se pri učenju naravoslovja in matematike štirje Delorovi stebri (*Delors*, 1996) ne upoštevajo v enaki meri. Govorimo o učenju za znanje, ne pa tudi za delo, sodelovanje in življenje.

Ni vseeno, kako razumemo tekmovalnost. Najstarejša in še danes dokaj pogosta tekmovalnost je nagonška, impulzivno reaktivna tekmovalnost. Sloni na funkciji starih (reptilskih) možganov, ki delujejo po načelu boja ali bega, kar v komunikaciji pomeni: zmagam – izgubiš. Škodljivih učinkov takšne tekmovalnosti se še danes premalo zavedamo. Njeno zavestno omejevanje pa je pogoj za organiziranje drugih dveh vrst tekmovalnosti, kot sta racionalno-instrumentalna in transformacijska, sodelovalna, ki prerašča slabosti prvih dveh. Slovenci lahko omejimo hipertekmovalnost z razvijanjem socialnega kapitala kot dejavnika družbenega razvoja. Nahaja se v sposobnostih posameznikov, da si prek mobilizacije kontaktov, ki jih imajo s članstvom v različnih omrežjih, izboljšajo položaj v družbi. Gre za uččo se samoorganizacijo, sodelovanje individuov na osnovi zaupanja sebi in drugim in spoštovanja norm pri doseganju zastavljenih ciljev znotraj posebnih ustanov, kot so šole in podjetja, ki prispevajo k njihovi večji učinkovitosti.

Zmanjševanje destruktivne, impulzivne (hiper)tekmovalnosti bi bilo smiselno na račun povečevanja konstruktivne, racionalne tekmovalnosti. Če je jasno, da učenci, ki se neradi učijo, ne dosegajo vsaj dobrih rezultatov v mednarodni primerjavi, potem bi morali učitelji spodbujati strategije učinkovitih oblik učenja, da bi zmanjšali pasivne, mehanske oblike učenja na pamet brez razumevanja vsebin. Obenem bi morali spodbujati tekmovalno učenje učencev v smislu avtoregulativnega učenja (*self-regulative learning*). Tekmovanje s samim seboj bi moralo dobiti prednost pred tekmovanjem z drugimi.

Kot bomo videli pri Ridingu in Raynerju, sodelovanje lahko pogojuje tekmovanje, lahko pa se obe izključujeta. Prilagajanje in usklajevanje posameznika z družbo je v največji meri odvisno od pridobivanja (matematično-naravoslovne) jezikovne kompetence. To je najpomembnejša norma, ki se je mora posameznik naučiti, da se lahko uspešno prilagaja družbenim zahtevam in obenem ohranja svojo osebno avtonomijo, stabilno in strukturirano samopodobo. To velja za vsa obdobja posameznikovega življenja. Ker se tako mlajši kot starejši učenci osnovne šole v večji meri neradi učijo naravoslovnih predmetov in matematike, je v letu 1995 kot tudi v letu 2003 nastalo vprašanje, kako naj si pridobijo naravoslovno-matematični jezik kot pogoj kompetentnega reševanja nalog in razvijanja kompetitivnega etosa, ki dosega solidno povprečje mednarodnih standardov znanja.

Riding in Rayner (1999) sta izpostavila naslednje tri učne stile:

1. udeležnost ali izogibanje,
2. sodelovanje ali tekmovanje,
3. neodvisnost ali odvisnost od polja.

Za Ridinga in Raynerja (1999) je odnos med tekmovalnostjo in sodelovanjem odnos dveh stilov, ki je uvrščen med prvega in tretjega. V odnosu na tretji stil se pokaže, da se naši učitelji v osnovni šoli preveč zanašajo na to, da bodo učenci naloge reševali pretežno individualno in jih bodo eden drugemu tudi pregledovali. V učiteljevih očeh naj bi bili učenci bolj neodvisni od socialnega polja, kot so dejansko. S strani učencev pa je videti, da učenci več pričakujejo od vodenja učiteljev, kot pa ti od samih sebe, saj do nedavnega v šoli ni bila udomačena analogija managerskega in učiteljevega vodenja. Učenci, ki bi se učili z veseljem, bi bili tudi bolj zainteresirani za aktivno udeležbo pri pouku, ker to sodi h kooperativnemu učenju, dejansko pa se obveznostim v večji meri izogibajo.

Znano je, da je zadovoljstvo učiteljev (*well being*) pomemben dejavnik uspeha učencev. V vzorcu iz leta 2003 je sodelovalo le cca 20 % devetletk. Učitelje pri pouku v osnovni in srednji šoli moti to, kar zmanjšuje kakovost pouka. Te motnje vidijo učitelji v nediscipliniranih in razvajenih otrocih, slabih možnostih za pedagoško delo (preveč otrok v razredu, premalo učnih sredstev, neprimerni prostori, velik hrup, pomanjkanje prostorov, natrpani učni načrti), kroničnem pomanjkanju časa, nezdravi tekmovalnosti, slabem odnosu javnosti do učiteljev, padanju moralnih norm, pomanjkanju distance med učitelji in učenci na eni strani in preveliki distanci med učitelji in starši na drugi strani ter prelaganju odgovornosti staršev na šolo. Učitelji naj bi imeli občutek, da obvladujejo svoj položaj in da so ustvarjalni pri svojem delu, ki je ustrezno spoštovano in nagrajeno. Posledično bi bili bolj zadovoljni tudi učenci. Prednostne etične lastnosti učiteljev so poštenost, razgledanost, delavnost, strokovna

usposobljenost in odprto srce. Kot smo videli, so motnje tako znotraj kot zunajšolske. Posebej je treba izpostaviti nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev za kakovostni pouk, ki je gotovo tudi dolgoročni, posredni pogoj zadovoljstva vseh udeležencev edukacije, tudi staršev. Vemo, da je prenova slovenske šole (1996-99) nastala zaradi faktografsko prenatrpanih učnih načrtov, ki jih je hotela razbremeniti.

3. Sklep

Uvrstitev slovenskih učencev po učnem uspehu iz naravoslovja in matematike v mednarodni primerjavi sicer ni katastrofalna, vendar pa z njo ne smemo biti zadovoljni. V prihodnje bi morali upoštevati tiste dejavnike, ki na ta uspeh najbolj vplivajo. Strategije poučevanja naravoslovja in matematike so sicer relativno neodvisne od orientacijskih ciljev Lizbonske deklaracije, Strategije razvoja Slovenije in drugih dokumentov, ki zagovarjajo primat znanja.

Naravoslovno-matematično znanje je najtesneje povezano z razvojem konkurenčnega gospodarstva, družboslovno in humanistično pa je povezano z razvojem (slovenske) družbe. Če bi začela socialna neenakost pri nas naraščati, bi to zaradi neenakomerne porazdelitve socialnega kapitala zmanjševalo verjetnost dobre uvrstitve slovenskih učencev v mednarodnem prostoru. Socialni kapital lahko razvijamo tudi z razvijanjem timskega sodelovanja med učitelji, sodelovanja učiteljev z učenci in učencev med seboj, s sodelovanjem staršev in šole, kakor tudi s podporno (subsidiarno) vlogo države pri spodbujanju primerne šolske kulture in klime.

Vprašanje, ali učitelji poučujejo z zadovoljstvom, je podobno vprašanju, ali se učenci učijo z veseljem. Ta dva odnosa se doslej nista sistematično usklajevala, ker je obema stranema primanjkovala ozaveščenost, in sicer učiteljem, kako poučujejo, in učencem, kako se najraje učijo. Odnos učencev do učenja naravoslovja in matematike v naši osnovni šoli ni dober, vemo pa, da je pogojen z učiteljevim odnosom do poučevanja. Spoznanja o vrednosti poučevalnih in učnih stilov iz zadnjih let kažejo, da jih kaže diferencirati zaradi različnih sposobnosti učenja učencev.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (2004) po eni strani sicer predpisuje, da se znanje učencev ocenjuje skozi vse ocenjevalno obdobje in da se ocenjuje učenceve ustne odgovore ter pisne, likovne, tehnične, praktične in druge izdelke, projektno delo, nastope učencev in druge dejavnosti. Pravilnik spodbuja učitelje k povratnemu informiranju učencev o odpravljanju vzrokov neznanja. Tiha predpostavka tega *Pravilnika* je, da ocenjevanje, ki šteje znanje šele kot dovršeno dejstvo (fr. *fait accompli*), vrednoti predvsem faktografsko znanje. Sklicuje se sicer na zahtevnostne ravni od poznavanja do ustvarjalnosti, za katere pa zaradi šolsko kulturnih in klimatskih razlogov pogosto zmanjka časa.

S pojmi samopodoba, samospoštovanje in samozavest lahko le delno razložimo dosežene rezultate. Visoka samopodoba in samospoštovanje lahko pomenita visoke ali nizke dosežke, ker samo storilnostni motiv brez ustreznega znanja in veščin reševanja problemov ne vodi do uspeha. Dolgoročno gledano, bi moral postati prvi cilj Slovenije tekma same s seboj, a to je cilj vsake šole in vsakega udeleženca v njej. To pomeni dajanje

prednosti notranji tekmovalnosti pred zunanjo. Takšna tekmovalnost tudi laže omogoča sodelovalnost pri timskem delu med učitelji in pri sodelovalnem učenju učencev.

Učitelji naravoslovja in matematike so sicer oblikovali slovenski nacionalni standard znanja na svojem področju tudi v zadnji kurikularni prenovi (1996-99), vendar bi se lahko vprašali, ali je to dovolj. Trenutno na osnovi rezultatov TIMSS-ove raziskave iz leta 2003 tega ne moremo sklepati. V ZDA imajo posebno nacionalno združenje naravoslovnih učiteljev (*National Teachers Association – NSTA*), ki skrbi za oblikovanje in vzdrževanje naravoslovnih standardov poučevanja. Ameriški *National Research Council* je le-te izdal že leta 1996. Ti standardi vključujejo strategije poučevanja, organizacijo edukacijskih izkušenj v razredu, predvidevanja in možnosti zadovoljevanja edukacijskih in še posebej učenčevih potreb po učenju ter evalvacijo in izboljševanje učenčevih prvih pojmov (*Enfield, 1999*).

Znotraj interakcijske komunikacije in samopodobe bi bilo potrebno iskati nove oblike povezovanja sodelovalnosti in tekmovalnosti že zaradi izoblikovanja nacionalne strategije. Naša šola zmore izkazati boljše rezultate na področju matematike in naravoslovja na ravni prožnega šolskega načrtovanja, izboljševanja šolske kulture, klime in organizacije pouka z različnimi stili učenja in poučevanja.

Literatura:

- Delors, J., (et al., 1996). Učenje – skriti zaklad.
Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Enfield, M (1999). Content and Pedagogy: Intersection in the NSTA - Standards for Science Teacher Education. Michigan State University.
- Entwistle, N. (1987). Understanding classroom learning. London: Hodder and Stoughton.
- Entwistle, N. (1988). Styles of Learning and Teaching. An integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Flavel, J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In: R. V. Kail, Jr., and W. Hagen (Eds) Perception on the development of memory and cognition. Hillsdale, N. L. Erlbaum 1977, 5.54, 8.01, 7.62.
- Hargreves, D., H. (2001). Šola zmore več. Management in praksa razvojnega načrtovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije.
- Japelj Pavešič, B. (2005). Matematična pismenost v luči raziskave TIMSS. V: Resma, M., Medveš, Z. (ured.) Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze. Hotel Kompas, Kranjska Gora, 1. in 2. april 2005. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenija. Str. 25 - 33.

- Japelj, B. & Čuček, M. (2000). Druga mednarodna raziskava uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Japelj Pavešić, B., Brečko, B., N., Čuček, M., Vidmar, M. (2004). TIMSS 2003. Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja. Povzetek izsledkov. Pedagoški inštitut, Center za uporabno epistemologijo.
- Japelj Pavešić, B., Žvan, N., Perat, Z. (2009). Učni načrt za matematiko v osnovni šoli v luči mednarodnih primerjav. *Sodobna pedagogika*, 2009/1, str. 94-115.
- Kobal, D. (et al., 2004). Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo. Interdisciplinarni pristop. Ljubljana: Študentska založba.
- Kump, S. (2003). Socialni kapital in izobraževanje odraslih. V: Makarovič, M., Socialni kapital v Sloveniji. Ljubljana: Sophia, str. 148 - 168.
- Marentič Požarnik, B. (et al., 1995). Izziv raznolikosti. Educa, Ljubljana.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, str. 58-75.
- Ministry of Education New Zeland (2002). Curriculum, Learning and Effective Pedagogy. A Literature Review in Science Education. Report to the Ministry of

Education. University of Walkato and Council for Educational Research with Auckland College of Education.

Ministrstvo za šolstvo in šport (2004). Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli. Uradni list Republike Slovenije, št. 75/2004.

Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo (maj, 2005). Nacionalni raziskovalni in razvojni program za obdobje 2006-2010. Osnutek za javno razpravo. (spletna stran www.mvzt.gov.si)

Mullis, I. (et al., 2004). TIMSS 2003 International Mathematics Report. Findings From IEAs Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Boston.

Murn, A., Žakelj, L. (ured., 2005). Poročilo o razvoju 2005. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za makroekonomski razvoj.

Musek, J. (1994). Psihološki portret Slovencev. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

National Research Council (1996). National Science Education Standards. Washington DC: National Academy Press.

Nolimal, F. (2006). Osnovna šola. V: Gaber, S. (ured.). Zakaj Finci letijo dlje? 1. natis. Nova Gorica: Educa, Melior, v Ljubljani: Center za študij edukacijskih strategij - CEPS, Pedagoška fakulteta. Str. 85-118.

- Novak, B. (nosilec, Kolenc, J. in Ivanuš Grmek, M., sodelavca, 2002). Pomen uvajanja novih učnih, mišljenjskih in poučevalnih stilov v šolo za razbremenitev učencev v novi devetletni šoli. Ljubljana: Pedagoški inštitut (zaključno poročilo).
- Novak, B. (2004). Pomen konkurenčnosti Slovenije. Vzgoja in izobraževanje, L. 35, št. 4, str. 33-35.
- Novak, H. (2000). Učne obremenitve in počutje gimnazijskih dijakov. V: Sodobna pedagogika, 2/2000, str. 107–121.
- Novak, H. (2005). Vpliv novosti devetletke na razvoj učencev. Revija 2000, str. 205-213.
- Paul, H. (1992). Deutsches Woerterbuch. 9. Auflage. Tuebingen, Max Niemayer Verlag.
- Plevnik, T. (2001). Dosežki mičejo, dobri zgledi vlečejo. Ministrstvo za šolstvo in šport. Eurydice Slovenia. Objavljeno: 19. december 2001. Glej spletne strani: <http://www.mszs.si/eurydice/organ/finska.htm>.
- Popper, K. (1978). Three Worlds. The Tanner Lecture on Human Values Delivered at the University Michigan, April 7, 1978. see: <http://www.tannerlectures.utah.edu/lectures/popper80.pdf>.
- Riding, R. & Rayner, S. (1999). Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Style Differences in Learning and Behaviour. London: David Fultun Publishers.

- Rupnik Vec, T. (2005). Strategije vplivanja učitelja na notranjo motivacijo učencev. V: Zupan, A. (ured.). Od opazovanja do znanja in od znanja h kompetencam. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Str. 157-162.
- Rutar Ilc, Z. (2004). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Ferrari, M. & Clinkenbeard, P. (1999). A triarchic analysis of an aptitude – treatment interaction. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(1), 1-11.
- Šetinc, M. (et al., 1997). Znanje sedmošolcev in osmošolcev za vstop v 21. stoletje. Matematika in naravoslovje: primerjava dosežkov učencev sedmih in osmih razredov v 45 državah. Ljubljana: PI.
- Tomić, A. (2003). Izbrana poglavja iz didaktike. Str. 220-223
- Urad za makroekonomske analize in razvoj (junij, 2005). Strategija razvoja Slovenije. Razvojna vizija in prioritete. Glej: www.gov.si/umar/projekti/srs/SRSvizija.pdf.
- Vehovar, U. (2009). Od ekonomskega do kulturnega kapitala – kulturni kapital kot ključni dejavnik izobrazbene reprodukcije v Republiki Sloveniji. V: ZDPDS: Spremembe v sistemu vzgoje in izobraževanja. Mednarodna znanstvena konferenca. Zbornik prispevkov. Žalec, 3. in 4. april 2009, str. 29-38.

III. Od bralne do kritične pismenosti - Razmišljanje ob dosežkih naših učencev v raziskavi PIRLS

1. Kaj je bralna pismenost?

Razlikujemo med ožjim in širšim pojmom bralne pismenosti, kar je zgodovinsko pogojeno. Znano je, da je Gutenbergov izum tiskanja knjige v 15. stoletju napravil knjigo dostopno vsem, ki znajo brati in pisati. Izum elektronskih medijev v 20. stoletju pa je naredil civilizacijo knjige z vizualno kulturo bolj kompleksno, virtualno in umetno. Dejstvo je, da se število internetnih bralcev v razvitem svetu kot uporabnikov interneta povečuje, dejstvo pa je tudi, da ne le v nerazvitem svetu še vedno ne znajo brati in pisati vsi, saj redke države dosegajo 100-odstotno pismenost prebivalstva. Elektronski mediji vse močnejše vplivajo na ravni poučevanja branja in književnosti v novih okoliščinah. Razlike med državami pri učenčevi uporabi računalnika so od 5 % v Iranu do 100 % v kanadski provinci Nova Škotska. Najbolj so v zadnjem času 2001-2006 napredovale vzhodnoevropske države. Slovenija je med njimi s 16-25 %.

Bralna pismenost (*reading literacy*) je ena izmed najpomembnejših sposobnosti, ki jih otroci pridobijo v prvih letih življenja že v predšolskem obdobju. V osnovni šoli se kot temeljna kompetenca poučuje samostojno, obenem pa je način učenja vseh predmetov in izvenšolskega učenja. Učimo se je vse življenje, ker ima »neomejene zmožnosti razvoja« (Grosman, 2004). Vendar zaradi razvoja kompleksnosti in povezav z drugimi pismenostmi, ki jih bomo pokazali v naslednjem poglavju, »bralna pismenost potrebuje nov zagovor« (Grosman, 2000). Kadar individualna ali nacionalna pismenost stagnirata, potrebuje tudi nov zagon. Gre za medsebojni odnos med razvojem bralne pismenosti in razvojem interakcijske komunikacijske kulture. Razvijanje bralne pismenosti je sredstvo osebne rasti in sredstvo ohranjanja in spreminjanja poklicne kariere v zaposlitvenem obdobju posameznika.

Če je bila raba jezika tradicionalno razumljena kot sredstvo za branje, pisanje, poslušanje in govorjenje, pa je sodobno razumljen jezik sredstvo komunikacije. Že tradicionalno sta v bralno pismenost vključena tako ustni kot pisani jezik s svojo avditivno

in vizualno stranjo. Novejše opredelitve vključujejo komunikacijo v celoti s socialno pogojevanimi funkcijami (kritičnega) mišljenja. Gre za razumevanje idej v družbi znanja. UNESCO opredeljuje pismenost kot sposobnost identificiranja, razumevanja, komuniciranja in ocenjevanja pisanih gradiv v različnih socialnih kontekstih. Pismenost predpostavlja kontinuirano učenje, s katerim se posameznik usposobi za doseganje lastnih ciljev, za razvoj svojih potencialov in za aktivno udeležbo v družbi³⁷.

Komisija za razvoj pismenosti v Sloveniji je v osnutku *Nacionalne strategije za razvoj pisme-nosti* opredelila pismenost takole (december 2005): Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju. Omenjeni osnutek nacionalne strategije za razvoj pismenosti poudarja poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, tudi pomen drugih zmožnosti (npr. poslušanja) in novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi. Kot zmožnost in družbena praksa se pismenosti pridobivajo in razvijajo vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežemajo vse človekove dejavnosti.

Osnutek Nacionalne strategije za razvoj pismenosti (2005) podpira vseživljenjski proces učenja pismenosti na vseh področjih pismenosti in dostopnosti za vse prebivalce Slovenije. Težava takšnih dokumentov je, da so presplošni in neoperativni. Kljub temu pa so lahko spodbuda za dobro prakso inovativnih učiteljev.

Preden bomo interpretirali napredujoče rezultate slovenskih učencev v raziskavi PIRLS, si pogledjmo opredelitve in kriterije preverjanja bralne pismenosti. Bralna pismenost je kompleksna dejavnost, ki se jo da definirati na več načinov in zato tudi nima v vseh pomenih enakih sestavin. Za nekatere vsebuje s strukturnega vidika le branje in pisanje, za druge, ki izhajajo iz komunikacijskega vidika, pa tudi poslušanje in govorjenje (*Cencič*, 2000). Ker pismenost izhaja iz medsebojnega sporazumevanja in povratno vpliva nanj, je bistveno socialni pojav. Cilj ni le obvladovanje komunikacijskih sposobnosti, ampak tudi sposobnost rabe jezika in mišljenja. Cilj je doseganje kritične ali razmišljajoče pismenosti.

Človek se rodi kot socialno in jezikovno bitje. Prav zato se začne razvoj jezikovne sposobnosti v socialni sredini takoj. *Marjanovič Umekova* (2001) meni, da je

³⁷ Za več o zgodovini, širših in ožjih definicijah pismenosti in področjih aplikacije glej spletne strani: <http://en.wikipedia.org/wiki/Literacy>. V PIRLS gre za napredek v razumevanju, namenih, vedenju učencev in v njihovem odnosu do branja, kar je opisano na spletnih straneh: http://en.wikipedia.org/wiki/Progress_in_International_Reading_Literacy_Study.

optimalno obdobje za razvoj govora in komunikacijskih spretnosti v prvih treh letih otrokovega življenja, kasneje so potrebni veliki napori za nadomestitev primanjkljajev. Najzgodnejše obdobje je tedaj najprimernejše za razvoj nastajajoče pismenosti (*emergent literacy*), ki izhaja iz porajajočega branja (*emergent reading*).

Da bi razvoj jezikovne kompetence ustrezno načrtovali, moramo poznati njegove zakonitosti, kako se razvija, kaj vse vpliva na jezikovno kompetenco in kako jo spodbujati (*Grgnič, 2007*). Govorne sposobnosti (verbalna inteligenca po Gardnerju) najbolje napovedujejo bralno pismenost otrok. Verbalna inteligenca in posledično bralna pismenost je domena žensk. Po eni strani matere več berejo (*reading mothers*) otrokom in deklice v PIRLS 2006 dosegajo nesporno boljše rezultate kot dečki. Po drugi strani bralno pismenost v osnovni šoli poučujejo pretežno učiteljice, ki v povprečju držav udeleženk dosegajo 84 %, učitelji pa 16 %. Slovenija se je z Rusijo, Latvijo itd. uvrstila posebno visoko z 98 % in več.

Bralna sposobnost ali pismenost predpostavlja obstoj pisane in slišane besede. Cencičeva piše o besedni pismenosti, ki vključuje sestavine slike, zvoka in besede (*Cencič, 2000*). Bistvo besede pa razumejo različne stroke različno in ima tudi znotraj filozofije različne pomene. Te pomene je mogoče prikazati dvojiško – dihotomno, kakor kaže spodnja tabela.

Preglednica dihotomnih razvrstitev besede³⁸

Neposredna, govorjena beseda	Posredovana, pisana beseda
Notranja, spočeta beseda	Zunanja, simbolna beseda
Prijateljska beseda	Sovražna beseda
Brezpomenska - prazna - beseda (plevel)	Večpomenska in polna beseda (zrno)
Resnična beseda	Zlagana beseda
Jasna beseda	Dvoumna beseda
Človeško topla beseda	Predmetna in hladna beseda
Živa beseda	Mrtva - odtujena - beseda
Tradicionalna, ponavljalna beseda	Ustvarjalna beseda
Reflektirana beseda	Nereflektirana beseda
Racionalno-logična beseda	Metaforična beseda
(U)slišana beseda	Preslišana beseda
Razumljena beseda	Nerazumljena beseda
Človeška beseda	Božja razodeta beseda

³⁸ Ta preglednica je nastala na osnovi Trstenjakove razvrstitve pomenov pojma besede v knjigi *Skozi prizmo besede*, ni pa identična z njo. Nekatere dvojice so izključujoče, druge pa niso. Beseda je v različnih jezikih različno imenovana: nem. *Wort*, angl. *word*, fr. *mot*, lat. *verbum*, gr. *lexis*, hebr. *dabar*.

Spreten bralec razlikuje med nameni, pomeni, strukturami in funkcijami besed v besedilu. Te elemente tudi povezuje med seboj, ker je beseda v besedilu kot tekst v kontekstu stavka, povedi, pripovedi, eseja, knjige itd. Odgovor na vprašanje, kaj je beseda, je odvisen od tega, kako nanjo mislimo. *Hribar* (1970) jo opredeljuje od platonsko-metafizičnega teoretskega ozadja do sodobnega lingvističnega obrata. Razlikovati je treba med razumevanjem besede na osnovni ravni, ki je medosebna ali predmetna raven, in na metaravni, ki je reflektirana. Interpretativno razumevanje rezultatov bralne pismenosti, ki ga v tem prispevku razvijamo, je že metaraven, na kateri različno razumemo besede in z njimi tudi bralno pismenost.

Na metaravni besedo na splošno opredeljujemo. »Vsaka beseda je v bistvu simbol ali znamenje za nekaj, kar naj predstavlja ali pomeni.« (*Trstenjak*, 1989, 46) To pomeni, da je nosilka simbolnega in posredno tudi človeškega, intelektualnega, socialnega in kulturnega kapitala. Kriteriji bralne pismenosti ne vsebujejo eksplicitnega vrednotnega razlikovanja med dobro in slabo besedo. Prav tako je odprto vprašanje med polno in prazno besedo. Svoboda govora in pisnega izražanja ima tudi to slabost, da ne razlikujemo med etično dobro in zlorabljeno besedo, ki »onesnažuje« socialno okolje.

Kriteriji ali standardi pismenosti so tista merska sredstva, ki omogočajo preverjanje in ocenjevanje znanja. Razlikujemo med postavljanjem in doseganjem kriterijev. Večina študij PIRLS-a se ukvarja z doseganjem kriterijev. Kriteriji³⁹ merjenja bralne pismenosti so v njenih sestavinah. Čim več sestavin otroci obvladujejo, tem bolj razvito pismenost imajo. Štirje glavni procesi razumevanja prebranega besedila, na katere se je osredotočal PIRLS 2006, so:

- › osredotočenje in priklic eksplicitno navedenega podatka,
- › izpeljava preprostega sklepa,
- › interpretacija in integracija idej in podatkov ter
- › raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika in elementov besedila.

Teh kriterijev bralne pismenosti PIRLS od leta 1991 dalje ni spreminjal, ampak je spreminjal samo del testov.

Iz tega je razvidno, da PIRLS bralno pismenost definira v širšem smislu te besede. Ne gre le za razumevanje prebranega besedila, prepoznavanje znakov in poznavanje pomena napisanih besed, temveč tudi za sklepanje, povezovanje različno napisanih podatkov in primerjanje s predhodnim znanjem. Sestavljavci testov v raziskavi PIRLS so te kriterije postavili in jih od leta 1992 dalje niso spreminjali. Kot je razvidno, glede

³⁹ Izraz *kriterij* ima tako kot kriza podlago v starogrškem izrazu *krisis*, ki pomeni razstavljanje, prepis, (sodna) odločitev, razsojanje (*Senc*, 1988, 538), in glagolu *krinein*, ki pomeni razlikovati, izb(i)rati, razsoditi, odločiti (*ibidem*, 537).

na tabelo, to pomeni, da vključujejo reflektirano, racionalno-logično, slušno in razumljeno človeško besedo, ne pa njenih odnosnih ravni, kot so prijateljstvo-sovrastvo, toplina-hlad.

Namen raziskave PIRLS 2001 je bil:

- › ugotoviti, kakšna je raven bralne pismenosti pri 9 oz. 10-letnih otrocih v 35 državah,
- › izmeriti in interpretirati razlike v izobraževalnih sistemih ter
- › pomagati izboljšati poučevanje in učenje bralne pismenosti v svetu.

Vsaka država udeleženka v tekmovanju učencev enakovredno sodeluje pri pripravljanju nalog. To pomeni, da se mora vsaka država na politični ravni vprašati, kakšen pozitiven odnos do govorne in pisane besede želi razviti in kako lahko ovrednoti doseženo stanje. Tudi vsaka družina in šola v državi mora izoblikovati razvojne programe in sprejeti odgovornost za njihovo izvajanje pri stremljenju k čim višji stopnji pismenosti. Uvrstitve v PIRLS-u razdelimo na visoko, srednjo ali nizko stopnjo bralne pismenosti, vendar se te mere na mednarodni lestvici razlikujejo od notranjih meril vsake države in so zato relativne. Slovenija je izrazit primer večjega notranjega kot pa zunanjega napredka.

2. Bralna pismenost je pogoj razvoja vseh drugih vrst pismenosti

To je temeljno antropološko vprašanje. Enotna ugotovitev strokovnjakov, da je temelj bralne pismenosti govor, nas vodi k osnovni antropološki tezi, po kateri je človek govoreče bitje (gr. *zoon logon echon*, lat. *homo dicens*) oz. bitje besede. Starogrški izraz *logos*⁴⁰ namreč pomeni govor in branje. V PIRLS-u je bralna pismenost opredeljena kot »sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika.« Ta definicija pa že pomeni jezikovno kompetenco. Človek v govorjenem in pisanem jeziku vedno znova opredeljuje in oblikuje svojo lastno podobo.

V zgodovini antropološke vede na vprašanje, kaj je človek, najdemo več odgovorov. V industrijski družbi merilo človeka ni bila beseda, ampak je bilo merilo delo. Človek je bil *homo faber* (Marxov producent), izdelovalec orodja (*tool making man* pri Franklinu) in učenec, ki se uči z delovanjem (*learning by doing* pri Deweyu). Na pragu informacijske dobe očitno postaja vedoče bitje (*homo sapiens*), bitje znanja in bitje učenja, ker se aktivno uči obvladovati informacije. Drugače povedano: družba znanja oz. družba učenja rabi učenje bralne pismenosti kot temelj za vse druge pismenosti.

Habermasova opredelitev človeka kot modernega nedokončanega projekta pomeni tudi nevarnost brezcilnosti in asocialnosti. Na vprašanje, v čem je integrativna vloga bralne pismenosti, skuša odgovarjati medgeneracijska pedagogika, ki skuša povezati vse tri generacije, ki jih sestavljajo otroci, njihovi starši in stari starši v vlogi dedkov in babic⁴¹. Ti niso vključeni v empirični, anketni del raziskave, očitno tudi zato, ker so premalo udeleženi v procesu razvoja bralne pismenosti. Če bi se bolj vključevali v ta sistem, bi dobila celotna informacijska doba bolj human videz. Ne bi imela pretežno tehnološkega ali celo tehnokratskega značaja, ki ji ga pripisujemo. Ankete so zajele le otroke, ki so reševali naloge, njihove starše in učitelje, ne pa tudi vzgojiteljic v vrtcih.

Herrera in Mandić (1989) sta že pred 20 leti menila, da je razlika med staro in novo osnovno šolo v tem, da je stara razvijala predvsem bralno, literarno in matematično

⁴⁰ Izraz *logos* je že starogrški in pomeni besedo, misel, zakon, govor, ki napravi to, o čemer govorimo, za očitno, račun, (raz)um itn. (*Senc*, 1910; 569-571). Pomeni lahko tudi razvojne zakonitosti. *Logos* je osnova dialoga in dialektike. Na abstraktni ravni je možno povezovati bralno pismenost tudi z matematično pismenostjo. Za Helda *logos* pomeni namreč tudi račun, ki ga povezuje s številom in časom (*Held*, 2000; 46). Hebrejska beseda za besedo *dabar* pomeni še več: ne le misel, besedo, ampak tudi stvar, dejanje, ozadje, s katerega prihaja smisel (*Harrington*, 1977, 51). V Stari zavezi *dabar* ni le beseda, ampak je tudi stvar in dogodek.

⁴¹ Več o specializiranosti nosilcev prenašanja znanja in organizacij – šol, ki izvajajo to funkcijo znotraj medgeneracijske pedagogike glej pri Šverc, A. in Rustja, E. (2007).

pismenost, nove pismenosti pa se bodo v 21. stoletju še razvijale. Seveda jih tedaj še nista mogla opredeliti tako, kot jih poznamo danes. Gre za kulturno, etično, komunikacijsko, zgodovinsko, ekonomsko, politično, računalniško, znanstveno, tehnološko, emocionalno, funkcionalno, religiozno, moralno, emocionalno, medijsko, likovno-vizualno in kritično vrsto pismenosti. Do kritične pismenosti⁴² vodi razvijanje kritičnega mišljenja. Ker živi danes več raziskovalcev kot kdaj koli prej, je postala tudi znanstvenotehnična pismenost v šoli pomembnejša kot kdaj koli prej. Znanstveno in tehnološko pismeni posamezniki naj bi se bili sposobni spoprijemati z zahtevami informacijske družbe, ravnati odgovorno in se zavedati možnosti, ki jim jih omogočata znanost in tehnologija. Tako znanstvena kot tudi kritična literarna pismenost upoštevata tekst v družbenem kontekstu in dopuščata več interpretacij besedila.

Z razvojem pismenosti se spreminjajo tudi cilji, naloge in edukacijski stili na srednji šoli in univerzi, zato bi jo bilo morda bolje poimenovati kot medkulturno ali medijsko globalno. Pojem je precej odprt in utopičen. Vprašanje njenega obstajanja kot najsplošnejšega pojma je filozofski problem, na katerega dobimo odgovor glede na izbiro ene izmed smeri nominalizma, konceptualizma in realizma.

Šola 21. stoletja ne le zaradi teoretske zadrege pri razumevanju pismenosti, ampak tudi po svoji pluralni diferenciranosti ciljev in didaktičnih načinov njihovega doseganja, ne more razvijati vseh teh pismenosti v enaki meri in ne izpostavlja ene izmed njih kot dokončne in vrhovne stopnje vseh drugih pismenosti, npr. univerzalne, etične ali kritične pismenosti.

Že v osnovni šoli razlikujemo štiri sklope predmetov, kot so jezikoslovni, vzgojno-humanistični, družboslovni in naravoslovni. V vsakem sklopu sta najpomembnejša jezik in komunikacija. To pomeni, da se bralna pismenost diferencira in specializira za posebna področja predmetnih sklopov in posameznih predmetov. Zaradi pospešenega razvoja znanja in tehnologije, je pomembno vedeti, kaj vključuje znanstvena pismenost v šoli⁴³.

Čeprav le znanstveno znanje pogojuje znanstveno pismenost, je tudi ta pojem pluralen. Znanstveno in tehnološko pismeni posamezniki naj bi se bili sposobni spoprijemati z zahtevami informacijske družbe, ravnati odgovorno in se zavedati možnosti,

⁴² Kritična pismenost je po Vendraminovi (Vendramin, 2005) odgovor na krizo pismenosti. Kritična pismenost je sicer tudi pluralni pojem, bistveno pa je, da povezuje večšine branja in pisanja s kritičnim mišljenjem in družbenim političnim kontekstom.

⁴³ Znanstveniki razpravljajo o tem, kaj je znanstvena pismenost in kako naj jo šola razvija. V prispevku *Scientific literacy* v: <http://hypersoil.uni-muenster.de/2/01/05.htm>, str. 1-3 je znanstvena pismenost definirana kot presek: 1. znanstvenoteoretske sposobnosti, 2. etične, emocionalne in estetske sposobnosti, a tudi učne, miselne, komunikacijske in socialne sposobnosti. Po projektu *PISA* znanstvena pismenost vključuje razumevanje naravoslovnega znanstvenega vpraševanja, razumevanje temeljnih pojmov, zaupanje v načine znanstvenega mišljenja in dela kot tudi kritično refleksijo možnosti in meja znanstvenega spoznanja.

ki jim jih omogočata znanost in tehnologija. Tako znanstvena kot tudi kritična literarna pismenost upoštevata tekst v družbenem kontekstu in dopuščata več interpretacij besedila. Z razvojem pismenosti se tako kot s kompetencami spreminjajo tudi cilji, naloge in edukacijski stili po vsej vertikali šolanja.

Če je politika res naša usoda v dobrem in slabem, skupnem in parcialnem interesu, je pomembno vedeti, kaj vključuje politična pismenost. Pomeni usposobljenost državljana za (inter)aktivno komunikacijo, državljana pri oblikovanju politike in demokratičnega državljana za zaščito človekovih pravic. Pomeni tudi umetnost dobrega vladanja in ne le tehnike vladanja. Politična pismenost vključuje tudi nekatere druge pismenosti, kot so bralna, funkcionalna, tehnološka, medijska in kritična.

Zaradi pragmatične naravnosti življenja je zelo pomembna funkcionalna pismenost, po kateri znamo prebrane informacije uporabljati v osnovnih življenjskih situacijah. Leta 1998 je Slovenija sodelovala v OECD raziskavi *Adult Literacy*, kjer so preverjali funkcionalno pismenost odraslih. Kot je znano, je bila Slovenija v tej raziskavi na repu vseh sodelujočih držav. Andragoški center Slovenije se posveča pismenosti odraslih že od ustanovitve, leta 1992 dalje.

Naraščanje števila pismenosti tudi že prekoračuje razumno mejo. Ker bi število pismenosti lahko nizali v slabo neskončnost (Heglov izraz), sklepamo, da gre za dežniški pojem (*umbrella's term*), ki se nahaja med samoumevnim napredkom in inflacijo⁴⁴. Podobno bi lahko ugotovili, da je pojem kompetence protisloven kljub temu, da v praksi (trenutno) dobro funkcioniira in da postaja naša šola vedno bolj kompetentna, ker se prilagaja kriterijem EU⁴⁵.

S predpostavko, da je komunikacijska kultura pogoj vsake druge kulture, je tudi bralna pismenost temelj vseh drugih pismenosti. *Manguel* (2007) je pokazal, kaj se da naučiti skozi literarno zgodovino branja. Z aktivnim odnosom do nekdanjih bralcev in opisovanjem njihove kulture branja je ta zgodovina postala tudi njegova osebna zgodovina in zgodba, proces in dosežek osebne rasti. Njegova spodbuda za ohranjanje literarne pismenosti je pomembna v času njenega svetovnega upadanja. Mnogi so na ta način napredovali do lastnega svetovnega nazora. Sartre je že v 60. letih v *Besedah* prav tako opisal avtobiografsko zgodbo. Tudi raziskovalci razvijamo znanstveno pismenost skozi razumevanje in interpretiranje že obstoječih znanstvenih tekstov

⁴⁴ Latinski izraz *inflatio* pomeni naraščanje, napihovanje, čezmerno povečanje, padanje kupne moči denarja (*Tavzes*, 2002; 496). Danes se pojem inflacije z ekonomskega področja širi na druga področja dejavnosti, kot so inflacija besed ali inflacija spričeval. Opredeljevanje vseh vrst pismenosti bi preseglo okvir tega zapisa.

⁴⁵ Glej dokument Ključne kompetence, Eurydice (European Commission, 2003)/Key competencies: A developing concept in general compulsory education. Dostopno na spletnih straneh: http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice7survey_5_en.pdf.

v proizvodnji novih tekstov, vendar pa tudi na tem področju dejavnosti prevladujoči funkcionalizem hromi ustvarjalnost.

Vse te pismenosti se v procesu globalizacije stekajo v univerzalno pismenost. Ta odgovarja na potrebo po človekovem univerzalnem razvoju na različnih področjih družbenih dejavnosti. Z njo pojasnjujemo sposobnost vzajemne komunikacije med kulturami in civilizacijami, ker odgovarja potrebi po človekovem univerzalnem razvoju na različnih področjih družbenih dejavnosti. Z univerzalno pismenostjo pojasnjujemo sposobnost vzajemne komunikacije in vključevanja v kulturne in civilizacijske tokove. Njena predpostavka so univerzalne vrednote v svetovni etiki, zato univerzalna pismenost ni le znanstveno-tehnična, ampak je tudi religiozna in umetniška pismenost v komunikaciji. Gre za celoto vseh pismenosti svetovnega državljana.

3. Vloga dejavnikov opismenjevanja pri uvrstitvi Slovenije med udeleženkami v raziskavi PIRLS

Zaradi temeljnega pomena bralne pismenosti je Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (IEA – *the International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) začela izvajati raziskave o branju. IEA izvaja tudi z mednarodni pregled dosežkov v matematiki in naravoslovju (TIMSS). Mednarodna raziskava o bralni pismenosti, ki je znana kot PIRLS, pomeni *The Progress in International Reading Literacy Study*. PIRLS je največja in najstrožja študija, ki je bila kdaj koli izvedena za merjenje bralnih spretnosti. PIRLS se izvaja vsakih pet let. Vključuje otroke iz osnovnih šol, ki so stari med 9 in 10 let. Slovenija je sodelovala v vseh treh raziskavah PIRLS v letih 1992, 2001 in 2006. Leta 1992 je dosegla 458 točk, 2001 502 točki in leta 2006 522 točk.

V letu 1992 se je Slovenija uvrstila na 21. mesto med 28 sodelujočimi državami, v letu 2001 na 23. mesto med 35 državami in v letu 2006 se je uvrstila na 25. mesto med 40 državami. To sicer v nobenem primeru ne pomeni, da je Slovenija v prvi polovici najboljših držav, pomeni pa relativno velik uspeh od leta 1992. Pomeni preskok od 458 na 522 točk. Bralna pismenost se je pri nas v letih 1992-2001 pomembno zvišala za 30 %, v letih 2001-06 pa za 20 %. Ta preskok razumemo, če vemo, da 40 točk pomeni pridobitev za eno šolsko leto. 64 točk pomeni, da so učenci v letu 2006 v 1½ leta prej dosegli isto raven bralne pismenosti kot njihovi predhodniki iz leta 1992. Na osnovi teh podatkov še ne moremo z gotovostjo sklepati, da bi se slovenski učenci uvrstili nadpovprečno, če bi bili denimo v vzorec izbrani leto starejši učenci.

Ker raziskava PIRLS preučuje učinkovitost kurikula in poučevanja, je zasnovana tako, da preverja bralne dosežke na isti stopnji šolanja po vseh državah. Zlasti pomembno je, da je ciljni razred tisti, ki predstavlja štiri leta šolanja. V PIRLS iz leta 2006 so bili slovenski otroci ponovno med mlajšimi. Povprečje števila točk držav OECD je 537 točk, Slovenija je še vedno pod evropskim povprečjem. Po letu 2001 so po PIRLS bolj kot slovenski učenci napredovali le še ruski, singapurski in hongkonški otroci.

Izbrani četrtošolci iz devetletke v mednarodni raziskavi niso dosegli slabšega rezultata kot tretješolci iz osemletke. Oboji so dosegli približno enako število točk. Povprečna starost slovenskih šolarjev v raziskavi je bila 9,9 leta in bili so mesec dni starejši od otrok, ki jih je raziskava zajela leta 2001. Razlika med letoma 2001 in 2006 za +20 točk pomeni, da so otroci raven bralne pismenosti iz leta 2001 dosegli pet mesecev prej kakor njihovi vrstniki pred petimi leti. Empirično ni bilo ugotovljeno, da je sprememba osnovnošolskega sistema pri nas bistveno vplivala na rezultate učencev v mednarodni raziskavi PIRLS. Tudi v drugih državah ni bilo pomembno, ali so otroci začeli hoditi v šolo s 6 ali s 7 leti. Kot smo pričakovali zaradi kulturne in ekonomske

raznolikosti udeleženk PIRLS, so bile med najuspešnejšimi državami tako tiste, kjer je bila povprečna starost učencev nizka, kot tiste, kjer je bila visoka. Prav tako je bila v državah s slabim uspehom povprečna starost učencev bodisi nizka ali pa visoka.

Uspeh v bralni pismenosti ni neposredno povezan z gospodarsko razvitostjo države. Najuspešnejše udeleženke PIRLS iz leta 2006 so iz zemljepisno najrazličnejših delov sveta: iz Vzhodne Evrope (Rusija, Madžarska in Bolgarija), Azije (Hongkong in Singapur), Kanade (Alberta, Britanska Kolumbija in Ontario), Zahodne Evrope (Luksemburg, Italija, Nemčija, Nizozemska in flamski del Belgije) in Skandinavije (Švedska in Danska). Empirično evidentno je, da imajo ekonomsko uspešne in močne države pogosto tudi visoko pismenost, vendar je to le pozitivna korelacija, ne pa tudi vzročna povezava.

Kot je razvidno iz mednarodnega poročila (*Mullis et al.*, 2007), je vsem udeleženkam v PIRLS leta 2001 in 2006 skupno, da so se deklice povsod izkazale bolje od dečkov. Z leti šolanja se te razlike med fanti in dekleti še povečujejo, zato nekatere države proučujejo vprašanje, kako omogočiti fantom, da dosežejo to, kar zmorejo. Zanimivo je interpretirati rezultate dosežkov PIRLS iz leta 2006 v okviru podatkov o državah, ki so v Enciklopediji PIRLS 2006⁴⁶.

Obstaja tudi korelativna zveza med dosežki in vključenostjo otrok v vrtce. Dlje ko so vključeni v organizirano predšolsko vzgojo pred vstopom v šolo, boljše rezultate imajo. Vzgojiteljice v vrtcih morajo biti kompetentne, ker jim kurikuli dopuščajo različne metode opismenjevanja, otroci pa prihajajo v vrtce in kasneje v šole z različnim predznanjem bralne pismenosti⁴⁷.

Z vidika EU so najbolj naklonjeni bralci otrokom starši v protestantskih državah. Pokazalo se je tudi, da so vsi otroci, ki imajo starše z univerzitetno izobrazbo, v letu 2006 dosegli boljše rezultate kot tisti, katerih starši so le osnovnošolsko izobraženi. Zdi se, da to potrjuje tezo o reprodukciji socialne diferenciacije v družbi. V Sloveniji je ta problem še posebej pereč, ker je otrok, pri katerih ima vsaj eden izmed staršev univerzitetno diplomu, skoraj četrtnina. Ti so povprečno dosegli 563 točk, kar je več kot 40 točk nad nacionalnim povprečjem.

⁴⁶ Nacionalna koordinatorka PIRLS za Slovenijo, asistentka z magisterijem na Pedagoškem inštitutu, Doupona Horvat Marjeta, je v PIRLS 2006 Encyclopedia (2007, 373-380) opisala naš šolski sistem, cilje bralne pismenosti in politiko razvijanja bralne pismenosti v Sloveniji, podobno kot so to opisali ostali koordinatorji za svojo državo udeleženko.

⁴⁷ V Posebni izdaji Sodobne pedagogike *Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze*. L. 56(122) leta 2005 sta izšla dva članka na temo zgodnjega opismenjevanja v vrtcih, in sicer V. Medved Udovič in J. Lepičnik Vodopivec.

V Sloveniji Zavod RS za šolstvo in šport že tri leta izvaja projekt *Didaktika ocenjevanja znanja* (Komljanec, 2008, 2009). Glede na razvojne tendence je verjetno, da učence k učenju v šoli 21. stoletja najbolj spodbuja formativno procesno ocenjevanje, ker je odprto, interaktivno v odnosu med učencem in učiteljem, demokratično, usmerjeno v učenčeve razvojne potrebe in trajnostno. Mickovska (2008) pokaže, da je bilo ocenjevanje znanja v Makedoniji najšibkejša točka izobraževalnega sistema že zato, ker so nanj preveč vplivali starši. Vladni odločitvi o vpeljavi formativnega ocenjevanja v šole je sledilo usposabljanje učiteljev. Namen vpeljave formativnega ocenjevanja v šole je tudi izboljšati uvrstitev učencev v mednarodni raziskavi. To ni eksperiment za celo populacijo, saj se šole same odločijo zanj. To je tudi prvi razlog, da ne moremo vedeti, ali je bil cilj tudi dosežen. Drugi razlog pa je, da je minilo še premalo časa od uvedbe, da bi evalvirali učinke.

Mednarodni kriteriji ocenjevanja bralne, naravoslovne in matematične pismenosti so strožji kot v posamezni državi. Ker je bilo na šolah preveč nepisanih pravil in premalo politično strateških usmeritev, so začeli problem obvladovati s sistematičnimi pristopi. Sprejeli so standarde kvalitetnega ocenjevanja (validnost, reliabilnost, objektivnost, transparentnost), ki so primerljivi z drugimi državami. Kriteriji za ocenjevanje znanja učencev v mednarodnih raziskavah TIMSS, PISA, PIRLS za večino sodelujočih držav delujejo strezno. Njihove nacionalne vlade skušajo v šolskem sistemu popraviti to, kar se popraviti da.

Z vprašalniki za starše, učitelje in učence so strokovnjaki v PIRLS skušali čim podrobneje izvedeti, kaj storijo starši, kaj učitelji in kaj otroci sami za razvoj svoje bralne pismenosti glede na dejavnike vplivanja. Učiteljice in učitelji so poročali o tem, kako pogosto so uporabili različne pristope za ocenjevanje otrokovega znanja branja in kolikokrat na teden berejo. Starši so odgovarjali na vprašanje, kaj berejo otrokom in kako pogosto. Tako kot v letu 2001 so starši tudi leta 2006 v večini držav precej aktivno opismenjevali predšolske otroke, saj se je v vseh državah povprečno več kot polovica (54 %) učenk in učencev uvrstila visoko. Največ so jih opismenjevali na Škotskem, kjer so starši v 85 % poročali, da so s svojim otrokom pogosto brali knjige, jim pripovedovali zgodbe, peli pesmice, se igrali abecedo, besedne igre in jim glasno brali znake in etikete, preden so otroci začeli hoditi v šolo. Državi, v katerih so se starši s temi dejavnostmi ukvarjali le malo, sta bili Iran in Maroko. Obe državi imata visoko stopnjo nepismenosti prebivalstva.

Verjetno je, da so se med PIRLS iz leta 2001 in PIRLS iz leta 2006 bralni kurikuli po vsem svetu precej spreminjali, zato da bi zajeli zahtevnejše ravni bralne pismenosti, ki jo PIRLS preverja. Samo dejstvo, da je bil v večini udeleženk raziskave leta 2006 bralni kurikulum del kurikula jezikovnega pouka, še ne odgovori na to vprašanje.

Za primerjavo povejmo, da so se v PISA iz leta 2006 slovenski 15-letniki v družbi svojih vrstnikov iz 57 držav OECD izkazali nadpovprečno dobro. Prvouvrščene države so bile Finska, Hongkong in Kanada. Spodbuden je zlasti podatek, da so slovenski 15-letniki po znanju vodilni v skupini držav, s katerimi smo si kulturnozgodovinsko in ekonomsko zelo blizu, in sicer z Avstrijo, Madžarsko, Češko in Slovaško. Glede na predstavljene rezultate iz treh mednarodnih raziskav TIMSS, PISA, PIRLS bi tvegali hipotezo, da so pri doseganju opredeljenih pismenosti storilnostne (delovno–hekerske) etike, ki izhajajo iz protestantsko utemeljenega kapitalizma, če parafraziramo M. Webra, in azijskega proizvodnega načina še bolj učinkovite, kot je srednjeevropska katoliška tradicija.

Za razvoj bralne pismenosti so marsikaj že v osemletkah napravili sami učitelji kot reflektirajoči praktiki. *Jurček Strmšnik* (2006) z OŠ Trnovo⁴⁸ pravi, da so že leta 1990 kot rezultat dolgoletnih izkušenj in spoznanj učiteljic in drugih strokovnih delavcev na šoli skupaj s Filozofsko fakulteto v Ljubljani uspešno zastavili in izpeljali projekt Podaljšano opismenjevanje. S takšnim načinom dela so se želeli izogniti vsem negativnim posledicam, ki jih s seboj prinaša prehiter tempo opismenjevanja. Površna trditev, da vsi otroci že berejo in pišejo, ko pridejo v šolo, je morda veljala za posameznike, nikoli za generacije. Kar nekaj tako opismenjenih otrok je bilo pred všolanjem deležnih nestrokovnih načinov opismenjevanja v privatni režiji in cena, ki so jo plačali ti otroci, je bila visoka. Pogosto so imele učiteljice veliko dela z odpravljanjem napačno naučenih veščin.

Izkušnje so pokazale, da je v takratno osemletno osnovno šolo prišlo le malo otrok, ki so v resnici samostojno pisali, vezano brali in prebrano tudi razumeli. Tudi stopnja razvitosti grafomotorike je bila pri posameznih otrocih zelo različna, podaljšano opismenjevanje pa je omogočalo optimalen razvoj grafomotorike pri vsakem otroku. Otroci so se na igriv način, ob zgodbicah in pravljicah, naučili vseh črk in jih postopno vezali v besede in povedi. Opismenjevali so se tudi s stavnico, ki je otrokom ob igri s sličicami pomagala pri lažjem pomnjenju in povezovanju črk v besede.

Kriteriji za ocenjevanje bralne pismenosti v devetletki so:

- › poslušanje, kako otroci glasno berejo,
- › ustno spraševanje,
- › ustno povzemanje učencev o prebranem besedilu,
- › vprašanja z izbirnimi odgovori o prebranem besedilu,
- › pisna vprašanja o prebranem besedilu, ki zahtevajo kratke odgovore,
- › pisna vprašanja o prebranem besedilu, ki zahtevajo malce daljše odgovore.

⁴⁸ V javni razpravi o osnutku nacionalne strategije ni sodelovala le osnovna šola, ampak tudi vrtec, srednja šola in univerza. Glej spletne strani: <http://pismenost.acs.si/razprava/>.

Ti kriteriji implicitno že upoštevajo načina razvijanja kritičnega razmišljanja z vprašanji in odgovori, sklepanjem in interpretiranjem tekstov, vendar pa ne eksplicitno. Samo dejstvo, da so naši učenci pri vsakokratnem PIRLS-u v letih 1991, 2001 in 2006 po številu točk stalno napredovali, kaže na to, da so kriteriji PIRLS-a pri nas nacionalno sprejeti in da jih v teh pogledih lahko še bolje obvladujemo.

Aravs D. in Kovač v prispevku za javno razpravo o osnutku poročata, da na OŠ Trnovo poučujeta opismenjevanje v prvi triadi in v celem osnovnošolskem obdobju po načelih konvergentne pedagogike. Otrok se uči spoznavati sebe s pomočjo drugih v skupini. Dobro oblikovana skupina otrok je temelj za izvajanje dejavnosti pri pouku, ki sledijo splošnim ciljem, ki so:

- › sposobnost poslušanja in odprtost,
- › dobro poznavanje sebe in drugih v skupini,
- › razvijanje intuicije in ustvarjalnosti,
- › občutljivost za intonacijo in ritem,
- › sposobnost globalne percepcije,
- › sposobnost predvidevanja in postavljanja hipotez ter
- › sposobnost prilagajanja novim okoliščinam in socialnim vlogam, ki jih bo otrok sprejemal kasneje v življenju.

Zelo pomemben del učnega procesa opismenjevanja, ki ga začnemo izvajati pri otrocih že v prvem razredu, je izraz telesa ob glasbi, ki oblikuje otrokovo osebnost na vseh področjih (socializacija, prostorska in časovna orientacija, motorika, odprtost za poezijo in umetnost). To je inovativen pristop in primer dobre prakse dveh učiteljic na osnovi poznavanja zakonitosti razvoja bralne pismenosti.

Vendar pa splošno stanje na devetletkah še ni takšno. Grosmanova (*Grosman*, 2004) meni, da se problem slovenskih bralcev začne že v osnovni šoli, kjer učenci prebirajo le odlomke književnih del, poleg tega pa se osredotočajo le na vprašanja, zapisana ob besedilih. Sproščeno branje in svobodna interpretacija v osnovni šoli ni primarnega pomena in to naj bi posledično pomenilo slabše ocene pri maturitetnem izpitu iz slovenskega jezika. Novi kurikulum v središče pouka postavlja učenca kot bralca, njegovo lastno literarno doživljanje in razumevanje prebranega besedila ter ustvarjalni pogovor o njem. Grosmanova (*Grosman*, 2005) meni, da kurikulum slovenskega pouka še ni takšen, da bi spodbujal učence k sproščnemu, osmišljenemu branju s svobodo interpretiranja tekstov. Individualizacija opismenjevanja je nujna in potrebna od samega vstopa v šolo.

4. Sklep

Bralna pismenost v 21. stoletju ne bo postala nepomembna, ampak postaja vse pomembnejša osnova vseh drugih človekovih pismenosti. Pri bralni pismenosti ne gre le za razvoj bralne kulture, ampak predvsem za razvoj komunikacijske kulture. Prav zato so otroci, ki so prikrajšani na področju bralne pismenosti, kasneje v nevarnosti, da bodo v dobi hitre informatizacije prikrajšani na vseh drugih področjih osebnega in družbenega življenja. Že doslej je bilo tako, da so otroci neizobraženih staršev in iz gospodarsko manj razvitih držav slabše pismeni kot otroci izobraženih staršev in iz gospodarsko močnih držav. To pomeni, da je benigna ali stagnacijska razvojna spirala pogojena s kakovostjo bralne pismenosti. Iz podatkov PIRLS je razvidno, da nekatere sodelujoče države bralno pismenost izboljšujejo, druge, ki je ne, pa dosegajo slabše rezultate. Delno se že potrjuje hipoteza, po kateri bralno pismenost najbolj razvijajo v družinah in družbah z ozaveščenimi omenjenimi pogoji.

V kompleksni družbi postaja tudi razumevanje bralne pismenosti širše in s tem bolj kompleksno. Ni več omejeno na veščini branja in pisanja. Opredelitev bralne pismenosti v PIRLS-ovih raziskavah je kar najširša, saj obsega poleg znanih štirih ravni še sklepanje. Zaenkrat še ni jasno, kako naj bi PIRLS upošteval še komunikacijsko kulturne spremembe v odnosu do medijev in tehnologije (*Vendramin, 2005*).

Poučevanje pismenosti naj bo v skladu s potrebami in zahtevami informacijske družbe. Temeljiti mora na kognitivni teoriji, ki poudarja aktivnost učečih kot sporočevalcev in prejemnikov informacij. Prav tako je načelno priporočljivo, naj poučevanje upošteva individualne posebnosti učencev.

Menim, da se večina držav udeleženk PIRLS sicer zaveda temeljnega in povezovalnega pomena bralne pismenosti kakor tudi pomena celotnega osmišljanja življenja, kot smo videli pri avtobiografijah pisateljev, vendar pa je to najteže doseči v procesu pouka bralne pismenosti znotraj posameznih izobraževalnih sistemov. Ni težko odkriti nove cilje bralne pismenosti (npr. kroskurikularne in medkulturne), težje je doseči ustrezno klimo in kulturo na osnovnih šolah. V tem pogledu se slovenske šole precej razlikujejo. Za primerjavo povejmo, da je v letu 2006 Slovenija prvič sodelovala še v raziskavi OECD PISA, ki je preverjala naravoslovno, matematično in bralno pismenost 15-letnikov. Raziskava PISA iz leta 2006 ni merila le osnovnih spretnosti branja in pisanja, ampak je šlo za preverjanje znanja, spretnosti in odnosa učencev do obravnavanih področij. Stanje pismenosti se vladam evropskih držav ne zdi rožnato.

Ministri EU se v Bruslju dogovarjajo za sprejem poročila o uresničevanju ciljev v izobraževanju za leto 2010, ki kaže na slabo bralno pismenost petnajstletnih Evropejcev in precejšen razkorak med dejanskim stanjem in postavljenimi cilji, z izjemo

diplomantov v naravoslovju. Slovenija je pri izpolnjevanju ciljev med najboljšimi v EU⁴⁹. Politična ocena seveda še ni strokovna, lahko pa je hipoteza zanjo. Očitno se številne države soočajo z upadanjem branja in širše pismenosti prebivalstva zaradi vrste dejavnikov, ki jih šola ne more nadzorovati. V ospredju je vprašanje, kaj storiti, da bi učenci in dijaki razvili bolj učinkovito bralno zmožnost, ki bi omogočala vseživljenjsko pismenost kot trajno zmožnost uspešnega govornega in pisnega sporazumevanja.

Precej dejavnikov, ki vplivajo na boljšo pismenost, je v mednarodnem poročilu PIRLS iz 2006 že navedenih in kvantificiranih, ne morejo pa biti vsi. Doslej vsaj delno vemo, s čim je pogojena bralna pismenost otrok in kako jo spodbujati. Poleg naštetih dejavnikov k razvoju bralne pismenosti ne prispevajo le spremembe kurikula slovenskega jezika in drugih, tujih, jezikov, ampak tudi Bralno društvo Slovenije, knjižnice in založništva.

Veliko sklepov v tej interpretaciji je hipotetičnih. Da bi prišli do zanesljivejših ugotovitev, bi morali raziskave PIRLS ponoviti večkrat, obenem pa naj bi bili dejavniki bolj združeni v faktorje in ne več tako razdrobljeni. Na takšno stanje kaže veliko število vprašanj v vprašalnikih. Skušali smo odgovoriti na vprašanje, kaj smo v Slovenji napravili, da se je bralna pismenost izboljšala, in kaj naj bi še storili, da bi se tudi v prihodnosti zvišala. Ocenili smo, da je visoka stopnja bralne pismenosti pomembna, ker je pogoj za razvijanje vseh drugih pismenosti, za uspeh nacionalne kulture in za razvoj medkulturnih stikov.

Zdi se, da so se med PIRLS iz leta 2001 in PIRLS iz leta 2006 bralni kurikuli po vsem svetu precej spreminjali. V tem obdobju so v 25 državah in v treh provincah vpeljali nov kurikulum ali ga ponovno pregledali ali oboje. V večini udeleženk raziskave leta 2006 je bil bralni kurikulum del kurikula jezikovnega pouka. Na Nizozemskem, Švedskem, v Rusiji in kanadski provinci Ontario je branje ločeno področje kurikula. V ZDA se je sestava bralnega kurikula razlikovala po državah. Na splošno se bralni kurikuli udeleženk precej razlikujejo.

Pomembni dejavniki za uspeh učencev v bralni pismenosti so pozitivna delovna klima na šoli, boljši stik učiteljev s starši in boljše predznanje branja učencev. V nekaterih državah je predšolsko branje obvezno. Pomembno je, da so učitelji čim boljše - visokošolsko - izobraženi za kakovosten kurikulum.

49 Delo.si 7. 3. 2008 na spletnih straneh: http://www.delo.si/index.php?sv_path=41,261451,271691. objavlja članek *Slovenija med najboljšimi pri doseganju ciljev v izobraževanju*.

Literatura

- Aravs, D. & Kovač, T., Opismenjevanje v prvem triletju po načelih konvergentne pedagogike – globalno-strukturalni pristop na OŠ Trnovo. Ljubljana: OŠ Trnovo. Glej spletne strani: <http://pismenost.acs.si/razprava/?kat=3>.
- Bucik, N. (et al., 2005). Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. Osnutek, 12. 12. 2005. Ljubljana: MŠŠ. Spletne strani: <http://pismenost.acs.si/>. Cencič, M. (2000). Preučevanje poučevanja pismenosti. *Sodobna pedagogika*. Letnik 51, št. 2 (2000), str. 38-51.
- Grosman, M. (2000). Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja. V: Ivšek, M. (ured.). *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Str. 11-33.
- Grosman, M. (2004). *Zagovor branja: bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana, Sophia.
- Harrington, W. (1977). *Uvod u bibliju*. Zagreb: Krščanska sadašnjost.
- Held, D. (Ed., 2000). *A globalizing world? Culture, economics, politics*. London and New York: Routledge & The Open University Press.
- Herrera, A. & Mandić, P. (1989). *Obrazovanje za XXI. stoljeće. Od tradicije do tehnološke revolucije*. Sarajevo: Svjetlost.
- Hribar, T. (1970). *Beseda molka*. Maribor: Založba Obzorja.

- Japelj, B. & Čuček, M. (2000). Druga mednarodna raziskava uporabe informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Jurček Strmšnik, B. (2006). Prispevek k javni razpravi o osnutku nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti. Osnovna šola Trnovo. Glej spletne strani: <http://pismenost.acs.si/razprava/?kat=3&id=5>.
- Komljanc, N. (et al., 2008). Razvoj didaktike ocenjevanja znanja. V: Didaktika ocenjevanja znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2008. Str. 8-23.
- Komljanc, N. (2009). Vrednost povratne informacije v procesu učenja in poučevanja v Hiši znanja. Povratna informacija je zlata vstopnica v boljše življenje. Celje: ZRS za šolstvo. Glej splet: http://www.zrss.si/ppt/_Komljanc_Natalija_Vrednost_povratne_informacije18mar09.ppt#256,1,Vrednost_povratne_informacije_v_procesu_učenja_in_poučevanja_v_Hiši_znanja_Povratna_informacija_je_zlata_vstopnica_v_boljše_zivljenje.
- Kennedy, A. M. (ed., et al., 2007). PIRLS 2006 Encyclopedia. A Guide to Reading Education in the forty PIRLS 2006 Countries. Boston College. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mickovska, G. (2008). Standardi za ocenjevanje u Makedoniji. V: Komljanc, N. (ured). Didaktika ocenjevanja znanja. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod Republike za šolstvo in šport. Str. 38-44.
- Manguel, A. (2007). Zgodovina branja. Ljubljana: Cankarjeva založba.

- Marjanovič Umek, L. (2001). Psihologija predšolskega otroka. V: Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce. Maribor: Založba Obzorja.
- Medved Udovič, V. (2005). Z recepcijo slikanice do učinkovite pismenosti. *Sodobna pedagogika*. Posebna številka. Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze. 56(122). Str. 80-95.
- Mullis, I. (et al., 2007). PIRLS 2006 International Report. IEA's progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries. Boston College. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Novak, B. (2000). Šola kot dejavnik opismenjevanja. V: Velikonja, M. (ured.). *Pismenost, participacija in družba znanja*. Andragoški kolokvij 4. 16-17. 10. 2000. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije. Str. 154-158.
- Sartre, J., P. (1968). *Besede*. MK.
- Senc, S. (1988). Grško-hrvatski rječnik za škole po Benser Kaegijevu Grško-njemačkom rječniku. Zagreb: ITRO Naprijed.
- Šverc, A. in Rustja, E. (2007). *Medgeneracijska pedagogika v luči vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Tavzes, M. (ured., et al.) (2002). *Veliki slovar tujk*. Ljubljana: CZ.
- Toffler, A. (1973). *Future shock*. London [etc.] : The Bodley head.
- Trstenjak, A. (1989). *Skozi prizmo besede*. Ljubljana: Slovenska matica.

- Vendramin, V. (2005). Konceptualizacija pismenosti in razgradnja nekaterih s tem povezanih mitologij. Šolsko polje, l. XVI, št. 1-2, str. 71-82.
- Vodopivec Lepičnik, J. (2005). Starši, vzgojiteljice, vzgojitelji o medijskem opismenjevanju otrok v vrtcih. Sodobna pedagogika. Posebna številka. Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze. 56(122). Str. 204-217. Glej PIRLS 2001. Pedagoški inštitut na spletnih straneh: <http://www2.arnes.si/~uljpeins/czue/pirls/pirls.htm>.
- Vončina, V. (2004). Kritična pismenost v perspektivi konstruktivističnega pojmovanja učenja in poučevanja. V: Marentič Požarnik, B. (ured., 2004). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete. Str. 237-259.

IV. Kurikularna prenova gimnazije

1. Kratka zgodovina gimnazije

Kaj je gimnazija? To je srednja šola, ki obstaja med osnovno šolo in univerzo. Vendar pa je v zgodovini gimnazija nosila različna imena različno število let. V zgodovinskem razvoju se je gimnazija prilagajala družbenim spremembam in nastajajočemu novemu znanju. Starogrška *Gymnasia* je bila prva svobodna šola. Obiskovali so jo otroci svobodnih meščanov polisa. Prvotno je šola kot *schole* in v latinščini *otium* pomenila prosti ali vmesni čas. Do začetka ustanavljanja univerz v zahodni Evropi je bila najvišja stopnja gimnastike telesa in duha. Zanj je bilo značilnih t. im. sedem svobodnih znanosti, ki pa že kažejo na današnjo humanistično-jezikoslovno in naravoslovno zasnovo predmetnika. Na začetku novega veka z nastankom tehničnih ved nastanejo tudi tehnični predmeti (sedem mehanskih znanosti). Družboslovne znanosti dobijo mesto v gimnazijskem predmetniku v 19. stoletju, kmalu po svojem nastanku. Od renesanse naprej govorimo o gimnaziji kot o množični, predmetni javni šoli, kakršno poznamo tudi danes.

Klasični gimnazijski pouk⁵⁰ se je začel leta 1563, ko so protestanti v Ljubljani odprli prvo latinsko šolo. Ta najstarejša Protestantska stanovska šola (1563–1598) se je v Ljubljani obdržala 35 let. Po izgonu protestantov jo je zamenjala Jezuitska šola (1597–1773), v kateri so jezuiti vzgajali generacije gojencev 176 let. Od cesarice Marije Terezije naprej je šolanje prevzela država. Državna terezijanska gimnazija (1773–1849) je imela 76 let približno enak učni program kot gimnazije v drugih krajih tedanje Avstro-ogrske monarhije. Ta šola je doživela korenito preobrazbo v času pomladi narodov v letu 1848. Tedaj so ustanovili novo Državno osemrazredno gimnazijo (1849–1958), ki se je ohranila v Ljubljani kar 109 let.

V času usmerjenega izobraževanja v Sloveniji (1981-1985) je dobila gimnazija poklicno usmerjenost. Govorili smo o enotnem šolskem sistemu, po usmerjenem izobraževanju pa smo (ponovno) dobili dualnega, ki velja še danes, čeprav je že potreben korenitih sprememb.

Ni vseeno, ali je gimnazija le integrativni, relativno spoznavni del srednje šole

⁵⁰ Za več o zgodovini slovenske gimnazije glej spletne strani: http://sl.wikipedia.org/wiki/klasicna_Gimnazija_v_Ljubljani.

ali pa je samostojna, čeprav najbolj zahtevna splošnoizobraževalna šola. Višja srednja šola je v svetu kompleksnejše vprašanje, kot je vprašanje osnovne in visoke šole, in sicer zaradi dveh dejavnikov:

1. nekatere države imajo leto tranzicije od nižje k višji stopnji, ki niha od 14 do 16 let starega dijaka;
2. trajanje kurikulumov se razlikuje od države do države *OECD* in tudi znotraj iste države. Starost učencev, ki končajo višjo srednjo šolo, v teh državah niha v od 15. do 22. leta. Tudi struktura srednje šole je različna. V nekaterih državah je razlika med splošno višjo šolo in poklicno šolo zelo izražena, drugod pa je skoraj ni. V več državah (npr. v Avstriji in Nemčiji) sta poklicna in višja srednja šola ločeni.

Za gimnazijo se uporablja v svetu več izrazov. Izraz *High school*⁵¹ se rabi za javno (splošno, višjo) srednjo šolo. Razprostrta je po svetu kot zadnji del obvezne šole v Braziliji, Kanadi, Avstraliji, Indiji, Hongkongu, na Japonskem, v Republiki Irski, Sinapurju, Tajvanu, Južni Afriki, Veliki Britaniji in ZDA. Idejo take šole je prvi uresničil Napoleon v Franciji. Večina teh šol je obveznih, pri nas pa ni obvezna. Grammar school izvirno sodi v angleško govorno področje (VB in ZDA). *EURYDICE Key data on education in Europe 2005* navaja, da splošnoizobraževalne šole pod imenom gimnazija tako kot Slovenci poznajo še Čehi, Slovaki, Danci, Nemci, Estonci, Ciprčani, Latvijci, Litvanci, Madžari, Avstrijci, Poljaki, Finci, Švedi, prebivalci Liechtensteina in Bolgari. Drugo pogosto ime za splošne srednje šole je licej (Grki, Francozi, Italijani, Luksemburžani). Nizozemska za svoje splošne srednje šole uporablja kratici *VWO* (preduniverzitetno izobraževanje od 12 do 18) in *HAVO*, ki pripravlja dijake na vpis v visoke strokovne šole (od 12 do 17). V Veliki Britaniji, na Irskem, Škotskem, Finskem itd. poznajo enoten srednješolski sistem. V teh državah je gimnazija *upper secondary school*.

⁵¹ Srednjo šolo kot zadnjo stopnjo obvezne edukacije imajo v Braziliji, Kanadi, Avstraliji, Indiji, Hongkongu, na Japonskem, v Republiki Irski, Singapurju, Tajvanu, Južni Afriki, VB in ZDA. Idejo gimnazije kot liceja je prvi realiziral Napoleon v Franciji v 18. stol. Glej: *High school: Definition and Much More From Answers.com*, str. 1-9.

2. Diferenciacija slovenske gimnazije po osamosvojitvi Slovenije

Po usmerjenem izobraževanju pri nas so bile ponovno vpeljane gimnazije, najprej le splošna in klasična kot pripravljalnici na nadaljnji študij. Kasneje so se razvili še drugi gimnazijski programi z določeno strokovno usmeritvijo. Prenova srednje šole v Sloveniji je po letu 1995 dosledno razdelila splošno, strokovno in poklicno srednješolsko izobraževanje. Splošna gimnazija je pri nas najbolj zahtevna srednja šola. Deli se na splošno v ožjem smislu, ki vključuje tudi klasično in strokovno gimnazijo, ki je le skupno ime za tri različne gimnazije, kot so ekonomska, tehniška in umetniška gimnazija. Dvojezične gimnazije so:

1. slovensko-madžarska gimnazija,
2. gimnazija s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju Slovenske Istre,
3. gimnazija z italijanskim učnim jezikom na narodno mešanem območju Slovenske Istre in
4. umetniška gimnazija s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju Slovenske Istre.

Gimnazija, ki je danes umeščena med devetletko in začetno stopnjo bolonjskega procesa prenove univerze, skupaj z njima vedno znova išče svojo identiteto z vidika zmožnosti.

V programu leta 1992 sta obstajali v Sloveniji le splošna gimnazija in gimnazija na narodnostno mešanih ozemljih, kakršni sta italijansko in madžarsko. Govorjeni jeziki na nacionalno mešanih ozemljih so upoštevanji tudi v novih programih. V Slovenski Istri se vzgoja in izobraževanje izvajata za pripadnike italijanske narodne skupnosti v italijanščini, obvezen pa je pouk slovenščine, v ostalih šolah na tem območju pa je obvezen tudi pouk italijanščine v osnovni in srednji šoli. Tam, kjer živijo pripadniki madžarske narodne skupnosti, poteka pouk v osnovni in srednji šoli dvojezično, v slovenskem in madžarskem jeziku.

Matura je bila leta 1995 vpeljana namesto prejšnjega internega zaključnega izpita. Hkrati je nadomestila tudi sprejemni izpit za visokošolski študij ob omejitvi vpisa. Dijakom ob koncu srednje šole ni treba več opravljati dveh izpitov, zaključnega in sprejemnega, ampak le enega. Tistim gimnazijcem, ki iz kakršnega koli razloga ne želijo nadaljevati izobraževanja, pot v svet dela ni bila zaprta. V enoletnem poklicnem tečaju so se lahko usposobili za opravljanje izbranega poklica.

Začnimo s programom, ki ga ni treba posodabljanja, ker je po vsem svetu, kjer so

waldorfske šole, enak. Waldorfska šola Ljubljana na srednješolski stopnji ponuja program waldorfske gimnazije. Program traja štiri ali pet let. Predmetnik waldorfske gimnazije dosega maturitetni standard iz petih predmetov v štirih letih in po tem času se dijak lahko odloči, da bo opravljal maturo ali pa nadaljeval šolanje in opravljal maturo po petih letih. Program waldorfske gimnazije je razširjen z umetniškimi in s praktičnimi dejavnostmi, saj dijakom ponuja dejavnosti, ob katerih se lahko razvijejo v celovite, odgovorne in iskrive osebnosti na intelektualnem kot tudi na čustvenem in telesnem nivoju. Razvojnim potrebam mladostnika je prilagojen tudi vrstni red učnih vsebin pri posameznih predmetih. Peto leto izobraževanja je uvedeno, ker na šoli veliko ur, ki jih druge gimnazije v štirih letih porabijo za obvezne izbirne vsebine in s tem tudi za priprave na maturo, namenjajo umetniškemu predmetu (evritmija, slikanje, umetnostna zgodovina, arhitektura, razvoj poetike in glasbe) in praktičnim vsebinam (šivanje, pletenje košar, obdelovanje bakra, slikanje na svilo, knjigoveštvo, tkanje ...) ter pripravi na gledališke igre, praksi na kmetiji, socialni praksi, zemljemerstvu in podobnim dejavnostim. Matura waldorfske gimnazije je obsežnejša in bolj praktična kot matura splošne gimnazije⁵².

⁵² Podrobnejše podatke o waldorfski šoli, njenem programu, dokumentih in enotah najdemo na spletnih straneh: <http://www.waldorf.si/?w=8>.

3. Primerjalna analiza učnih načrtov gimnazije v letih 1992 in 1998

Gimnazijski programi so se v letih 1992, 1998 in 2008 posodabljali od vsebinske k procesni in kompetenčni ravni. Vedno znova je treba rekonceptualizirati splošno izobrazbo tako, da ustreza evropskim mednarodnim standardom znanja in kompetenc in je hkrati zanimiva za učence zaradi možnosti izbiranja. Prenova gimnazij je v letu 2006 tekla v smeri večje aktivnosti učencev in večjih možnosti izbiranja predmetov poleg jedrnih predmetov ter učno-procesnega ter ciljnega načrtovanja za kakovostno, gibko, dinamično, uporabno in prenosljivo znanje ter razvijanje samostojnega mišljenja. Poudarek je na timskem delu in na kakovostnem pouku. Priporočljiva je kombinacija induktivnega in deduktivnega pristopa k reševanju problemov, tako abstraktnega kot izkustvenega. V letu 2008/09 kurikularne spremembe gimnazije niso bile velike.

Naša primerjava učnih načrtov splošnih gimnazij v letih 1992 in 1998 se nanaša na podobnosti in razlike, ki so o sestavi učnih načrtov opredeljene z Zakonom o gimnazijah. Učni načrti razlikujejo med splošnimi in operativnimi cilji vsakega šolskega predmeta v predmetniku. Gimnazija pripravlja na izobraževanje na visoki šoli in univerzi ter na kasnejši poklic. Spodbuja ustvarjalnost in razvija znanje, sposobnosti, spretnosti in druge osebnostne lastnosti, potrebne za kasnejši uspeh v poklicu in življenju.

Po 2. členu Zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o gimnazijah⁵³ imata splošna in strokovna gimnazija nalogo, da:

- › na mednarodno primerljivi ravni posredujeta znanje, potrebno za nadaljevanje izobraževanja v visokem šolstvu,
- › razvijata samostojno kritično presojanje in odgovorno ravnanje,
- › posredujeta znanje o slovenskem jeziku in književnosti na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, znanje o italijanskem oziroma madžarskem jeziku in književnosti ter razvijata sposobnost za razumevanje in sporočanje v knjižnem jeziku,
- › vzpodbujata zavest o integriteti posameznika,
- › razvijata zavest o državni pripadnosti in narodni identiteti ter vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- › vzgajata za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in

⁵³ Glej *Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o gimnazijah* v Uradnem listu 59/2001, dne 19. 7. 2001, Ljubljana, str. 6036. Zakon o gimnazijah, ki ga je izdalo Ministrstvo za šolstvo in šport, je bil prvič objavljen v Uradnem listu 1996/12, dne 29. 2. 1996; str. 889.

- spoštovanje soljudi,
- › razvijata in ohranjata lastno kulturno tradicijo in seznanjata z drugimi kulturami in civilizacijami,
 - › vzgajata za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije,
 - › razvijata pripravljenost za vzpostavljanje svobodne, demokratične in socialno pravične države,
 - › vzbujata zavest odgovornosti za naravno okolje in lastno zdravje,
 - › razvijata zavest o pravicah in odgovornostih človeka in državljana,
 - › razvijata nadarjenosti in usposabljata za doživljanje umetniških del in umetniško izražanje ter
 - › omogočata izbiro poklica.

V omenjenem Zakonu (2001) je razvidno, da se gimnazija ne odpoveduje pripravljanju dijaka na poklic, saj ga seznanja s sodobnimi tehnologijami in poleg primarnosti teoretskega vedenja in refleksije o njegovih mejah poudarja tudi razvoj veščin, primernih osebnostnih lastnosti in praktičnih znanj. Vendar pa je ta priprava precej šibkejša kot priprava na nadaljnje izobraževanje. Gimnazijski program zagotavlja izbirnost tako na ravni šole (profiliranost gimnazij) kot na ravni dijaka. V tej točki se gimnazija še profilira. Gimnazija omogoča oblikovanje lastnega pogleda na svet, vendar pa ga ne ponuja. Gimnazija ne pozablja na vsestransko razvito osebnost, saj »spodbuja razvoj na vseh področjih osebnosti (uravnoveženost telesnega, spoznavnega, čustvenega, socialnega, moralnega in estetskega razvoja) ter razvoj osebnosti kot celote«. Strani osebnosti opredeljuje strukturirano. Cilji, ki se nanašajo na razvoj osebnosti, so primerljivi z drugimi izobraževalnimi sistemi v razvitih državah Evrope.

Vsi učni načrti⁵⁴ pri nas so po intenci ciljno-procesni. Prejšnji vsebinski učni načrti so bili po splošni kolokvialni oceni prenatrpani oz. preobremenjujoči za učence. Tako so v času poteka kurikularne prenove 1996-99 ocenjevale tudi kurikularne komisije za gimnazije. Poglejmo, kako so jih skušale razbremeniti.

Ker so kurikularne komisije za predmetna področja sledile temeljnim smernicam, si poglejmo, kakšne te so. S temeljnim dokumentom o prenovi, *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju* (1995), so bili postavljeni ne le široki politični okvirji, ampak

⁵⁴ Pojem kurikul (lat. in angl. *curriculum*) je latinskega izvora in pomeni tek, tekma, potek, dirkalni, bojni voz (Bradač, 1990; 112). Pri nas in v anglosaksonskem svetu se uporablja latinska sintagma *curriculum vitae* v pomenu poteka življenja, kratkega življenjepisa, ki se prilaga k prošnjam (Verbinc, 1976; 122) za novo službo. Ker pa curriculum vitae vsebuje podatke kandidata o njegovem dosedanjem izobraževanju in morebitnem delu, gre za potek (nedokončanega) javnega življenja, kar kurikul odpira k vseživljenjskemu učenju. Besedo *kurikul* smo prevzeli iz angleškega šolskega sistema in nam pogosto pomeni učni načrt.

tudi celotna filozofija, vrednote, načela in cilji, na katerih temelji prenova šole. Z *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju* (1995) so bili postavljeni naslednji temelji prenove:

1. odprtost in preglednost javnega sistema vzgoje in izobraževanja,
2. izbirnost na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja,
3. demokratičnost, avtonomnost in enake možnosti ter
4. prednost kakovosti učenja pred kopičenjem dejstev.

Ta načela se berejo kot konstante, ki še niso v celoti realizirane. Kot bomo videli v prikazu irske in finske srednje šole, se iz njihovega modela česa še nismo naučili. K večji izbirnosti teče nova prenova. K demokratičnosti bi sodilo, da učenec načrtuje svojo kariero (kot na Finskem), izdeluje program učenja in načrtuje rezultate učenja.

Vpogled v strukturo novih učnih načrtov potrjuje hipotezo, da kurikularna prenova gimnazij v Sloveniji ni posodobila le učnih vsebin, ampak tudi cilje in metode pedagoškega dela. Pregled učnih načrtov nam pokaže, da se je to zgodilo v določenih učnih načrtih v različnih pomenih in v različnem obsegu. Dosedanje ocene izvajanja teh načrtov pa kažejo, da so jih kurikularne komisije premalo razbremenile. Spremembe v gimnaziji so predvsem učno-vsebinske in zato niso tako velike, kot bi jih pričakovali.

Znano je, da učni načrti sestavljajo predmetnik. Predmetnik slovenskih gimnazij iz leta 1998 sestavljajo:

- › obvezni predmeti,
- › izbirni predmeti,
- › izbirni strokovni predmeti (strokovna gimnazija),
- › druge oblike samostojnega in skupinskega dela (umetniška gimnazija) in
- › obvezne izbirne vsebine.

V predmetniku iz leta 1992 so le obvezni in izbirni predmeti že zato, ker gimnazija ni bila diferencirana. Učni načrti leta 1992 so zbrani v eni knjigi, medtem ko so učni načrti iz leta 1998 zbrani v snopičih in na medmrežju. Število strani novih učnih načrtov se je povečalo, vendar pa so tako kot prvi različno obsežni. Že učni načrti iz leta 1992 so pripravljani v več različicah (za strokovne gimnazije, za programe gimnazije, prilagojene za izvajanje na narodno mešanem območju) in so strukturirani po enakih merilih: ime predmeta, število ur po posameznih letnikih, možne oblike vzgojno-izobraževalnega dela ter kadrovske in materialni pogoji dela. H kadrovskemu pogojem sodi visoka izobrazba učiteljev, izjemoma pa višja. Od vseh nepedagoško izobraženih učiteljev se zahteva dopolnilna pedagoško-andrargoška izobrazba, od vseh učiteljev pripravnikov pa se zahteva strokovni izpit. To velja še danes. K material-

nim pogojem sodi opremljenost šole z učno tehnologijo za posamezna predmetna področja. Zanimivo je, da je že v starih učnih načrtih načrtovan nivojski pouk za nižjo in višjo stopnjo pri maturitetnih predmetih, kot so slovenščina, matematika in tuji jeziki z izbirnimi vsebinami.

Učni načrti iz leta 1998 so pripravljene za vsak predmet po predmetniku in oblikovani po načelih učno-ciljnega načrtovanja. Splošni (usmerjevalni) in konkretni (informativni, formativni in socializacijski) cilji predmeta so določeni tako, da učitelj praviloma samostojno izbere vsebino, metode in oblike dela. Pri tem upošteva tudi izvedbene posebnosti v učnem načrtu, ki so navedene v posameznem učnem načrtu, in minimalne standarde splošne izobrazbe.

V učnih načrtih iz leta 1998 so dodane še naslednje rubrike: usmerjevalni in konkretni cilji predmeta, metode poučevanja, obvezne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, okvirni seznam literature, povezanost z drugimi predmeti ter didaktična navodila ali priporočila za izvedbo predmeta. Nekateri učni načrti so pisani v obliki stolpcev, drugi linearno in tretji horizontalno. Vsi učni načrti nakazujejo in spodbujajo uporabo znanja v praksi in z apeliranjem na razvijanje predmetnega mišljenja navajajo na nadaljnji študij z usmerjenostjo k raziskovanju. Temeljni cilji predmeta so glede na učni načrt iz leta 1998 večinoma še dodani ali preformulirani, tako da nepoučen bralec ne ve, ali so še isti ali drugi.

Po naključju je število predmetov v predmetnikih iz let 1992 in 1998 ostalo enako, tj. 24⁵⁵. Le v posameznih primerih so predmeti spremenili ime ali so bili eliminirani in na novo uvedeni. Nekateri predmeti so bili preimenovani, npr. likovna umetnost v zgodovino umetnosti, biologija z ekologijo je postala samo biologija, predmet računalništvo in informatika je postal le informatika. Uvedeni so bili tudi novi predmeti, npr. študij okolja in pedagogika. Madžarskega in latinskega jezika v sklopu novih predmetov ni.

Novi učni načrti iz leta 1998 niso bili sestavljeni izključno po metodi dodajanja in odvzemanja ur, učnih vsebin in ciljev. Še več: če so postali bolj razvidni procesno, so postali manj razvidni vsebinsko. Ker so bile nekatere rubrike uvedene na novo, ne da bi se prejšnje opustile, so postali še obsežnejši in daljši. Učni načrti iz leta 1998 imajo bodisi zgolj informacijske utemeljitve predmeta, ki so istovetne z njegovimi splošnimi cilji, bodisi širše utemeljitve, ki so že filozofija predmeta. Medpredmetne povezave so izpeljane pri večini predmetov, kot so angleški jezik, slovenski jezik, ruščina, španščina, italijanščina, nemški jezik, zgodovina, filozofija, sociologija, psihologija, pedagogika, matematika, fizika, kemija, športna vzgoja in glasba. To pomeni, da se potrebe po interdisciplinarnih povezavah zavedajo vsi trije sklopi predmetov. Didaktična navo-

⁵⁵ Teh 24 učnih načrtov splošnoizobraževalnih predmetov se nahaja na spletnih straneh: http://www.mszs.si/slo/solstvo/ss.programi/gimnazija/ucni_nacrti.htm.

dila učiteljem za aktivnosti učencev pri pouku so podana skoraj pri vseh predmetih na novo, vendar pa ostajajo pri nekaterih navodila za preverjanje znanja implicitna kot tudi poučevanja. Cilji so razvrščeni na kognitivne, afektivne in konativne cilje. Kurikularne komisije so v različnih učnih načrtih cilje različno razvrščale, a se osnovna shema delitve na temeljne ali splošne in specialne oz. operativne cilje da prepoznati. Obseg učnih vsebin in šolskih ur je za večino predmetov ostal enak.

Učne vsebine so ponekod prerazporejene in na novo razčlenjene s podtemami, pri čemer so nadpomenke ponekod spremenjene, zato tisti, ki ni predmetni strokovnjak, ne more vedeti, ali gre še za iste ali za druge vsebine. Kakor v letu 1992 so vsebine tudi v letu 1998 porazdeljene po letnikih. Ure predmetnega pouka se niso spreminjale, razen v primeru informatike, ki je bila prej RAI – računalniško informacijska tehnologija.

Učni načrti za naravoslovje poudarjajo predvsem razvijanje analitičnega mišljenja, učni načrti družboslovnega področja pa predvsem sintetičnega. Vemo, da dobre sinteze ni brez dobre analize, zato bi morali obojni učni načrti upoštevati tako analitično kot sintetično mišljenje, vendar pa v različnih pomenih. Zaradi ponovne ocene preobremenjenosti so učni načrti gimnazij iz leta 1998 potrebni posodobitve. Kot cilj se vedno znova pojavlja tudi razvijanje kritičnega mišljenja⁵⁶ (presojanja, vrednotenja), ki pomeni sposobnost raziskovanja (proučevanja) pojmov, reševanje problemov in sodelovanje v demokratičnih procesih družbe.

Slovenska matura je usmerjena k znanju in jezikovno-komunikativnim sposobnostim, ne pa tudi k praktičnim veščinam. Dijaki opravljajo obvezni del mature iz matematike, slovenskega jezika in prvega tujega jezika (običajno je to angleščina), v izbirni del pa so vključeni predmeti iz predmetnika. Obvezne predmete zagovarja dijak tudi ustno. Pri maturi sta matematika in prvi tuji jezik nivojsko razdeljena na nižji in višji nivo. Pri izbirnih predmetih končna ocena v določenem odstotku (npr. 20 %) vključuje tudi pridobljeno oceno iz 4. letnika. Npr. pri kemiji je to uspeh dijaka pri eksperimentalnem delu. V prihodnosti predvidoma ne bo več izbirnosti nivojev na maturi.

Bucik (2009) definira splošno maturo kot državni standardni izpit, ki je primerni za vse kan- didate, ki se vpisujejo na fakultete. Matura je celovit zaključni izpit, vezan na gimnazijsko izobraževanje in ne »zrelostni izpit«, ki bi že ugotavljal splošne kompetence. Odprto je še vprašanje, ali bi dijakom, ki to želijo, omogočili, da po skandinavskem vzorcu opravljajo maturo po delih, kar je že znano kot nabirni sistem.

⁵⁶ Vsaka nacionalna gimnazija ima v svojih ciljeh zapisan tudi cilj: razvijanje samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja. V učnih načrtih leta 1998 je nekaj več didaktičnih in medpredmetnih spodbud za razvijanje mišljenja, vendar pa to še ni dovolj, dokler učenci niso odgovorni za rezultate učenja in pridobivanje znanja, kot so to irski in finski dijaki.

4. Primerjava slovenske gimnazije z irsko in s finsko višjo srednjo šolo

4.1. Irska srednja šola

Irska in finska srednja šola sta po dolžini trajanja še najbolj podobni naši bivši osemletni gimnaziji, sicer pa sta naši sedanji gimnaziji v precejšnji meri nepodobni in pomenita za nas medkulturni izziv. Velika Britanija in Irska organizirata za dijake v drugi fazi srednjega šolanja, v starostnem obdobju od 15 do 18 let, višjo stopnjo sekundarne splošne šole kot nadaljevanje nižje stopnje sekundarne splošne šole, ki se začne že pri 11. oz. 12. letih starosti.

Slovenska gimnazija je najbolj primerljiva z avstrijsko in nemško gimnazijo. Na Irskem in Nizozemskem obstaja nižje (*lower*) in višje (*upper*) srednje izobraževanje na istih ustanovah. V Koreji, na Danskem, Finskem, Norveškem, Švedskem in v Švici poteka pouk na višjih in nižjih srednjih šolah v ločenih ustanovah. Na Danskem, v Franciji, Švici in na Madžarskem višje srednje šole obiskuje več kot 50 % dijakov.

Irska srednja šola je poimenovana različno. Razdeljena je na dve stopnji. Na nižji stopnji je to post elementarna šola (*post-primary*) ali nižja stopnja visoke šole (*low high school*). Druga stopnja pa se imenuje višja srednja šola (*upper secondary school*). Celotna srednja šola se imenuje *grammar school*, *comprehensive school*, *community school*, *colleges* ali preprosto *secondary school*.

Irski šolski sistem ima že dolgo in odlično tradicijo. Splošno množično ljudsko gimnazijo je vlada uvedla sredi 60. let 20. stoletja. Srednje ali post elementarne šole na Irskem obsegajo 5 oz. 6-letni cikel in vključujejo pet tipov šol: srednje v ožjem smislu, poklicne, post osnovne (*comprehensive*), skupinske šole (*community school*) in skupinske kolidže (*community college*). Dve tretjini teh šol sta privatno vodeni, običajno jih upravlja cerkev (Killeavy, 1998).

Sedanji irski šolski sistem je precej avtonomen in ima finančno podporo podjetij. Ministrstvo za izobraževanje sprejema na področju šolstva minimalno zakonodajo, daje dovoljenja za redno dejavnost, nadzira uresničevanje kurikulumov in izbirnega sistema, predpisuje upravljanje in financiranje šol ter nameščanje kadra. Skupaj z združenji učiteljev se pogaja o plačah. Ministrstvo nadzira proračunsko porabo. Osnovna šola je nacionalna šola. Pokrovitelj šole je škof, kjer so različne verske skupnosti, pa šolski odbor. V upravni odbor šole so po predlogu pokrovitelja (škofa) vključeni tudi starši, ravnatelj, zastopnik učiteljev itd. Večina srednjih šol je katoliških, manjšina pa protestantskih. Oboje so pod kontrolo ustrezne cerkve.

Občinske kolidže in skupinske šole (*comprehensive school*) je ustanovila država, upravljajo pa jih lokalne oblasti. V upravnem odboru take šole so zastopniki lokalnih oblasti za poklicno izobraževanje in zastopniki cerkvene oblasti ter dva zastopnika staršev, dva učitelja in ravnatelj. Država krije 85 % vseh sredstev za OŠ in 90 % denarja za plače učiteljev. Privatnih šol je malo in morajo same najti finančna sredstva (starši in drugi viri). Tistim, ki si jih ne morejo najti, pomaga država.

Zadnji del teh šol, ki traja 2-3 leta in je primerljiv z našo poklicno šolo, se imenuje »*senior cycle*«. Prvo leto, ki se imenuje prehodno oz. tranzicijsko leto (*transition year*)⁵⁷, ni obvezno. Vpišejo se samo tisti dijaki, ki morajo predhodno pridobljeno znanje še utrditi. Prehodno leto šole organizirajo po potrebi, učenci pa ga po potrebi izberejo. V tem letu si dijaki pridobivajo spretnosti in sposobnosti, ki jih še niso pridobili v obveznem osnovnošolskem izobraževanju. Dijaki se pripravljajo na nadaljnje izobraževanje in poklicno delo. Tranzicijsko leto imajo irske šole uradno od leta 1974, neuradno pa že od leta 1900. Pomeni jim vstopno leto v višjo srednjo šolo od 15. do 16. leta učenčeve starosti. Je ena izmed največjih inovacij v irskem srednjem šolstvu in je popolnoma vključeno vanj.

Irska srednja šola (*secondary school*) v vseh različicah omogoča neoviran vstop v visoko šolstvo. Vse vrste programov imajo skupno jedro, ki ga sestavljajo predmeti irščina, angleščina, matematika in telesna vzgoja. Na splošno se programi delijo na tri vrste glede na zaključne kvalifikacije (splošna, uporabna, poklicna). Dijaki opravljajo več vrst zaključnih izpitov in dobijo lahko eno od treh vrst spričeval. Ti certifikati so *Established Leaving Certificate*, *Leaving Certificate Applied*, *Leaving Certificate in Vocational Programme*.

Leaving Certificate se opravlja po dveh letih na koncu seniorskega cikla, ko so stari 17 ali 18 let. Zaključni izpit, ki ga organizira državna izpitna komisija za irsko srednjo šolo, obsega obvezno angleščino in komunikacijo, dve poklicni specializaciji, uporabno matematiko, irščino ter družbeno vzgojo (*social education*). Izpit ima pisni, ustni in praktični del.

Na Irskem in pri nas *Nacionalni kurikularni svet* stalno spremlja, ocenjuje in posodablja kurikule na srednješolski ravni. Cilj irske šole je nenehno izboljševanje kakovosti izobraževanja (*permanent quality improvement*) na vseh ravneh, da bi lahko vsi otroci, učenci, dijaki in študenti razvijali vse svoje sposobnosti. Irska vpeljuje reforme po modelu partnerstva, ki pa pri nas še ni sistemsko razvito. Videti je, da so Irci nenehno sredi reform, saj potekajo stalna posvetovanja na vseh ravneh.

⁵⁷ Več o tranzicijskem letu glej pri Smith, E. et al. <http://unim.fdwet.unimass.rl/roal/TIY2003/papers/Smith.pdf>, str. 1-6.

Večina dijakov se odloči za splošni program in splošno kvalifikacijo ter za kasnejši višješolski ali visokošolski študij. Zaključni izpiti po splošnem programu se lahko opravljajo pri vseh predmetih, pisni, ustni in slušni pa pri irščini. Pri nekaterih predmetih je obvezna tudi praktična oz. projektna naloga. Dijaki morajo izbrati najmanj pet predmetov. Irščina je obvezna. V povprečju se dijaki prijavijo k 6 ali 7 predmetom. Izpitne naloge so pripravljene na dveh zahtevnostnih ravneh. Nacionalni kurikularni in ocenjevalni svet (*National Council for Curriculum and Assessment – NCCA*) stalno obnavlja izpitne učne vsebine in vodi postopke.

Leaving Certificate Applied program je drugačen in ni strukturiran po predmetih, ampak po medpredmetnih vsebinah. Zaključno spričevalo irske srednje šole obsega uspešno končane module, ocenjene naloge in ocene iz zaključnih izpitov. Dijaku se priznajo kreditne točke iz modulov ali tudi ocene.

Predmetnik vključuje 33 predmetov, kot so: irščina, angleščina, latinščina, stara grščina, klasične študije, hebrejščina, arabščina, francoščina, nemščina, italijanščina, španščina, zgodovina, geografija, matematika, uporabna matematika, fizika, kemija, fizika in kemija, agrikulturne vede, inženirstvo, tehnično risanje, gradbeništvo, gospodinjstvo, računovodstvo, podjetništvo, ekonomija, religija, religiozna vzgoja, umetnost, glasba, ruščina in japonsščina.

Predmeti so razporejeni po naslednjih sklopih:

1. jezikovna skupina: irščina, angleščina, francoščina, nemščina, italijanščina, španščina, atinščina, grščina, hebrejščina, klasične študije, ruščina, arabščina, japonsščina;
2. naravoslovne znanosti: matematika, fizika, kemija, fizika in kemija, biologija, uporabna matematika;
3. podjetništvo: računovodstvo, ekonomija, gospodinjstvo, poslovnost;
4. uporabne znanosti: inženirstvo, tehnično risanje, gradbeništvo, fizika in kemija, kmetijstvo agrarna ekonomija, gospodinjstvo na splošno, gospodinjstvo (strokovno in socialno) ter
5. socialne vede: zgodovina, zemljepis, umetnost, glasba, gospodinjstvo na splošno.

Priporočeno je, da si dijak izbere najmanj tri predmete iz določene skupine, za katere je najbolj zainteresiran, in najmanj dva izven te skupine. To pomeni, da izbere najmanj pet in največ sedem predmetov za izpit. Med njimi je obvezna irščina. Matematika in irščina se izjemoma poučujeta na treh ravneh, ki so osnovna, povprečna (*ordinary*) in višja. Vsi drugi predmeti se poučujejo na dveh ravneh: na povprečni in

višji ravni. Ocenjevanje je enako kot na juniorski stopnji. Osnovno ocenjevanje in certifikat sta isto. Gre za eksterni izpit na koncu 2-letnega programa. Nekaj izpitov je ustnih in slušnih. *Leaving certificate* opravljajo dijaki pri 17. in 18. letih. Pripravlja jih na nadaljnje izobraževanje v visokošolskih ustanovah in na univerzah in je selekcijski test za vstop k mnogim vrstam zaposlenosti.

Revidirani učni načrti so modernizirani, usmerjeni k rezultatom, povečani nagljenosti k poklicnim vidikom, aplikacijam za življenje in realne situacije; so nivojsko diferencirani, upoštevajo spolne razlike in otroke s posebnimi potrebami. Te usmeritve kažejo na posebno filozofijo srednje šole.

4.2. Primerjava slovenske gimnazije in irske višje srednje šole

Primerjava slovenske in irske gimnazije nam pokaže, da pri nas inšpekcijske komisije ne ocenjujejo kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela gimnazij z ocenami od 1 do 5 ali z zadostno, dobro, zelo dobro, kot je razvidno v poročilih nekaterih višjih srednjih šol na Irskem. Evalvacija naših šol je notranja zadeva in ni publicirana v javnosti. Po teh poročilih se da sklepati, da so irske 'gimnazije' bolj integrativne in transformacijske kot naše. Strokovne gimnazije so tudi pri nas usmerjene k poklicni zaposljivosti maturantov.

Irška višja srednja šola ne traja enotno štiri leta, ampak glede na to, ali tranzicijsko leto je ali ni, traja 3 ali 4 leta. Prav tako nima enakega imena, je pa precej bolj privatizirana in ima več različnih upraviteljev. Konča se prej kot naša, že z 18. leti in ne šele z 19. leti starosti dijakov. Začetek celotne srednje šole se prične pri 11. letih, višje srednje pa pri 15.-16. letih s specifičnim prehodnim letom, ki ga pri nas ne poznamo. Predvsem pa so irske srednje šole pri oblikovanju programov - učnih načrtov - bolj avtonomne, svobodne, kot so naše, in so za njihovo realizacijo pred starši in drugimi ustanovami bolj odgovorne. Zato lahko v prihodnje tudi pri nas pričakujemo razvoj v smeri večje notranje in zunanje diferenciacije gimnazij in njihove večje avtonomije. Irski šolski sistem je standardiziran in fleksibilen.

Preglednica odnosov med slovensko gimnazijo in irsko višjo srednjo šolo

Vsi tipi gimnazij trajajo 4 leta. Starost dijakov od 15 do 19 let.	Gimnazija je samo zadnji del 6 oz. 7-letne srednje šole. Starost dijakov od 15 do 18 let.
Nima tranzicijskega leta.	Tranzicijsko leto, ki ni obvezno, je prehod iz nižje na višjo stopnjo srednje šole.
Dualni šolski sistem.	Enotnost splošne in poklicne izobrazbe.
Inšpekcije so le korekcije formalnopравnih nepravilnosti.	Inšpekcije in javno objavljene evalvacije omogočajo izboljšanje kakovosti šole.
Obstaja 5 vrst gimnazij.	Srednje šole so zelo različne glede na ustanovitelja, namen in kakovost.
Državno centraliziran sistem.	Pretežno avtonomno-partnerski sistem.
Slovenska gimnazija je v manj kot 1/3 obsega pod vodstvom cerkve.	Irska srednja šola je v 2/3 pod vodstvom cerkve. Ima bolj razvito partnerstvo, tudi vpliv staršev je večji.
Matura je zasnovana na osnovi znanj temeljnih predmetov in jezikovno-komunikacijskih veščin.	Zaključni izpit vključuje poleg temeljnih predmetov še socialna znanja in praktične veščine.
Kontrola in posodabljanje učnih načrtov. Nacionalni kurikularni svet – NKS.	Kontrola in posodabljanje učnih načrtov. Nacionalni kurikularni svet – NKS.

4.3. Finska višja srednja šola

Višja srednja šola se prične od 15. oz. 16. do 18. oz. 19. leta starosti dijakov. Njeni cilji so individualni razvoj osebnih sposobnosti, ekonomski v smislu zaposljivosti in socialno-kulturni z razumevanjem medkulturnih stikov, ponekod so tudi politični v smislu aktivnega državljanstva.

Cilji nižje in višje finske splošne srednje šole so po vladnem dekretu 955/2002 naslednji:

- › pridobivanje splošne izobrazbe,
- › spodbujanje želje po vseživljenjskem učenju,
- › pridobivanje spretnosti IKT,
- › pridobivanje sposobnosti za sodelovanje v timu,
- › spoštovanje drugih in njihovega mnenja (ali ni to navajanje k dobremu poslušanju),
- › razumevanje človekovega vpliva na okolje,
- › spoznavanje različnih možnosti izbire in posledic odločitev izbire,

- › razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi,
- › spodbujanje opazovanja, interpretacij in raznih estetskih pogledov,
- › načrtovanje prihodnosti, študija in kariere ter
- › sposobnost soočanja z izzivi spreminjajočega se sveta.

Medpredmetne vsebine so glavni načini prenašanja vrednot. Bistvene vrednote finske šole so preživeti, živeti bolje in biti priznan doma in v tujini. Finci želijo čim boljše povezovati splošno izobrazbo s podjetništvom in aktivnim državljanstvom.

Lorenčič (2006) navaja, da finska srednja šola kar dobro zastopa trajnostni razvoj z multikulturno usmeritvijo, interdisciplinarnimi povezavami praktičnih in teoretičnih znanj, povezav šole in drugih ustanov v smislu podjetništva in aktivnega državljanstva in navaja na vseživljenjsko učenje.

Vse finske srednje šole pripravljajo dijake za poklic in za nadaljnji študij. Zanimivo je, da sta tako irski kot finski sistem srednje šole navzven podobna bivšemu usmerjenemu izobraževanju (*vocational oriented education*), ki je v Sloveniji trajalo v času 1981-85. Ena izmed glavnih razlik pa je v tem, da so v tedanji Jugoslaviji poklicno delo v socializmu razumeli političnoideološko, v kapitalizmu pa ga razumemo pragmatično tehnično. Razlika v odnosu do poklicnega dela je, da je sistem irske in finske srednje šole enoten, pri nas pa je dualen.

Kot ponekod drugod po svetu je tudi finsko gimnazijsko izobraževanje umeščeno med nižjo srednjo šolo in visoko šolo oz. univerzo. Za vpis v nižjo srednjo šolo se zahteva dokončana osnovna šola. Srednje šole izbirajo kandidate v glavnem na podlagi učnega uspeha v osnovni šoli. Selekcija je organizirana na nacionalni ravni (nacionalni vpisni postopek). Dijaki v srednji šoli napredujejo po svojem individualnem načrtu; šolskemu programu ne sledijo vsi na enak način. Program je sicer načrtovan za 3 leta, dijaki pa ga lahko dokončajo v 2 ali največ 4 letih glede na njihov individualni tempo študija.

Finski predmetni učni načrti⁵⁸ so le nekoliko daljši, kot so bili naši iz leta 1992, ki so bili telegramske, in so krajši, kot naši iz leta 1998, ki so že skoraj študije z izrazito prognostično in brez analitično diagnostične vrednosti predhodnega izkustva. V finski srednji šoli je močno poudarjena individualna odgovornost učencev za rezultate učenja. Ves šolski sistem je usmerjen k temu cilju. Dijak mora jasno vedeti, kakšen poklic hoče, zato ima obvezno poklicno svetovanje, da lahko pravilno izbere ustrezne module. Učitelj sam sestavlja učni načrt po nacionalnih standardih znanja, tako da pri pouku kar najbolj vključuje učence. Sproti jih povratno informira o vrednosti nji-

⁵⁸ Finski srednješolski učni načrti so dostopni na spletu <http://www.tyly.edu.hel.fi/lukio>.

hovega znanja. Ocene nastajajo interaktivno, tako da se učenci tudi sami ocenjujejo. Hitrost učenja učenci prilagajajo sebi.

V Sloveniji nimamo pogojev za takšen sistem. Morda bi bila za nas sprejemljiva večja izbirnost, modularnost in individualna odgovornost dijakov. Finske šole so arhitektonsko in funkcionalno drugačne kot naše. Skromnost je ena izmed osnovnih lastnosti Fincev. Nimajo niti vloge razrednikov niti oddelčne organiziranosti. Vsi udeleženci morajo natančno poznati module vnaprej, sicer ni dobrih izbir in medpredmetnih povezav. Finski učitelji so dobro usposobljeni za delo po modulih. Tudi pri nas bi morali biti usposobljeni bistveno bolj. Finska srednja šola ima prožni modularni pristop. Za uspešen zaključek šole mora dijak zbrati 75 modulov, od tega 45-49 obveznih in 10 posebnih. Čim več modulov učenci izberejo, tem večje priložnosti si pridobijo za nadaljnji študij in delo. Takšna srednja šola je učinkovita, ker predvideva, da bodo učenci usvojili čim več učnih vsebin v čim krajšem času in čim bolj kakovostno, kar pomeni interdisciplinarno povezano. V finski srednji šoli kombinirajo medkulturnost, podjetništvo in aktivno državljanstvo.

Finska gimnazija je načrtovana za tri leta, traja pa lahko od dveh let in pol do štirih let glede na to, kako hitro dijaki opravijo končni izpit, tako da začnejo šolanje s 16. leti starosti in ga končajo do 19. leta. Za znanje so individualno odgovorni. Učenje je zastavljeno tekmovalno. V gimnazijo se lahko vpišejo odrasli glede na potrebe dela.

V predmetniku finske srednje šole iz leta 2003 se nahaja 18 predmetov. Predmeti so razdeljeni v 75 kurzov, od katerih vsak vsebuje 38 lekcij. Pouk v eni šolski uri traja 45 minut. Kurzi se delijo na obvezne, specializirane in uporabne. Finščina v obveznem delu vključuje jezik, strukture in pomen tekstov, interakcijo, interpretacijo literature, tekste, stile in pomen -kontekst. V posebnem - izbirnem - delu pa finščina vsebuje še višje spretnosti ustne komunikacije in pisnega izražanja, pisanje in sodobne kulture.

Na Finskem je po reformi spomladi 2005 cilj njihove 'mature' (*Matriculation Examination*) ugotoviti znanje in spretnosti dijakov ter njihovo zrelost za vstop v visoko šolstvo. Finska matura vsebuje 4 obvezne in 3 izbirno obvezne predmete. Finska matura sestoji iz najmanj 4 obveznih predmetov: kandidatov materni jezik in še trije obvezni izbirni predmeti z liste, na kateri so drugi nacionalni jezik (finščina/švedščina/laponščina), matematika, tuji jeziki in splošno znanje. Pisni testi so iz:

1. maternega jezika,
2. drugega maternega jezika,
3. tujega jezika,
4. matematike ter
5. splošnih študij iz humanističnih in naravoslovnih znanosti.

Dijak lahko opravlja dodatni/dodatne izpit/izpite iz predmeta po svoji izbiri, da si izboljša povprečno oceno. Izpitne naloge so pri matematiki, drugem uradnem jeziku in tujem jeziku pripravljene na dveh ravneh zahtevnosti. Dijak mora opraviti vsaj en obvezni predmet na višji zahtevnostni ravni. Matura na Finskem predvideva, da dijaka najprej ocenijo njegovi učitelji, nato pa še zunanji ocenjevalci (*Matriculation Examination Board*). Več kot polovica učencev vsako leto konča to šolo. Dijaki s končano srednjo šolo se vpisujejo na višjo.

Tudi Finska je sredi kurikularne reforme splošnega srednjega šolstva. Pripravili so že nov nacionalni obvezni kurikulum, na njegovi podlagi bodo šole od 2005/06 dalje izvajale svoje lokalne kurikularne izpeljave. Veliko govorijo tudi o reformiranju mature. Dijaki naj bi imeli večjo izbiro maturitetnih predmetov, poleg maternega jezika naj bi izbirali še tri izpite, in sicer izmed drugega nacionalnega jezika, tujega jezika, matematike in splošnih predmetnih področij, slednje so že reformirali in začne veljati v šolskem letu 2006. Nova ureditev naj bi omogočila boljše usmerjanje v visoko šolstvo.

Na finski višji srednji šoli pri maternem jeziku pišejo neke vrste esej na temo dijakovih izkušenj ali o izobraževanju na splošno. Dijak mora napisati dva stilno in vsebinsko sprejemljiva eseja. Šteje tisti, pri katerem dijak dobi več točk.

Za maturo kot preverjanje splošnega znanja so pripravljena izpitna vprašanja s področij religij, etike, psihologije, filozofije, zgodovine, družboslovja, fizike, kemije, biologije in geografije, lahko pa tudi vprašanja s področij izven naštetih predmetov. Izbira vprašanj je velika, kandidat pa mora odgovoriti na najmanj osem vprašanj. Če želi dijak oceno izboljšati, lahko izpit kadar koli enkrat ali dvakrat (pri ugotavljanju splošnega znanja) ponavlja. Izpitni roki so načeloma trije; dijaki, ki pri kakem predmetu prvič niso uspeli, imajo še dve možnosti. Če ju napravijo, morajo maturo ponavljati v celoti. Vsak dijak, ki je opravil maturo, ima pravico opravljati dodatne izpite pri katerem koli dodatnem predmetu po svoji izbiri.

Predmetni izpitni katalogi vsebujejo izpitne cilje, dele izpita z merili za vrednotenje, izpitne vsebine in literaturo kot podlago za pripravo na izpit. V osnovnih in srednjih šolah po svetu so cilji in smotri naravoslovnih znanosti podobni. Gre za pridobivanje znanja, spodbujanje zanimanja učencev ter razvijanje veščin in spretnosti. Dosegljivi so z zagotavljanjem priložnosti za praktično delovanje. Učenje je usmerjeno k otroku.

4.4. Primerjava slovenske gimnazije in finske višje srednje šole

Predmeti niso prikazani po naši shemi. Imajo splošni namen predmeta, specifične cilje in glavne vsebine. Vse drugo - didaktična navodila, medpredmetne povezave - je prepuščeno učitelju. To pomeni, da učni načrti vsebujejo manj rubrik, kot so jih vsebovali naši učni načrti iz leta 1992.

Preglednica 2: Primerjava slovenske in finske gimnazije kot dveh nepodobnih gimnazij

Pozna država, nacija	Pozna evropska država, nacija (nation state)
Srednje razvito gospodarstvo 6,02 % investicije BNP za šolstvo letno	Višje razvito gospodarstvo, Finska s 6,4 % BNP za šolstvo letno
Standardiziran predmetni pouk	Prožen modularni pouk
Prevladovanje frontalnega pouka, ki nima izrazito poudarjene odgovornosti dijakov	Prevladovanje individualnega pouka z odgovornostjo dijakov za uspeh
Centralizirana šola z državno predpisanim kurikulom brez sistemske samoevalvacije	Decentralizirana šola z lastnim načrtovanjem kurikula in njegovo evalvacijo
Občasna prenova učnih načrtov s strani NKS	Stalno posodabljanje učnih načrtov s strani samih šol
Dualni sistem srednje šole	Enotna srednja šola z bolj ali manj izraženo poklicno usmeritvijo
Neobvezna najbolj splošno izobraževalna šola Starost dijakov od 15 do 19 let	Neobvezna bolj ali manj splošna šola Starost dijakov od 16 do 19 let
Obvezni in izbirni predmeti	Obvezni in specialni, izbirni moduli
Fiksno določena šolska ura	Fleksibilno trajanje šolske ure
Fiksna 4-letna šola	Šola, načrtovana za 3 leta, s fleksibilnim trajanjem od minimuma 2 do maksimuma 4 let
Premalo usposobljeni učitelji za nove didaktične oblike	Dobro usposobljeni učitelji
Matura - vstopnica za visoko šolo in univerzo	Matura - vstopnica na visoko šolo in univerzo
Matura vključuje 5-6 predmetov: 3 obvezne in 2-3 izbirne	Matura vključuje 7 predmetov: 4 obvezne in 3 obvezno izbirne predmete

Kot primer ponazoritve strukture in funkcije finskih učnih načrtov vzemimo primer finskega učnega načrta za psihologijo. Najprej gre za pojasnitev smiselnosti in namena poučevanja psihologije, kar je utemeljitev tega predmeta v predmetniku. Pojasnjuje se, da psihologija proučuje človekovo obnašanje, da učitelj s psihologijo želi vzbuditi željo opazovanja in razumevanja obnašanja, kakor tudi dejavnike, ki nanj vplivajo. Očitno ima takšno »spoznavanje sebe in drugih« enako uporabno vrednost kot v našem učnem načrtu. Sledi navedba petih splošnih ciljev:

1. uporaba znanstvenih spoznanj človekove dejavnosti kot celovito integrirane v interakciji bioloških, socialnih in psiholoških dejavnikov,
2. spoznavanje ključnih pojmov psihologije in njihovih omejitev glede na upoštevanje rezultatov raziskav,
3. uporaba psihološkega znanja za osebno rast,
4. usposabljanje učencev za samostojno pridobivanje informacij s tega področja znanja ter

5. razvijanje sposobnosti udeležbe v socialnih dejavnostih, identifikacija in soočanje s socialno-kulturnimi in tehničnimi spremembami, kakor tudi razumevanje ljudi, ki delujejo v različnih kulturnih okoliščinah.

Pri ocenjevanju uporabljajo tudi Bloomovo lestvico merjenja znanja, ko predpostavljajo visoko stopnjo kognitivnega razumevanja tega znanja. Obvezni kurz vključuje mentalno aktivnost, učenje in interakcijo (PSI).

5. Sklep

Poudarek kurikularne preнове je bil na uvajanju novih ciljev in metod dela, ki naj bi zagotovili tudi mednarodno primerljivost gimnazijskih standardov znanja. Ker je v teku že nova prenova gimnazijskega programa, smo preverjali, v kakšni meri so bili cilji kurikularne preнове uresničeni.

Pri evalviranju učnih načrtov leta 1998 smo upoštevali:

1. cilje učnih načrtov,
2. usposobljenost učiteljev kot reflektirajočih praktikov in
3. cilje šole.

Ne moremo enoznačno odgovoriti na vprašanje, v kolikšni meri je prenova gimnazij dosegla zastavljene cilje na učno načrtovalni ravni. Sintezni pregled sprememb smo napravili po sklopih predmetov, kot so naravoslovje, družboslovje in jezikoslovje.

Vsi reformirani gimnazijski učni načrti iz leta 1998 so sicer enako strukturirani, vendar nekateri vsebujejo več didaktičnih napotkov, drugi manj, nekateri se bolj detajlno ukvarjajo z dejavnostmi učencev pri spoznavanju določenega predmetnega področja kot drugi, pri nekaterih se zdi, da nudijo kar nekaj prostora za učiteljevo kreativnost, pri drugih pa je delo učiteljev v razredu bolj določeno. Nekateri učni načrti iz leta 1998 vključujejo zgodovinsko lastnega pristopa (filozofija, sociologija, psihologija), drugi pa vključujejo le sedanji presek stanja dosežkov na določenem predmetnem področju.

Učni načrti iz leta 1998 so še pretežno disciplinarni. Le nekateri izraziteje opredeljujejo, s katerimi predmeti je možna meddisciplinarna povezava. Medtem ko je vseživljenjsko učenje za informacijsko obdobje v skandinavskih državah, zlasti na Finskem, za vso populacijo bolj natančno načrtovano kot na Irskem, pa se slovenski gimnazijski učni načrti osredotočajo na pripravo študija na visoki šoli in univerzi.

Primerjalna analiza slovenske gimnazije z nekaterimi t. im. gimnazijami na Irskem in Finskem kaže, da kljub posodabljanju naše gimnazije obstaja kar nekaj neodpravljenih razlik, ne le zaradi različnih kulturnih tradicij, ampak tudi zato, ker se te t. im. »gimnazije« nenehno spreminjajo. Gimnazije pri nas se bodo še bolj diferencirale glede na domače izkušnje in v nekaterih pogledih prevzemale tudi inozemske izkušnje. Splošni cilji gimnazij so si podobni tudi pri nepodobnih gimnazijah. Gre bolj za to, koliko so učitelji usposobljeni, da lahko zadovoljijo vse edukacijske potrebe v različnih okoljih.

Ugotavljamo, da se vse te gimnazije razvijajo v smeri transformacijske šole in da sta irska in finska gimnazija celo bolj transformacijski kot naša. Primerjave kažejo, da so razlike v značilnostih gimnazij rezultat različnih tradicij posameznih držav, nacij in znotraj njih različnih vplivov, ki jih imajo različne socialne strukture na razvoj kurikula šole. Pri nepodobnih gimnazijah gre za večji vpliv cerkve, staršev in gospodarskih partnerjev na naravo edukacijskih odnosov na šoli in njeno organiziranost. Vemo, da odlike nekaterih šol zaradi kulturnih razlik oz. različnih tradicij niso mehansko prenosljive na druge. Naša bodoča gimnazija bo bolj medpredmetno povezana. Učenci naj bi postali bolj odgovorni za rezultate učenja. Predmetnik naj bi bil bolj fleksibilen. Izbirnost med predmeti naj bi bila večja.

Zakaj dijaki v gimnaziji ne pridobijo trajnega znanja? Morda zato, ker učitelji še ne obvladujejo novejših didaktičnih metod, kar pomeni, da ni aktivnejšega vključevanja učencev v predmetni pouk in da je premalo projektne dela. Razlikujemo med znanjem za kratkoročni (*short term memory*) in znanjem za dolgoročni spomin (*long term memory*). Evalvacijska študija Marentič Požarnikove kaže, da mladina in odrasli reproductivno znanje prehitro pozabijo. Dolgoročno znanje je tisto, ki je poglobljeno in naučeno ter ne površinsko. Učitelji so prepričani, da dijake bolj aktivno vključujejo v pouk, kot so o tem prepričani dijaki sami, vendar pa kasnejši rezultati, ki so pod pričakovanjem, kažejo, da imajo slednji prav. Prenova gimnazij v Sloveniji zato teče v smeri večje aktivnosti učencev, večje izbirnosti predmetov ter učno-procesnega in ciljnega načrtovanja. Gre za kakovostno, (gibko, dinamično, uporabno, prenosljivo) znanje in razvijanje samostojnega mišljenja. Poudarek je na timskem delu in kakovostnem pouku. Poučevanje za razumevanje učnih vsebin je pogoj učenja z razumevanjem. Priporočljiva je kombinacija induktivnega in deduktivnega pristopa k reševanju problemov, tako kot abstraktnega in izkustvenega.

Prenova gimnazij ni zaključena. Na Škofijski klasični gimnaziji v Šentvidu pri Ljubljani Gregor Pavlič koordinira 7-letni projekt ES Posodobitev (posodabljanje) gimnazije (2008/09 – 2014/15). Nosilci so: razvojni tim, predmetni aktivni, svetovalna služba in dijaška skupnost. Med izvajalce so vključene vse slovenske gimnazije. Cilj projekta je, da bi bila gimnazija boljša, bolj sodobna, bolj prilagojena dijakom, ki predstavljajo že 42 % populacije, in da bi bili dijaki boljše pripravljene na študij. Osnovna cilja sta posodobitev učnih načrtov ter posodobitev načrtovanja in izvajanja kurikula⁵⁹.

⁵⁹ Več o tem glej pri Pavlič, G., Posodobitev (*posodabljanje*) gimnazije na spletnih straneh: <http://skg.stanislav.si/aktualno/posodobitev.htm>.

Literatura

- Bucik, V. (2009). Splošna matura na Slovenskem: včeraj, danes, jutri. *Sodobna pedagogika*, 1/2009, str. 116-133.
- EURYDICE vir informacij, Key data on education in Europe 2005.
- Finnish national board of education (2003). National core curriculum for upper secondary schools 2003.
- Gaber, S. (ured., 2006). *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: Educa.
- Ivanuš Grmek, M. (et al., 2005). Poročilo o opravljenem delu v okviru evalvacijske študije Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev. Ljubljana: Pedagoški inštitut (interno gradivo).
- Killeavy, M. (1998). The Irish Context. In: Stephenson, J. et al. (1998). *Values in Education*. London & New York: Routledge, str. 61-95.
- Krek, J. (ured., 1995). *Bela knjiga*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lorenčič, I. (2005). Gimnazija med Scilo in Karibdo. *Vzgoja in izobraževanje*, 2005, l. XXXVI, št. 4-5, str. 38-41.
- Lorenčič, I. (2005). Druga druga – razvijanje ustvarjalnosti in individualnosti dijakov II. gimnazije, Maribor: *Vzgoja in izobraževanje*, 2005, l. XXXVI, št. 4-5, str. 108-110.

Novak, B. (2006). Odnos med znanjem in zmožnostmi v ciljih učnih načrtov gimnazije. *Vzgoja in izobraževanje*. 2006/1, str. 51-55.

OECD (2004). International Survey of Upper Secondary School: Technical Report by OECD. Organization for Economic.

QCA – Qualifications and Curriculum Authority, str. 1-11.

Zakrajšek, S. (et al., 1992). Gimnazijski program. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

V. Značilnosti poučevanja filozofije v gimnaziji

1. Kateri tip učnega načrta je najprimernejši za poučevanje filozofije?

To razmišljanje se delno nanaša na filozofijo poučevanja filozofije (*philosophy of teaching philosophy*), delno pa na avtorefleksijo pedagoških izkušenj. To je ožji izraz kot filozofija edukacije, ki ne obsega le vseh predmetov v šoli, ampak tudi vse sestavine vzgoje in izobraževanja. Fokusiramo se predvsem na poučevanje filozofije, čeprav obrobno obravnavamo tudi druge, zlasti družboslovne predmete že zato, ker so učni načrti enako procesno usmerjeni in enako sestavljeni po rubrikah. Očitno se da poučevanje filozofije in filozofsko refleksijo tega poučevanja združiti v izrazu 'filozofija poučevanja filozofije'⁶⁰. V tem prispevku gre za refleksijo mesta in vloge razvoja učnega načrta za filozofijo znotraj razvoja kurikula v dveh fazah, od vsebinskega do procesnega.

Da bi kurikularna prenova oz. reforma 1996-99 razbremenila učence, ni posodobila le učnih vsebin, ampak tudi metode in oblike učiteljevega poučevanja. Učne načrte za vse šolske predmete v predmetniku gimnazije je priredila splošnim ciljem gimnazije, tako da se v njih nahajajo formalne sugestije učiteljem, ki naj bi spodbudili učence k čim večji aktivnosti, sodelovanju pri pouku, z namenom razvijanja njihovega samostojnega in kritičnega mišljenja kakor tudi razvoja osebnosti.

Kurikularna novost v letu 1998 je procesno usmerjen kurikulum, ki naj bi presegel slabosti predmetno vsebinskega kurikula.⁶¹ Predmetno organizirani kurikulum (*Subject Matter*) je najpogostejša oblika kurikula v tradicionalni šoli (*M. Ben Peretz & F. M. Connelly*, 1991, 158). Njegovo težišče je v učenju učnih vsebin, ki pomenijo izsek iz določene znanstvene discipline (npr. iz biologije, fizike, književnosti, filozofije). Te vsebine omogočajo učencem seznanitev z dejstvi in načeli. Bistvo poučevanja teh učnih

⁶⁰ Filozofija edukacije je širši izraz kot filozofija poučevanja filozofije. Prvi izraz vključuje vse sestavine vzgoje in izobraževanje, drugi pa vključuje le različne refleksije poučevanja in učenja filozofije.

⁶¹ Več o različnih vrstah kurikulumov glej članek *Ivanuš Grmek, M.* (2000).

vsebin je uvajanje dijakov v znanstveno-raziskovalno mišljenje in prisvajanje znanstvenega in filozofskega jezika. Ključno vprašanje pa je, ali predmetni učitelji, vključno z učitelji filozofije, s poučevalno-učnimi strategijami uspejo angažirati višje psihične funkcije učenja in mišljenja učencev, ki vodijo h kompleksnejšim in trajnejšim oblikam znanja.

Vprašanje je, katera vrsta gimnazijskega kurikula in njemu prilagojenih učnih načrtov odpira prostor k temu cilju. Poznamo različne definicije kurikula, ki pa imajo skupno osnovo⁶², poznamo pa tudi razvoj kurikula od vsebinskega prek procesnega do integrativnega. Značilnosti procesnega kurikula⁶³ so, da učitelji:

1. upoštevajo situacijsko učenje in spodbujajo kritično mišljenje,
2. igrajo različne vloge od predavatelja do animatorja, motivatorja in raziskovalca,
3. s svojimi vprašanji izpodbijajo vprašanja učencev in
4. stalno evalvirajo rezultate svojega dela z namenom, da jih še izboljšajo.

Za integrirani kurikulum (*Integrated Curriculum*) je značilno stališče, po katerem je znanost enotnost znanja z univerzalnimi zakoni, konceptualnimi strukturami in procesi povpraševanja. Pri tem so združujoči elementi močnejši kot razlike med posameznimi znanstvenimi disciplinami (*Blum*, 1992, 163). V tem primeru je težišče integracije na epistemoloških in metodoloških argumentih. Kurikul je tako osredotočen na znanstvene discipline, njegova organizacija znanja pa izhaja iz strukture in vsebine znanstvene discipline. Različne discipline lahko učitelj poučuje integrativno, kadar najde utemeljitve v psihologiji učenja, pedagogiki in didaktiki.

Nekateri avtorji vidijo integriran pristop kot primerne za poučevanje znanstvenih področij, npr. naravoslovja ali družboslovja v osnovni šoli. Tak pristop je prav tako primeren tudi za filozofijo za otroke in za filozofijo v gimnaziji. Argument za to je dejstvo, da je bila filozofija do 20. stoletja mati vseh znanosti, danes pa je pretežno njihova osmišljevalka. V 20. stoletju se razvijajo veje filozofije, kot so filozofija kulture, znanost o znanosti (epistemologija), filozofija lingvistike, filozofija umetnosti itd. Naslednji argument je, da integrirani kurikuli lahko pozitivno vplivajo na motivacijo učencev, saj integracija lahko omogoča konfrontacijo različnih problemov, kar prispeva k zanimivosti in pestrosti pouka. Problem pa je, da pouk na gimnazijah večinoma ni organiziran interdisciplinarno in da učitelji niso vajeni timsko sodelovati pri prip-

⁶² Kurikul je sistematično organiziran kurz poučevanja in učenja. Nekateri širše definicije vključujejo vse, kar učitelji in učenci delajo, ožje pa le to, kar zadeva njihov predpisani del. Vsi sistemi edukacije po svetu vsebujejo kurikularne sheme. (*Mclean, B. A.*, 2008)

⁶³ Glej spletne strani: <http://www.longhgs.leics.sch.uk/gsnoww/school/religion.php>.

ravah, zato je *team teaching* redka oblika sodelovanja učiteljev različnih predmetov pri pouku enega predmeta. Od učitelja filozofije je odvisno, koliko sledi navodilom v učnem načrtu za povezovanje filozofije s psihologijo, sociologijo, slovenskim jezikom in drugimi predmeti ter po potrebi odkrije še nove povezave.

Filozofija po svojem avtorefleksivnem značaju sodi med tiste gimnazijske predmete, pri katerih je mogoče podajati učne vsebine na izvedbeni ravni kar najbolj celovito, vendar pa je učitelj filozofije znotraj predmetno razdrobljenega urnika postavljen prav pred takšno nevarnost, da učenci ne bodo razumeli povezanosti parcialnih vprašanj, kot učitelji pri drugih predmetih. Učitelj filozofije lahko pri pouku kombinira različne splošne didaktične teorije in upošteva še filozofijo poučevanja filozofije, vendar pa se večina učiteljev filozofije svoje filozofije poučevanja ne zaveda, ker je ne razvija kot metateorije pouka. Filozofijo poučevanja se da eksplicirati vsaj do te stopnje, kot so to storili že sami filozofemi, kot so *Platon, Aristotel, Kant, Hegel* in *Heidegger*. Na prvi pogled se zdi, da so filozofijo tudi poučevali tako, kot so jo ustvarjali, z izjemo Kanta, ki je pisal od prolegomene za novo metafiziko drugačno filozofijo, kot jo je poučeval. Zgornja teza le delno drži tudi zato, ker so platoniki, peripatetiki, kantovci, hegeljanci in heidegerjanci kot učenci že slabši posnemovalci svojih učiteljev. Vsaka filozofska šola pa je prepoznavna po tipičnih vprašanjih in njim ustreznih tipičnih mišljenjih. Če ne že v gimnaziji, pa se da ta tendenca prepoznati vsaj na fakulteti, kar pomeni, da je tu možno eksplicitno definirati filozofijo poučevanja določenega predavatelja filozofije.

V učnih načrtih v letih 1992, 1998 in 2005 se filozofije edukacije ne omenja. Lahko bi rekli, da ostaja pri večini učiteljev implicitna. V zadnjem času se razvija didaktika filozofije, ki olajšuje praktično izvedbo predpisanega - preskriptivnega - učnega načrta.

Filozofija je načelno odprta veda, obenem pa učitelj ponuja učencem relativno zaključen fond reflektiranega znanja. Tem pogojem ustrezen je odprti kurikulum, ki ima integrativni značaj, ker je takšna tudi metoda samoevalviranja učiteljevega poučevanja. Integrativnost je pri nas izvedljiva le do določene meje, do katere združuje znanstvene discipline, ki so v šoli preslikane v ločena predmetna področja. Vsak učitelj lahko najde v izvedbi kurikula tudi mesto za emocije, domišljijo, iščoče mišljenje in ustvarjalnost. Pri nas je očitno, da integrirani kurikulum kljub dobrim razlogom še ni zaživel, vendar obstoječi kurikulum vsebuje različne vrste kurikulumov, tako vsebinske, procesne kot ciljne. Potreba po ponovni prenovi gimnazij od leta 1998 do 2008 je nastala zato, ker je procesni kurikulum na izvedbeni ravni zdrsnil nazaj v vsebinskega.

2. Razvoj učnega načrta filozofije za gimnazijo

Vsi učni načrti za filozofijo od leta 1992 do 1998 in 2005 imajo enako število ur filozofije na šolsko leto in enake splošne cilje. Razvijali so se od enostavnega naštevanja učnih vsebin in ciljev k vedno bolj kompleksni razčlenjenosti vsebin, ciljev, didaktičnih napotkov, sugestij interdisciplinarnih povezav ter navedbe kriterijev za ocenjevanje ustnega znanja in pisanja esejev. Načelni odprtosti filozofskega znanja in edukacijski potrebi po njegovi relativni zaključenosti ustrezata procesni in integrativni kurikulum, ki omogočata učitelju tudi samoevalvacijo rezultatov svojega pedagoškega dela. Integrativnost, ki je izvedljiva le do določene meje, pomeni tudi največjo mero racionalnosti, ker združuje znanstvene discipline, ki so v šoli preslikane v ločena predmetna področja. Vsak učitelj lahko najde v izvedbi kurikula tudi mesto za emocije, domišljijo, iščoče mišljenje in ustvarjalnost. Pri nas je očitno, da integrirani kurikulum kljub dobrim razlogom še ni zaživel, vendar obstoječi kurikulum vsebuje različne vrste kurikulumov, tako vsebinske, procesne kot ciljne. Potreba po ponovni prenovi gimnazij kaže, da je sicer deklarativni procesni kurikulum na izvedbeni ravni zdrsnil nazaj v vsebinskega.

V predmetniku iz leta 1992 je bilo predvideno, da se filozofija v 4. letniku splošne gimnazije poučuje v obsegu 70 ur. Filozofijo lahko dijaki izberejo tudi kot maturitetni predmet v obsegu najmanj 70 ur. Kot priprava na maturo pa se filozofija poučuje v obsegu 210 ur, ki je v okviru učnega načrta oblikovan kot modul C. V učnem načrtu iz leta 1992 je zapisanih pet splošnih ciljev, ki naj dijake seznanijo s filozofsko problematiko in filozofskim načinom razmišljanja. Učitelji pri dijakih razvijajo samostojno in kritično mišljenje kot tudi sposobnost za pojmovno analizo in za konsistentno in koherentno rabo jezika. Dijake usmerjajo k spoznavanju filozofskih problemov v preteklosti in jih seznanjajo z najpomembnejšimi filozofskimi smermi. Strukturne sestavine učnega načrta iz leta 1992 so bile:

1. splošni cilji,
2. učne vsebine in
3. pogoji (kadrovske in materialne) za izvajanje učnega načrta.

V učnem načrtu iz leta 1992 so filozofske vsebine razdeljene v tri sklope, in sicer:

1. Uvod,
2. Človek – spoznanje – svet in
3. Izbirne teme.

Za dijake, ki so izbrali filozofijo kot izbirni predmet, je bilo predvideno, da učitelji predlagane vsebine iz učnega načrta poglobijo in po dogovoru z učenci dodajo nove. Tridelna razdelitev filozofskih vsebin v učnem načrtu za filozofijo v letu 1992 se je v letih 1998 in 2005 diferencirala na štiridelno. V modulu A so vsebine razčlenjene na štiri sklope, in sicer:

1. Kaj je filozofija,
2. Kaj lahko vem,
3. Kaj naj storim in
4. Izbirna tema.

Ker je bila to le diferenciacija znotraj prejšnje 2. točke, sta obseg vsebin in število učnih ur v šolskem letu ostali enaki, kakor kaže tudi tabela. Modul A je pripravljen za dijake splošne in strokovnih gimnazij (obseg ur 70), modul B za dijake klasičnih gimnazij (obseg ur 105), modul C pa je maturitetni kurz (210 ur). Šele predmetnik in učni načrt iz leta 1998 dopuščata poučevanje tega predmeta v 3. ali 4. letniku splošne gimnazije, in sicer v obsegu 70 ur.

Učni načrt za filozofijo se leta 1998 razširi iz treh na naslednjih pet sestavin:

1. Opredelitev predmeta.
2. Predmetni katalog znanj, ki obsega splošne in operativne cilje predmeta ter vsebine.
3. Specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave, ki opozarjajo na specifično poučevanje tega predmeta. Priporočene so tudi metode, in sicer dialog, branje filozofskih besedil in pisanje. Povezujejo se z naslednjimi predmeti: književnost, zgodovina, sociologija, psihologija, matematika ter metodologija družboslovnih in naravoslovnih znanosti.
4. Obvezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja, kjer se učitelju svetuje, naj pri ocenjevanju ne bo omejen le s tradicionalnimi oblikami preverjanja in ocenjevanja, temveč lahko uporablja nekatere avtentične oblike (npr. domače naloge, filozofske dnevnik, sodelovanje pri urah). Učitelj naj od poznavanja in razumevanja prehaja k zahtevnejšim ciljem (analiza, sinteza, uporaba), kar se kaže v pisanju eseja.
5. Literatura z viri.

Ta učni načrt vsebuje splošne in operativne (posebne) cilje predmeta, ki so glede na leto 1992 bolj razčlenjeni. Splošni cilji usmerjajo dijaka k spodbujanju samostojnega mišljenja in presojanja, spodbujajo k razmisleku o temeljnih vprašanjih

človeka in sveta, spodbujajo kritično refleksijo osnov izkustva, omogočajo zavedanje subjektivnosti in ideoloških pristranosti, usmerjajo k strpnemu dialogu na podlagi racionalnih argumentov, omogočajo razumeti, kako se temeljni filozofski pojmi vključujejo v osnove drugih znanosti, religije in umetnosti ter jim pomagajo pri orientaciji v življenju. Tako zapisani cilji dajejo večji občutek povezanosti predmeta filozofije z vsakdanjim življenjem. To omogočajo predvsem cilji, ki so glede na stari učni načrt dodani, npr. orientacija v življenju, strpen dialog, zavedanje subjektivnosti in ideoloških pristranosti, oblikovanje racionalnih argumentov in jasna raba jezika.⁶⁴

Kot kaže spodnja preglednica, so učni načrti za psihologijo, sociologijo in filozofijo ohranili enako število ur v enem šolskem letu. To velja tudi za učne načrte v letu 2005.

Preglednica - Predmetnika splošne gimnazije iz leta 1992 in 1998

PREDMET	Skupno število ur leta 1992	Dodatne ure za pripravo na maturo leta 1992	Skupno število ur leta 1998	Maturitetni standard leta 1998
Psihologija	70	70	7	280
Sociologija	70	70	70	280
Filozofija	70	70	70	280

Učni načrt za filozofijo leta 2005 ima naslednjih osem sestavin:

1. Opredelitev predmeta filozofije.
2. Predmetni katalog znanj po modulih A, B in C.
3. Specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave.
4. Obvezni načini preverjanja in ocenjevanja.
5. Znanje, ki ga morajo imeti izvajalci predmeta (kadri).
6. Izvedbeni standardi in normativi.
7. Katalogi znanj po modulih.
8. Literatura z viri za učence in učitelje.

⁶⁴ Primerjavo učnih načrtov za filozofijo v letih 1992 in 1998 povzemamo po knjigi *Ivanuš, Grmek* (et al., 2007), str. 36-38.

Katalog znanj je že vsebovan, medtem ko mora učitelj učne priprave na pouk filozofije pisati posebej⁶⁵. Kot vidimo, je imel učni načrt leta 1992 le tri, učni načrt leta 1998 pet in učni načrt leta 2005 osem rubrik oz. sestavin.

Kakovost učnih načrtov po posameznih državah je skoraj nemogoče primerjati. Dijaki poslušajo filozofijo v različnih starostih (večinoma od 12 do 19 leta), na različnih tipih šol, po različnih kurikularnih konceptih (od tistih, ki so usmerjeni v učitelja, do tistih, ki so usmerjeni v učenca) in v različnih kulturnih kontekstih (od tistih, v katerih religija nima mesta v šoli, do tistih,⁶⁶ v katerih igra ključno vlogo). Britolska gimnazija ima podobne cilje filozofije kot naša, ima pa večji poudarek na etiki in religiji. Finska srednja šola ima kurze namesto naših predmetov. Vsak od 75 kurzov ima obvezni, napredni in aplikativni del. Filozofija ima v obveznem delu uvod v filozofske probleme in filozofski način razmišljanja, v naprednem delu epistemologijo in filozofsko etiko ter v aplikativnem delu socialno filozofijo. Posebna kurza sta tudi etika in religija⁶⁷. Filozofija je tedaj po ciljni intenci univerzalno-globalna, po organizaciji pouka pa je lokalna.

⁶⁵ Glej spletne strani MŠŠ: http://www.zrss.si/doc/FIL_Filozofija.doc. in http://www.zrss.si/doc/FIL_flozofija.doc.

⁶⁶ Štrajn (2008) oriše značilnosti družbenopolitičnega konteksta javne šole v posttranzicijskih državah.

⁶⁷ Glej spletne strani: <http://kouluweb.vaala.fi/lukio/english/valmis/curriculumeng.htm>. *General upper secondary school in Finland*. Glej še spletne strani: http://www.valkeakoski.fi/attachments/julkaisut/koke/general_upper_secondary_education_in_finland.ppt.

3. Cilji in naloge pouka filozofije pri nas

Vsak učni načrt je po svojih specifičnih ciljnih usklajen s cilji gimnazije. Sestavljavci učnega načrta za filozofijo zato menijo, da je treba mesto filozofije razumeti znotraj ciljev gimnazijskega izobraževanja, ki predvidevajo kritično refleksijo izkustva, vednosti in delovanja. Filozofija zato razvija metodo, ki temelji na pojmovni analizi in racionalni argumentaciji. Naloga pouka je vzgoja za kritično filozofsko mišljenje⁶⁸ glede na njegove različne pomene, ki naj bi jih poznal vsaj učitelj filozofije. To pomeni vzgojo za odgovornost do sebe, drugih in do globalnega sveta v celoti.

Pouk filozofije uresničuje cilje gimnazije, ki so v spodbujanju interesa za teoretična znanja, ki omogočajo oblikovanje lastnega pogleda na svet in spodbujajo razvoj na vseh področjih osebnosti (uravnoveženost telesnega, spoznavnega, čustvenega, socialnega, moralnega in estetskega razvoja) ter razvoj osebnosti kot celote s predstavljanjem in reševanjem problemov na področjih filozofskih disciplin (ontologije oz. metafizike, spoznavne teorije, antropologije, etike, estetike).

Dijaki vstopajo v filozofijo tako, da iščejo njene izvire, smoter (gr. *telos*) in njen svet skozi njeno govorico (*Tonkli Komel*, 2005). Govoriti o filozofiji že pomeni filozofirati. Vsak filozofem kot veliki filozof zastavlja filozofiji še nove naloge pri razumevanju in razlaganju sveta v celoti. Vseh teh nalog ne more zajeti noben učni načrt ne glede na to, ali se nanaša na 3. ali na 4. letnik gimnazije⁶⁹. Filozofija iz raznih virov dobiva naloge, ki so včasih razvidne že iz njene definicije. *Kant* si je zadal nalogo 'napraviti red v spoznavni teoriji', *Hegel* 'zajeti duha časa v mislih', *Marxova* naloga pa je bila utemeljiti proletarsko revolucijo in proletariat kot filozofsko kategorijo. Na splošno lahko rečemo, da je naloga filozofskega pouka spodbujanje in ohranjanje filozofske kulture, ki je komplementarna s kulturno filozofijo (*Waldenfels*)⁷⁰.

Filozofemi izpostavljajo tudi pedagoške cilje filozofije. *Platon* postavlja problem osvobajanja sužnjev iz votline – teme nevednosti. Poučevanje filozofije je težje od učenja, ker je treba učence šele spodbuditi k učenju. To pa pomeni znati zastavljati ustrezna vprašanja, ki kličejo k razmisleku. Gre za usmerjanje k lastni tu-bit. Učenčeva tu-bit je za učitelja pomembnejša kot njegova. Vprašanje kaže bolj na tistega, ki

⁶⁸ Glej opredelitve različnih razumevanj kritičnega mišljenja v: *De Bono* (1998), *Despotović* (1997), *Dewey* (1933), *Lipman* (1993), *Rupnik Vec* (2005). O argumentaciji in kritičnem mišljenju glej knjigo *Eemeren, F* (et al. 2008) str. 103-180.

⁶⁹ V Sloveniji se poučuje filozofija za otroke v devetletki kot izbirni predmet. Na srednji šoli se filozofija poučuje v splošnih in konfesionalnih gimnazijah v 4. ali izjemoma v 3. letniku. Na Filozofski fakulteti se poučuje filozofijo na oddelku za filozofijo in kot splošni kurz za vse smeri.

⁷⁰ *Waldenfels* (2006) ugotavlja, da se je konec 20. stoletja vrnila v inštitute kulturna filozofija, ker se duhoslovne, humanistične in družboslovne vede razglašajo za znanosti o kulturi. Kultura pa je, podobno kot pri *Aristotelu* duša, na nek način vse.

sprašuje, kakor na tisto, po čemer sprašuje. Smo vprašujoča in vprašljiva bitja, v tem je skrb za našo tu-bit. Filozofijo bi morali kot ontoteologijo povezati s filozofijo religije. Učenci bi pri pouku filozofije lahko razmišljali o smislu svojega in našega življenja na osnovi izkušenj. Filozofija lahko učenca nagovori le prek njegovih izkušenj o svetu. Omogoča mu, da se po njih na splošen način sprašuje. Učenec nato potrebuje še vzorec določene filozofije. Če zna oboje kombinirati, lahko najde odgovore v sistemu filozofskih pojmov in izkazuje kompetenco mišljenja.

Procesno-ciljna zasnova učnega načrta je kar prava usmeritev za filozofirajoče mišljenje. Vzgojo za filozofijo se v tem okviru da videti kot sredstvo transformacije predelanih učnih vsebin. Seveda pa se mora tudi sama otresti preobremenjevanja z informacijami o številnih filozofih v zgodovini filozofije in dogmatičnih navajanjih njihovih stališč. Ta skupna zavest je že nujni, čeprav šele negativni, pogoj svobode mišljenja. Drugi takšen pogoj je načelo 'manj je več' oz. 'ne vse o vsem', ampak 'vse o enem' (starogrškemu *hen pan kai* ustreza latinski izrek *Non multa, sed multum.*). Kritika⁷¹ učnih načrtov je smiselna glede na evalvacijo njihove izvedbe v pedagoški praksi.

Razvoj filozofije se dogaja kot permanentna pojmovna rekonstrukcija. Vprašanje je, na kateri razvojno-rekonstrukcijski ravni se začneja poučevanje filozofije. Lahko pričakujemo, da bo prej ko slej nek abstraktni mislec retematiziral določen pojem iz filozofije in celo pojem filozofije same. Učitelj filozofije naj bi učence na to možnost, zaradi katere filozofski problem ni le začetek filozofije, ampak tudi njen konec, opozarjal. Tudi učitelju se vsako leto pokažejo drugačni poudarki, s katerimi odpira nove filozofske perspektive. Poučevanje filozofije postaja tudi (učno) tehnično vprašanje. Ne gre le za nove preglednice (glej npr. DVT atlas filozofije, 1997), ilustracije in tehnične aparature za prikazovanje določenih tekstovnih enot. Tudi nova filozofska literatura daje videz, da je v filozofijo možno utirati bližnjice in kraljevske poti. Učenec je lahko danes o namenih in strukturi filozofije določenega filozofema v eni šolski uri bolje informiran, kot je le-ta oboje opredelil v svojem življenju, ne doseže pa globine in modrosti filozofemovih trenutnih uvidov. Člani predmetne komisije za učni načrt za filozofijo so zapisali multifunkcionalne cilje, vprašanje pa je, ali je učitelj vsaj spodbudil interes in odgovornost učencev za njihovo trajno uresničevanje. Če ga je, je dosegel implicitno tudi druge cilje. Gibanje duha je najpomembnejše, ker se sicer akumulirano znanje ne more preizkušati. Od tega preizkušanja je odvisno, ali je učenec dobil lekcijo⁷² ali ne.

⁷¹ Poznamo več vrst kritike (gr. *krinein* – razlikovati, presoditi), kot so dogmatična, transcendentalna, spekulativna, dialektična, konstruktivna, kritična, hermenevtična itd. Izhajajo iz polemičnih namenov določenih filozofemov, s katerimi so ti kritizirali predpostavke svojih nasprotnikov.

⁷² Florenski (2003) definira lekcijo kot posvetitev poslušalcev v proces znanstvenega (ali filozofskega in umetniškega) dela, v katerem se ti priobčijo k (so)ustvarjanju. Gre za eksperimentalno poučevanje metod dela, ne samo za podajanje resnic.

3.1. Umetnost zastavljanja vprašanj je vodilna nit pouka filozofije pri oblikovanju pojmov

Filozofija definira človeka kot sprašujoče bitje. Sprašujemo se iz zaznanega – videnega, slišanege, otipanege v 'odprtosti biti' (Heideggerjev izraz). Vsako vprašanje se nahaja v horizontu razumevanja biti in jo predpostavlja. Umetnost spraševanja je *ars inveniendi*, tako kot je odgovarjanje nanj *ars interpretandi*. Umetnost spraševanja je še najbolj razvita v hermenevtiki, ker jo razume iz tradicije.

Nobena druga veda ali sklop vedenj ne spoštuje spraševanja bolj kot filozofija, zato je *Nietzsche* videl njeno bistvo v postavljanju vprašanj kot v iskanju resnice. Odgovor na vprašanje, kaj je filozofija za nas, je odvisen od načina, kakšen implicitni odnos oz. interes do nje imamo in kako smo jo sposobni razložiti. Filozofijo so filozofi različno opredeljevali, in sicer kot:

1. znanost o prvih počelih, kot analizo temeljnih pojmov,
2. proučevanje najsplošnejših potez kozmosa,
3. težnjo k poslednji jasnosti itd.

Bistven del vsega tega početja pa je avtorefleksija. To pomeni, da sta bili vsebina in metoda tesno prepleteni, prav tako kot izhodišče in namen.

Vprašanja lahko klasificiramo na več načinov:

1. po različnih tipih učenja mišljenja in osebnosti (*McCarthy*, 2006),
2. po različnih tipih informacij: empirična, analitična, normativna in metafizična raven (R. Thompson) in
3. po različnih tipih generalne funkcije: informativna vprašanja, vprašanja, ki delijo odgovornost med učence in učitelje, odprta in zaprta vprašanja, reflektivna in meta- kognitivna kot tudi smiselna in nesmiselna vprašanja.

Začeli bomo z razlago 4MAT sheme. Z njo lahko razložimo, kako lahko učitelj filozofije odigra različne vloge. Na osnovi Kolbove sheme štirih vrst učenja je B. McCarthyjeva izdvojila štiri tipe vprašanj glede na funkcije desne in leve polovice možganov:

1. Zakaj je motivator?
2. Kaj je prezentator?
3. Kako je svetovalec, coach, in povezovalc, moderator?
4. Kaj če je sodelavec pri odkrivanju, raziskovalec, igralec, supervizor?

Prvo vprašanje izpostavi pomene, drugo vprašanje pojme – koncepte, tretje vprašanje veščine oz. kompetence in četrto vprašanje prilagoditve. Spodnja preglednica (2) kaže, katere didaktične postopke je mogoče izpeljati pri vsakem vprašanju.



V te kvadrante sodijo po vrsti tudi naslednje vrste učenja, kot so inovativno, analitično-akumulativno, zdravorazumsko in dinamično – samousmerjevalno učenje. Zgornji četverni preglednici bi bilo smiselno dodati peto vprašanje, kdo so tisti učenci, ki pridobivajo znanje, in tisti učitelji, ki ga posredujejo.

B. McCarthyjeva rabi 4MAT za vodstveni integralni program (*Integral Leadership programme*), ki ji pomeni uspešno raziskovanje komunikacije z vsakim od štirih tipov v kontekstu reševanja problemov, predstavitev in srečevanj.⁷³ Učitelju omogoča igro različnih vlog, učencem pa odpira različne vidike istega problema in na ta način tudi različne vrste učenja. Vsak posamezni učenec v preglednici štirih vprašanj najde tistega, ki mu je najbliže.

Če priredimo 4MAT shemo za pouk filozofije, ugotovimo, da je tipično metafizično vpraša-nje, zakaj svet obstaja; tipični vsebinski vprašanji sta, kaj svet ses-

⁷³ Več o modelu Integral leadership glej na spletnih straneh: <http://www.integralleadership.com/4-mat.htm>. Bernice McCarthy drew on the research of Jung, Piaget, Vygotsky, Dewey, Lewin and Kolb to create an instructional system that would progress through the complete learning cycle using strategies that would appeal to all learners. McCarthyjino shemo 4MAT glej na spletnih straneh <http://volcano.und.nodac.edu/vwdocs/msh/ilc/is/4mat.html>.

tavlja in kaj je določeni filozof rekel; tipično metodično vprašanje je, kako predmet spoznavamo in raziskujemo; tipični metakognitivni vprašanji sta, zakaj so stvari takšne in ne drugačne ter zakaj tako mislimo. Škoda je, da se učitelji pri vseh predmetih ne poslužujejo vseh teh vprašanj, ki sistematično zaposlujejo psihične sposobnosti učencev. Po eni strani je pozitivno, da se tudi drugi predmetni profili učiteljev zavedajo pomena filozofskega zastavljanja vprašanj, po drugi strani pa učitelji filozofije lahko pridobijo določene tehnike spraševanja tudi od splošnih didaktikov.

Tradicionalna vprašanja s področja vzgoje in izobraževanja so:

1. kakšna so pričakovanja udeležencev pouka,
2. kdo (kateri učitelj) poučuje,
3. kako učitelj pouk organizira in
4. kaj se učenci naučijo.

Že ta vprašanja kažejo na opisno, načinovno, metodično ter ciljno, namensko znanje, kar že nakazuje shemo 4MAT sistema, če upoštevamo še vprašanji, zakaj je pouk organiziran tako in ne drugače in kaj bi se zgodilo, če bi bil organiziran drugače. Pri didaktiki filozofije je treba premisliti tudi odnos med mišljenjem učenja in učenjem mišljenja.

Canfield & Hansen (2001) analizirata tudi vprašanje, kako vprašati po tistem, kar želimo izvedeti in dobiti. 4MAT shemo uporabljamo lahko kot metakognitivni pripomoček pri zastavljanju vprašanj. Tako se vprašamo, s kakšnim namenom oz. zakaj vprašati, kaj sprašujemo, kako sprašujemo in avtorefleksivno ugotavljamo ter kako bi se lahko vprašali še drugače. Tako služi 4MAT shema ne le za učenje učnih vsebin, ampak tudi za učenje samega vpraševanja.

4MAT shemo lahko uporabljamo tudi za analizo učnega načrta in kurikula kot sintezo učnih načrtov. Prevladujoče vprašanje z vprašalnico 'kaj' pomeni prevladovanje vsebinskega načrta. Vprašanje s 'kako' involvira procesni učni načrt in je osnova fleksibilne didaktike za kateri koli predmet. Šele vsa štiri vprašanja skupaj najavljajo integralni kurikulum.

Delno razložimo s to shemo tudi filozofijo kot spraševanje po 'vzrokih'. Filozofija pred postmetafizičnim preobratom bistveno razlaga svet in sebe z odgovarjanjem na vprašanje tipa 'zakaj'. Tradicionalna in novoveška racionalna metafizika sta nanj odgovarjali kavzalno s štirimi vzroki. Z vidika argumentiranja pa je bilo to iskanje Adriadnine niti smisla skozi labirint 'pozicij in opozicij', razlogov 'pro et contra', 'tez in antitez', ki je nenadomestljiv in nedokončan tako kot svet. V postmetafiziki pa je to vprašanje nihilistično brez odgovora.

Filozofija je specifičen avtem, da imajo lastne kriterije kakovosti eksperimentirajočega mišljenja, ki si drzne lastne hipoteze preverjati zgolj z reflektivnimi metodami (analiza, sinteza, indukcija, dedukcija, abstrahiranje, primerjanje). Primerjave med filozofemi nastajajo šele na oddelku za filozofijo, brez primerjave stališč filozofemov pa ni mogoče razumeti preobratov misli. Filozofija na gimnaziji je zato pretežno na ravni reprodukcijskega znanja, kar pa ne pomeni, da dijak ne more priti do kompleksnih znanj in prepoznavati kontradikcij v filozofskih sistemih ter da znanja ni mogoče preverjati in ocenjevati po najvišjih stopnjah Bloomove lestvice. Po 4MAT shemi lahko ugotovimo, da dijaki najbolj vedo, kaj je kak filozofem (resnično) rekel, najmanj pa vedo odgovoriti na druga vprašanja, npr. zakaj je to trdil, kar je rekel, kako je do teh stališč prišel in kaj bi se zgodilo, če bi jih zanikali ali postavili drugače.

V življenju in v filozofiji je pomembno tudi samospraševanje. V religiji je pomembno, kako prositi oz. kako moliti. V NLP odgovarja na vprašanje nastajanja pojmov členjenje (*chunking*) v vse smeri: navzgor z indukcijo, navzdol z dedukcijo in v stran z abdukcijo. V filozofiji in logiki je ta postopek znan kot klasificiranje pojmov. Pojme dobimo z abstrahiranjem in jih vsebinsko izpolnjujemo s konkretiziranjem. Pri pouku filozofije obstaja tudi raba metafor (npr. kopernikanski obrat, obrat z glave na noge), ki je pri tem pouku manjša kot pri pouku književnosti, kar pa še ne pomeni, da sklepanje po analogiji ni nepomembno. Aristotel je celo postavil načelo analognosti bivajočega.

Če je pouk filozofije le predmet med drugimi šolskimi predmeti, ostaja površinski in pridobljeno znanje ni v dolgoročni (*long term memory*), ampak le v kratkoročnem spominu (*short term memory*). V filozofiji si postavljamo vprašanja⁷⁴ zaradi oblikovanja pojmov. Izziv zanje so besede, ki jim iščemo pomen. Običajno učitelji filozofije ne razmišljajo, kdaj in kako jih postavljamo, kot opozarja Šimenc (2007), pa tudi ne v smislu katerih ciljev ali nalog filozofije. Razlikovati bi bilo treba med dobrimi in slabimi oz. nespodbudnimi vprašanji. Učitelji so premalo pozorni na to, katera vprašanja so si zastavljali filozofemi sami, in tudi na to, da vprašanja niso zgolj nekakšne tautologije, ki že vsebujejo odgovore v njih samih. Nasprotno: so tudi kot nekakšni koani, zenovske intrige in starogrške aporije – zadrege, ki pa delujejo streznitveno.

Pojmi (*concepts*) pa ne bi nastali, če njihovih mnogoterih značilnosti ne bi ničesar združevalo, poenotilo (*Deleuze & Guattari, 1999*). Združuje jih logična koherentnost pa tudi socialna izkustvena osnova. Bistveni filozofski pojmi imajo po svoje skupno izkustvo vseh mislečih, središčni pomen za izkustvo in spornost glede

⁷⁴ Beseda *vprašanje* je v starogrškem jeziku *erōthesis*, v latinskem *precor, preces*, v nemškem *Frage* in v angleškem *question*. Erotetika raziskuje, kaj je z vprašanjem povezano. Erotetika (*erotetics*) je del logike, ki analizira vprašanje. Literatura o erotetiki je na spletu: <http://en.wikipedia.org/wiki/Erotetics>. Etimologija besede *vprašanje* nam pokaže, kaj vprašanje pomeni. Že v stari nemščini se rabi izraz *Verhoer* – zaznavanje, ki danes pomeni sodno zaslišanje in poizvedovanje.

na njihovo odpornost do popolnih opredelitev (*Šimenc*, 2007). Premične meje med pojmi so tudi posledica njihove prehodnosti iz vsakdanjega jezika v filozofskega in obratno, prav tako pa tudi iz filozofije v znanosti; spomnimo se, da je bila filozofija osnova nastanka novoveških znanosti. Danes filozofija osmišlja znanstvene pojme. Zaradi ontoteološkega značaja se je stara metafizika ukvarjala z dokazovanjem boga. S tega vidika je danes filozofija nekje vmes, med drugimi vedami in kulturami oz. med znanostjo in religijo po B. Russellu.

Metaforično gledano, so pojmi podvrženi plimi in oseki vsebinskih znakov; so pulzirajoča vesolja, ko se širijo in krčijo in ko postanejo vseobsežni (npr. Jaspersov pojem *Umgreifende*), so kakor eksplozivna vesolja. Ko se povezujejo med seboj, so kakor mavrica, ki združuje več barv spektra. Pojme razlagamo na osnovi razumevanja (nem. *Verstehen*). Razumevanje pa pomeni hermenevitični krog, ki predpostavlja že razumljeno. Zlasti učitelji filozofije ne bi smeli pozabiti, da je pojasnjevanje smiselno le, če je prostor razumevanja odprt. Provokativno vprašanje pa je, kako ga je mogoče odpreti.

Če poznamo elemente filozofskega mišljenja, je na to vprašanje mogoče odgovoriti. Elementi filozofskega mišljenja so po francoskih didaktikih problematizacija, konceptualizacija in argumentacija (*Šimenc*, 2007; 29). Problematizacija je v radikalnejši zastavitvi vprašanj vis-a-vis prvotni gotovosti kot vodilni niti iskanja odgovorov. Ti postopki se med seboj prepletajo. Ni vseeno, kako globoko je naše čudenje (gr. *thau-mazein – čuditi se*) in zavzetost (ang. *flow*) za spoznanje. Odgovarjanje na vprašanje, zakaj se čudimo, nas vodi k navajanju razlogov, zakaj se nam zdi določeno stališče sporno. Pri tem je ključno, kako filozofirajoči subjekt opredeljeni problem razume in kako ga interpretira. Interpretiranje pomeni konceptualiziranje glede na to, kaj pojem v formalni logiki je in kako se tvori. Nominalistične, realistične, konceptualistične teorije oz. definicije pojma so genetske, zato že implicitno odgovarjajo na vprašanje tvorjenja pojma. V ozadju je sokratska majevtika kot intuitivno rojevanje pojmov v povezavi z izkušnjami. Kakor sta pokazala *Deleuze in Guattari* (1999), se da pojem razlagati tudi drugače od opredeljenih načinov.

Če filozofija, ki je predmet med šolskimi predmeti, teh nalog ne izpolnjuje, ostaja površinska in pridobljeno znanje je le v kratkoročnem spominu. V filozofiji si postavljamo vprašanja zaradi oblikovanja pojmov. Običajno učitelji filozofije ne razmišljajo, kdaj in kako jih postavljamo, kot opozarja *Šimenc* (2007), pa tudi ne v smislu katerih ciljev ali nalog filozofije. Razlikovati bi bilo treba tudi med dobrimi in slabimi oz. nespodbudnimi vprašanji. Učitelji so premalo pozorni na to, katera vprašanja so si zastavljali filozofemi sami, in tudi na to, da vprašanja niso zgolj nekakšne tautologije, ki že vsebujejo odgovore v njih samih. Nasprotno: so tudi kot koani, zenovske intrige in starogrške aporije – zadrege, ki pa delujejo streznitveno.

Godinho in Wilson (2008) razlikujeta še med odprtimi in zaprtimi, reflektivnimi in metakognitivnimi ter smiselnimi in nesmiselnimi vprašanji. Glede na te razvrstitve imajo učiteljeva in učenceva vprašanja didaktični pomen v tem, da pomagajo razumeti problem in ga raziskovati, da oblikujejo kritično mišljenje, pomagajo vzpostaviti nove sinteze, spodbujajo nadaljnja vprašanja, odkrijejo vrzeli v znanju itd.

Godinho in Wilson (2008) pišeta o strategijah učiteljevega postavljanja vprašanj in njihovi spodbujevalni vlogi, da tudi učenci postavljajo reflektivna in metakognitivna vprašanja. Brez slednjih ne morejo spoznavati sami sebe (gr. *gnote seauthon*) in svojih stilov učenja. Tudi sam proces zastavljanja vprašanj lahko obravnavamo po shemi B. McCarthyjeve. Učitelju filozofije naj bi bilo didaktično jasno, zakaj je pri pouku dobro zastavljati vprašanja. Nato je potrebna refleksija o tem, kaj sprašuje, kako sprašuje, da bo vprašanje razumljivo, in kaj bi bilo, če bi vprašal še drugače. Učitelji z vprašanji spodbujajo radovednost oz. čudenje (gr. *thaumadzein*), izvirne zamisli, kompleksno razumevanje učencev, kot tudi uporabo metodičnih postopkov analize, primerjanja in sinteze. Po končani uri naj bi učitelj samoevalvirал načine spodbujanja vprašanj učencev in po možnosti svoja 'motivacijska sredstva' še izboljševal. *Godinho in Wilson* (2008, 29, 30) podajata na koncu knjige tudi preglednico za samoocenjevanje in kontrolni seznam za ocenjevanje.

Filozofija najde avtorefleksivne utemeljitve za zastavljanje vprašanj že v lastnem pojmovnem aparatu, zato že najbolj abstraktno vprašanje, kaj je filozofija, v določeni, konkretni filozofiji sproži niz vprašanj, ki poizvedujejo za načini doseganja njenih nalog in ciljev. Heidegger-jansko gledano, vsako vprašanje vsebuje vodilno nit, ki vodi do tistega, ki sprašuje. Če ga razumemo izvirno, nam vprašanje pove več o samem spraševalcu kot o predmetu. V tem se v ozadju začuti Fichtejeva ugotovitev, da ima človek takšno filozofijo, kakršen je on sam. Vsak učitelj dobro ve, da je vprašanje tesno povezano z mišljenjem, to pa z učenjem. Vprašanje je zato raziskovanje lastne biti in je tako učenje, ki je novejši izraz za spoznavanje samega sebe. To, kar je za Platona osvobajanje od suženjstva, je za Heideggerja odkrivanje avtentične biti. Brez biti ne bilo zastavljanja vprašanj po biti in bivajočem (nem. *Seindes*). Pri Heideggerju je bit vprašanja v vprašanju po biti, ki je za nas tu-bit (nem. *Da-Sein*)⁷⁵. Učiteljeva naloga pa je, da pri učencih spodbudi skrb za lastno tu-bit.

Preverjanje naučenega je pri filozofiji precej zapleteno. Končni cilj pouka je samostojen razmislek dijakov o filozofskih vprašanjih. Učiteljeve priprave bi morale vsebovati opredelitev načinov, kako ta cilj doseči. Avtorji učnega načrta za filozofijo iz leta 2005 zato predlagajo, naj učitelj sprva uporablja zlasti tiste oblike, ki so bolj usmerjene k znanju in razumevanju (izbirne naloge, kratki dogovori), in opozarjajo,

⁷⁵ Izraz tu-bit je prevzet iz Heideggerjevega dela *Sein und Zeit* in ne pomeni le eksistence v smislu biti v svetu, ampak tudi njeno specifično temporalizajo. Za več o tem glej Wikipedijo: <http://en.wikipedia.org/wiki/Dasein>.

da učitelj ni omejen zgolj na običajno ustno in pisno preverjanje. Spodbuja in ocenjuje lahko tudi druge izdelke dijakov, npr. domače naloge, filozofske dnevnike, prispevke k diskusiji in sodelovanje pri urah. V preverjanje naj postopoma vedno bolj vključuje sposobnosti za analizo, sintezo in uporabo naučenega. Dijaki naj bi razumeli probleme, analizirali predlagane rešitve, povezovali pojme, uporabljali argumentacijo in primere za različne vrste sklepanja. Esej je oblika preverjanja, ki narekuje uporabo vseh teh miselnih operacij. Pri izbirni temi učitelj znanje dijakov torej preverja s pisanjem eseja. Zavod RS za šolstvo na nekaterih devetletkah šele eksperimentalno uveljavlja in spremlja formativno ocenjevanje, pri katerem sodelujejo tudi učenci. Očitno je, da dijaki v gimnaziji še niso v položaju presojevalcev svojega filozofskega znanja.

3.2. Kritika učnega načrta za filozofijo

Ugotovili smo, da je učni načrt za filozofijo iz leta 2005 najobširnejši, ker ima največje število rubrik. Moduli A, B in C so najbolj razčlenjeni na specifične cilje, avtorje in pojme. Ugotovili smo tudi, da je učni načrt na preskriptivni ravni procesen, na izvedbeni pa je vsebinski. Na osnovi izjav dijakov v anketah lahko pokažemo, da je pouk na gimnaziji še precej transmissijski in vsebinski. V tem primeru kot kriterij sprejemamo stališča dijakov o učiteljih družboslovja. Dijaki za učitelje družboslovja menijo, da predstavijo učne cilje, dejansko pa le napovedo učno temo. Učitelji menijo, da dijake vzpodbujajo k aktivnosti, če vzdržujejo njihovo pozornost, medtem ko učne aktivnosti, kot so reševanje problemov ali iskanje povezav, namesto njih raje opravijo sami; menijo, da jim podajo povratno informacijo pri ocenjevanju, vendar jim povedo le številčno oceno, ne pa tudi razlogov, zakaj je takšna. Izhajajo torej iz svojega znanja in izkustva: prepričani so, da učno snov povezujejo z drugimi temami, ker sami vidijo te povezave, dijakom, ki so lahko prvič soočeni z neko problematiko, pa niso razvidne. Učitelji se ne zavedajo, da se morajo dijaki učiti več kot 10 predmetov in da se ne morejo kar tako spomniti lanske snovi. Tudi druge opravljene raziskave kažejo na to, da je pouk v naših gimnazijah precej tradicionalen (prim. Šteb 1999, 2000, Javornik Krečič 2004, 2006).

Po modulu A učni načrt zasleduje naslednja vprašanja:

1. Kaj je filozofija? (5 ur)
2. Kaj lahko vem? (15 ur)
3. Kaj naj storim? (15 ur)
4. Izbirna tema. (25 ur)

Dve vprašanji, 2. in 3., sta prevzeti po Kantovi shemi štirih glavnih filozofskih vprašanj. Kantovo vprašanje, kaj je človek, je vključeno še v modul C, vprašanje,

kaj smem upati, pa je ostalo implicitno pri filozofiji religije in socialni filozofiji pravičnosti.⁷⁶ Vprašanje upanja bi bilo dober uvod v razmišljanje o današnjih ekoloških problemih, da ohranimo planet Zemljo in njegova lokalna okolja. Morda bo to sestavina novih učnih načrtov v interdisciplinarnih povezavah, je pa ta tema vključena v učni načrt za biologijo. V programu za maturo ima učitelj možnost obravnavati vsa štiri Kantova vprašanja, ima tudi možnost najširših povezav z družboslovnimi in naravoslovnimi predmeti, čeprav je malo verjetno, da to izvede. V učnem načrtu iz leta 2005 je le minimalni delež praktične, moralne filozofije, ki jo dijaki najbolj potrebujejo v življenju. Prav je, da je učni načrt diferenciran glede na stopnjo razvoja učenčevih sposobnosti, zato je v samostojni smeri največ ur, ki so namenjene poglavljenim vprašanjem in širšim povezavam.

Pozitivne strani učnih načrtov za filozofijo iz leta 1998 in 2005 so, da sta odprta še za nove teme in pristope, da sta prožna glede na predlagane izbirne teme in da imata veliko didaktičnih navodil in ponujenih medpredmetnih povezav. Pri slednjem pa je že časovna omejitev. Po eni strani bi morali učitelji filozofije še enkrat opraviti napor, ki so ga že opravili misleci časa, ko so premislili nekatere netipično filozofske teme na najbolj abstraktni ravni, po drugi strani pa dijaki nimajo takšnega aktivno fleksibilnega znanja z drugih predmetnih področij, da bi to refleksijo razumeli. Težava je tudi pri povezovanju splošnih in specialnih vprašanj. Večina učiteljev filozofije ne pozna načel celostnega učenja, ki so se razvila v transformativni pedagogiki, kot so Kolbova, Delorsova in pri B. McCarthy, in niso vedno pripravljene tvegati izvedbe konstruktivistične didaktike⁷⁷, ki je osnova učnega načrta za filozofijo.

Učbenik za filozofijo so napisali drugi avtorji kot učni načrt. Učbenik (*Nenad Miščević, Franc Klampfer, Boris Vezjak, 2006*) sledi temam učnega načrta. Na koncu ima nekaj izbranih tem za tiste, ki so izbrali filozofijo kot maturitetni predmet ali pa jih ljubiteljsko zanimajo. Po mojem mnenju je precej vsebinsko informativen, ker ima premalo provokativnih vprašanj, primerjave kontroverznih stališč, ki bi spodbujala kognitivne konflikte v glavah učencev, in ne sili k iskanju argumentov za in proti. Pozitivno pa je, da ima nekatera stališča izpisana ob robu.

Učbenik za filozofijo pokriva vse teme modulov, vključno z izbirnimi. Učitelj pri vsakem modulu izbira teme. Največ opcij ima v maturitetnem modulu C, v katerem izbere eno izmed predlaganih navedenih izbranih tem, kot so:

⁷⁶ Vsa Kantova vprašanja so v bistvu antropološka v najširšem smislu, ker na prvo odgovarja metafizika, na drugo morala, na tretje religija in na četrto antropologija (*Juhant, 2003, 21*). Če hoče filozofski antropolog kaj ugotoviti, mora pri človeku določiti vire vedenja, obseg uporabe znanja in meje uma.

⁷⁷ Konstruktivizem je seveda pluralni pojem, ker razlikujemo med radikalnim in socialnim konstruktivizmom. S filozofskega vidika konstruktivizem presega objektivistično paradigmo poučevanja smeri relativizma. Kljub temu, da vsi pedagogi zagovarjajo aktivnost učenca, pri nas konstruktivizem še sproža didaktične spore (glej *Sodobna pedagogika 2009/1 str. 420-437*).

- › ontologija in metafizika: področja biti in enotnost biti, bit in bistvo;
- › filozofija religije: bistvo religije;
- › antropologija: človek – animal rationale;
- › estetika: lepota in resnica v umetnosti;
- › politična filozofija: etika in politika;
- › zgodovina filozofije: spoznavanje temeljnih filozofskih stališč v zgodovini mišljenja ter
- › etični problemi sodobnosti (smisel življenja, smrt, samomor, abortus ...).

Večina teh tem je obravnavana v zadnjem delu učbenika. Vidimo, da med njimi ni osnov logike in argumentacije. Filozofija religije je le obrobna tema, podobno kot v francoskem kurikulumu za gimnazijo, medtem ko ima religija v britanskih in finskih kurikulumih večji pomen.

Čeprav je Kantovo vprašanje, kaj je človek, še vključeno v maturitetni modul C, pa vprašanje, kaj smem upati, ni navedeno, kar pomeni, da je prepuščeno učiteljevi reinovativnosti (četrtemu vprašanju *as if* pri McCarthyjevi). Slednje vprašanje bi bilo dober uvod v razmišljanje o današnjih ekoloških problemih, da ohranimo planet Zemljo in njegova lokalna okolja. Če bi bilo vprašanje upanja navedeno, bi se lahko pouk filozofije interdisciplinarno navezoval na biologijo, ki pa ima opredeljene obvezne ure za ekološke probleme. Prav tako je vprašljivo, če za prihodnost zadošča tako malo, le minimalni delež, praktične, moralne filozofije, ki jo dijaki v življenju najbolj potrebujejo. Prav je, da je učni načrt diferenciran glede na stopnjo razvoja učenčevih sposobnosti. V samostojni smeri je največ ur, ki so namenjene poglobljenim vprašanjem in širšim povezavam. Razlikovanje predpisanega in izvedenega učnega načrta je potrebno, ker redkokdaj oba sovpadata, kritika obeh pa je potrebna zaradi izboljševanja kvalitete.

Na prvi pogled se zdi se, da je učni načrt za filozofijo usmerjen pretežno k učitelju. O učencih govori le pri literaturi, ki naj bi jo poznali, pri esejih, ki jih pišejo, in pri ciljih samostojnega razmišljanja in reševanja problemov, ki naj bi jih dosegli. Prav zaradi pedagoškega obrata k učenju pa bi moral učitelj sam toliko več vedeti o vrstah učenja in motivih zanje.

Slabe strani učnega načrta se najbolje pokažejo na izvedbeni ravni. Naši učitelji se ne povezujejo timsko zaradi interdisciplinarnih in medpredmetnih povezav. Če dijaki niso zainteresirani, delajo nemir v razredu in zastavljajo predmetnemu učitelju nesmiselna vprašanja. Večina učiteljev filozofije ni vajena zastavljati različnih tipov vprašanj, zato ne 'sili' učencev k celovitemu učenju. Kot kažejo izjave učencev v vprašalniku, učitelji družboslovja niso dovolj kompetentni za uporabo konstruktivistične didaktike glede na transformacijske koncepte učenja Kolba, Delorsa, B. McCarthyjeve itd.

4. Sklep

Tudi učni načrt za filozofijo je sledil usmeritvi, da je zaradi prenatrpanosti kurikula gimnazije oz. preobremenjenosti z učenjem dijake treba razbremeniti. To so sestavljavci novih učnih načrtov, zlasti za filozofijo⁷⁸, sociologijo in psihologijo, razumeli v smislu dopolnilnih učno-ciljnih, didaktičnih in interdisciplinarnih napotkov učiteljem. Pri filozofiji ni treba obravnavati vseh zgodovinskofilozofskih tem, ampak le teme po izbiri učitelja. To pomeni tudi, da pouk teh predmetov terja od učiteljev več profesionalnih kompetenc, teh pa večina nima. Pri filozofiji je to pomenilo krčenje zgodovinskofilozofskih tem na račun reševanja filozofskih problemov glede na določene filozofeme. Učenje je kot 'dvojno opazovanje' treba razumeti v smislu konstruiranja (filozofsko videne) realnosti, ki po Luhmannu poteka rekurzivno, kar pomeni, da se nova izkušnja navezuje na staro, prav tako kot novo znanje na staro znanje. Učenje je situacijsko in večdimenzionalno sistemsko (*Marentič Požarnik, 2004*), kadar različna vprašanja usmerja k multifunkcionalnim ciljem. Pokazali smo večnamensko rabo 4MAT sheme za didaktične, filozofsko analitično-sintetične prikaze, analizo kakovosti učnega načrta in kurikula, igranja različnih učiteljevih vlog, ocenjevanja učenčevega znanja itd. Rezultati učenja posameznika niso predvidljivi prav zato, ker le-ta uporablja različne kognitivne kompetence. Skratka, le učitelj, ki sam misli filozofsko in uporablja večplastni filozofski jezik, spodbuja k ustvarjanju filozofije tudi tiste učence, ki zanj niso notranje motivirani.

Vsak učni načrt poudarja obvladovanje mišljenja in jezika na določenem predmetnem področju. Ali je aktivna vloga učencev mit? V smislu radikalnega konstruktivizma naj bi bili učni načrti pisani na kožo učencev. Dejansko jih ti ne sestavljajo in ne berejo. Učenci doslej v imenu socialnega konstruktivizma pri sestavljanju načrtov niso sodelovali. Naši učitelji se učijo novih povezav znanja in kooperativnega oz. timskega dela. Z objektivističnega vidika bi lahko natančno vedeli, v kolikšni meri je šolski kurikulum kot sinteza predmetnih učnih načrtov vsebinsko, procesno in integrativno naravnano, z dvojnohermenevtičnega pa to zaradi subjektivne strani ni več verjetno.

To pomeni, da smo kvalitativno stran presoje razvoja učnega načrta za filozofijo lažje opravili, ostala pa bo delno odprta. Pri njej gre za vprašanja, ali je pouk interaktivno naravnano, ali so bili različni tipi vprašanj vnaprej pripravljene in zastavljene ter kaj sta se učitelj in učenec naučila drug od drugega. Glede na dejstvo, da učenec pri pouku filozofije usvaja nove izraze za pojme in njihove različne pomene, je pouk filozofije podoben učenju tujih jezikov. Tu nastane vprašanje, ali življenjske izkušnje učencev izzivajo filozofska vprašanja in obratno, ali se filozofski problemi nanašajo na konkretne življenjske izkušnje posameznih učencev. Že *Kant* je v *Kritiki čistega uma* z znanim izrekom, da so pojmi brez izkušenj prazni in da so izkušnje brez pojmov slepe, rekli bi tudi neosmišljene, impliciral sintezo empiričnega in reflektivnega učenja kot osebno pomembnega učenja. Učitelji so olajševalci (*facilitators*) takšnega celostnega učenja.

⁷⁸ Sestavljavci učnega načrta za filozofijo leta 2005 so bili: dr. Bojan Borstner, predsednik, Alenka Hladnik, dr. Tone Jamnik, dr. Valentin Kalan, mag. Marjan Šimenc in dr. Andrej Ule.

Filozofi bi v kurikularnih skupinah lahko sodelovali pri razpravi o rekonceptualizaciji splošne izobrazbe, da bi bila ta po izbirnosti zanimiva za učence, da bi ustrezala mednarodnim standardom znanja po maturitetnih predmetih in da bi bila v odnosu s poklicno in strokovno izobrazbo. Filozofski predmet zanimanja je namreč odnos med občim, posebnim in posameznim. Prav tako je filozofsko vprašanje, ali svobodo kot izbirnost in avtonomijo ustrezno razumemo. Učitelji filozofije bi lahko sodelovali pri določanju ključnih vsebin predmeta in njegovih interdisciplinarnih povezav, saj je to navsezadnje stvar filozofskih metod.

Literatura

- Ben-Peretz, M. in Connelly, F.M. (1992). Subject Matter. In: Lewy (ur.), The International Encyclopedia of Curriculum. Oxford, New York: Pergamon Press. Str. 158-160.
- Blum, A. (1992). Integrated Science Studies. V: Lewy (ur.), The International Encyclopedia of Curriculum. Oxford, New York: Pergamon Press. Str. 347-349.
- Borstner, B. (et al., ured., 2005). Učni načrt za filozofijo. Ljubljana: MŠŠ.
- De Bono, E. (1998). Naučite otroka misliti. Maribor: Rotis.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1999). Kaj je filozofija? Ljubljana: Koda.
- Despotović, M. (1997). Znanje i kritičko mišljenje u odraslom dobu. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju FF u Beogradu.
- Godingho, S. & Wilson, J. (2008). Ali je to vprašanje? (original: Out of the question). Ljubljana: Rokus Klett.
- Florenski, P. (2003). Ko spoznanje preraste v ljubezen. Izbor iz filozofsko-teoloških del. Celje: MD.
- Ivanuš Grmek, M. (2000). Vrste kurikulov – teoretična osvetlitev. V: Gerjolj, S. et al. Človek in kurikulum. Ljubljana: Družina, str. 13-21.
- Heidegger, M. (1991). Platonov nauk o resnici. Ljubljana: Fenomenološko društvo.

- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M., Vršnik Perše, T., Rutar, T., Kobal Grum, D., Novak, B. (2007). Gimnazija na razpotju. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2007. III, 180 strani.
- Juhant, J. (2008). Človek v iskanju svoje podobe. Filozofska antropologija. Ljubljana: Študentska založba.
- Lipman, M. (1993). Thinking Children and Education. Kendall, Hunt Publishing Company.
- Marentič Požarnik, B. (et al., 1980). Kakršno vprašanje, takšen odgovor. Priročnik o pedagoško psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, M. (ured., 2004). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Center za pedagoško izobraževanje FF.
- McCarthy, B. (2006). Teaching Around The 4MAT Cycle. Corvin Press.
- Miščević, N. (et al., 2006). Filozofija za gimnazije. Ljubljana: MK.
- Rupnik Vec, T. (2005). Refleksija o veščinah kritičnega mišljenja ali kritično tudi o lastnem kritičnem mišljenju na šolah. V: Rutar Ilc, Z. (ured., et al.). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 28-49.
- Rupnik Vec, T. & Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Strajn, D. (2008). Adapting Educational Systems to Social Changes in Post-socialism. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, Routledge, 10:2, str. 117-131.
- Šimenc, M. (2007). *Didaktika filozofije*. Ljubljana: FF.
- Tonkli Komel, A. (2005). *Vstopanja. Spisi o filozofiji*. Koper: Založba Annales.
- Tubbs, N. (2005). Spiritual teacher. In: *Journal of Philosophy of Education. The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*. V. 39, Issue », May 2005, str. 291-321.
- Waldenfels, B. (2006). *Potujitev moderne. Fenomenološka hoja po meji*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o gimnazijah. Ljubljana: Uradni list, 59/2001, dne 19. 7. 2001.

VI. Pomen vseživljenjskega učenja za kakovost življenja in šole

1. Antropološki uvod

Vse življenje se tako ali drugače učimo. To je že naša osnovna potreba in način življenja. Pri Pedičku pedagoška antropologija proučuje edukacijske kompetence, če se izrazimo v današnjem jeziku, človeka v vseh fazah njegovega razvoja od otroka do starostnika. Vzgoja sodi v pedagogiko otroka, hebegogika proučuje vzgojo in izobraževanje (edukacijo)⁷⁹ mladine, andragogika edukacijo odraslih, gerontogogika pa edukativnost starostnikov. Iz znanstvenih disciplin pedagogike, hebegogike in andragogike izhajajo nove naloge in potrebe po antropološki utemeljitvi (*Pediček, 1992*). Pedagoška antropologija sintetizira spoznanja disciplin pedagogike (vede o vzgoji otrok), hebegogike (vede o mladostnikih) in andragogike (vede o reedukaciji odraslih).

Pediček razlikuje štiri življenjska obdobja, vendar pa ne po kriteriju psihološke zrelosti, ampak le po kriteriju psihološke starosti. Danes je približna meja med odraslim srednjih let in starostnikom 65. leto. Če bi želel opraviti še to nalogo, bi moral pokazati, kako naj posameznik razvije orodja zrelosti na posameznih plasteh svoje osebnosti, od biološko-fiziološke ali somatske, prek psihološke, socialne in duhovne (spiritualne).

Walters (1992) razdeli področja vzgoje za življenje (*life education*) na naslednjih pet področij:

1. znanja s področja naravoslovnih, družboslovnih in humanističnih ved,
2. osebni razvoj od biološke do duhovne ravni,
3. samoizražanje in sporočanje, kamor sodijo glasba, ples in likovni pouk,

⁷⁹ V slovenščini se v zadnjem času pogosteje rabi anglosaksonski izraz edukacija za slovensko dvodelno zloženko vzgoja in izobraževanje. Glede na premične meje med vzgojo in izobraževanjem ostaja razmejitev med obema nenehno odprto vprašanje. Pomagamo si tako, da vzgojo vežemo na ciljno usmerjene vrednote, izobraževanje pa na institucionalno formalno učenje za pridobivanje znanja. K edukaciji štejemo tudi vzgojo.

4. razumevanje ljudi v smislu kulturne diferenciacije ter
5. sodelovanje s partnerji, sodelavci, prijatelji in znanci.

Vzgoja ni umeščena v strategije vseživljenjskosti učenja niti vseživljenjsko učenje ni umeščeno v koncept ali načrt vzgoje. Gre za neupravičeno dihotomizacijo dveh sicer povezanih procesov. Vse življenje se vzgajamo za učenje in se učimo, kako vzgajati, kot kažejo nekateri zlasti antropološki koncepti J. Delorsa, Lukasove, Frankla, E. Fromma, F. Pedička, D. Waltersa Kriyanande, R. Steinerja itd. Od prevladovanja ene ali druge praktične aplikacije, humanistične ali ekonomske teorije vseživljenjskega učenja in vzgoje, pa je odvisno, kako omenjene pojme povezujemo.

Primerjalni podatki za Slovenijo kažejo nizko stopnjo udeležbe odraslih v izobraževanju in usposabljanju, hkrati pa visok izobrazbeni primanjkljaj med pripadniki starejših generacij in nizko stopnjo funkcionalne pismenosti. Čeprav se je v zadnjem desetletju intelektualni kapital mlajših generacij precej povečal, je še vedno preveč mladih, ki jim ne uspe zaključiti šolanja in vstopijo na trg dela brez ustrezne poklicne izobrazbe. Poleg tega se sistem izobraževanja in usposabljanja ne odziva dovolj hitro na potrebe dela in življenja v ekonomskem in socialnem okolju, ki ga zaznamujejo hiter tehnološki razvoj, procesi evropskih integracij in procesi globalizacije.

Novejša stališča o učenju poudarjajo, da gre pri učenju za asimilacijo prejšnjih izkušenj z novimi spoznanji in ustvarjalno spajanje različnih razsežnosti učenja. V tem kontekstu imajo odrasli s svojimi izkušnjami pri nekaterih vrstah učenja celo prednost pred otroki. Udejanjanje strategije vseživljenjskosti učenja zato krepi vse možnosti učenja in izobraževanja v tretjem življenjskem obdobju in v povezavi z njim. Poudarja zlasti:

- › izobraževanje starejših delavcev za delo, izobraževanje delodajalcev in ozaveščanje javnosti o vprašanih sodelovanja in sožitja generacij na delovnem mestu;
- › usposabljanje za življenje po upokojitvi, ki lahko poteka bodisi v podjetjih in ustanovah bodisi v lokalnih skupnostih;
- › priprava načrta za kakovostno življenje starejših odraslih, v katerem mora biti dovolj poudarka in možnosti za različne vsebine in oblike učenja;
- › usposabljanje starejših oseb za razumevanje mlajših generacij in za komuniciranje z njimi;
- › sistematično usposabljanje mlajših za seznanjanje s starostjo in za medgeneracijsko sožitje;
- › usposabljanje za različne oblike samopomoči tako starejših oseb med seboj kot tudi med medgeneracijskimi skupinami;

- › usposabljanje za delo in za drugo poklicno pot;
- › usposabljanje za sodelovanje in delo v prostovoljskih nevladnih organizacijah;
- › usposabljanje starejših za prenašanje njihovega, z izkušnjami pridobljenega, znanja na svoje in druge generacije ter
- › usposabljanje medijev za poročanje o kakovostnem staranju in medgeneracijskem sožitju.

Če hočemo nacionalno šolstvo razvijati v smeri transnacionalne strategije globalnih pomenov vseživljenjske vzgoje, izobraževanja in učenja, je treba upoštevati:

1. nastajanje nove paradigme znanosti o vzgoji, ki sloni na znanju o vrednotah sožitja, miru, čistosti okolja, solidarnosti, planetarnosti, politične demokracije, ustvarjalne aktivnosti, prijateljstva in ljubezni,
2. mrežno informacijsko povezanost pri reševanju novih problemov,
3. upravljanje z vsemi človeškimi viri oz. sposobnostmi ter
4. naraščajočo kompleksnost interakcijskih povezav med novimi tehnologijami, delom, družbenimi sistemi in izobraževanjem oz. šolstvom.

Učitelji navajajo učence k vseživljenjskemu učenju v šoli:

- › z razvijanjem trdnega temeljnega znanja, spretnosti;
- › z razvijanjem interesa za proučevanje različnih področij znanosti;
- › z razvijanjem in utrjevanjem pozitivne, odprte razredne in šolske delovne klime ter učne kulture;
- › s spodbujanjem sodelovalnosti, skupinskega dela in problemskega učenja ter razmišljanja v učni skupini;
- › s spodbujanjem raznolikosti učnih načrtov in izdelave osebnih kariernih načrtov;
- › z razvijanjem individualnih sposobnosti za samostojno učenje;
- › z usmerjanjem učencev k odkrivanju in zaznavanju lastnih močnih in šibkih strani;
- › s povečevanjem sprejemljivosti za izkušnje in dejavnosti zunaj šol;
- › z osmišljanjem pomembnosti življenjskosti šolskega učenja (za različne potrebe družbe in posameznika);
- › s povezovanjem šole in življenja izven šole;

- › z razvijanje IKT kompetenc učiteljev in učencev;
- › s spodbujanjem rabe učne tehnologije⁸⁰ učencev in pomoči pri iskanju informacij ter pri učinkoviti komunikaciji zaradi pospešenega učenja;
- › z doseganjem tega, da bo način učenja manj temeljil na usvajanju predmetnih in vnaprej predpisanih vsebin v kurikularnem sistemu po posameznih disciplinah, bolj pa na reševanju problemov na interdisciplinarni podlagi;
- › s spreminjanjem šole od pretežno izolirane ustanove k šoli mišljenja in življenja - središča za učenje, odprtega v krajevno okolje, za različne učne interese in osebe, ki jih zanima učenje in ki s prožnimi načini spodbujajo vse, tudi zunanje strokovnjake, k sodelovanju;
- › z načrtovanjem, evalviranjem in izboljševanjem načrta posebne strategije vseživljenjskega učenja na vsaki šoli;
- › z učiteljevim upoštevanjem rezultatov osebnega (neformalnega) učenja učencev, njihovega zunajšolskega učenja; učenja praktičnih opravil in socialnega učenja ter
- › s spodbujanjem veselja do učenja pri učencih in refleksije o lastnem učenju – učenje učenja.

Informacijska in komunikacijska tehnologija (IKT) je prisotna povsod. Ocenjena je kot ključna kompetenca in pomeni zmožnost za iskanje, izbiro in uporabo relevantnih podatkov in informacij izmed neskončnih možnosti, ki jih ponuja sodobna tehnologija. Računalniška pismenost, ki pomeni ustvarjalno in kritično uporabo IKT, je bistvenega pomena za sodelovanje posameznika v (bodoči) informacijski družbi.

Strokovno obvladovanje IKT je lahko tudi katalizator, ob katerem je mogoče razvijati druge temeljne kompetence, pismenost, numeričnost in mnoge druge predmetne kompetence.

Pomanjkljive IKT kompetence prebivalstva in nedostopnost do svetovnega spleta imajo zelo resne družbene posledice, saj ustvarjajo tako imenovano digitalno razlikovanje na informacijsko bogate in informacijsko revne.

⁸⁰ Učna tehnologija je namenjena hitremu razvoju in omogoča izjemno prilagodljivost naročniku. Pripravljena je za preprosto izmenjavo, uvoz in izvoz podatkov. Podpira fleksibilno ravnanje pri prijavi uporabnikov in podrobno avtorizacijo pri vnosu in dostopu do podatkov. Najpomembnejši dejavnik ustvarjalnosti je uvid, instantizacija, ki pomeni predstavljati si oz. uvideti določeno idejo (angl. *instantiation*, lat. *instantia*). *Williams* (1992) je teorije instantizacije apliciral na računalniške informatizacijske algoritme, medtem ko *Štrajn* (2007) piše že o dvoumnosti dobre ali slabe strani nevošole.

2. Tri strategije vseživljenjskega učenja

Ni vseeno, kako se vseživljenjsko učimo obvladovanja različnih vrst pismenosti. Prva strategija se začne že v lokalnem okolju. Za večino ljudi, od otroštva do starosti, poteka učenje v lokalnem okolju, zato mora vseživljenjsko učenje postati sestavni del lokalnih in regionalnih politik in programov. Sredstva za to morajo skupaj zagotoviti lokalne in regionalne oblasti, država (iz proračuna ali sredstev iz skladov EU) ter drugi partnerji, lahko tudi zasebni kapital, npr. podjetja, organizacije in/ali nevladni sektor.

Znano je, da vseživljenjsko učenje ni več le svobodna izbira, ampak je življenjska nuja, ki omogoča zaposlitev. V globaliziranem svetu učne ponudbe posamezniki potrebujejo tudi svetovanje o kakovosti ponudbe. Zagotavlja se jim tudi ustrezne informacije o tržišču učenja ter ustrezen dostop (osebni, IKT, podprt itn.) do teh informacij. Spodbuja se povpraševanje in ne samo pasivno organiziranje ponudbe. Vseživljenjsko učenje deluje globalno. Je pot v družbo znanja oz. družbo učenja. Je tudi vseživljenjsko široko (*life-wide*), ker zajema več disciplin in več dejavnosti.

Izobraževanje odraslih je pomemben sestavni del vseživljenjske strategije. S konceptom integrativne kakovosti proizvoda smo implicirali tretjo strategijo vseživljenjskega učenja. Letos se pri nas pripravlja posebna *Strategija vseživljenjskega učenja* (Jelenc, 2007), ki spodbuja vseživljenjsko učenje na vseh področjih družbenih dejavnosti⁸¹. Vseživljenjsko učenje ne prispeva samo k ekonomskemu razvoju, polnemu zaposlovanju in modernizaciji trga delovne sile, temveč tudi omogoča posameznikom in skupinam, da sodelujejo v demokratičnem, civilnem in kulturnem življenju, da se borijo proti rasizmu in ksenofobiji, da uživajo v raznolikosti in gradijo socialno kohezijo⁸².

'Druga generacija' se je začela konec 80-tih let in je v svojem jedru pretežno strukturirana ob ekonomističnem pogledu na svet, njena poglobljena nosilca sta OECD in Evropska zveza; od tod izvira nevarnost, da se pomen znanja zoži na kompetence in spretnosti, potrebne za tekmovanje na trgu delovne sile in kompetitivnost nasploh, ter da se v povezanosti učenja z življenjem izpostavi zlasti pomen njegove funkcionalne povezave z gospodarsko učinkovitostjo, za kar je zelo pomembno 'vlaganje v človeške vire' in zviševanje ravni znanja. V takšni prioriteti se lahko izgubi temeljni in širši družbeni ter osebni pomen izobraževanja, še posebno izobraževanja odraslih.

Nasproti ekonomističnemu in humanističnemu konceptu nastopa holistični koncept, ki se razvija na osnovi prvih dveh. Vsaka 'generacija' je prinesla v pojem

⁸¹ V Parsonsovi AGIL shemi so to štiri področja ekonomske, politične, kulturne in socialne dejavnosti.

⁸² - Andragoško društvo Slovenije. Poročilo EAEA (*European Association for the Education of Adults*). Evropsko združenje za izobraževanje odraslih. Glej na spletni strani: <http://www.andragosko-drustvo.si/medsodelovanje.html>.

vseživljenjsko učenje svoj pogled in svojo smer razmišljanja ter usmerjanja razvoja; očitno pa je, čeravno se sicer ne izključujeta, da zavzemata v opredeljevanju funkcije in naravnosti vseživljenjskosti učenja ločeni poziciji, s katerih sta doslej premalo iskali optimalne rešitve, to je možnosti, da bi ju povezali v skladno delujočo celoto. Mogoče je govoriti o treh 'generacijah' v razvoju koncepta vseživljenjskosti učenja. 'Prva generacija' je potekala v začetku 70-tih let pod okriljem UNESCO. Korenine ima v humanistični tradiciji. Poudarja močno potrebo po povezovanju izobraževanja in učenja z življenjem, pomembnost oblikovanja okoliščin, ki spodbujajo k učenju, nasprotuje monopolističnemu položaju šole in poudarja potrebo po upoštevanju vseh poti do znanja in vseh oblik učenja.

Kot vidimo, je tretja pot holistična. Izhaja iz stališča, da je vedno pravi čas za učenje in da ni nikoli prepozno zanj, ker je na vlak razvoja bolje vstopiti pozno kot nikoli. Slovenija je na dobri poti v družbo znanja, če bo ohranila tempo pri izboljševanju izobrazbene strukture prebivalstva.

Že konferenca Evropskega sveta v Lizboni marca 2000 je zaključila, da se lahko z izzivi sprememb uspešno spopademo z nenehnim, vseživljenjskim učenjem. Obenem ugotavlja, da je na začetku 21. stoletja »vseživljenjsko učenje bistvenega pomena za razvoj državljanstva, socialne kohezije in zaposlovanja.« Tudi nacionalne vlade, transnacionalna in internacionalni telesi, kot sta *OECD* in *UNESCO*, menijo, da je vseživljenjsko učenje nujno za ekonomsko, demokratično in socialno dobrobit ter za razvoj družb, organizacij in posameznikov. *EAEA* že vrsto let sodeluje v diskusiji o vseživljenjskem učenju v nacionalni in internacionalni sferi. *EAEA* uporablja izraz vseživljenjsko učenje v smislu vse življenje in po širini življenja. Ta koncept poudarja dejstvo, da se učenje odvija v množici različnih okolij, ki so vsa enako pomembna in medsebojno povezana. V vseživljenjskem učenju naj bi bili udeleženi vsi ljudje, ne glede na starost, lokacijo, spol in zaposlitveni status, vlade v sodelovanju z vrsto sodelavcev, vključno z nevladnimi organizacijami, morajo potem razviti strukture naslavljanja in priložnosti.

Posledica industrijskih ločnic v izobraževanju je, da so ljudje avtomatsko razvrščeni v določene korake izobraževalnega sistema ali delovnega mesta. To je zastarelo. Nastaja pa sistem vseživljenjskega učenja, kjer bodo potrebe družbe, vsakdanjega življenja in posameznikov prepletene in v katerem bodo splošno znanje, socialna kompetentnost in sposobnost učenja pomembnejši od pridobivanja specifičnih veščin.

Vseživljenjsko učenje je definirano kot vsenamenske učne aktivnosti, bodisi formalne ali neformalne (*non-formal or informal*). Družba znanja mora nuditi bogate priložnosti za učenje v različnih kontekstih, ki so neodvisni od tega, kje v življenju kdo je – nimajo starostnih omejitev. Vseživljenjsko učenje mora biti osnovano na analizi dostopa ljudi do znanja in učenja znotraj različnih kontekstov – formalnega učenja v

šoli in na univerzi, neformalnega učenja v večerni šoli, zasebnih šolah, na delovnem mestu in neformalnega učenja iz literature, televizije in življenjskih izkušenj⁸³.

Strategija vseživljenjskosti učenja mora zlasti pri temeljnem izobraževanju namenjati ustrezno pozornost razvijanju ključnih kompetenc za učenje. Za doseganje ciljev na področju izobraževanja je Evropska komisija določila osem ključnih kompetenc, ki so: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujem jeziku, matematična pismenost, znanost in tehnologija, digitalne kompetence, učenje učenja, medosebne, medkulturne, družbene in državljske kompetence, podjetnost in kultura. Iz tega je razvidno, da gre za kompetentno doseganje in izboljševanje kakovosti, čeprav se izraz kompetentno znanje (še) ni uveljavil. Doslej smo govorili o ustvarjalnem in uporabnem znanju s tiho predpostavko, da je to tisto znanje, ki je tržno najboljše ovrednoteno.

Pri razvijanju kompetenc šele znotraj vseživljenjskega učenja prodiramo do globljih 'plastí', ki zadevajo avtentično osebnost in učenje, (poklicno) identiteto, pojmovanja in prepričanja (npr. o učenju, znanju) ter vse vrste pismenosti, od bralne do univerzalne. Glede na to, kaj pismenost omogoča, je prav, da je vlada že pripravila *Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti*.⁸⁴

Strategija mora enako pozornost nameniti vsem sestavinam, ki omogočajo pridobivanje kakovostnega znanja, to pa so: znanje v ožjem smislu, strategija učenja in interes za predmet. Te sestavine se pri učenju prepletajo. Poleg notranje motivacije je ob učenju in reševanju problemov potrebno gojiti samozavest učee se osebe, graditi njeno pozitivno samopodobo, pozitivno stališče do sebe, do znanja in učenja ter občutek uspešnosti ob vloženem naporu. Učenje je dejavnost, ki se je treba lotevati celostno. Po končanem obveznem izobraževanju se možnosti posameznika, da bolj suvereno odloča o smereh, dometu in uspešnosti svojega nadaljnjega izobraževanja, povečujejo.

Refleksija strategij vseživljenjskosti učenja nam pokaže na potrebo ohranjanja kontinuitete v sosledju življenjskih obdobj, ker je vsako obdobje priprava za drugo. Optimalna izraba znanja je odvisna od tega, kako smo uporabili zanje prejšnjega obdobja in se naučili česa novega. V naslednjem obdobju poglobljamo znanje, ki smo ga akumulirali v prejšnjem. Tako nastaja kristalizirana inteligenca.

Strategija vseživljenjskosti učenja bo spodbujala in ustvarjala celovito omrežje izvajalcev (javne organizacije, koncesionarje, druge organizacije), učnih programov in

⁸³ Za več o Poročilu EAEA - (*European Association for the Education of Adults*) – Evropsko združenje za izobraževanje odraslih glej spletni strani ACS: <http://www.andragosko-drustvo.si/medsodelovanje.html>.

⁸⁴ Komisija je pripravila strokovne podlage za nacionalno strategijo in *Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti*, ki je dostopna prek spletne strani: <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf>. Podrobneje so nekateri rezultati delovanja komisije predstavljeni na spletnih straneh ACS, v poglavju Projekti ESS http://www.acs.si/upload/doc/74_Predstavitev_nalog_in_dosezenih_rezultatov.doc in na spletnem portalu <http://npp.acs.si/>

drugih priložnosti za učenje. Te si sledijo skozi življenje (predšolska vzgoja, začetno in nadaljevalno izobraževanje) in se na neki doseženi ravni izobrazbe v vsakem življenjskem obdobju ali v določenem časovnem trenutku prepletajo. S skupnim prizadevanjem vseh bo treba graditi mostove in poti med različnimi deli obstoječih sistemov (omrežij), s tem pa se bo izboljšala njihova povezanost in dostopnost priložnosti za vseživljenjsko učenje.

Diferencirana uporaba poučevalnih stilov oz. načinov je potrebna zaradi poučevanja (*teaching*) zaradi ustvarjalnega (kvantnega, interaktivnega, osebno pomembnega, celostnega, izkušenskega, reflektiranega), vseživljenjskega učenja (*lifelong learning*) in učenja s širino tem (*lifewide learning*). Brez slednjega ni interdisciplinarnosti in kooperativnosti v timskem delu. Za uspešno udeležanje strategije vseživljenjskega učenja je potrebno zagotoviti kontinuiteto učenja skozi vsa obdobja človekovega življenja in v teh tudi upoštevati značilnosti posameznih stopenj izobraževanja. V vsakem življenjskem obdobju je potrebno izobraževalne oblike organizirati tako, da vsakemu udeležencu edukacije omogočijo optimalen rezultat. Modra vzgojno-izobraževalna politika je odgovorna za izpeljavo novih sistemskih rešitev in odpravljanje sistemskih pomanjkljivosti, ki izvirajo iz tradicionalnih pojmovanj vzgoje in izobraževanja, tako pri izobraževanju otrok in mladine kot tudi pri izobraževanju odraslih. Predvsem je treba iskati integrativne oblike povsod tam, kjer so doslej prevladovali dualne in separatne. Odtod izhaja tudi potreba po integrativnem usposabljanju učiteljev na več ravneh njihovega (kon)tekstualnega znanja in kompetenc. To sodi k razvoju njihove profesionalnosti.

Z vseživljenjskim učenjem naj bi se zrahljale meje med formalno in neformalno izobrazbo ter med osnovnim šolanjem in izobraževanjem odraslih. V vseživljenjskem učenju je dejanska kompetentnost prav tako cenjena, kot so cenjene formalne kvalifikacije. Učenec mora biti sposoben, da se preprosteje giba med različnimi ponudniki izobraževanja, in sicer formalnega in neformalnega, samoizobraževanja in fleksibilnega učenja. Izobraževanje v bolj formalnih kontekstih mora biti koordinirano z neformalnim, vsakodnevnim učenjem in s priložnostmi neformalnega učenja. Odgovornost za to, da takšna integriranost postane resničnost, nosijo sistem formalnega izobraževanja, politiki, socialni partnerji in ponudniki neformalnega izobraževanja.

Bakračević Vukman pri učenju učenja upošteva:

1. osebne lastnosti, izkušnje, izobrazbo, znanje in spretnosti, ki omogočajo učinkovito delovanje,
2. uporabo znanja za izvršitev delovnih nalog in osebnih vlog,
3. doseganje predvidenega cilja in rezultata ter
4. zadostitev zahtev delovne vloge, delodajalca in pričakovanja izboljšave dela⁸⁵.

⁸⁵ Bakračević Vukman, K., »Učenje učenja« kot ključna kompetenca za vseživljenjsko učenje (razvoj tega koncepta v EU).

3. Kakovost šole

Ob koncu 20. stoletja je novoveško paradigmo količinskosti kot posledice kumulativnega načina razmišljanja in ravnanja začela dopolnjevati ideja kakovosti. Koliko blaga oz. dobrin proizvede delavec, ni več tako pomembno, kakor vprašanje, kako so blago oz. dobrine kakovostni in oblikovani za prodajo. Pri zaposlovanju kvalificiranega kandidata ni pomembno le vprašanje, koliko spričeval ima, ampak tudi vprašanje, kakšen je kot osebnost. Koliko učenec zna, ni več tako pomembno kot to, kako zna. Koliko učitelj 'vzame', ni več tako pomembno kot to, kako interaktivno komunikacijsko poučuje.

Ideja kakovosti ima sicer že dolgo zgodovino. V starem in srednjem veku so že poznali obrtniško kakovost izdelkov. Kakovost, ki je postala postmoderna ideologija, je posledica nove individualizacije in socializacije. Danes o kakovosti razpravljamo tudi količinsko, kadar je merljiva, izmerjena in statistično prikazana. Ko se akumulirajo izkušnje s pridobivanjem kakovosti na prvi stopnji, se ustvarja kritična masa za kakovost na drugi stopnji itd. To je podobno kot pri preobratih paradigme znanosti. Upamo, da je to benigno spiralni razvoj, ki ni linearen, ni pa ustavljiv. To predvideva navsezadnje tudi formula 'nenehna izboljševanja kakovosti' (*permanent quality improvement*), ki jo povezujemo z nenehno prenovo in z novo paradigmo znanosti. Nova paradigma omogoča opredelitve in videnje nove kakovosti. Ker pa je vladni trend omejen le na evidentno potrebne zakonske spremembe, tega ne razumemo kot spodbude za razvijanje kakovosti, ampak le kot formalno omogočanje, če ne celo kot blokado.

Znanje in kompetence v današnji družbi so kriterij uspešnosti v globalni gospodarski konkurenci⁸⁶. To je povzročilo premik politične pozornosti s problemom omogočanja in upravljanja kvantitativne rasti izobraževalnega sistema k spremljanju njegovih dosežkov. Rezultati učencev, učinkovitost šol in odgovornost za uresničevanje zastavljenih ciljev so postala ena od najpomembnejših meril za ugotavljanje kakovosti izobraževalnih sistemov. Šolski sistemi, šole in učenci so pod čedalje hujšim pritiskom, da morajo biti uspešni.

Popolno ali *celovito obvladovanje kakovosti* (slov. *CEOKA*, angl. *TQM*) ni več omejeno le na tehnične vidike kakovosti izdelkov v podjetju in na sodelovanje delavcev z vodstvom v njih. Zaradi odločanja o njihovem načinu izdelave in trženja prehaja tudi na druga področja, vključno s šolo. Ni možno brez izumljanja in upravljanja (gospodarskih, vodstvenih (*managerial*), kulturnih, političnih, edukacijskih in didaktičnih) inovacij in stimulativne ter podporne vloge države pri njihovi integraciji v prakso različnih delov družbene dejavnosti. Prav tako ni možno brez *nenehne izboljševanja kakovosti* (ang. *permanent quality improvement*, jap. *kaizen*). Če vemo, kaj pogojuje celovito obvladovanje kakovosti, potem tudi vemo, da je obvladovanje izhodišče za kakovost, podobno kot je učinkovitost izhodišče za gospostvo. Čim pomembnejši cilj je učinkovitost proizvodnje dobrin, tem močnejša je prevlada gospostva nad obvladovanjem.

⁸⁶ Glej vir: http://www.mirs.gov.si/si/delovna_podrocja/prspo/mednarodno_sodelovanje/sodelovanje_z_efqm/ravni_odlicnosti/

Že proti koncu 80. let (*Ishikawa*, 1987) so Japonci začeli razvijati idejo celovitega obvladovanja kakovosti. Z vidika stranke gre za tehnično, funkcionalno in prestižno kakovost izdelka. Sestavine takšne kakovosti so: urejenost, zanesljivost, odzivnost, zaupanje in živjetje, v katerem je glavna investicija inovativno znanje. Vendar je kakovost tudi kontekstualna. Kakovost obvladujemo z obvladovanjem sprememb, ki jih lahko razvrstimo na psihološko – znotrajosebne, medosebne – socialne, vodstvene oz. upravljalske, svetovno- gospodarske in svetovno kulturne. Kasneje se je pokazalo, da se morajo tudi države z bogatimi naravnimi viri opirati pretežno na človeške vire, tako je ideja upravljanja s človeškimi viri (*human resource management*) postala svetovna.

Sociološko razumemo kakovost življenja s pomočjo doseganja določenih standardov in prek njih socialnega statusa. Nekateri povezujejo višjo kakovost z višjo zavestjo, drugi pa z dviganjem BNP in zadovoljstvom z življenjem. Novejši pristop h kakovosti je interdisciplinaren in v okviru vseživljenjsko dolgega in na različna področja razprostranjenega učenja. Danes prevladuje managersko organizacijski koncept kakovosti. Pedagoško razumemo kakovost kot uvajanje novih učnih, poučevalnih in mišljenjskih stilov, novih komunikativnih in konstruktivističnih didaktik, procesnih kurikulumov, formativnega ocenjevanja itd. Vseživljenjsko učenje znotraj šole je pomembnejše od zunanjega preverjanja. Zunanje oblike preverjanja so učitelju in učencu orientacija o učenju drugih v skupnosti in vplivajo na oblikovanje osebnega in šolskega kurikula (*Zajc*, 2008).

Ker se pojem kakovosti spreminja, podajamo preglednico (1) razlik med stari in novim modelom kvalitete⁸⁷.

Kvaliteta je le ena od specialnih lastnosti proizvoda.	Kvaliteta je najpomembnejša lastnost proizvoda.
Zmanjšanje notranjih stroškov proizvoda.	Tržna usmerjenost proizvajalca na kupca omogoča testiranje kvalitete že v zasnovi proizvoda.
Kvaliteta ni tekmovalna lastnost brez nasprotnika.	Kvaliteta proizvoda je cilj tekmovalne konkurenčne strategije.
Kvaliteta kot specializirana funkcija, ki jo izvajajo le eksperti.	Za doseganje kvalitete so kooperativno zadolženi vsi zaposleni.
Kvaliteto se preverja kurativno s popraviljem napak.	Kvaliteta se začne preventivno z organizacijskim načrtovanjem.
Ponavljajoči postopki vodijo le do stabilnega ravnotežja.	Dobro definirana metodologija reševanja problemov s kontinuiranim izboljševanjem kvalitete.
Izboljševanje kvalitete je posebna dejavnost.	Izboljševanje kvalitete je integrirano v kontrolo doseganja ciljev.
Vsaka posebna funkcija je neodvisna od druge.	Multifunkcionalno doseganje ciljev podjetja.
Individualna odgovornost.	Rezultat timske delitve dela.
Vrednote imeti.	Postmaterialistične vrednote biti v čistem okolju.

⁸⁷ Tabela je prevzeta iz vira: *Cole, E., R. & Scott, W. R.* (2000). *The Quality Movement & Organization Theory*. London: Sage Publications, Inc. Str. 69.

Tudi današnja nova kakovost je izpostavljena kvantificiranju. Po eni strani ne more brez dotoka novih informacij, saj jo svoboden pretok kapitala, dela, znanja in storitev celo pogojuje, po drugi strani je njeno merjenje tudi kvantifikacijsko. Pozabljam, da je šele določeno število primerov, ki presega 'kritično maso', pokazatelj za to, da se nova lastnost uveljavi, kar velja po Kuhnu tudi za celotno paradigmo. To se pravi, da pri nenehnem izboljševanju kakovosti ne gre le za popravljanje tega, kar bi se degradiralo, ampak za reflektivno spremljanje, analiziranje in načrtovanje novih lastnosti kakovosti, njihovo eksperimentalno oz. inovativno uvajanje in notranje ter zunanje evalviranje.

Seveda lista razlik med staro in novo kakovostjo ni izčrpana, je pa indikativna. Doseganje kakovosti znotraj dialoga in interpersonalne komunikacije je najstarejši in najmlajši način, kar ni težko dokazati. H kakovosti pa sodi tudi varovanje okolja kot preseganje izkoriščevalskega in onesnaževalnega odnosa do narave. Že v socializmu smo poznali ekološko pedagogiko (*Pediček*, 1985), danes pa poznamo tudi ekošole. Zadnja faza razvoja šole in podjetja je namreč integracija v okolje. Prav tako naj bi bilo podjetje tudi socialno integrativno. V šoli je to usmeritev, po kateri noben učenec ne zaostaja (*no child left behind*). Izključevalnost pome-ni izgubljanje talentov.

Kakovost⁸⁸ v podjetju in v šoli uresničujemo na različne načine. Pogosto je razumljena kot posledica inovativnosti in ustvarjalnosti. *Christensen* (2005) se ukvarja z inovacijami v podjetjih. Razlikuje med rušilnimi inovacijami za nezahtevne in zahtevne trge. Inovacija je vse, kar pomaga pri uveljavljanju novih procesov ali vrednosti oz. vrednot družbe ali pa izboljšuje obstoječe. Kot vidimo, je teorija kakovosti namenjena izboljševanju obstoječega stanja in ne radikalno novemu. Z družbenega vidika gre za reforme in ne (več) revolucije.

Kakovost znanja, izobraževanja in pouka je postala že civilizacijska vrednota in civilizacijska kompetenca. Le-ta vključuje sklop kulturnih pogojev, kot so politična participacija, delovna disciplina, podjetniški duh, izobraževalne težnje, tehnološke spretnosti, etični principi in estetska senzibilnost.

Zaostajanje nekaterih nacij za drugimi kaže na njihovo manjšo kompetentnost, ki je že na meji (ne)obvladljivosti. Sztompkova teza je bila, da so države v tranziciji slabše civilizacijsko kompetentne kot zahodne države. To ne drži več za vse post-tranzicijske države enako, vendar je Sztompkova teza je še aktualna, kar je razvidno iz predvidevanja Evrope dveh hitrosti. Po drugi strani pa civilizacijska zmožnost vsebuje več, kot je opredelil *Sztompka* (1993) ne glede na to, da že pri njem edini kriterij uspeha ni le ekonomski, merjen v višini BNP. Odprto vprašanje pa je, do katere meje lahko različno razvite države gojijo skupne politično-ekonomske in kulturne interese.

⁸⁸ Kakovost pomeni izjemnost, odličnost, popolnost, doslednost, ustreznost namenu, valuta, transformacija. Vprašanje je, kako se kakovost uresničuje doma, v šoli in na univerzi. Kakovost dejavno uresničujemo iz naše nezavedne ustvarjalnosti, odličnosti in izjemnosti v naši karizmi.

Kakovost je dosegljiva z razvojnim raziskovanjem, ki je v funkciji iskanja boljših rešitev. Je metodični odgovor na vprašanje, kako kaj napraviti, misliti, inovirati. Ker smo že idejo kakovosti razumeli v smislu kontinuitete nenehnega izboljševanja, je jasno, da sodi k vseživljenjskemu učenju, ki ni samo kontinuirano od rojstva do smrti, ampak je tudi ustvarjalno učenje, ki ga prebujeni posamezniki prakticirajo čim bolj aktivno, izkustveno, inovativno in eksperimentalno. Eksperimentiranje, ki ima po eni strani danes zaradi rizične družbe in povečevanja zahtevnosti dela in športa že negativni prizvok prekoračitve nedovoljenih meja, je po drugi strani potrebno, ker je pogoj izkušenskega učenja (*experiential learning*).

Pogosto pozabljamo, da doseganja nove kakovosti brez miselnega in praktičnega eksperimentiranja in raziskovanja v znanosti, tehnologiji in umetnosti ni. Vsak poperjanski svet terja drugačno raziskovanje od objektivnega, prek interakcijskega do subjektivnega. Kakovosti nihče ne prinese ali zgolj prenese in posname (gr. *mimesis*). Vse to so le kratkoročni prijemi s trenutnimi učinki. Dolgoročno gre za sistemsko transformiranje v pozitivni interakciji. Nekatere spremembe se šele dolgoročno pokažejo kot boljše ali slabše, ker trenutno delujejo kot šok terapija. Že od starogrškega filozofa Heraklita vemo, da so stalne le spremembe, vendar pa spremembe niso več ciklične in tudi ne le linearne, ampak potekajo v vse smeri neenakomerno. Prav tako niso vse spremembe kakovostne, ampak so kakovostne le tiste, ki jih za takšne načrtujemo in ovrednotimo.

Kakovost pouka je odvisna od zadovoljevanja edukacijskih potreb udeležencev edukacije in ustvarjanja možnosti za izvajanje vključujočega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Te možnosti bi morale biti zajete že s kurikulumom, in sicer na ravneh:

1. definiranja učnih zahtev,
2. opredelitev različnih specialnih učnih potreb ter
3. zagotavljanja različnih oblik izobraževanja.

Kot smo videli, je pojem kakovosti šole večpomenski. Potrebe dela zahtevajo angažiranje vseh človeških sposobnosti. Kakovost je v trajnem znanju, ki je dosegljivo z globinskim ucnim stilom in se kaže v modrem ravnanju. Problem pa je, ker je laže spodbujati bolj sposobne učence. Zlasti pri manj sposobnih učencih te zahteve vodijo k zniževanju pozitivne samopodobe, negativnemu stresu, občutku preobremenjenosti, odklanjanju učenja, nezdravi tekmovalnosti, omejevanju sposobnosti kritičnega mišljenja itn.; pri sposobnejših pa je ravno obratno.

Kakovostna šola ni le transformacijska in avtonomna, ampak je tudi:

1. prijazna, kadar vzdržuje ravnotežje med vzgojo in izobraževanjem ter otrokom daje ustrezno varnost in toplino.
2. v funkciji pripravljanja učencev na kakovostno življenje in ne le na zunanje izpite.
3. v funkciji nenehnega izboljševanja kakovosti (*permanent quality improvement*).

Kakovost je v trajnem, metodičnem znanju, ki je dosegljivo z globinskim učnim stilom in se kaže v modrem ravnanju. Problem pa je, ker je lažje spodbujati bolj sposobne učence. Zlasti pri manj sposobnih učencih te zahteve vodijo k zniževanju pozitivne samopodobe, negativnemu stresu, občutku preobremenjenosti, odklanjanju učenja, nezdravi tekmovalnosti, omejevanju sposobnosti kritičnega mišljenja itn.; pri sposobnejših pa je ravno obratno.

Učitelji razlikujejo med zunanjimi in notranjimi motnjami kakovostnega pouka. Notranje motnje so videli v neustreznem vzdušju na šoli, npr. ob nediscipliniranih in razvajenih otrocih, slabih pogojih pedagoškega dela ter podrtih mejah med učitelji in učenci. Med zunanje motnje pa sodijo majhen ugled učiteljskega poklica, pogosto spremenljivi predpisi in zakonodaja s povečanimi zahtevami ter zaostajanje usposabljanja učiteljev za reformnimi cilji. Prav zato, ker se kakovost zlahka zmanjšuje, je treba nenehno krepiti pozitivne dejavnike njene rasti.

V zunanjem svetu se kot duhovna, razumska in telesna bitja pojavljamo in razvojno ocenjujemo le kot nepopolno popolna, nesvobodno svobodna, neustvarjalno ustvarjalna, pol-izobražena (Adornov termin je *Halbbildung*) in napol socializirana bitja, iz česar izhaja potreba po nenehnem izboljševanju (*permanent quality improvement*).

Pouk je kakovosten, če zadovolji potrebe vseh udeležencev edukacije in ustvarja možnosti za izvajanje vključujočega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Te možnosti bi morale biti zajete že s kurikulumom, in sicer na ravneh:

1. definiranja učnih zahtev,
2. opredelitev različnih specialnih učnih potreb (v skladu z metodologijo *OECD*) ter
3. zagotavljanja različnih oblik izobraževanja.

Šteb Kure (2002) navaja naslednje značilnosti kakovostne edukacije:

- › zastavljanje in uresničevanje učnih ciljev;
- › navezovanje na predznanje in izkušnje učencev;
- › interdisciplinarno povezovanje znanja znotraj predmetnih področij in med njimi;
- › uporaba različnih pristopov k reševanju problemov;
- › uporaba aktivnih didaktičnih oblik učenja in poučevanja s praktično uporabo znanj in osmišljanjem učenja glede na potrebe otrok: individualno delo, delo v skupini;
- › vključevanje interesov, želja, doživljanja in čustev učencev ter
- › pojasnjevanje tega, česar učenec še ne razume.

Kriteriji kakovostne edukacije so:

1. visoki standardi znanja;
2. doseganje osnovnih in specialnih sposobnosti;
3. konsistentnost, če razumemo pouk kot spodbujanje intelektualnih sposobnosti;
4. učiteljeva avtonomna izbira metod in oblik poučevanja glede na zastavljene cilje ter
5. odgovorni udeleženci edukacije s poslanstvom (*Šteb Kure*; 2000; 24-25).

Prednosti kakovostnega učenja pa so naslednje:

1. trajni rezultati;
2. samostojno pridobivanje in odkrivanje novega znanja;
3. sposobnost povezovanja starega in novega znanja;
4. rezultate naučenega je učenec sposoben sporočiti drugim;
5. globinski pristop (*Marentič Požarnik, B.*, 2005).

To pomeni, da je treba kakovost iskati v trajnem znanju, ki je dosegljivo z globinskim učnim stilom in se kaže v modrem ravnanju. Potrebe dela zahtevajo angažiranje vseh človeških sposobnosti. Zlasti pri manj sposobnih učencih te zahteve

vodijo k zniževanju pozitivne samopodobe, negativnemu stresu, občutku preobremenjenosti, odklanjanju učenja, nezdravi tekmovalnosti, omejevanju sposobnosti kritičnega mišljenja itn.; pri sposobnejših pa je ravno obratno.

Učitelje in učence pri pouku v osnovni šoli moti to, kar zmanjšuje kakovost pouka (npr. nedisciplinirani in razvajeni otroci, slabi pogoji pedagoškega dela, pomanjkanje distance med učitelji). Prav tako si globalizacijske šole ne moremo zamisliti brez nenehnega izboljševanja kakovosti, ki stremi k zadovoljitvi potreb vseh udeležencev edukacije, tudi otrok s posebnimi potrebami⁸⁹.

Po Bohnsacku (*Bohnsack*, 2000) naj bi vsaka dobra šola upoštevala naslednja načela kakovosti:

- › visoke storilnostne zahteve udeležencev edukacije;
- › konsenzualno reševanje konfliktov;
- › izobraževanje učiteljev za aktivno sprejemanje nujnih sprememb in njihovo fleksibilno sodelovanje pri razvijanju inovacij;
- › dobra organizacija šole;
- › aktivno sodelovanje staršev pri uresničevanju šolskih ciljev;
- › podpiranje samostojnosti šol pri uresničevanju njihovih ciljev;
- › sposobnost vodstva šole za oblikovanje jasne vizije šolskih nalog in ciljev ter angažiranje učiteljev za uresničevanje le-teh.

Kakovostna šola je tudi prijazna, kadar vzdržuje ravnotežje med vzgojo in izobraževanjem in otrokom daje ustrezno varnost in toplino. Kakovostna šola je dobra, ker udeleženci delajo za skupni cilj. Je tista, ki pripravlja učence na kakovostno življenje in ne le na eksterne izpite. Inšpekcija pomaga odpravljati nepravilnosti, konflikte in slabo delo, šibke strani delovanja, vendar tudi soustvarja interakcijo, organizacijo dela itn.

Večji odstotek BNP za šolstvo ne vpliva nujno na njegovo kakovost. *Christensen* (2005) piše, da so ameriške šole slabe ne glede na to, da so ZDA med državami, ki dajejo največji odstotek BNP za izobraževanje. Njihovo splošno prepričanje je, da javne šole niso uspešne v znanju. Narašča splošno nezadovoljstvo. Po meritvah PISA so med državami, ki ne sodijo med prvih 10 v naravoslovju, kar priča o neuspehu Busheve šolske reforme.

⁸⁹ O zborniku primerov šolske evalvacije, ki ima namen izboljševanja pouka v nekaterih azijskih državah, kot so Bangladeš, Indonezija, Nepal, Malezija in Filipini, glej v: De Grauwe, A., Naidoo, J. P. (Ed., 2004). *School evaluation for quality improvement. An ANTRIEP report. Meeting of the Asian Network of training and Research Institutions in Educational Planning.* Kuala Lumpur, Malaysia, 2-4 July 2002. Paris, *UNESCO: International Institute for Educational Planning.*

V zadnjem desetletju je tudi avtonomija v funkciji razvijanja kakovosti. Za prenovljeno zanimanje za šolsko avtonomijo je značilno, da želijo države s poskusnim uvajanjem najprej preučiti, kako šole pravzaprav uporabljajo svoje nove moči, in bolje razumeti učinke, ki jih daje šolska avtonomija. Prejšnja desetletja se je šolska avtonomija, z izjemo nekaterih skandinavskih držav in nekaterih manjših poskusnih uvajanj, vpeljevala brez prehodnih ali poskusnih obdobj. Po letu 2000 pa je pristop k šolskim prenovam bolj pragmatičen oz. bolj eksperimentalen. Dober primer je Nemčija, kjer večina dežel od leta 2004 s poskusnim uvajanjem spremlja vse procese v šolskih delovnih okoljih in natančno analizira posledice.

Podobno so učinke pedagoške preнове, v okviru katere so morale šole leta 2006 razvijati lasten kurikulum, dve leti prej preizkušali na vzorcu 14 osnovnih šol na Češkem. Tudi v Luksemburgu so od leta 2004 izvajali poskusni program, v katerem je bil poudarek na strokovni avtonomiji v nižjih sekundarnih šolah. Na Portugalskem prav zdaj na vzorcu 24 šol preizkušajo nov sistem sklepanja pogodb s šolami o letnem programu njihovega dela. Šole so izbrali s seznama tistih, ki so že prostovoljno izvajale samoevalvacijo. Avtonomija se tako postopno razvija predvsem pri poučevanju (tudi odločanju o kurikularnih zadevah), človeških virih, organizaciji dela ter upravljanju s premoženjem in financami. Romunija je leta 2006 prav tako poskusno vpeljala nov sistem avtonomije v približno 50 osnovnih šolah. V šolskem letu 2006/07 je Slovenija poskusno vpeljala fleksibilni predmetnik; šolam je prepustila, da se same odločajo, kako bodo razporedile določen čas pri nekaterih predmetih in organizirale medpredmetne dejavnosti, projekte.

Na koncu navedimo nekaj naših šol, ki uvajajo kakovost. OŠ Tabor se je vključila v projekt *Kakovost za prihodnost*, ki ga vodi *Slovenski inštitut za meroslovje*. V projektu so najprej izoblikovali vizijo šole, na osnovi katere so izboljšali ustvarjalno klimo. Začeli so se mednarodno povezovati. Na Gimnaziji Kočevje so vpeljali individualno svetovanje učencem z učnimi težavami. Gimnazija Kočevje je vključena v projekt evropskega oddelka. Na Šolskem centru Novo mesto so že pred 10 leti začeli uvajati CEOKA. S tem projektom so povečali svoj ugled, izboljšali klimo ter uresničili profesionalne standarde in cilje. Z evalvacije dela šole so prešli tudi do samoevalvacije vsakega delavca.

Načrtovanje za kakovostno delo na Gimnaziji Vič poteka v okviru organizacijskega načrtovanja na ravni šole, predmeta in oddelka s pomočjo projekta *EFQM. Evropska fundacija za razvoj kakovosti (EFQM – European foundation for quality management)*⁹⁰ se loteva merjenja kakovosti na šoli glede na vse njene dejavnosti in se pri tem ne omejuje le na glavno. Še več: šola, kot je npr. Gimnazija Vič, mora specifična merila pedagoškega dela sama dodelati. *EFQM* je razvila določena pravila kot merila kakovosti znotraj posameznih organizacij. Uspešno izvajanje načel *EFQM* vpliva na poslovne in finančne rezultate. Model se prilagaja vsakemu tipu organizacije

⁹⁰ Definicijo *EFQM* glej na spletni strani <http://en.wikipedia.org/wiki/EFQM>.

posebej. Usmerjen je v rezultate in na odjemalca, vodstvo in stanovitnost namena, upravljanje s procesi in z dejstvi, vključevanje zaposlenih, stalno izboljševanje in inovativnost, obojestransko koristna partnerstva ter družbeno odgovornost organizacije. EFQM so v EU ob podpori evropske komisije leta 1992 razvili kot sintezo japonskih in ameriških izkušenj. Bil je podlaga za načrt evropske nagrade za kakovost.

Ali vse te in še druge poti vodijo k profesionalizaciji učitelja? Vemo, da le profesionalni učitelj, ki dosega multifunkcionalne cilje, lahko nenehno izboljšuje kakovost pouka. Profesionalizacija mu omogoča transformacijsko učenje in spodbujanje takšnega učenja pri učencih. Nasproten proces je aditiven, a ne daje kakovostnih rezultatov, ker mu ustreza klasično preverjanje znanja (koliko informacij učenci obvladujejo). Dober učitelj uporablja takšne stile poučevanja, ki ustrezajo lastnim stilom učenja. Samo tako se učenci učijo kakovostno. Danes dograjujemo koncept dobrega učitelja in šole, ki ga je uvajal *W. Glasser* v 90. letih, z odgovornostjo učenca za kakovostno učenje in učitelja za kakovostno poučevanje.

V letu 2008 je cilj *Srednje ekonomske šole Kranj* izdelati strategije za doseganje zastavljenih ciljev. Glavni poudarek dajejo aktivnim metodam in medpredmetnim povezavam. Projektni dnevi služijo vseživljenjskemu učenju in reševanju nalog. Težje je odpravljati slabosti v kakovosti kot načrtovati nove cilje. Akcijsko raziskovanje je nadgradnja samoevalvacije in vsebuje vrsto raznolikih praks, ki jo razvija učitelj kot reflektirani praktik.

Kot smo videli, so kakovostne predvsem inovativne šole, ki se zaradi uvajanja določene nove značilnosti tudi na novo navznoter in navzven povezujejo in organizirajo. Seveda pa je pogoj novega izražanja širjenje okvirov od zaprtega, rutinskega do najširšega in najbolj odprtega. To je obenem tudi širjenje medijskega prostora. Če nas v procesu nenehnega tveganja navdaja (in blokira) strah, nismo dovolj zreli, da bi prevzeli vse odgovornosti, ki jih narekuje svoboda (*Žižek, 1992*)⁹¹.

Odrasli se niso pripravljene učiti na zalogo tako kot otroci, ampak predvsem v novih, zanje pomembnih, situacijah. Učenje v vsej širini in na vseh področjih življenja nam omogoča izkušnjo (spoznanje), da se lahko učimo tudi z veseljem, da učenje lahko poteka sproščeno, ne le v šoli, temveč tudi v družini, podjetjih in organizacijah, v skupnosti in pri vsakdanjem delu. Pri takšnem učenju se prepletata dve vlogi in izkušnji - ne le 'poučujejo me', temveč tudi 'sam se učim' in 'učim druge' - ki se lahko izmenjujeta v različnih časih in na različnih mestih. Če bi se ravnali po japonski izkušnji doseganja kakovosti, bi bilo treba otrokove veščine, spretnosti in sposobnosti začeti trenirati čim prej, da ne bi bilo že v vrtcu prepozno (*Ibuka, 1992*).

⁹¹ *Žižek* (1992) razlikuje med formalno in aktualno svobodo. Formalna svoboda je deklarativna, ker običajno le 'nevtralizira' razloge za poslušnost. Aktualna svoboda je prikrit prisilni izbor. Šola uči spretnosti za podrejanje vladajoči ideologiji, vendar ne samo to. Učitelj je zadolžen za učenje, ki bo zagotovilo reprodukcijo določenih vzorcev vedenja. Učenci so bodoča kompetentna delovna sila.

4. Modeli timskega dela kot dejavnik celovitega obvladovanja kakovosti

Jasno je, da pri CEOKA ni pomembno samo 'priviti vseh vijakov stroja', ampak je potrebno upoštevati tudi čas. Ne gre le za privijanje v smislu kontrole od zunaj z zunanjo evalvacijo, ampak tudi od znotraj v smislu svobodnega odločanja delavcev, njihove samokontrole in sodelovanja z drugimi. CEOKA predpostavlja inovacije pri proizvodnem delu od spodaj navzgor. Predpostavlja tudi novo kakovost vodenja pod pogojem, da gre za pozitivne sinergične učinke.

V čem ima timsko delo prednost pred individualnim? Člani tima se zavedajo medsebojne odvisnosti. Razumejo, da je mogoče osebne in timske cilje učinkoviteje doseči le z vzajemno podporo in s sodelovanjem. Člani tima čutijo močnejšo poklicno in stanovsko pripadnost, saj so zavezani ciljem, ki so jih sami oblikovali. S svojimi sposobnostmi in znanjem prispevajo k skupnemu uspehu. V timu se razvijajo občutki zaupanja, spodbujeno je sproščeno izražanje idej, mnenj, nestrinjanj in občutij, vprašanj, dilem. Člani tima razvijajo odprto in iskreno komunikacijo, trudijo se razumeti poglede in argumente drugih članov. Pri razvijanju raznih spretnosti in pristopov spodbujajo drug drugega in so deležni medsebojne podpore. Članom tima predstavljajo konflikti le enega od vidikov človeške interakcije, konfliktne situacije zaznavajo kot priložnosti za preverjanje novih idej, lastne fleksibilnosti in tolerantnosti. Probleme rešujejo hitro in konstruktivno. Člani tima sodelujejo pri odločanju (*Polak, 2009*). Timsko delo osebnostno in strokovno oblikuje člane, predvsem z vzdušjem, pogoji dela in zahtevami, ki jih prednje postavlja skupna naloga.

Razloge za timsko sodelovanje učiteljev najdemo v razvoju modelov kurikularnega načrtovanja. Danes v državah EU prevladujejo trije modeli. V prvem modelu, ki je najbolj značilen za nordijske in srednjeevropske države, najvišja šolska oblast na ravni države določi splošni okvir, v katerem opredeli le nekatere glavne vsebine, podrobnejše vsebine pa nato razdelajo na lokalni ali regionalni ravni in učitelji v šolah.

Precej različne države, kakor so Nizozemska, Švedska in Združeno kraljestvo – v Angliji in na Škotskem, so uveljavile model ciljno naravnane kurikula, pri katerem gre šolska avtonomija še korak dlje. V tem modelu država nič več ne določa kurikularnih vsebin, pač pa namesto tega opredeli izobraževalne cilje, ki naj jih učenci dosežejo ob koncu glavnih obdobjev šolskega izobraževanja, šolam pa prepušča, da konkretizirajo vsebinske podrobnosti v kurikulu.

V tretjem modelu sta uporabljena oba pristopa: država določi svoje nacionalne kurikule, vendar samo za ožji nabor obveznih predmetov, učne načrte pri vseh drugih predmetih pa razvijejo lokalne oblasti in šole. Primer tega tretjega modela je Španija,

v kateri pri pripravi kurikularnih vsebin sodelujejo država oziroma avtonomne skupnosti in šole.

Za vse tri nove modele načrtovanja pedagoškega dela je značilno, da učiteljem ni treba upoštevati podrobno določenih enotnih učnih načrtov, vendar pa morajo sodelovati pri njihovem načrtovanju in jih prilagoditi tako, da učinkovito zadovoljijo učne potrebe vsakega učenca na šoli. Model standardnega kurikula, enotnega za vse, ki je prevladoval od 19. stoletja dalje, je večina evropskih držav že opustila. Vpeljala je bolj individualizirane programe učenja, katerih priprava zahteva večjo angažiranost učiteljev.

Novi pristopi k oblikovanju kurikulov močno vplivajo na opredeljevanje učiteljevega dela. Če je standardizirani kurikul včasih omogočal učiteljem, da poučujejo v relativni izolaciji, razvijanje učnih načrtov in delovnega načrta šole zdaj povečuje potrebo po timskem delu. V skoraj vseh evropskih državah so zahtevo po timskem delu učiteljev uredili s predpisi; učitelji morajo pri razvijanju predmetnih vsebin, medpredmetnih dejavnosti in enotnih ocenjevalnih metod med seboj sodelovati.

Gre za več oblikovalno razvojnih modelov delovanja tima. Najbolj znan in priljubljen je Tuckmanov model, ki je štiristopenjski, znan kot timska ura, že iz 70. let. Stopnje so:

1. oblikovanje (*forming*),
2. nasprotovanje (*storming*),
3. sprejemanje pravil (*norming*) in
4. izvajanje (*performing*) (Polak, 2009; 69-75).

Vprašanje je, ali so in bodo tvorci *Bele knjige* o edukaciji delovali po modelu timske ure. V prvi fazi oblikovanja (*forming*) se sodelavci šele seznanjajo, vloge akterjev še niso razdeljene, kompetence izvajalcev pa niso ugotovljene (glede na sokratsko vedenje o kompetencah tudi težko bodo). Najprej bi kazalo končati to fazo, da bi lahko prešli na naslednjo. Zaporedje je obvezno. Zakonodajalec ponavadi z normami uvede tudi sankcije, pozabi pa rezervirati čas za (re)socializacijo, ki pa je po socialnem psihologu Bečaju nujen. Tako je za učinkovitost norm poskrbljeno, za njihovo kakovost pa ne. Udeleženci ne vemo, kaj bomo z njimi pridobili ali izgubili. Nove norme bi morali pojasnjevati dialoško in socialno. Prav zato, ker manjka 'ponotranjenje' norm, je v šolskem prostoru in drugje toliko kršitev.

Druga faza nevihte možganov (*storming*) se je začela po »normingu«, čeprav je v managementu predvidena prej. Tako ne vemo, ali bo konj vlekel voz ali voz konja. Nove norme - pravila - so kot dovršeno dejstvo (fr. *fait accompli*) že na oglasni

deski, obenem pa o njih predvsem pisno proceduralno, a le sporadično procesno-oralno, debatiramo, če bi se morda le še kaj popravilo. K 2. fazi 'nevihte' sodi še spoznavanje, kako bo kaj narejeno, in postavljanje hipotez (npr. moja hipoteza o novi nepreglednosti). Pri tej fazi je pomembno usklajevanje stališč, da ne bi kasneje prišlo do (nenadne) krize. Najpomembneje je ugotoviti, ali v četrti fazi izvedbe (*performing*) sodelavci dosežejo predvidene najboljše rezultate ali ne. Sinergični učinki organizacije so najboljši, kadar tim uspe uskladiti svoje interese. V kriznem stanju organizacije se dogaja, da so kazalci na naši timski uri dezorientirani, kar se dogaja, če smo slabo organizirani, v več razvojno timskih fazah hkrati. Praviloma najuspešnejši timi nastanejo tedaj, ko so pravilno uporabljene timske faze. To spoznanje se premalo upošteva v organizacijah od družine, prek šole do podjetij.

Kasneje so avtorji, kot so *Arranda, E. K., Arranda, L. in Colon, K. (1998)*, razvili tristopenjski načrt delovanja tima, ki temelji na spiralnem razvoju učinkovitega delovanja. Če člani tima rešijo konflikte, delujejo na višji ravni. Po Arrandu se tim razvija v treh fazah:

1. faza je oblikovanje (*forming*), v kateri se tim odloča o glavnih nalogah in opredelitvah ter načinih izvrševanja skupnih ciljev. Pri tem vlada med njimi konfliktnost in nedisciplina, zato sledi točka prilagajanja. Rabijo jasna pravila igre.
2. faza je razvijanje (*development*). Pri tem je pomembna povezanost med člani in zagotavljanje sodelovalnega vzdušja. Okrepitev moštva nastane z večjim zaupanjem. Člani pri tej usmeritvi navznoter izgubljajo stik z zunanjim svetom. Tim se mora soočiti z novimi izzivi in njim ustreznimi cilji. Manjka jim strategij ustvarjalnosti.
3. faza je prenova (*renewal*), kjer gre za intenzivno učenje. V tej fazi tim osebno in strokovno raste ter je transformiran. Ta model realneje opisuje potrebo po preseganju možnih konfliktov, ne da bi jih konkretnije opisal.

Zlasti strnjeno (blok) uro se da organizirati kot timsko uro pri katerem koli šolskem predmetu. Učitelj je moderator takšnega timskega dela – sodelovalnega učenja učencev. Na začetku ure poda dijakom navodila za delo, nato pa aktivno spremlja njihovo delo z opazovanjem, nasveti, odgovarja na vprašanja in jih usmerja.

5. Sklep

Razpravljali smo o spremenljivih in razvojnih standardih kakovosti. Videli smo, da se da sproščenost dosežati na vseh področjih družbenih dejavnosti, ki jih prepoznavamo po Parsonsovi AGIL shemi. Vendar je tudi povsod dvorezna, ker lahko vodi do ponovnih napetosti in odporov do njih.

O kakovosti, delni ali celoviti, kratkoročni ali dolgoročni – trajni, subjektivno ustvarjalni ali skupinski oz. timski, danes govorimo kot o zgodovinski težnji, ki jo pogojuje konkurenčnost. To pa je zopet izziv za kompetentnost. Lahko bi ugotovili, da določen sklop vrednot pogojuje eno vrsto kakovosti, drugi pa drugo. Zaradi globalnega onesnaževanja okolja in množičnih pobojev je možen tudi maligni razvoj kakovosti.

Vrednote, zlasti vrednoto doseganja kakovosti, učimo po izreku Kar seješ, to boš žel. Očitno je, da učitelj ne more pričakovati, da bodo učenci izražali določene vrednote, če jih sam ne izraža. Njegove lastnosti so strokovnost, humanost, čustvena toplina, razumevanje, strpnost, zaupljivost, potrpežljivost, mirnost, odprtost, pristnost, pravičnost, sodelovalnost itd. (*Strmčnik*, 2001). Seveda je treba razlikovati motiv doseganja storilnosti (nem. *Leistungsmotivation*, angl. *achievement motive*) od motiva doseganja kakovosti. Kompetence se pridobivajo znotraj stalnega izpopolnjevanja, vendar pa niso ločene od pozitivnih prepričanj in verovanj (*beliefs*).

Kakovost je sinteza ustvarjalnosti in vztrajnosti. Če namreč za isto delo rabi-
mo manj časa, smo bolj učinkoviti, nismo pa hkrati bolj kakovostni. Učenje kako-
vosti vključuje več vrst učenja in ne le eno samo. Lahko bi se sklicevali na Delorsove
štiri stebre učenja, na Kolbovo shemo ali na štiri tipe vprašanj po B. McCarthyjevi.
Celovito pojmovanje kakovosti je rezultat celovitega učenja in mišljenja, oboje pa je
potrebno zaradi obvladovanja družbe rastoče kompleksnosti znanja in učenja. Vse to
so že tautologije, kajti vse to, kar se pojavlja na individualni oz. interpersonalni ravni,
se prej ko slej tudi na družbeni.

Razpravljali smo o spremenljivih in razvojnih standardih kakovosti. Videli smo, da se da sproščenost dosežati na vseh področjih družbenih dejavnosti, ki jih prepoznavamo po Parsonsovi AGIL shemi. Vendar je tudi povsod dvorezna, ker lahko vodi do ponovnih napetosti in odporov do njih.

Jelenčeva strategija vseživljenjskega učenja je nastala na osnovi dokumentov EU, ki kažejo Evropo kot velesilo na področju znanja. Pri spodbujanju vseživljenjskega učenja močno zaostajamo npr. za Dansko ali Finsko, zato bi v Sloveniji potrebovali več kot 13 obstoječih centrov vseživljenjskega učenja. V Sloveniji so kapacitete managerjev še neizkoriščene. Po Eurobarometru (2006) smo na repu delovne produktivnosti, ki jo

EU želi pospešiti. To pomeni, da je za nas izkoriščanje človeških potencialov še kako pomembno. Ni razvidno, da bi s celovitim obvladovanjem kakovosti (*CEOKA*) prišli daleč. Možno je tudi razlikovati pojma vrhunskosti in odličnosti. Odličen je tisti, ki ustvarja s srcem, to pa pomeni, da ne konkurira globalizaciji, ampak lokalno zadovoljuje lastne potrebe. Takšnega proizvajalca, potrošnika, kakršen naj bi bil slovenski kmet, je *Toffler* že v 70. letih prejšnjega stoletja imenoval »*prosument*«. Podobno naj bi po Rutarju deloval tudi učitelj intelektualca, ki naj bi bil sicer čim bolj seznanjen z globalnimi razmerami, hkrati pa naj bi bil zlasti od njihovih negativnih posledic čim bolj neodvisen, tako da bi sam izdelal kar največ učnih gradiv, ki bi jih uporabil v razredu.

Pri nas deluje inšpekcija pretežno na podlagi pritožb staršev, zato predvsem indirektno vpliva na dvig kakovosti pouka s prisilo 'formalnega odpravljanja ugotovljenih napak'. Kakovost edukacije ima sicer različne pomene, vendar na nek način vsi vemo, kaj je to, ker imamo zanjo skupni občutek (*common sense*). Za njeno doseganje so potrebni mehanizmi avtoregulacije, notranje discipline, avtokorekcije in rekonstrukcije znanja (*Novak B.*, 2002) z odpiranjem različnih perspektiv poučevanja in učenja. Za doseganje tega cilja bi rabili integrativni kurikulum, ki znanje lahko transformira. Pri nas še vedno prevladuje pojem strokovne usposobljenosti učitelja, s katero je vlada zadovoljna, stopnja profesionalne usposobljenosti učiteljev za transformacijski stil poučevanja, za izvajanje procesnega kurikula in proaktivne odzive učitelja na globalizacijske izzive pa še ni visoka.

Jasno je, da neobvladane spremembe niso kakovostne. Gre za to, da javna šola ne bi zaostajala za kakovostjo zasebnih šol zaradi enakega financiranja. H kakovosti sodi tudi to, da v javnosti ni kulturnih bojov in antiintelektualizma s pomanjkanjem argumentiranih razprav. Pred nekaj leti so pri nas kulturniki in politiki (cilj Zbora za republiko in društva Zares) pledirali za uveljavitev sproščenosti⁹².

⁹² Sistematično tematizira sproščenost kot filozofski pojem *Vezjak* (2005, 2007) in ga aplicira na politično ideologijo Slovencev v zadnjem času. Etimologija besede 'prost' je stati spredaj, pomen *Heideggerjeve Gelassenheit (relaxedness)* pa je 'pustiti biti', kar po določeni interpretaciji vodi do etike 'vsega dopustnega'.

Literatura

- Arranda, E. K., Arranda, L., Colon, K. (1998). Teams, structure, process, culture and politics. Uppre, Saddle River. New Jersey: Prentice Hall.
- Bakračević Vukman, K. »Učenje učenja« kot ključna kompetenca za vseživljenjsko učenje (razvoj tega koncepta v EU). Glej spletne strani: [http://www2.arnes.si/~dpsih/priloge/ Karin%20Bakracevic%20Vukman%20UCENJE%20UCENJA%20IN%20VSEZIVLJENJSKO%20UCENJE.ppt#256,1](http://www2.arnes.si/~dpsih/priloge/Karin%20Bakracevic%20Vukman%20UCENJE%20UCENJA%20IN%20VSEZIVLJENJSKO%20UCENJE.ppt#256,1), "Učenje učenja" kot ključna kompetenca za vseživljenjsko učenje (razvoj tega koncepta v EU).
- Bohnsack, F. (2000). School Quality. V: Gerjolj, S., (ured., et al.) Človek in kurikulum. Ljubljana: Državlanski forum za humano šolo. Str. 73-82.
- Christensen, C. (et al., 2005). Korak pred prihodnostjo. Kako s teorijami o inovacijah napovedati spremembe v industriji? Ljubljana: GV Založba.
- Eurydice (2008). Šolska avtonomija v Evropi. Politika in ukrepi.
- Jelenc, Z. (2007). Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Ljubljana: MŠŠ.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. Sodobna pedagogika. Str. 58-75.

- Polak, A. (2009). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. 2. izd. Ljubljana: Modrijan.
- Sztompka, P. (1993). *Civilizational incompetence. The Trap of the Post-Communist Societies*. n: *Zeitschrift fuer Soziologie*, 22, No. 2, str. 85 - 95.
- Šteh Kure, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Disertacija. Ljubljana: FF.
- Vežjak, B. (2007). *Sproščena ideologija Slovencev: o političnih implikacijah filozofema sproščenost*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Walters, J. D. (1990). *Vzgoja za življenje*. Celje: MD.
- Williams, J. G. (1992). *Instantiation theory : on the foundations of automated deduction*. Berlin: Springer-Verlag.
- Zajc, S. (2008). *Sklepi premišljevalnic Mednarodnega posveta: Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja, ki je bil v Celju 12. in 13. marca 2008*
- Žižek, S. (1992). *On Belief*. London & New York: Routledge.

VII. Razprava o marketinški kulturi šole

1. Uvod v razpravo o konkurenčnosti in kompetentnosti

Do zadnje gospodarske krize smo mislili, da se je Slovenija z različnimi ukrepi kar dobro prilagodila na tekmovalno mednarodno okolje. Slovenski trg je postal prožnejši, v jedru pa proizvodno delo ohranja fordistično strukturo, ki je na nizki tehnološki stopnji. Prodornejši informacijski posli so na robu, okolje je vedno manj solidarno. V zadnjem času pa postajajo brezposelni ravno najmanj izobraženi z najslabše kvalificiranih delovnih mest.

Ko postane merilo učnega uspeha zaposljivost, postanejo za udeležence edukacije pomembni različni trgi. Šolstvo se prilagaja potrebam delodajalca. Zaposljive so tiste lastnosti delavca, ki so primerne za delodajalca. Najtežje najdejo zaposlitev mladi, ki so še neizkušeni, starejši, ozko profilirani delavci, invalidi in imigranti. Tu so razlogi za nastajanje kompetenčnih kurikulumov, ki so naravnani hkrati na avtentično učenje in na prilagajanje zahtevam okolja.

Kompetence nikakor niso samoumevni pojem. *Kodelja* (2005) opozarja na platonski model univerzalij dela in celote pri razumevanju kompetenc. Poleg parcialnih kompetenc rabimo še eno univerzalno. Zakaj je ta koncept nevarna past? Po eni strani zato, ker se z njim izgublja pomen znanja samega po sebi, po drugi strani pa zato, ker razgllašamo za cilj razvoja nekaj, česar ne poznamo in za kar nimamo enotne definicije. Namesto vprašanja po bistvu kompetenc se vprašujemo po bistvenih, ključnih kompetencah. Nejasen, večpomenski pojem se postavlja za vrhovni cilj izobraževanja v šoli. Prenaša se iz poklicnega izobraževanja na celotno izobraževanje. Pogosto se pojem znanja zamenjuje tudi s kompetencami, ki so v uporabi znanja. Za Chomskega so kompetence »performance« – izvedbe. Jasno je le to, da se kompetence favorizira zaradi tekmovalnosti, pri čemer ne razlikujemo v zadostni meri med nezdravo hiper-tekmovalnostjo in zdravo tekmovalnostjo.

Trg je v omejenem obsegu obstajal že pred kapitalizmom, o tržni kulturi pa prav tako kot o marketinški kulturi govorimo šele od nedavna. Za trg ni značilen

le odnos med ponudbo in povpraševanjem, ampak so zanj značilne tudi določene (neoliberalne) vrednote. Že v 60. letih prejšnjega stoletja se je v razvitem svetu (anglosaksonski svet in skandinavske države) pojavila potreba po izpostavitvi šol tržnim razmeram, da bi postale bolj odzivne na potrebe časa. Če hočemo presoditi, kaj je pomembnejše za razvoj šole, se je treba to vprašati.

Marketizacija šolstva se je na Zahodu začela že v 60. letih prejšnjega stoletja. Pokazalo se je, da tržna naravnost šole ni ključna le za njeno preživetje, ampak tudi za razvoj, ki nastaja na osnovi tekmovalnosti med šolami, npr. v učni uspešnosti učencev in v povezovanju z drugimi šolami. Sodelovalno partnerstvo šole s starši in z drugimi ustanovami v lokalni, regionalni ali širši skupnosti je posledica te marketizacije. Čim bolj je šola povezana s svojim ožjim in širšim okoljem, tem lažje črpa iz njega pozitivne spodbude za razvoj in tem bolj je uspešna.

Marketinško komunikacijo običajno povezujemo s podjetništvom, prodajo in poslovnostjo ter ji pripisujemo integrativni pomen. Ker je komuniciranje izmenjava informacij, dvosmerno teče od pošiljatelja k prejemniku in nazaj. Integrirano tržno komuniciranje pomeni združitev vseh komunikacijskih orodij. Ciljni skupini ali posamezniku konsistentno in prepričljivo sporočamo svoje komunikacijske cilje, vrednote in druga (vnaprej načrtovana) sporočila. Z druživitvijo (integracijo) vseh orodij ustvarimo enotno komunikacijo in dosežemo večjo učinkovitost ter vdanost potrošnikov oz. kot učitelji učencev. Učitelji pogosto pozabljajo na potrebna orodja na zaznavni (VAKOG), predstavljeni (multimedija), umski (mišljenjske strategije in funkcije) in na duhovni ravni (načini osmišljanja vsebin). S tega vidika je osebno dajanje in sprejemanje v šoli podobno prodaji in nakupu na trgu in predanosti idealom v poslanstvu skupnosti, dokler ne gre za partikularistične sebične interese.

2. Kaj pomeni marketizacija šolstva?

Marketizacija šole je nastala z marketizacijo kulture. Thatcherjeva je v VB v 80. letih preusmerila kulturne ustanove, ki se ne morejo več financirati zgolj iz državne blagajne na trg, podobno kot predsednik *Reagan* v ZDA. Nastala je t. i. ustvarjalna industrija, ki se manifestira v kulturnih ustanovah, v katerih pri oblikovanju in prodaji proizvoda sodelujejo heterogeni profili. Tudi muzeji oglašujejo in pripravljajo medijsko privlačne oddaje. Šole si iščejo sponzorje za lokalno privlačne projekte. To je pomenilo vzpon neoliberalne politike s poudarjanjem privatne iniciative, ta pa je bila obnova svobode posameznika, ki so jo zastopali že liberali (npr. *S. Mill*) v 19. stoletju.

Z marketizacijo šolstva sta nastali dve možnosti. Starši lahko izbirajo najboljšo šolo za otroke in šola išče najboljše učence⁹³. Proces marketizacije šolstva je med mitom in realnostjo, kar pomeni, da je delno že uresničena, delno pa še ni. Pomeni križanje edukacije z managementom in marketingom. Popolna marketizacija bi pomenila uničenje šole kot posebne edukacijske ustanove, vendar nekateri marketizacijo kar dobro utemeljujejo. Tržna naravnost šole ni ključna le za njeno preživetje, ampak tudi za razvoj, ki nastaja na osnovi tekmovalnosti med šolami, npr. v učni uspešnosti učencev in v povezovanju z drugimi šolami. Sodelovanje šole s starši in z drugimi ustanovami v lokalni, regionalni ali širši skupnosti je posledica take marketizacije. Čim bolj je šola povezana s svojim ožjim in širšim okoljem, tem lažje črpa iz njega pozitivne spodbude za razvoj in tem bolj uspešna je. Z marketizacijo naj bi odpravljali polarizacijo med trgom in državo. Pri tem ostane odprto vprašanje, v katerih primerih je delovanje trga nasprotno politiki države in v katerih primerih ni. Na dlani je, da država z decentralizacijo in privatizacijo šole celo prepušča zakonom delovanja trga.

Šola ni zgolj vodenje (*management*), ker bi s tem izgubila svojo specifičnost, obenem pa te niti ne uresničuje, če je nekaj drugega v smislu drugobiti in drugačne specifičnosti ne podpira. Znanje je in bo ustvarjeno z namenom prodaje, da bo konzumirano in valorizirano v novi produkciji. Pomeni instrument in prednost v boju za preživetje. Kljub temu, da sta management podjetja in organizacija šole udeležena v isti komunikacijski kulturi, nista zgolj podobna, ker vsak od njiju uveljavlja svojo specifičnost.

Ne glede na to, kako različno razumejo trg (gr. *agora*, nem. *Markt*) ekonomisti in politiki, vsi vemo, da trg ne funkcionira več le kot mesto prodaje in nakupa, ampak bolj abstraktno, kot mesto preverjanja rezultatov dela, v katerega pa je vloženega čedalje več ustvarjalnega znanja. Ker tega ne zmoremo vsi, audit kultura nenehnega preverjanja vodi v osebne krize - distrese in izgorelosti - ter krize šol in podjetij. Očitno nova

⁹³ O marketinški kulturi najdemo več v knjigi A. Trnavčević (ured., 2007) *Ko država šepeta*, v kateri je v prvem delu prikazano okolje marketinga, v drugem značaj te kulture in v tretjem rezultati raziskave, ki je bila izvedena na vzorcu srednjih šol.

paradigma šole prinaša s seboj tudi novo kulturo ocenjevanja, ki jo na ZRŠŠ že vrsto let projektno proučuje *Z. Rutar Ilc*. Ocenjevanje učenca glede na standarde znanja in kodeks vedenja se po novem imenuje vzgojni načrt. Ta načrt pravzaprav popravlja prvotni skript posameznika.

Kultura preverjanja terja učinkovitost in inovacije. Inovacija naj bi rešila vse težave šole in družbe, kot so narkomanija, nasilje, narcizem. Cilji učinkovite šole so: skupna vizija in cilji, učno okolje, spodbuda, nadziranje napredka, visoka pričakovanja itd. Politični cilj je narediti iz šole učinkovit stroj v službi konkurenčnosti. To pomeni, da se učenec (lat. *homo educans*) in učitelj (lat. *homo educator*) zvedeta na ekonomskega človeka (lat. *homo oeconomicus*) oz. potrošnika (lat. *homo consumens*). Bržkone šola prav zato danes dopušča poplitveno in popreproščeno mišljenje, ker je državljan nekritično izročen trgu.

Če je namreč področje vzgoje in izobraževanja le poseben prostor ponudbe znanja in povpraševanja po njem, o čemer priča vedno večja izbirnost, potem je učenec v vlogi potrošnika – konzumenta. Že v času socializma je bilo izobraževanje označeno za sfero porabe, vendar pa ne z vidika trga, ki ga ni bilo, ampak z vidika državnega proračuna.

Logaj (2007) meni, da so šole z razvitim internim vodenjem - managementom - boljše od konkurentov. Dobijo boljše učence, kar označujejo z metaforo 'posnemanje smetane' (*cream skinning*), in so zato boljše prepoznavne v okolju. Navsezadnje velja to tudi za univerze. Bolj kot javne šole se ukvarjajo z notranjo motivacijo. Tudi *Glasser* je bil zagovornik povezave šole in managementa. Zanj je marketing pogoj samokontrole. Gre za posrečeno kombinacijo zunanje in notranje kontrole kot tudi zunanjih spodbud z notranjo motivacijo. Same zunanje okoliščine spodbujajo individualizem in z njim povezano notranjo motivacijo.

Apple (2007) ugotavlja, da mora biti uspeh v šoli merljiv tako kot na drugih delovnih področjih. Neoliberalizem zahteva nenehno produciranje dokazov, da stvari delamo prav in pošteno. To je t.i. audit kultura, ki se je razlezla v vse pore našega življenja (širjenje audita za evalviranje rezultatov, ki jih izvajajo agencije). *Leys* (2003) našteje preglede stanja (*audita*), ki se mu ne morejo izogniti organizacije in posamezniki. Na posameznike se pritiska z različnimi postopki merjenja, da so nenehno pripravljeni dokazovati svoje delo, učinke.

Preverjanje vključuje tudi kulturo kaznovanja, ukrepanja v imenu izboljševanja dela. Po *Leysu* nasledek tega ni decentralizacija šole, ampak nasprotno - recentralizacija, reregulacija. Njena avtonomija je hkrati večji nadzor nad rezultati. Gre za formulo 'več je manj'. Le merljivi rezultati upravičujejo vrednost in upravičenost vlaganj. Že pri *Lyothardu* je znanje uporabno in instrumentalno. Na osnovi tega koncepta se šola komodificira med potrošne dobrine. Tudi učenci postanejo blago.

Starši tako kot v samopostrežni prodajalni skušajo kupiti najboljši paket za svojega otroka. Z vidika delitve vrednot na ciljne in instrumentalne to pomeni, da gre za njeno nadaljnjo instrumentalizacijo.

Privatizacija šol je povezana s komercializacijo, s prenosom programov, virov in osebja iz javnega v privatni sektor. Marketizacija vključuje večjo vlogo korporacij v izobraževanju. Ena od posledic privatizacije je spreminjanje organizacijske kulture. Zasebne šole ne obstajajo brez partnerstva z javnim sektorjem. Vsemogočnost ekonomskega človeka izhaja iz težnj kapitala. Marketizacija šolstva je že del našega vsakdana in je v našem prostoru že relativno dobro uveljavljena. Ne da se je več zanikati, lahko pa se kritizira njene socialno izključevalne učinke in povečevanje neenakosti.

Odpira se vprašanje, kaj pravzaprav vdira v šolo. Vseh sprememb od zunaj šola ne more kontrolirati, kakor tudi država ne more kontrolirati vsega, kar se dogaja v njej. Po eni strani šola skuša kontrolirati sebe s samoevalvacijo in načrtovanjem lastnega razvoja, po drugi strani jo država z decentralizacijo spravlja v drugačno odvisnost od sebe. Globalizacija deluje nanjo kot stihijski pritisk⁹⁴.

Laval (2003) je kritičen do samodestruktivne logike kapitala, čeprav se zdi, da so procesi marketizacije, sooblikovanja šole znotraj kulture preverjanja (*audit culture*) neizbežni. Možno in smiselno pa jih je omejevati na human in razumen način. Ti procesi namreč demantirajo vrednote humane šole, kar pa ne sme biti osnovni namen šole, sicer njeni dosedanji cilji niso dosegljivi. Glede na dosedanjo šibko avtonomijo šola težko sama krmari med Scilo in Karibdo. To zmore šele z okrepitevijo svojih mehanizmov avtonomije in opolnomočenostjo (*empowering*) s pristojnostmi in kompetencami. To pomeni, da šola 'pobere rokavico', sprejme izziv in ga transformira v prid lasnega razvoja.

V smislu tretje možnosti ugotavljamo, da šola je in ni podjetje, ker je in ni v kapitalističnem kontekstu. Kolikor se ukvarja s proizvodnjo simbolnih pomenov v tržnih pogojih in upravlja s simbolnim, intelektualnim in človeškim kapitalom, v tolikšni meri se tudi približuje podjetju. Vendar pa ima šola Janusov obraz in ni le obrnjena v prihodnost, ampak tudi v preteklost. Njena naloga je prenašanje tradicionalne kulture, vrednot in znanja. Danes vemo, da učenec je in ni vodljiv. Človek je in ni vodljiv. Vrsta pedagoških teorij ga predpostavlja za vodljivega (gr. *agein* – voditi), ni pa vodljiv, kadar je vzgojno zakrnel, enoumen, uporen, apatičen v smislu Kantove metafore grčavega lesa.

⁹⁴ V zborniku Pedagoško-andragoški dnevi 2008 (*Hočevar, A.*, ured., 2008) najdemo povzetke treh referatov, ki analizirajo vpliv globalizacije/glokalizacije na slovensko šolstvo, in sicer pri *Medveš* (str. 7-9), *Kodelja* (str. 15) in *Mijoč* (str. 15).

Komunitarizem⁹⁵ se je sprva oblikoval kot reakcija na neoliberalizem v 70. in 80. letih 20. stoletja. Racionalni individuum, ki svobodno izbira, po njegovem mnenju ne obstaja, ker človeško vedenje lahko razumemo le, če posameznike upoštevamo v njihovem kulturnem in zgodovinskem kontekstu. Komunitaristi⁹⁶ tako trdijo, da napačne predpostavke individualizma sprožajo moralno nesprejemljive posledice, zaradi katerih je nemogoče ustvariti pristno skupnost. Država bi po njihovem mnenju morala normativno ohranjati nekatere zanemarjene ideje skupnega življenja, škodljive pa prepovedati. Za komunitariste je skupnost najvišje dobro, h kateremu bi morali ljudje stremeti iz številnih razlogov in se mu ne bi smeli nikoli odreči.

Individuum socialno konstruira socialno realnost v skupnosti, ki ji pripada, vendar pa ni njen edini kriterij. Komunitaristi se zavedajo, da so individualne predstave o obliki, ki naj jo skupnosti privzamejo, omejene bolj na družine, pleme ali sosesko kot pa na narod. Kljub temu, da si komunitaristi niso enotni v tem, kakšno bi bilo pravo pojmovanje morale in pravičnosti v tej skupnosti, so si enotni v tem, da je univerzalna in absolutna pravičnost pravzaprav glavna zabloda individualizma.

Nekateri enačijo komunitarizem z republikanizmom in civilno družbo, čeprav bi lahko našli tudi podobnosti s socialnim liberalizmom. Nasproti liberalizmu posesivnega individualizma, ki je v času hladne vojne prevladoval kot samorazumevanje ameriške tradicije, se je v zadnjih letih obudila tradicija klasičnega republikanizma. Ta tradicija izpostavlja elemente neposredne demokracije s temeljnim vodilom, da participacija državljanov krepi republikanski občutek skupnosti. Kljub temu, da komunitaristi niso enotni v stališču, kakšno bi bilo pravo pojmovanje morale in pravičnosti v tej skupnosti, so si enotni v tem, da je univerzalna in absolutna pravičnost pravzaprav glavna zabloda individualizma.

Komunitarizem je v začetku devetdesetih postal zanimiv za nove demokrate v ZDA na čelu z Billom Clintonom in nekaj let kasneje za nove britanske laburiste na čelu s Tonyem Blairom. Tretja pot, ki jo je teoretsko utemeljeval *Giddens* (2000), se glede pomembnih usmeritev napaja prav pri komunitarizmu s poudarjanjem vloge družine, partnerstva med civilno družbo in državo, z izpostavljanjem vloge etike v politiki, darovanja človekovih organov, multikulturne vzgoje, skrbi za zdravje, pomena politike kot polja angažirane javnosti, zlasti pa aktivne vloge mladine in aktivnega državljanstva. Zavzema se za participativno demokracijo, živo javno razpravljanje o javnih zadevah in s tem za širitev pojma političnega, kar je v nasprotju z liberalizmom,

⁹⁵ Za osnovne opredelitve komunitarizma glej spletne strani Wikipedije: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Skupnost>.

⁹⁶ Zahodni komunitarci so Michael Sandel, Michael Walzer, Alasdair McIntyre in Charles Taylor, ki so po Johnu Rawlsu in njegovi Teoriji pravičnosti (*A Theory of Justice*, 1971) pokazali na družbeno gibanje raznovrstnih skupnosti. Pri nas so najbolj vidni komunitaristi Anton Jamnik, Janez Drnovšek in Tine Hribar s sredinsko vlogo liberalnega konzervativca oz. konzervativnega liberala.

ki se neprestano trudi utesniti polje političnega in tako pristriči polje javni diskusiji. Tako komunitarne koncepte poleg zmernih socialdemokratov in socialistov prevzemajo tudi nekatere konzervativne stranke.

Stari komunitarizem se je navduševal nad socialnimi vezmi tradicionalne male skupnosti in nastopal proti procesu individualizacije. V teh premislekih so kot skupnosti nastopale vasi, mala mesta, nekatere verske sekte in plemena. Novi komunitarizem pa poudarja, da so odgovorne skupnosti občutljive tudi za posameznika, in zato izrazito nasprotuje slehernemu avtoritarizmu in neenakopravnosti. To pomeni, da komunitarci ne sprejemajo le dela konservativne, ampak tudi dela liberalne tradicije. Ameriška različica komunitarizma se osredotoča na uravnoteženo razmerje med pravicami in obveznostmi. Evropsko različico begajo ameriške konzervativne vrednote v kombinaciji z demokratično retoriko, azijska različica se od ameriške razlikuje predvsem po izpostavljanju družbene harmonije, simptomatično pa je, da zahodno razumevanje svobode po njihovem mnenju predstavlja anarhijo.

Ker gre za vrednotne kolizije na nacionalnih in kontinentalnih ravneh, *Huntington* (1991) napoveduje trk civilizacij. Pri tem nastane vprašanje, katere vrednote so pogrešljive in katere niso. V neoliberalnem valu se monokultura kaže v funkciji izključujočnosti multikulture v smislu enakega upoštevanja vseh udeležencev edukacije. Ne gre še za kulturno oz. kozmopolitsko integracijo vseh.

Nekateri izenačujejo vso globalizacijo z neoliberalnim valom, kar je preozko. EU še vedno zastopa svoboden način pretoka znanja, delovne sile in vseh vrst kapitala. Večni problem odnosa med posameznikom in družbo običajno vodi do enostranske dileme, kaj je prej, ali posameznik ali družba, ki se odslikava v pedocentrični ali sociocentrični pedagogiki. Pri tem seveda ni vseeno, niti kakšna je osebnost posameznika niti kakšna je družba. Ker to ni samo stvar strokovne razprave, ampak tudi duha dobe, niti neoliberali niti komunitarci ne morejo jasno razlikovati med instrumentalno družbo (nem. *Gesellschaft*) in homogeno skupnostjo (nem. *Gemeinschaft* po Toenniusu). K slednji težijo nekateri tipi šol, kot so waldorfska, katoliška, humana itd. Določeni meri instrumentalizacije pa se ne more izogniti nobena še tako avtonomna (javna) šola.

Težava pri težnji po najboljšem, ki se metaforično izraža v 'pobiranju smetane', je v razpiranju ekonomskih škarij v smislu neenakosti, marginalizacije »škarta«. Na področju edukacije najboljše ocenjene šole poberejo najboljše učence, slabše ocenjene šole pa slabše.

3. Kaj pomeni k učencem usmerjen pouk – primer Šole mišljenja v Bielefeldu

V kapitalizmu je nadzor nad šolo od cerkve prevzela država. Seveda že dolgo časa obstajajo kontroverzna stališča o tem, koliko je intervencija države še potrebna, da je šola lahko avtonomna. V zadnjem času se je vloga države zmanjšala, tako da je dobil večjo vlogo trg. V 80. letih sta thatcherizem in reaganizem pomenila uvedbo trga v šole. S tem je podjetnost postala zaželen cilj. Marketizem se sklicuje tudi na razpolaganje s človeškimi viri, ki so bili aktualni že v 60. letih prejšnjega stoletja. Utilitaristično razumevanje znanja se ne istoveti z liberalizmom nasploh. Glede na ponudbo znanja na trgu, starši izbirajo za otroke najboljše šole. Takšna neoliberalna politika je že postala globalna.

Danes mladina pa tudi odrasli čutimo krizo identitete. Živeče generacije različnih življenjskih obdobij se premalo srečujejo, da bi se med seboj povezovala in razlikovale, razumele in spoštovale. Z zmedenostjo identitete pripadnosti so povezani tudi napadalnost, nasilnost in nestrpnost, ki ustvarjajo žarišča nasprotij, napetosti in sporov. Nemalokrat se nam napetosti teh vrst kažejo kot nadomestek za izgubo bolj pristnih identitet. Hkrati pa nam ti ekscesi dokazujejo, kako potreben je človeku občutek pripadanja, ki določa skupinsko identiteto, zato je razumevanje šole kot življenjskega prostora, ki ga je teoretično utemeljil *von Hentig* (1997) z vidika pripadanja in delovanja v skupnosti, pomemben prispevek k identitetnemu razvoju posameznika in skupnosti⁹⁷.

Von Hentig (1996) si šolo zamisli na novo. V njej skuša združiti praktični in teoretični um. Ta napor je rezultat njegovega eksperimentiranja na bielefeldski laboratorijski šoli (ustanovljeni 1968). *Von Hentiga* bi po veličini lahko primerjali z Rousseaujem, Pestalozzijem ali Deweyem. *Von Hentigova* skupna šola, oblikovana na podlagi dela v Deweyevem laboratoriju, se oblikuje z učenjem skozi delovanje – »*learning by doing – with hand and head*«.

Šola se spreminja, ker se spreminjajo otroci (*von Hentig*, 1997). Tehnična industrijska civilizacija ogroža demokracijo, ki jo *von Hentigova* šola goji na naslednjih petih področjih *komunikativnega delovanja* (Habermasov izraz), ki so:

1. sporazumevanje človeka s človekom (sociologija),
2. sporazumevanje s stvarmi – opazovanje, merjenje, eksperimentiranje (naravoslovje),
3. sporazumevanje v človeku – igraje, občutljivo, oblikovalno (umetnost),

⁹⁷ Za več o *von Hentigovi* pedagogiki glej: http://de.wikipedia.org/wiki/Hartmut_von_Hentig-

4. sporazumevanje z miselnim in zapisanim (matematika, jezik) ter
5. sporazumevanje z lastnim telesom (šport, ples, gimnastika, higiena).

V šoli si učenci pridobivajo telesne, miselne, intelektualne, estetske, družbeno-politične in kulturno-moralne izkušnje. Da bi postala šola prostor življenja in izkušenj, udejanja šolo kot starogrško državo (gr. *polis*, nem. *Gemeinschaft*), ki je družba in življenjska skupnost v malem. V šoli naj bi se odražalo življenje celotne skupnosti, pretok duha in umetnosti, zgodovine in naravoslovja. V njej naj bi našel vsak učenec tudi srečo. Ker učenec v skupnosti zmore več, ga šola okrepi. *Von Hentig* je utemeljil bielefeldsko šolo, ki jo je sam ustanovil, na postopkih uglašeni volje udeležencev edukacije v partnerstvu staršev, učiteljev in oblasti, od katerih pričakuje umno ravnanje.

V šoli nastajajo družbene in kulturne izkušnje, kot so telesne, miselne, intelektualne, estetske, politične in moralne. *Von Hentig* ugotavlja, da šola danes ni prostor življenja in izkušenj, zato predlaga, da šola postane polis – družba in življenjska skupnost v malem. V šoli naj bi se odražalo življenje celotne skupnosti, pretok duha in umetnosti, zgodovine in naravoslovja.

Von Hentig meni, da so šole prostorsko prevelike, zato jih je potrebno notranje razdeliti (strukturirati), zaradi česar nihče ne bo prizadet. Hkrati bo šlo za boj med vzgojno in upravljavsko šolo. Najmanj, kar lahko spremenimo, je, da uradno spremenimo vodilno misel (vodilo) šole. To lahko napravimo na pedagoških načelih šole. Časovno razporeditev naj bi šola oblikovala sama. Tim učiteljev prav tako sam pripravi stopnje za podporo pouka, kako umestiti predmete v skupen časovni raspored. Mehanska delitev sicer olajša kontrolo, vendar je to stranski razlog. Laboratorijska šola nastopi z lastnim dnevnim in urnim rasporedom. Šolsko življenje organizira tako, da učni predmeti lahko prehajajo v različne oblike, kar omogoča vzgojo za skupnost, praktično učenje in razšolanje šole (*von Hentig*, 1997).

Da bi šola dosegla spremembe, si jih mora želeti in vanje zaupati (*von Hentig*, 1997). Obenem mora šola imeti lastna notranja merila, ki so:

1. cilji, ki jih podpirajo organizacijske oblike,
2. cilji, ki morajo biti razvidni (formulirani kot hipoteze),
3. udeleženci procesa morajo sodelovati pri načrtovanju,
4. okrepiti nagnjenja in jih odpreti za nadaljnji razvoj,
5. ne podrediti nadarjenosti potrebam ali ponudbi,
6. izobraževati učitelje za stalno učenje,
7. usposablјati učitelje za raziskovanje lastne dejavnosti,

8. individualizirati, diferencirati pouk in ga osvoboditi, objektivizirati, koncentrirati in ekonomizirati,
9. oblikovati šolo kot členjen izkušnjiški prostor in se nanj naravnati, krivice in nepravilnosti družbe naj ne bodo okrepljene s šolskim redom, marveč je potrebno učence okrepiti, da se borijo proti njim,
10. okrepiti avtonomijo posamezne šole,
11. nadomestiti vertikalno kritiko oblasti (zunanjo) s horizontalno (s kolegi, konkurenčnimi šolami, starši, z učenci).

Von Hentigova šola se oblikuje v treh poljih nasprotij:

1. jezik - znanost - etika,
2. integracija življenja in šole,
3. z avtonomijo, ekonomizacijo in odgovornostjo ustvariti v šoli novo pedagoško kulturo (von Hentig, 1997).

Von Hentig navede nekaj primerov navad, ki podpirajo tri znake civilizacije:

- › odgovornost: učenje odgovornosti se pogosto začne z omejitvijo le-te (prav tam 262);
- › razumevanje, ki se začne s prizadevanjem za razumevanje, ne s privzemanjem komunikacije, v kateri iščemo le protiargumente;
- › zaupanje, ki ima dve komponenti: sposobnost verjeti in pričakovati; prva je zaupanje v objektu, druga pa v subjektu.

Omogočanje vseh treh dobrih navad v šoli podpira von Hentigovo teorijo.

Von Hentig je bil eden od tvorcev politike šolske prenove v Nemčiji v 70. letih. Po rezultatih nemških učencev, ki v raziskavi PISA leta 2001 niso bili tako briljantni kot finski, je ugotovil, da je problem bralne pismenosti bolj zapleten, kot je videti na prvi pogled. Nemški učenci premalo berejo in premalo razpravljajo. Z govorico namreč obvladujemo svet, ker ga tako napravimo razumljivega.

Na primeru bielefeldske šole smo videli, kako naj bi bila organizirana šola po meri učenca. Hentigova šola je uporabljala nekatere prijeme, s katerimi se pri nas spoprijemamo šele sedaj. Zanimivo je, da sta tako humanistična kot marketinška šola usmerjeni k učencu, zato je treba vedeti, kako je interpretiran učenec, ki je vreden

takšnega ali drugačnega pristopa. Poglejmo si, katere implicitne teorije o učencih v šoli obstajajo. Navajamo naslednje teorije:

1. empiristična - učenec je tabula rasa (odtod zasipavanje s podatki);
2. kreativna - učenec je ustvarjalec hipotez, ker je učenje cilj;
3. integrativna - moči združevanja; *Tolman in Dewey* sta prepričana, da se demokracija oblikuje izkušnjsko, ker izhajata iz jezika in ne iz zunanjega sveta;
4. kartezijska - nativistična - ki izhaja iz vrojenih idej v razumu;
5. konstruktivistična - učenec je ustvarjalec sveta na osnovi pravil (*Piaget*);
6. holistična - znanje izvira iz strukture kot celote, ki deluje po pravilih; gibanje sistema je ugotovljeno prek težnje k ravnotežju;
7. vajeniška - vajenec na poti do mojstrstva (bodi v svojem učenju konkreten in jasen); Brunerjev 'model modelov' nima konkretnega modela učenja;
8. kognitivistična, po kateri je učenje kognitivni proces. Bistvo kognicije je vizualno mišljenje, ki sintetizira čutne vtise in pojme, zato je vizualnost mišljenja prodrla v vse stroke.

V zadnjem času se uveljavljajo 4., 5., 6. in 7. teorija. V bistvu sta zastareli le empiristična in nativistična teorija kot dve skrajnosti odnosov med učencem in učiteljem. 2., 3., 6. in 7. teorija so humanistične, ker je učenec kot ustvarjalec celota. Teorije o učencih učitelji (ne)hote usklajujejo s teorijami poučevanja. Učitelj ni več zgolj prenašalec znanja kot nekakšen transmisijski jermen. Čim širšo teorijo poučevanja učitelji prakticirajo, tem lažje uresničujejo tudi specialna navodila kurikula za svoje predmetno področje, zlasti tista, ki se nanašajo na to, kaj delajo učenci. Vprašanje je, ali so kurikuli že na predpisovalni - preskriptivni - ravni usmerjeni k osebnotnemu razvoju obeh udeležencev edukacije.

Utilitarizacija, instrumentalizacija in privatizacija šolstva prinašajo pozitivne in negativne strani. Po eni strani je to možnost izbire boljše šole, mobilnost kadrov, kot so učenci, študenti in učitelji, po drugi pa gre za rentiranje človeškega kapitala in izločanje nekaterih iz možnosti izobraževanja. S tem, ko je postalo šolstvo del ekonomske sfere, je izgubilo svojo samonamenskost. Nosilke uporabnosti so kompetence. Tržno usmerjene šole pa so dostopne tistim, ki jo plačajo. S tem, ko šola ni več dostopna vsem, je kršena temeljna pravica nekaterih do izobraževanja. S tega vidika je bila država bolj pravična. *Condorcet* je že leta 1791 pisal o dolžnosti države, da zagotavlja javni pouk za vse državljane.

V marketizirani šoli cilj ni več splošna izobrazba za državljana, ampak je cilj privatna izobrazba za nosilca človeškega kapitala, kamor spadajo znanje, kompetence in kvalifikacije. Izobraževalno politiko načrtujejo multinacionalke, kot so svetovna banka, svetovna trgovinska organizacija, OECD in evropska komisija. Tržni mehanizmi so inkorporirani v prodajo izobraževalnih produktov. Desne in leve francoske vlade so po Lavalu uporabljale priporočila omenjenih mednarodnih ustanov. Toda takšne rešitve zbujajo kolektivni upor. Širi se zavest o nevarnostih globalnega kapitalizma.

Marketinška kultura je vzorec skupnih vrednot in norm šole, s pomočjo katerih zaposleni razumejo marketinško funkcijo. Prav zato se pojavi vprašanje, za katere vrednote gre. Gre za odprtost, fleksibilno komuniciranje, tržno naravnost, uspeh, medfunkcijsko sodelovanje, inovativnost, usmerjenost k rezultatom ter močno težnjo 'biti najboljši'. Humanistični ideali pa so splošna izobrazba, vzgojenost, samostojno mišljenje, razvoj osebnosti ter šolanje za vse. Če se šolstvo (preveč) sprivatizira, nekaterim ni več dostopno. V tej točki marketing in humanizem nista združljiva. Prvi je socialno-kulturno izključujoč, drugi je vključujoč.

3. Sklep

Načelno ima lahko katera koli stran človeka edukacijski pomen. Dejansko pa je pogoje za takšno povezovanje ustvarila družba. Gre za postmoderno dediferenciacijo obeh področij, ki smo ju še nedavno jasno diferencirali, zato izobraževanje lahko organizirajo različne usta-nove in mu določajo tudi potek. Seveda to še ne pomeni, da bo šola postala podjetje, lahko pa se obnaša tudi ekonomsko. Danes se celo mora tako obnašati, če hoče preživeti v svetu konkurence. V šolo se vpeljuje tudi nov marketinški jezik, ki je za prejšnji, pedagoški, jezik neprepoznaven.

Očitno je, da se humanistični in tržni koncept na šolah prepletata in da nista v harmoničnem, ampak vsaj delno v izključevalnem odnosu. V tržni kulturi se šola in podjetje komunikacijsko interakcijsko prepletata, kar pa ne velja nujno za šolo z življenjem. V socializmu je bila šola brez podjetja, ker je bila država brez ekonomije.

Snoj (2007) meni, da naše šole marketinško kulturo, ki je pogoj preživetja, še preveč odklanjajo. Doslej je bila redkejši razvojni vir. Odbija jih tuja terminologija. Na šolah niti sistematično ne ugotavljajo, kdo je njihova konkurenca, katere so njihove ciljne skupine. Marsikatera šola ne ve, kako naj bi kot neprofitna ustanova posnemala uspehe profitnih organizacij, razen na ravni tehnik komunikacij s strankami kot partnerji. Prejkone niso pripravljene na takšno usposabljanje učiteljev, da bi sprejele odprto in izzivalno kulturo. Na splošno se pri nas sistematičnega spreminjanja kulture na šolah nismo lotili, čeprav prav ustrezna kultura zagotavlja določeni šoli dolgoročen razvoj. Seveda pa je možnih kultur več. Učnega uspeha ne zagotavlja le marketinška kultura, ampak tudi ekološka in humanistična.

Globalizacijski pritisk strukturno zbližuje stanje na šolah kot neprofitnih organizacijah s stanjem v profitnih organizacijah, čeprav se razlikujejo v temeljnem poslanstvu, ciljih in funkcijah. Nekateri cilji učinkovite šole so podobni ciljem podjetja: skupna vizija in cilji, učno okolje, spodbuda, nadziranje napredka, visoka pričakovanja itd. Za obe ustanovi velja sociološko ugotovljena timska delitev dela. Stili vodenja, komuniciranja, načini (samo)mo-tiviranja so prav tako enaki. Šola ni več samoupravno usmerjena, saj ni podrejena fikciji združenega dela, je pa usmerjena na kompetitivne kompetence, ki so v interesu različnih vrst kapitala (v Bourdieuxovem konceptu). Bistvene razlike so v tem, da tedaj zaposljivost ni bila problem in da šole ni določal trg. Šola je veljala še za inertno, težko spremenljivo ustanovo, ki sta ji tuji kakovost in učinkovitost kot razvojna momenta. Namesto o razvoju šolskega sistema smo govorili o usklajevanju s cilji socializma.

Literatura

- Giddens, A. (2000). Tretja pot : prenova socialne demokracije. Ljubljana: Orbis.
- Hentig, H., von (1993). Die Schule neu denken : eine Übung in praktischer Vernunft : eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. München, Wien : Hanser.
- Hočevar, A. (ured., 2008). Pedagoško-andragoški dnevi 2008. Zbornik povzetkov. Ljubljana: FF, oddelek za pedagogiko.
- Kramberger, A. & Pavlin, S. (ured., 2007). Zaposljivost v Sloveniji : analiza prehoda iz šol v zaposlitve. Stanje, napovedi, primerjave. Ljubljana: FDV.
- Laval, Ch. (2005). Neoliberalni napad na javno šolstvo. Ljubljana: Krt.
- Leys, C. (2003). Market driven politics: neoliberal democracy and the public interest. London: Verso.
- Snoj (2007). Marketinška kultura. V: Trnavčević, A. (et al., 2007). Ko država šepeta. Marketinška kultura v šoli. Koper, Fakulteta za management. Ljubljana: Šola za ravnatelje. Str. 57-79.
- Trnavčević, A., Biloslavo, R., Snoj, B., Logaj, V., Kodrič, B., Hozjan, D., Iršič, M., (2007). Ko država šepeta : marketinška kultura v šoli. Koper : UP Fakulteta za management. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trnavčević, A., Tankosić, A., Kodrič, B., Hozjan,

D., Logaj, V., Biloslavo, R. (2008). O
šoli skozi pisna gradiva: Marketinško
komuniciranje šole. Ljubljana: Pedagoški
inštitut.

VIII. Osebnostna rast učiteljev kot sestavina profesionalnosti

1. Od družinskih do šolskih medsebojnih odnosov

Vsaka individualna osebnost raste v odnosih, a le pod pogojem, da je sposobna za življenje. Razvijanje osebne sposobnosti za življenje (nem. *Lebenstuechtigkeit*), ki vključuje znanje in veščine, je najširši vzgojni cilj v smislu samostojnega, odgovornega, smiselnega in dobrega najprej v družini, potem pa tudi v šoli in drugih ustanovah. Danes se zelo poudarja avtocentrične vrednote samorazvoja, te pa so dvorezne. Po eni strani ni dolgotrajnega osebnega razvoja brez socialnega, ki se ne bi poznal v evoluciji človeka, po drugi strani pa je osebni razvoj lahko le deviacija ali zasvojenost. V nadaljevanju bomo zato pokazali, kako je mogoče zdravo osebno rasti s preraščanjem distresov, izgorelosti in zasvojenosti.

Kakšni odnosi so potrebni, da 'življenjska sposobnost' ne stagnira, ampak se krepi? Šola je kompleks medsebojnih odnosov med udeleženci edukacije, ne pa primarno odnosov do stvari (kar pa ne pomeni, da je učencem dovoljeno pokvariti vse aparature). Če postanejo primarna pravna razmerja, namesto pedagoških, to pomeni, da je »začel rep mahati s psom«, zato si pogledjmo, kaj sestavlja odnose. *Kompan Erzar* (2007, po Lernerju, 2005) navaja naslednjih pet pogojev zdravega in zrelega odnosa:

1. pripadnost, povezanost (*connection*),
2. zaupanje (*confidence*),
3. dostojanstvo, spoštovanje (*competence*),
4. prepoznavanje (*character*) in
5. sočutje (*compation, care*).

Ad 1) Otrok je na videz samozadosten v spletu večvrednosti in manjvrednosti zaradi povečevanja zgodnje travme. Izolacija pred drugimi je rezultat bega zaradi strahu. Pri odvisniku je jasno, da zaradi tega, ker ne mara, da bi drugi kontrolirali

njega, ga kontrolirajo zaužite snovi (npr. droge). Neuresničena, poteptana potreba po pripadnosti se prenaša iz generacije v generacijo, dokler nekoč ni zadovoljena. Gre za nemoč sistema, da bi travmo predelal. Travma je negativni afekt, ker vceplja otroku občutek krivde, neprimernosti in sramu.

Ad 2) Če prva raven ni zadovoljena, trpijo tudi druge. Zaupanje pomeni, da otrok verjame, da mu bodo starši dali pristen odziv. Osrečujoča zavest je »vem, da veš, da vem«. Pomembno je, da »tudi ti čutiš, da čutim, da čutiš, in ne samo, da jaz čutim, kaj ti čutiš«. Takšna obojestranska empatija, mentalizacija, se dogaja v pozitivni povratni informaciji pod pogojem, da premagamo strah pred lažnim stikom, ki ne omogoča predanosti. Sicer do izničenja zaupanja vodijo *dvojna sporočila (double bind)* staršev, ki so v hkratnem dovoljevanju in preprečevanju nečesa. Čustvene manipulacije staršev z otroki so v grožnjah, česa niso sposobni ali ne bodo dosegli. Sem sodijo tudi prikrivanja slabosti, napak itd. Sistem grešnih kozlov prisiljuje posameznike k ponavljanju patološkega vedenja.

Kakor Konkordatova zavozlana logika pri Cankarju čaka na odvozlanje, čaka »zazankanost« travm na »odzankanje«. V vsakem odnosu je boj in konflikt med željo po bližnjem (bližini) in strahom pred njo, med željo po zlitju z drugim in bojem za samostojnost in neodvisnost. Od osebne rasti udeležencev edukacije je odvisno, ali izbirajo vrednotni nabor nižjega ali višjega jaza. Zaupanje vodi k zblíževanju oz. h gibanju k ljudem, nezaupanje pa jih odtuja in interesno oddaljuje.

Ad 3) Najprej gre za dovoljenje, da čutiš, kar čutiš. Gre za odgovor na vprašanje, zakaj si nekaj storil zaradi sprejete etične odgovornosti zanj. Gre za sposobnost poslušanja drug drugega. To pomeni, da je tedaj, kadar ne bi smel tako čutiti ali kaj tako narediti, ker ni bilo kaj jasno povedano, prizadeta zavest o kompetenci.

Ad 4) Razvijanje osebnega stila je potrebno zaradi občutka enkratnosti. V otroku ga začneta razvijati že starša. To daje sposobnost preobrazbe frustracij v ustvarjalnost (*P. Russell*).

Ad5) Šele tedaj, ko se sočutje od znotraj (v osebnosti in med osebnostmi v skupini) povezuje s sočutjem od zunaj (z vidika drugih skupin in ustanov), je sistem sposoben sprejeti nekaj novega. To je pot iz ogroženosti do varnosti določene osebe in ustanove.

Za ustvarjanje medsebojnih odnosov so še pred znanjem in spretnostmi pomembna tudi stališča in prepričanja. *Eurydice* (2008) med osebne kompetence šteje radovednost, motivacijo, kreativnost, skeptičnost, poštenost, navdušenje, samospoštovanje, zanesljivost, odgovornost, iniciativnost in vztrajnost. Socialne ali medosebne kompetence so nedvomno zelo pomembne za uspešno sodelovanje posameznikov v kateri koli skupnosti, sploh v pa večkulturnem in večjezikovnem prostoru

EU. So tudi pomembno merilo zaposljivosti posameznika. Nanašajo se na sposobnosti posameznika, da vzpostavlja in vzdržuje odnose z drugimi ljudmi.

Zibelka medosebnih odnosov je družina. Odnose ustvarjamo družinski člani sami. V naši moči je, da spremenimo sedem slabih navad (kritiziranje, obtoževanje, pritoževanje, grožnje, kaznovanje, podkupovanje) v sedem povezujočih (podpiranje, opogumljanje, poslušanje, sprejemanje, zaupanje, spoštovanje, pogovor) navad v družini.

Prvi pogoj za to je empatija (*empathy*), ki jo razvijamo z različnimi vrstami poslušanja. Lindahlova (*Lindhahl, 2008*) svetuje, naj se učimo poslušati globinsko iz srca za srce, kar pomeni v tišini, premišljeno in prisotno, to pa pomeni pozorno in ozaveščeno. Zavzemati se je treba za iskreno komunikacijo z drugim. Poslušamo, da bi se sporazumeli, da bi drugega spoštovali, da bi sprejeli vodstvo, da bi navezali globlji stik, prisluhnili z vprašanjem, s svojim pravim jazom. Na osnovi empatije se razvija »pomoč za samopomoč« (nem. *Hilfe zur Selbsthilfe*).

2. Razsežnosti osebnostne rasti

Osebnost je izvor in produkt medsebojnih odnosov. V prejšnjem podpoglavju smo na kratko opredelili razsežnosti odnosa. V tem podpoglavju pa opredeljujemo razsežnosti osebnosti, ki odnose socialno (re)konstruirajo, hkrati pa preoblikujejo tudi sebe. Osebnosti sebe na ta način 'opredmetijo, objektivirajo', ustanovo, kot je šola, pa personalizirajo.

Postmoderno osebnost⁹⁸ lahko definiramo na več načinov, vsekakor pa je plod postmaterialnih vrednot. Kakor bomo še pokazali, se z razvojem osebnosti ukvarjajo različne stroke, ki se med seboj tudi združujejo, sintetizirajo, da bi odgovorile na vprašanje, kako uspešno se osebnost lahko integrira. Ker pa takšno znanje ni zgolj objektivno, ampak je tudi subjektivno, ker izhaja iz posplošenih osebnih izkušenj, je pomembno, da kot osebnosti verjamemo v osebnostni razvoj (*personal development*) oz. osebnostno rast (*personal growth*) ali osebnostno kakovost. Če si to želimo, se za ta cilj usposabljam.

Psihologija osebnostne rasti ali razvoja je sestavni del razvojne psihologije. Transpersonalni psihologiji gre za integracijo izkušenj telesa, mentala in duha ter za ustvarjalno izražanje. *G. Jung* je prvi uporabil izraz 'transpersonalno nezavedno' kot sinonim za kolektivno nezavedno. Glavno spodbudo za razvoj transpersonalne psihologije je dal *Maslow* s pojmovanjem 'samoaktualizacije', kar pomeni, da avtorji, kot so *Robert Walsch*, *F. Vaughan*, *Stanislav Grof*, *A. J. Deikman*, *Ken Wilber*, *Charles Tart* itd. zasledujejo isti cilj. Transpersonalno psihologijo opredeljujejo tudi kot 'duhovno psihologijo' (*spiritual psychology*) ali psihologijo človeške rasti (*psychology of human growth*). Gre tudi za transpersonalno psihiatrijo s celovitim pristopom do zdravljenja in transpersonalno edukacijo s celovitim pristopom do učenja in poučevanja.

Zastopništva za transpersonalno psihologijo v smislu inštitutov, združenj in centrov obstajajo na različnih koncih sveta: na Novi Zelandiji, v Avstraliji (*Australian Transformation Centre* v Sidneyu), v Ameriki (npr. *Californian Institute of Integral Studies*) in seveda v Evropi. Evropsko edukacijsko transakcijsko združenje (s kratico *EUROTAS – Educational Transactional Association*) v svojem programu⁹⁹ kot cilj opredeljuje holistično transformacijo človeškega bitja, ki pomeni integracijo izkušenj telesa, mentala in duha. Multidisciplinarno združuje več disciplin, kot so psihologija, filozofija in umetnost. Izpostavlja transpersonalno vizijo Evrope. Je neprofitna in nereligiozna organizacija. Deklarira se za novo znanost o zavesti. Sodeluje z nacionalnimi

⁹⁸ Osebnost na splošno definiramo kot organizirajočo celoto človekovih fizičnih (telesnih) in psihičnih (duševnih) značilnosti, ki se razvijajo iz dednih dispozicij v interakciji z okoljem.

⁹⁹ Za več o tem glej spletni strani: http://www.eurotas.org/2003_constitution.htm in <http://www.eurotas.org/>.

združenji evropskih držav in z Mednarodnim združenjem in združenjem za transpersonalno psihologijo v ZDA (*International Association and Association for Transpersonal Psychology in the USA*)¹⁰⁰. V Sloveniji je več ustanov, ki se ukvarjajo z osebnostnim razvojem, npr. *Duhovna univerza v Ljubljani, Entra v Medvodah, Glotta Nova, Arx, Pleroma, Institut za razvijanje osebne kakovosti, Slovensko društvo za nevrolingvistično programiranje*.

Poznamo več inštitutov, ki skrbijo za rast osebnosti na celostnih pristopih. V Ljubljani Inštitut *IPSA* z različnimi dejavnostmi prispeva k osebnostni integraciji posameznika in spodbuja osebnostni razvoj. Pri tem teoretsko izhaja in praktično vpliva na vse temeljne dimenzije človeka, ki jih razvrščajo na kognitivno, telesno, vedenjsko, duhovno, medosebno in kulturno. Te dimenzije se prepletajo. Sprememba na eni dimenziji omogoča spremembo na drugih kot v veznih posodah. Vendar velja tudi, da rane, ki jih nismo preobrazili, še vedno skelijo.

Integrativna paradigma v pozitivni psihologiji in psihoterapiji povezuje različne teorije in praktične pristope k osebnosti posameznika. Posamezna terapevtska šola se največkrat usmerja samo na eno ali nekaj dimenzij človeka in s tem zanemarja druge, ravno tako pomembne. Eden izmed ciljev Inštituta je raziskovanje in integracija različnih pristopov k obravnavi človeka. Podobno deluje tudi *Inštitut za razvijanje osebne kakovosti*.

Osebnostne rasti ne razumemo le kot transformacije, ampak tudi kot avtoregulacijo, kot t.i. reprogramiranje. Človek se lahko reprogramira še drugače kot računalnik, ki trenutno še ni sposoben avtoregulacije. Nevrolingvistično programiranje (NLP) predpostavlja človekovo sposobnost avtorefleksije, avtoregulacije in avtokorekcije glede na teorijo svobodne izbire. V povezavah med nezavednim in nadzavednim – duhovnim, npr. pri izvajanju hipnoterapije, se transpersonalna psihologija povezuje z NLP.

Osebnostne rasti posameznika¹⁰¹ ne razumemo več niti kot njegove biološke rasti, ki je končana z začetkom odraslosti, niti kot socialne rasti, ki je relativno oblikovana s končanim šolanjem, znotraj katerega se sekundarno socializira, ampak kot psihološko in duhovno dozorevanje. Brečkova razume socialni razvoj posameznika kot način procesiranja, interpretiranja informacij, ki posamezniku omogočajo spoznati, razumeti in izpolnjevati pričakovanja različnih socialnih okolij, v katera se vključuje

¹⁰⁰ Za proučevanje te psihologije se ustanavljajo tudi centri in inštituti po svetu, ki izdajajo svoje časopise. *Journal of transformative Education* izdaja Californian institute of Integral Studies (v San Franciscu), ki se ukvarja s proučevanjem različnih religij. Zanimiv medkulturni program ima tudi Institut za transpersonalno psihologijo – *Institute for transpersonal psychology ITP v East Meadow Circle, Palo Alto*.

¹⁰¹ Za več o ciljih, metodah, teorijah in praktičnih vajah za osebni razvoj glej tudi spletno stran *personal-development.com*.

(Brečko, 1998; 21). Z osebnostno rastjo posameznik nadaljuje preoblikovanje samega sebe na biopsihosocialni in spiritualni ravni. Posameznik brez ustrezne dejavnosti ne more dovršiti moralnega razvoja po znanih šestih stopnjah po Kohlbergu, razvoja formalnologičnega in kritičnega mišljenja (Piaget, Vigotsky, Siegel, itd.), produktivne ljubezni po Frommu in smisla življenja po Franklu. Zato govorimo o aktivni rasti osebnosti, ki je sredstvo zoper zakrnevanje, infantilizacijo osebnosti in zoper deficitarno rutino. Seveda lahko zelo hitro najdemo razloge za takšno stanje v ostankih avtokratskega in totalitarnega režima, tehnobirokratskih strukturah, instrumentalizaciji dela, v vsem, kar ponižuje posameznike na objekte manipulacije, ker postavlja produktivnost v objektivnem, ekonomskem smislu pred produktivnost v subjektivnem, psihološkem smislu ter učne rezultate pred učni proces.

Sama izbira sintagme 'osebnostne rasti', 'razvoja' ali 'preobrazbe' ni toliko pomembna. Pomembnejše je, da odrasli in mladina dosežejo t.i. 'notranje spremembe druge vrste' (Watzlawickov izraz) nasproti 'polizobraženosti' (*Halbbildung* pri Adornu). Učitelj kot strokovni polizobraženec ne more odigrati novih vlog in stilov.

Osebnostna rast ni linearno progresivna, ker nas življenje postavlja pred različne divergentne izzive. Od nas je odvisno, kako različne vplive, izzive in informacije usklajujemo, integriramo. Postopno uvidevamo, da ni vsaka sprememba tako nova, kot se zdi, in da je zaradi vzdrževanja notranje trdnosti treba skrbeti za kontinuiteto, ki je za Junga (Jung, 2004) zakon zgodovine. To pomeni vsaj delno ohranjanje tradicije v kulturi. Osebnostne krize nas razdvajajo, zato se po vsaki krizi reintegriramo s samospreninjanjem, kar je vseživljenjsko delo. Posameznik brez osebne rasti je danes verjetno narcisoiden ali shizofren v raztreščeni bivanju (nem. *Flikwerke*, ang. *patch work*) zaradi svojih mnogoterih vlog.

Sposobnost osebne rasti je ena izmed ključnih sposobnosti učiteljeve profesionalizacije, sredstvo za premagovanje osebnih kriz, sestavina odločanja v življenjskih dilemah in tako tudi oblika otrokovega in mladostnikovega dozorevanja. Kakor učitelj ali vzgojitelj ravna znotraj različnih vrst osebne rasti, tako s svojim zgledom navaja tudi učence. Učitelju nadaljnje izobraževanje in usposabljanje omogočata razumevanje in pomoč pri preseganju mladostnikovih kriz, zastojev in blokad. Seveda pa ni osebne rasti brez učenja na lastnih in tujih izkušnjah. Kot je znano, sloni učenje v šoli na naslednjih štirih stebrih:

1. učiti se, da bi vedeli,
2. učiti se, da bi znali delati,
3. učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in drug z drugim in
4. učiti se biti (Delors, 1996).

To pomeni, da šele večstransko učenje pomaga reševati krize, ki so običajno kompleksne. Zopet se bomo poslužili sheme 4MAT. Prvo vrsto učenja sproži vprašanje tipa kaj, ker se nanaša na informacije. Učenje za delo spodbudi vprašanje, kako kaj napraviti, izvesti postopke, eksperimentirati in preverjati rezultate; učenje za sožitje ni možno brez odgovorov na vprašanja po smislu, zakaj ali čemu, in učenje za avtentično bivanje ni možno brez vprašanja, kaj če, ki kaže na drugačnost, nekonformnost, divergentnost in odkrivanje novih ciljev in postopkov. Dobro je, da učitelj te tipe vprašanj pozna, ker z njimi dobi od učenca celovito in objektivno informacijo o njegovih potrebah, željah, motivih, predlogih in problemih - konfliktih - ter možnostih njihovega razreševanja.

Osebnost je nenehno v nastajanju (gr. *hora*, lat. *in statu nascendi*) že od 'vrženosti v svet' (*Sartre*), ko se rodi, prek 'vrženosti vase' (*Ule*), ko se lahko zaznava le na področju proizvodnje in potrošnje, vse do smisla biti sam s seboj in biti v sožitju z drugimi. Vrženost naj bi pomenila postavljanje pred dejstva. Bolj ko se postmodernega posameznika razglaša za samostojnega, bolj je odvisen od ponudbe raznih vrst terapij in diet za zdravo življenje pod vplivom **salutokracije** in tečajev za osebnostno rast. Pri tem seveda ni vse zlato, kar se sveti. Demarkacijsko črto med koristnimi in smiselnimi, upravičenimi in neupravičenimi terapijami je sicer možno potegniti, vendar pa v praksi obstajajo mehki prehodi.

H. Selye (1907-1982) je prvi avtor teorije stresa na osnovi preučevanja njegovih vzrokov in posledic. Danes ugotavljamo protislovje v tem, da po eni strani govorimo o pregrevanju (*burn out*) zaradi preobremenjenosti, po drugi pa o neskončnih virih energije in o vseh odgovorih, ki jih že nosimo v sebi. Zaradi prehitrega tempa življenja, previsokih zahtev delodajalcev do nas in nas samih do sebe zapademo v malodušje, depresije, strahove. Perfekcionizem ne ustreza naravnemu ritmu življenja. Posameznik seveda 'dela na sebi' v prostem času (*leisure time*), da bi bil bolje delal v delovnem času.

Strokovno razlikujemo med pozitivnim, dobrim, prijaznim stresom ali eustresom in negativnim, slabim, zdravju škodljivim stresom ali distresom s psihosomatskimi motnjami. Za prijazni eustres so značilni zanesenost, uravnoteženost, umirjenost, samozavest s pozitivno samopodobo, uspešnost, odločnost, živahnost in vedrina. Distres je reakcija na nevarno okoliščino, eustres pa na ugodno. Vsaka vrsta stresa nastane zaradi sprožilca oz. stresorja. Negativni distres se pojavi kot bolezen, motnja, nesreča, izguba svojca ali prijatelja. Dobro je poznati metode zmanjšanja negativnih posledic distresa, kot so sproščanje, meditacija, rekreacija, npr. gibanje v naravi, tabori, in razvedrilo z zabavo.

Tekmovalni, adrenalinski človek je pogosto pod stresom. Distres spoznavamo po naslednjih simptomih: razbijanje srca, hitro, plitvo dihanje, želodčni krči, nemir, zapeka ali driska, potenje, tresenje, pogosto uriniranje, potreba po mamilih (kajenje, alkohol itd.), zaskrb-ljenost, občutek krivde, nepotrpežljivost, lotevanje več del hkrati, zanemarjanje zdravja in urejenega videza, pomanjkanje sposobnosti jasnega mišljenja, pretirana kritičnost, togost,

neučinkovitost, razdražljivost itd. Pri vsakem distresu se ne pojavljajo vse naštete lastnosti, toda že nekatere so očitni znak, da gre zanj. Ravno nasprotno pa so za prijazni stres, eu-stres, značilni zanesenost, uravnoteženost, umirjenost, samozavest s pozitivno samopodobo, uspešnost, odločnost, živahnost in vedrina.

Preobremenjenost (nem. *Ueberlastung*) s poklicnim delom se kaže v utrujenosti, ponavljanju, pretiranem poudarjanju slabših sposobnosti dojemanja, nezadostni motivaciji za šolsko učenje ali poklicno delo, slabi organizaciji učenja z nerazlikovanjem in neselekcijanjem bistvenega od nebistvenega, premajhni pripravljenosti na intelektualne napore, ki je lahko v pozitivni korelaciji z intelektualnim poklicem staršev, v odvisnosti od mehanskega in kampanjskega učenja in reproduktivnega znanja ter v preveliki porabi časa za učenje.

Preglednica (1) dejavnikov distresa in obvladovanja distresa učencev

Preobremenjenost in neustrezna obremenjenost z nalogami in učnimi vsebinami	Učenec z lastnim stilom učenja in dejavnostjo
Strah pred šolsko neuspešnostjo	Individualne interesne dejavnosti in skupni šolski uspeh
Toga šolska in razredna klima	Odprta, razumevajoča, sodelovalna klima
Slaba samopodoba učenca in učitelja	Dobra samopodoba učenca in učitelja (6 področij po Youngsovi)
Pritisk staršev na otroke in nadzor učiteljev s promocijsko nevrozo učencev	Sodelovanje šole s starši pri reševanju problemov
Zlorabljanje pravic učencev	Zaupanje v učiteljevo ocenjevanje učenčevega odnosa do učenja
Konflikti in nasilje v šoli	Preventivno preprečevanje konfliktov in nasilja z restitucijo, mirovno vzgojo itd.
Premalo usposobljeni učitelji za doseganje novih ciljev	Dobri, kakovostno usposobljeni učitelji
Prevladovanje pisnega preverjanja znanja	Različne vrste znanja in različni načini preverjanja znanja
Prevladovanje raznih oblik zasvojenosti (mamila, droge ...)	Zdrav način življenja – ekošole

Otroci tem bolj obvladujejo distres, čim bolj ga obvladujejo starši in učitelji, ker se učijo od starejših z opazovanjem in posnemanjem. To je vključeno že v proces primarne in sekundarne socializacije. Če sta obe precej represivni ali preveč popustljivi, je težje doseči samostojnost, kot če sta uravnoteženi v dovoljenjih in prepovedih. Zato je najtežje doseči samodisciplino s samokontrolo.

Osebna rast je potrebna zaradi osebnega ravnotežja, sprostitve in zdrave prilagoditve. Pomeni tudi obvladovanje distresa, ki je eden izmed izvorov nasilja. Potrebna je tudi zaradi preseganja zasvojenosti. Zasvojenost je škodljivo dejanje, ki ga prisilno ponavljamo, čeprav zaradi tega zboleujemo, trpimo in uničujemo svoje odnose z bližnjimi. Zasvojeni smo, če ne znamo postavljati lastne meje pred škodljivimi vplivi in če se ne znamo distancirati od njih. Kadar pa gre za odtujenost in osamljenost, se je treba odpreti. Zasvojenec je primer neuspešnega obvladovanja. Bolj ko se trudi obvladovati zasvojena dejanja, manj jih obvladuje, kar pomeni začaran krog. Zasvojenost spoznavamo po naslednjih kriterijih (Rozman, 1998; 31):

- › posvečanje nečemu preveč časa brez smotra ali kljub temu, da so znani negativni učinki le-tega,
- › preobremenjenost zaradi napačnih vrednot,
- › selektivna nepozornost - sledenje senzacijam, umetnim potrebam in željam ter nepomembnemu,
- › podleganje reklamam in potrošniški miselnosti ter
- › usmerjenost h količini in koristi.

Z vsem, kar nam je potrebno za zadovoljitev potreb, se lahko tudi zasvojimo. Tako postanemo odvisni od hrane, seksualnosti, dela, iger na srečo, nakupovanja in zadolževanja, sanjarjenja, televizije, duhovnosti in odnosov. K že znanim vrstam zasvojenosti bi lahko dodali še nove. Bulimija in anoreksija nastajata zaradi kulta teže telesa pod geslom: Niti grama preveč. V zahodni kulturi se uveljavlja **felicitomanija** – stremljenje po sreči za vsako ceno. Bruckner (2005) opisuje sodobnika, ki mu niso dovolj običajna dogajanja, ampak stremi po izjemnih dogodkih, ob katerih je nenehno vznemirjen (gr. *euphory*, lat. *exaltare*, ang. *exalt*).

Osebna rast pomeni preraščanje sovraštva in strahov v smeri ljubezni. Kaj hitro in pogosto se začeto sožitje vzgojitelja oz. učitelja in gojenca sprevača v konkurenčni boj za življenjski prostor enega na račun drugega. Pri tem nihče od obeh subjektov ne upošteva individualnih razlik, ampak skuša potegniti drugega v svoj prostor in ga spremeniti v odvisnika od sebe. Namesto stika in sodelovanja nastaja odvisnost v predmetenju, sovraštvo, nezaupanje, maščevalnost in nestrpnost. Drug za drugega postajata sredstvo, zlasti če odnose pogojuje strah, ne pa ljubezen. Iz tega je razviden pomen celovitosti obojestranskega odnosa za osebno rast. Brajša (1993) je celo razporejal šole od najbolj ljubečih in komunikativnih do najmanj komunikativnih in najbolj neproduktivno tekmovalnih.

Gre tudi za preraščanje zasvojenosti. Srečujemo se z atrofijo, hipotrofijo in hipertrofijo vzgoje, ki je v njeni nerazvitosti, premajhni razvitosti in pretiranem pou-

darjanju. Prav 20. stoletje je bilo kot stoletje otroka eno največjih ekstremističnih oscilacij, ne le desno-levih na političnem terenu, ampak tudi represivno-permisivnih na vzgojno-etičnem. Zato ni nenavadno, da se tudi *Žorž* (2002) ujame v nezdržljivo komplementarnost razposajenih in razvajenih (mladih) patricijev in s trdim delom preobremenjenih plebejcev. Med njimi ni nič posredovanega (nem. *Vermittlung* pri Heglu), kar bi radi dialektiki, in nič osredinjenega, kar bi radi hermenevtiki.

Osebnostna rast je postala predmet komercializacije kot želja. Temeljni potrošniški motiv ni več dobrina, ampak želja. Subjekt potrošnje postane želeči. Želje v temelju ni mogoče potešiti, saj je zavita v neskončno zanko vnovičnega pojavljanja. Želja je nekakšna božja sila. Za današnjega neintelektualca ima osebnostna rast takšen magičen pomen, kot ga je imela za srednjeveškega religija. Nekritično sprejemanje v permisivnem stilu ali zavračanje osebnostne rasti v represivnem ne dasta ustreznih odgovorov na izzive časa. Učiti se je treba modrega upravljanja z željami. Poznamo več teorij želja, od daoistične brezželne želje prek redukcije na potrebo do Lacanove želje, ki je vedno želja drugega, ker je brez drugega ne morem uresničiti. Te teorije kažejo, da različni odnosi do želja vodijo do različnih odločitev za ali proti določeni dejavnosti. Razvajenost, o kateri piše *Žorž* (2002) kot o civilizacijskem problemu, je posledica neselektivnega odnosa odraslih do želja in tudi do vzgoje za vrednote.

Prav tako ni vseeno, katere oblike in učne vsebine osebne rasti si kdo prisvaja. Po spodnji tabeli sodeč, je bolje izbirati desno stran opcij kot levo. Čeprav je na prvi pogled videti parcialen in začasen razvoj bolj privlačen, pa je celovit in sistematičen gotovo, dolgoročno gledano, bolj kakovosten. Kratkoročne učinke osebne rasti ali razvoja radi zamenjujemo z dolgoročnimi in tisto, kar imamo v kratkoročnem spominu, s tem, kar nam ostaja kot naloga oz. motivacijski cilj v dolgoročnem. Motivacija za dolgotrajno, sistematično, celovito in kompleksno osebnostno rast je odvisna od privlačnih, a realnih ciljev, ki si jih zastavimo.

Preglednica (2) alternativnih izbir različnih vrst osebne rasti odraslih:

Delna in nesistematična	Celovita in sistematična
Začasna	Nenehna – sestavina vseživljenjskega učenja
Enostavna in zabavna	Kompleksna kot plod (samo)discipline
Skupinsko vodena na tečajih in delavnicah	Individualna – zasebna
Površinska	Globinska na ravni notranjega jaza – sebstva
Etično-ekološko izvedena	Izvedena ne glede na socialne okoliščine
Spontana brez ocenjevanja dosežkov	Osebno in skupinsko ocenjevanje dosežkov

Ker v Sloveniji primanjkuje socialnega kapitala in še nismo postali družba učenja, je socialno učenje eno izmed najpomembnejših vprašanj. Socialno se učimo z igranjem in s sprejemanjem socialnih vlog. Te vloge igramo po pričakovanjih ali zoper njih. Čim več partnerskih vlog (fr. *contre role* – slov. protiigra) mora človek igrati, tem bolj površno jih igra, in če igra le eno, se mu ta zdi nenadomestljiva. Socialni kapital se krepi z razvojem partnerstva. Partnerja lahko igrata različne vloge znotraj istega odnosa, vendar imata vsaj en glavni skupni interes.

Glede na to, se danes v tridelni definiciji osebnosti kot integraciji dednosti, okolja in lastne aktivnosti daje največji poudarek lastni aktivnosti za obvladovanje funkcionalnosti kompleksne strukture naše psihe. V psihosintezi (*Parfitt*, 1997) se učimo zrele uporabe psihičnih orodij - občutkov, čustev in razuma - za obvladovanje notranjih konfliktov in integriranje svojih delov kot podosebnosti v celoto in s tem oblikovanja visoke pozitivne samopodobe. Po Assagioliju (*Assagioli*, 1910) kot njenem očetu nas obvladuje vse, s čimer se poistovetimo, obvladujemo pa vse, od česar se razistovetimo in odvežemo. Pri tem istenje pomeni asociiranje s kreiranim, razistenje pa disociiranje in diskreiranje. Istenje vodi v odvisnost-zasvojenost, razistenje k neodvisnosti in nova sinteza, ki nastane s pogajanjem med različnimi deli osebnosti, k soodvisnosti. Gre za uravnotežen, fleksibilni razvoj na (med)osebni ravni enakovrednosti vseh delov. Z njhovo uporabo presegamo svojo dosedanjo togo in si pridobivamo prožno identiteto.

Psihosinteza (*psychosynthesis*) je zvrst psihoterapije, ki vodi k samouresničevanju in razvoju človekovih sposobnosti. Z različnimi tehnikami pomaga posameznikom pri razvoju njihove osebnosti in odkrivanju duhovne narave. S tem želi povečati možnost harmoničnega delovanja v vsakdanjosti (*Parfitt*, 1997; *Ferrucci*, 2006). Njen cilj je to, kar je samoaktualizacija pri Maslowu in individualizacija pri Jungu. Metoda razistenja vodi posameznika iz zasvojenosti.

Assagioli je izhajal iz psihoterapevtskih naukov svojih predhodnikov in sodobnikov: S. Freuda, A. Adlerja, V. Frankla, E. Fromma, A. Maslowa, R. Desoilleja, C. G. Junga in drugih. Psihosintezo je Assagioli bolj kot vedo o psihoterapiji imenoval veda o vzgoji človeka. Posameznika je predstavil kot dinamično večplastno bitje, ki ga shematiziral s podosebnostmi v jajcu. V njem je zdravo jedro, ki se lahko zaveda in raste. Morda je prav slednje spodbudilo številne sodobne psihologe, terapevte in svetovalce, da so psihosintezo razširili v več kot 60 držav po celem svetu. Danes jo popularizira tudi *Ferrucci* (2006). Kot priznana metoda samovzgoje, osebne rasti in načina življenja je priljubljena med vzgojitelji, pedagoškimi delavci, zaposlenimi v zdravstvenih in socialnih službah ter prostovoljskih društvih.

3. Učenec in učitelj kot različna ali podobna tipa osebnosti

Za ljudi, ki delajo z ljudmi, je najpomembnejše vprašanje, kako nastaja socialna realnost in kaj je. Brez te osnove ni mogoče izoblikovati ciljev in strategij (medsebojnega) vplivanja. Strukturo socialne realnosti razdelimo na dve ravni: osnovno in osrednjo. Za osnovno realnost je značilno usklajevanje naših prepričanj s prepričanji drugih, medtem ko osrednja realnost služi ohranjanju avtopoeze sebev določenega socialnega prostora (*Černigoj, 2002*).

Človek kot večzaznavno, večpredstavlljivo in večstransko misleče bitje živi v svetu več vrst realnosti in identitet, zato bi starši in učitelji morali upoštevati tudi faze moralnega razvoja osebnosti (*Kohlberg, 1996*) in krize faz (ne)flexibilnih osebnih identitet. Učitelj bi moral vedeti, da se tudi njegove identitete kot odraslega spreminjajo. Škoda je, da manj mislimo na spreminjanje identitet kot na izgubljanje identitet v spremembah. Zaradi skladne osebnosti in njenega kongruentnega delovanja, ki je že antični ideal, bi bilo to potrebno. Danes vemo, da je to tudi najbolj zdravo.

Zaradi različne razvitosti Gardnerjevih osmih inteligenc so se različni učenci pripravljani učiti nekaterih predmetnih področij, drugi pa drugih, ne pa vsi vseh. Nekateri se lažje prilagajajo okolju, tipi voditeljev pa lažje prilagajajo okolje sebi. Pri osebni rasti je pomemben proces učenja, način izbiranja ciljev glede na uporabljene vire in načini motivacije. Šele postavitve cilja nam omogoča, da verjamemo v uspeh učenja¹⁰², samozavesti, rasti in v učenje z veseljem, ki manjka na naših šolah. Včasih nam manjka tovrstna tekmovalnost, včasih sodelovalnost ali pa oboje hkrati. Ker odraslim pogosto manjka veselja do življenja, nam manjka tudi veselja do učenja. Navodilo je: reči življenju raje da kot ne, raje sprejeti kako priložnost, kot jo odkloniti, raje se čemu prikloniti kot biti aroganten in celo nasilen.

Že v demokratični družini starši razvijajo demokratični dialog z otrokom, da tem pogojujejo njegov odgovoren odnos do življenja in učenja ter čim hitrejši razvoj kritičnega mišljenja. Demokratična šola potem to izkušnjo na strokovno-predmetni ravni razširja in pogloblja. Izkušnje devetletke kažejo, da so učenci v višjih razredih tem bolj samostojni in kritično misleči, čim prej so jih že v nižjih razredih navajali k temu učitelji.

V procesu edukacije se srečujejo udeleženci, kot so učitelji, vodstvo šole, svetovalni delavci in starši različnih osebnosti. Psihologi jih označujejo kot avtokratske, narcisoidne, konformne, fleksibilne, shizofrene osebnosti. Bivše avtokratske osebnosti so se kot produkt avtokratske družine in države preobrazile v narcisoidne z razvojem

¹⁰² Več o različnih pojmovanjih uspeha od zunanje učinkovitosti do notranjega nagnjenja glej v: *Novak, 2003*.

potrošniške kulture. Po Rutarju (*Rutar, 2002*) postane učitelj shizofren tedaj, ko je pretežno izvajalec pouka po navodilih že vnaprej pripravljenih kurikulumov in učnih načrtov, ki jih ni sam pisal, in ni inovator novih didaktičnih sredstev in pisec učnih gradiv in učbenikov. Vse to pa sodi k standardizaciji šole. Tedaj mu NLP služi kot pomoč za samopomoč. Zlomljena učiteljeva identiteta postane po uskladitvi s hojo po Diltsovi piramidi navzgor in navzdol zopet poenotena.

Učitelj kot 'reflektirajoči praktik' je zrela, integrativna osebnost v odprti šoli, zato ne pristaja na primat zunanje kontrole, niti v vlogi šolske inšpekcije ne, ampak na svobodno izbiro. V okviru ideje holistične paradigme šole pa še ostaja odprto vprašanje, v čem naj bi se človek kot *homo educator in homo educandus*, poučevalno in učeče se bitje, lahko pojavljal celoviteje. *Korthagen (2004)* je uporabil *model čebule (onion model)* z vedenjem, kompetencami, pojmovanji – prepričanji, poklicno identiteto in poslanstvom, da bi pojasnil sposobnosti dobrega učitelja. Ta model je podoben Diltsovi piramidi, ki na nevrolingvističnih nivojih poleg naštetega postavlja na prvo mesto okolje, pri identiteti pa ima namesto poklicne osebno identiteto. Služi kot model osebnega zdravja in optimalnega delovanja na osnovi medsebojne skladnosti vrednot, sposobnosti, vedenja in okolja – konteksta.

V socialnem in pedagoškem delu ni dovolj, da posameznik spozna sebe, ampak mora v odnosih spoznavati tudi drugega. Pomen osebnosti učenca in učitelja v njunih medsebojnih stikih je nesporen (*Tomić, 2003; Garnett, 2005*). *Jung* je prvi definiral štiri duševne funkcije človeka, ki mu pomenijo štiri stile in osebne drže. To so mislec, občutljivec, emocionalni človek in intuitivec. Nekatero funkcije so pri določeni osebnosti nadrejene, druge podrejene in nerazvite. Za osebne tipe velja, da jih je dobro kombinirati, če želimo doseči in ohraniti prožno komunikacijo z vsemi sodelujočimi. Odnosi postanejo tako predvidljivi, ker vsak ne gre z vsakim. Najboljši je usklajeni tip, ki združuje vse druge v odprtem sistemu.

Na osnovi Jungove tipologije osebnosti na temelju štirih duševnih funkcij, kot so čutenje, mišljenje, čustvovanje in intuicija, je nastal *Myers-Briggs*ov indikator (*MBTI*). Te tipe ugotavljamo glede na vprašanja:

1. kako vzpostavljamo stik z drugim,
2. kako procesiramo - predelujemo - informacije, kako jih vrednotimo in kakšna je naša življenjska usmerjenost.

Ta vprašanja niso nova, saj iz 1. tečaja vemo, da se strateško učimo po input in output sistemu in da je med vhomom in izhodom t.i. črna skrinja (*black box*), ki pa jo dekodiramo z NLP prijemi npr. branja misli. Ko poznamo lastnosti posameznih tipov, tudi vemo, v katerem jeziku kaže s posameznim govoriti. *Introvertni tip* mora razmisliti

o vseh inačicah, preden odgovori. Značilno zanj je, da želi razumeti bistvo, še preden stvar preizkusi. *Ekstravertni tip* želi vsako stvar najprej aktivno preizkusiti in pri tem rabi veliko primerov. *Za senzualni tip (sensitive)* je potrebna vizualizacija učnih vsebin. Učitelj naj bi učencem povedal tudi praktične primere iz življenja. Ta tip je usmerjen na uporabno znanje po vprašanju 'kako'. *Intuitivci (intuitive)* rabijo globalno sliko (*big chunk or big picture*). Zadane naloge naj vsebujejo možnost domišljije. Bolj kot ponavljanje že znanega rabijo raznolikost, ker se ob rutini hitro dolgočasijo. *Za razmišljujoči tip (thinker)* je bistveno zaupanje. Rabi priznanje, zato od učitelja želi izvedeti, kakšni so kriteriji ocenjevanja. *Za čustveni tip (feel)* so potrebne pogoste pohvale, harmonično vzdušje in sporočilo, kako vsebine vplivajo nanje prek metaprograma, usmerjenega v ljudi. *Razsojevalni tip (judge)* naloge rad izvrši in zaključi in ga zato več nedokončanih nalog hkrati zmede. *Zaznavni tip (perceiver)* rabi neskončno svobodo, spontano odzivanje in odprtost za nove informacije. Pri rutinskih opravilih je pogosto nediscipliniran. Če učitelj vse te tipe učencev pozna, se vsakemu od njih lažje prilagodi, tako da izveče najboljše od njega. Nikogar ne izključuje, ker ga nima za nenormalnega. Tudi sam predstavlja pretežno enega izmed njih in posnema lastnosti drugih. Vsak udeleženec edukacije ima svoje pozitivne in negativne strani. Če se jih zavedamo, jih lažje obvladujemo, sicer jim ostanemo podrejeni. Naša osebna rast je tudi v tem, da ohranjamo pozitivno miselno naravnost. *Hodgson (2008)* razvija na osnovi Myers-Briggsove razvrstitve tipov modele najboljšega ravnanja. Na osnovi uporabe določenih tehnik lahko vsakdo po najboljših močeh izkorišča svoje človeške vire.

V nevrošoli je čedalje pomembnejše, da si postavljamo življenjske učne cilje na osnovi spoznavanja lastnih možganov. Zakoni možganov so zaznavanje, procesiranje informacij, shranjevanje, ki je pogoj vsake vrste spomina, in delovanje – odzivanje. Sodelujemo v vseh fazah. Že pri zaznavanju je sta pomembni selektivna nepozornost na moteče elemente in nenamerna slepota (*inattentional blindness*), ko prezremo kak pomemben detajl v strukturi (fizične ali socialne) realnosti.

Kot navaja *Ginnis (2004)*, je ključ do boljšega razumevanja in uspešnejšega reševanja problemov v ustvarjanju novih sinaptičnih povezav med možganskimi celicami in ne v izgubljanju obstoječih, zato priporoča, naj se učitelj v prizadevanju za doseganje učinkovitejšega učenja svojih učencev sooči s tremi nalogami, ki so:

1. spodbujanje novih povezav med nevroni preko izzivov, ki ustvarjajo močne povezave;
2. utrjevanje obstoječih povezav – večkrat uporabljena »nevronska stezica« postaja učinkovitejša ter
3. spodbujanje učencev k preoblikovanju obstoječe mreže povezav med nevroni s pojasnjevanjem morebitnih napačnih pojmovanj, dodajanjem podrobnosti znanim pojmom, poglobljanjem razumevanja oziroma utrjevanjem veščine.

Ginnis (2004) navaja, da so možnosti za doseganje odličnosti učenja sicer manjše v težkih socialno-ekonomskih in socialno-kulturnih okoljih, a se tudi tam izboljšajo, če učitelj sledi naslednjim smernicam:

1. učimo se, kadar možgani sami konstruirajo pomen in prihajajo do svojih sklepov;
2. izkušnje, ki so veččutne, dramatične, nenavadne ali čustveno intenzivne, si zapomnimo dlje kot vsakdanje oziroma rutinske izkušnje;
3. učenec in učitelj se morata počutiti varna v čustvenem in psihološkem smislu;
4. učenci so motivirani, dejavni in odprti za učenje, kadar ga lahko do neke mere nadzorujejo.

Z nevrolingvističnega vidika učenja je za oblikovanje konceptov ter njihovo ponotranjeno razumevanje bistveno individualno miselno tvorjenje vzorcev; le-to je mogoče izboljšati:

1. s spodbujanjem učencev, da sami poiščejo podatke in izpeljejo sklepe;
2. s spodbujanjem učencev, da izoblikujejo osnutke zamisli;
3. s pomočjo učencem, da ustvarijo osebno prispodobo ali model, zato naj učitelji znanja ne »prinašajo na pladnju« kot natararji;
4. z lotevanjem istih ključnih pojmov na različne načine in iz različnih zornih kotov;
5. s tem, da učitelji učencem podajo interaktivno, natančno in takojšnjo povratno informacijo (Ginnis, 2004).

Osebnosti prav tako ni brez povratne informacije drugega, ki je naše ogledalo.

Prav tako rastemo tudi motivacijsko, ko spoznavamo razliko med pozitivno motivacijo k nečemu in negativno motivacijo od nečesa, kar korelira s pozitivno in negativno svobodo. Če bi analizirali, kdaj sta ena in druga uspešni, bi lažje izbirali eno od obeh ali kombinirali obe s predvidljivim uspehom. Jasno je, da nas višje postavljene vrednote motivirajo bolj kot nižje, ker se posameznik z njimi tudi bolj identificira. Bistveno vprašanje za odnos med učencem in učiteljem je, ali imata enake ali nasprotujoče si motive. Vsak osebnostni tip, *perfekcionista* (*be perfect*), *delavec* (*worker*), *hitrec* (*hurry up*) in *ustrežljivec* (*please me please you*), vsebuje določeno motivacijo po modelu transakcijske analize (Berne, 1969). Tudi sami bi se morali zagledati v enem izmed njih in obenem razumeti druge. Zakaj je nekdo odločen, drugi pa neodločen? Delno se lahko učimo motivacije od drugega, v čemer je prožnost. Svoje tipične lastnosti utrjujemo z dejavnostjo. Znano je tudi, da je za teoretike po Kolbovi shemi

bolj prikladno konceptualno učenje, za praktike pa eksperimentalno-empirično. Jasno je, da se nekateri ljudje lažje motiviramo za določena področja družbenih dejavnosti, drugi pa za druga, zato se razvrščamo med ekonomiste, politike, kulturnike-umetnike in teoretike.

Učitelji radi poučujejo in starši radi vzgajajo na način, ki ustreza njihovem osebnemu tipu. Intuitivni učitelji so stimulirani z odkrivanjem novih idej, zato intuitivni učenci pri njih blestijo, senzualni pa imajo težave. Senzualni učitelji so konkretni in radi dajejo navodila. Razmišljajoči učitelji vrednotijo sposobnosti učencev. Zanje je pomembna natančnost informacij, razmišljajoči učenci pa cenijo obvladovanje vsebin. Čustveni učitelji so zaskrbljeni zaradi odnosov. Najbolje poučujejo v razredu, kjer vlada harmonija. Po vprašalniku lahko vsakdo spozna svoj tip in zato krepi šibke točke in smotrno rabi močne. To pomaga k dvigu samospoštovanja in samozavesti.

Z medsebojnim spoznavanjem uravnavamo medosebno komunikacijo. Podobno tudi s kombiniranjem različnih vrst znanj postane znanje konstruktivno, samouravnavajoče, kumulativno, umeščeno v socialni kontekst, sodelovalno in individualno različno (*Marentič Požarnik, 2005*). Šele pri novem pojmovanju znanja, ki ni le faktično, in učenja, ki ni le spreminjanje vedenja na osnovi izkušenj, lahko govorimo o transformaciji subjekta.

Preglednica 3 o štirih poučevalnih in učnih stilih ter njim ustreznih vrstah znanja

Poučevalni stil	Učni stil	Vrsta znanja
Natakar ali dostavno vozilo	Vsebinsko učenje	Vsebinsko znanje
Gradbenik ali trener	Procesno učenje sposobnosti in spretnosti	Načinovno znanje
Gorski vodnik	Osebnostno pomembno učenje	Namensko – ciljno znanje
Vrtnar	Učenje kot osebnostni razvoj	Subjektivno znanje

Scardamaglie in *Bereiter* (1989) razlikujeta naslednje štiri osnovne sklope pojmovanja učenja in pouka, znotraj katerega je treba razreševati jedrne probleme:

1. Učenje je sprejemanje, shranjevanje in reprodukcija znanja, ki mu odgovarja pouk kot transmisija, prenašanje ali transfer znanja. Takšnega učitelja označuje Fox metaforično “dostavno vozilo” ali “natakar”. Zanimivo pa je, da niti samo globinski stil ne daje trajnih rezultatov nasproti površinskemu transmisijem pouku s

kopičenjem znanja po aditivnem in akumulativnem pristopu. Trajne učinke daje fleksibilno uravnoteženo menjavanje različnih stilov.

2. Če je učenje pridobivanje gibalnih, jezikovnih in drugih spretnosti, je pouk razvijanje spretnosti in sposobnosti učencev. Učitelj kot "gradbenik" ali "trener" omogoča učencem, da vadijo spretnosti v različnih situacijah. Poudarek je na proceduralnem in ne na vsebinskem znanju. Jedrni problem je, kako naj se osredotoči na višje spoznavne spretnosti in te poveže s cilji in kako naj doseže prenos znanja v različne situacije. Učitelj ne ravna dobro, kadar zaposluje le nižje ravni učenčevih sposobnosti, dobro pa ravna, kadar krepi avtonomijo učenca pri izbiri težjih problemov za višje učenčeve sposobnosti. Te je treba povezati s cilji in doseči prenos v razne situacije.

3. Učenje in znanje sta aktivna konstrukcija pomena, pouk pa je spodbuda za pojmovno spreminjanje učenca. Prototip tega učitelja je Sokrat. Poučevanje je potovanje oz. vodenje učenca na poti proti ciljem. Učitelj daje učencu možnost samostojnosti in mu pri tem pomaga, da ne zaide. Igra vlogo mentorja oz. moderatorja, ki ustvarja in razrešuje (konfliktne) situacije. Metafora zanj je 'vodnik' na poti do znanja v smislu konstrukcije pomena. Odprto vprašanje je, do katere mere sme vstopiti v učenčev svet izkušenj in razumevanj. Slaba stran je, če učitelj učenca v tem svetu pusti, dobra pa je, če mu omogoči učenje iz napak.

Učenje je celovita osebnostna rast. Poučevanje je spodbujanje razvoja učencev s tem, da jim učitelj preskrbi različne vire, izkušnje in spodbude. Učitelj je "vrtnar" ali "kipar". Dobro je, če (skupaj z učenci) načrtuje aktivnosti, ki te sposobnosti razvijajo, in pri tem upošteva tudi njihove čustvene potrebe. Učitelj naj učencem omogoči razširitev njegovih interesov, tako da načrtuje aktivnosti, ki jih razvijajo, in pri tem upošteva tudi čustvene potrebe¹⁰³ (povzeto po *Marentič Požarnik*, 2000a; 285 - 287). Čim višji je stil, tem težje ga učitelj uporablja.

Učiteljeva kompleksna profesionalnost se ne more razvijati brez uporabe znanj z različnih področij. Ta znanja so:

1. vsebinsko znanje (*content knowledge*),
2. splošno pedagoško znanje (*general pedagogical knowledge*) na ravni teorij, empiričnih izsledkov, vizij, pojmovanj in stališč o pouku, vzgoji, šoli, ocenjevanju s področja pedagogike, didaktike in drugih disciplin,
3. kurikularno znanje (*curriculum knowledge*) kot 'orodje poklica' (o zakonodaji, učnih načrtih, organizaciji šolstva ...),
4. specialnodidaktično znanje, kako doseči učinek poučevanja (*pedagogical content knowledge*),

103 Več o tem v knjigi dr. D. Kobal, et al. (2004).

5. psihološko znanje o značilnostih učencev (*knowledge of the characteristics of the learners*) ter procesov učenja,
6. znanje o šolskem vodenju in šoli kot ustanovi (*knowledge of educational contexts*), znanje o ciljih in vrednotah edukacije, predpostavkah (*knowledge of educational goals and values*) ter o filozofiji,
7. praktično (akcijsko, izkustveno, situacijsko, implicitno) znanje, akcijski repertoar, praktična modrost, poklicne spretnosti ali kompetence, vedeti kako (*B. Marentič Požarnik, 2000b, 6-7*).

Analiza posameznih točk pokaže, da novi profesionalizem učitelja vsebuje:

1. poklicno zavzetost,
2. avtonomnost na osnovi usposobljenosti,
3. dinamično razumevanje učenja in
4. interakcijsko sodelovanje.

Kljub navedenim sedmim točkam ugotavljamo, da širina različnih znanj, ki naj bi jih učitelj za zadovoljitev vseh edukacijskih potreb obvladal, ni izčrpana. Morda bi bilo zato treba uvesti pojem integrativne profesionalnosti, s katerim bi razložili, v koliki meri je učitelj različna znanja integriral, sintetiziral, poenotil oz. transformiral, da bi k takšni poglobljenosti lahko navajal tudi učence. Integrativni pristop je pomemben zlasti pri uresničevanju integrativnega in procesnega kurikula in učnega načrta ter posledično za obvladovanje različnih učnih situacij nemirnih učencev pod distresom. Jasno je, da učitelj vseh znanj ne more obvladati v enaki meri. Jasno pa je tudi, da brez osnovnega psihološkega spoznanja samega sebe (gr. *gnote seauthon*) nima jedra za integracijo vseh drugih znanj. Podobno bi bilo potrebno, da bi tudi učenec poznal svoje šibke in močne strani, zato posredujemo v tem poglavju splošna spoznanja o tipih osebnosti, ki omogočajo konkretne uvide.

V okviru pedocentrizma je za šolo najpomembnejši učni uspeh učencev. Učitelji učencem pokažejo, kako se je mogoče z veseljem in uspešno učiti in kako najti najboljšo pot do učinkovitega učenja. Učne uspehe učitelji spremljajo sprti in otrokom svetujejo v pogovorih pred, med in po pouku. Tudi otroci lahko sprašujejo, aktivno sodelujejo pri oblikovanju učne priprave in evalvaciji učnih ur. Učitelj se zaveda, da so povratne informacije, ki jih od učencev dobiva, pomemben pogoj za njihov učni uspeh. Učitelj spodbuja njihovo moralno dozorevanje glede na šeststopenjski razvoj po Kohlbergu od (1. stopnje) kaznovanja in ubogljivosti znotraj heteronomne morale prek (2. stopnje) egoistične in instrumentalistične usmerjenosti, (3. stopnje) konvencionalnosti, (4. stopnje) ponotranjanja konvencionalne morale s postkonvencionalno presojo, (5. stopnje)

legalnega dogovora do (6. stopnje) univerzalnega etičnega načela. Ni odveč pripomniti, da šele zadnja stopnja ustreza značaju humane globalne etike.

Pozitivno samopodobo se povezuje z višjim avtoimunskim sistemom, navdušenjem, neneh-nim samomotiviranjem za delo in z vsem potencialnim kapitalom za uspeh, funkcionalno pismenost itd. Individualna osebnost je socialno ranljiva, vendar pa glede na stopnjo frustracijske tolerance lahko samopodobo izboljšuje ali poslabšuje. Za visoko pozitivno samopodobo se je treba zavzemati vedno znova. Šele tedaj lahko računamo na to, da se bo zdrava tekmovalnost ujemala z ustrezno sodelovalnostjo, ne pa hipertekmovalnost s socialno izključujočnostjo.

Skladna osebnost oz. karizma je najstarejši in najmlajši pedagoški ideal. Če učitelj ni skladen s samim seboj, tudi z učenci ne more biti. Skladnost pa danes ni tako lahko dosegljiv cilj, kot je bil v statični družbi, ker je osebnost v multifunkcionalnosti razcepljena. V tem primeru učiteljeva vzgoja ni skladna, ampak je dvojna vez, če sam ni karizma. Učitelj je retorik, ki ima moč pridobivanja in prepričevanja ljudi, motiviranja, spodbujanja in vodenja. Karizmatična osebnost ima izraženo individualnost in prepoznavnost, svojo podobo. Takšne osebe nikoli ne pozabimo, če smo jo imeli priložnost spoznati. Karizmatična osebnost je povsem predana viziji svoje organizacije ali projektnega tima. Takšno osebo doživljamo kot »idealnega« vodjo tima. To je oseba trdnih nazorov in stabilnih ciljev, ki je dosledna v boju za njihovo uresničitev. Od karizmatične osebnosti lahko pričakujemo, da ne bo odstopala od svojih namer ne glede na ovire in žrtve, na katere bi utegnila naleteti na poti za dosego teh namer. Seveda pa to ne sme biti rezultat togosti, ampak je posledica prožnosti. Takšna oseba se odlikuje s sposobnostjo nedvoumnega, enostavnega in prijetnega komuniciranja. Ima tudi sposobnost, da prepriča, osvoji in pridobi člane tima za svoje zamisli.

4. Sklep

Koncept osebnosti v postmoderni dobi ni enak 'vsestransko razviti osebnosti' v socializmu. Neoliberalni ideal osebne rasti predpostavlja delo na sebi. Danes opažamo dve nasprotujoči si stališči do osebnostne rasti. Prvo, odklonilno stališče, izhaja iz do nedavno veljavnega prepričanja, da se razvoj osebnosti konča na začetku odraslega obdobja. Andragogika kot veda o potrebah odraslega po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju tedaj še ni bila potrebna. Koncept vseživljenjskega izobraževanja in učenja je začel prevladovati šele ob koncu 80. let.

Drugo stališče do osebnostne rasti je stališče samoumevnega sprejemanja, kot da gre za rešitev vseh (med)osebnih problemov. To stališče vodi bodisi v skrajnosti pretirane skrbi za zdravje oz. salutokracijo bodisi v hlastanja za srečo oz. felicitomanijo ali spiritualno zasvojenost. Osebnostna rast postane ob parolah 'nove paradigme' in 'novega človeka' nekakšna tostranska religija, ki jo je mogoče kupiti pri prodajalcih 'novih tehnik'. Takšna osebnostna rast je sestavina komercializacije kot rezultata razvoja servisne dejavnosti in potrošnje abstraktnih dobrin. To nekritično sprejemanje ali zavračanje pomena osebnostnega odnosa je sestavina črno-belega, čustveno obarvanega mišljenja. Zagovarjanje *možganom prijaznega učenja* (izraz Birkenbilove) ima smisel na osnovi temeljitega poznavanja funkcij možganov.

Za tretje stališče je osebnostna rast sestavina razvoja poklicne profesionalnosti in je kot taka nujno potrebna za obvladovanje različnih situacij v družinskem življenju in poklicnem delu. Osebna rast je sredstvo za premagovanje oblik distresa in zasvojenosti. Osebnostna rast je pogoj interaktivne, dialoške komunikacije in uporabe transformacijskega poučevalnega in učnega stila kakor tudi subjektivnega (tacitnega) znanja. V tem prispevku se najbolj ukvarjamo s slednjim. Delno smo raziskali dejavnike in okoliščine, v katerih je osebnostno rast možno gojiti, in opisali cilje, ki so z njeno pomočjo dosegljivi. Peserlova (*Peserl*, 2005) skuša skozi kritično refleksijo slovenskih literarnih tekstov premostiti prepad med skomercializirano, trivializirano in razvrednoteno duhovnostjo ter spoznavanjem samega sebe kot duhovnega bitja. Kot smo videli, obstajajo v svetu resni naporji za slednje.

Učitelj najbolje spozna pomen osebnostne rasti po samomotivaciji in samo-*evalvaciji*, pri čemer ne gre le za njegovo avtorefleksijo o razliki med že doseženim in še nedoseženim, ampak za diahrono primerjavo med prej in potem (*before and after*) po določenem tečaju usposabljanja. Učitelji o tem pišejo osebni ali intenzivni dnevnik, eseje ter komunicirajo med seboj.

Sklenimo, da je osebna rast učiteljev pogoj za uspešnost učencev le tedaj, če poučujejo tako, kot se na nov način učijo, in če učenčevo znanje po novih merilih oni

sami ali neki drugi, zunanji ocenjevalci tudi preverjajo in ocenjujejo. Ni vseeno, ali se znanje v šoli preverja in ocenjuje po stari ali po novi kulturi preverjanja in ocenjevanja znanja. Prav tako že sama Bloomova in Marzanova taksonomija na vrh lestvice znanja ne predpostavljata nujno osebnostne rasti, da pa se ju v tem smislu interpretirati. Razlika je v tem, da gre za sintezno znanje le v (inter)disciplinarnem smislu ali pa tudi v osebno integrativnem in transformativnem, kakor to razumeta transpersonalna psihologija in transformativna pedagogika. Skratka, gre za še odprto vprašanje, ali obe taksonomiji vključujeta vse strani človeka ali pa le kognitivno.

Literatura

- Brečko, D. (1998). Kako se odrasli spreminjamo. Radovljica: Didakta.
- Bruckner, P. (2004). Nenehna vzhičenost. Esej o prisilni sreči. Ljubljana: Claritas.
- Clarkson, P. (1996). Ahilov sindrom. Kako premagati izvirni strah pred neuspehom. Ljubljana: J. Pergar.
- Erikson, E. (1983). Identity : youth and crisis. London, Boston: Faber and Faber.
- Ferrucci, P. (2006). Kdo sem in kaj lahko postanem. Teorija in praksa psihosinteze za osebno rast. Ljubljana: Akademija za psihosintezo.
- Fromm, E. (2003). Umetnost življenja. Ljubljana: MK.
- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangram.
- Garnett, S. (2005). Using Brainpower in the Classroom. Five steps to accelerate learning. London: Routledge.
- Ginnis, P. (2004). Učitelj sam svoj mojster. Kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha. Ljubljana: Rokus.
- Glasser, W. (1994a). Dobra šola - vodenje učencev brez prisile. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1994b). Učitelj v dobri šoli. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

- Goleman, D. (2001). Čustvena inteligenca. Zakaj je lahko pomembnejša kot IQ.
- Gossen, D. & Anderson, J. (1996). Ustvarimo razmere za dobro šolo! Radovljica: Regionalni center.
- Hodgson, D. (2008). Izziv. Praktični priročnik za mladostnike: stopnice do samozavesti. Ljubljana: Karantanija.
- Jung, G. (2004). Psihologija vzgoje. Ljubljana: Študentska založba.
- Kalin, J. (2004). Osebnostna zrelost in modrost. Vzgoja, september 2004, št. 23, str. 11-13.
- Kobal Grum, D. (ured., et al., 2003) "Bivanja samopodobe". Ljubljana: i2.
- Kobal, D. (et al., 2004). Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo: interdisciplinarni pristop. Ljubljana: Študentska založba.
- Kohlberg, L. (1996). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Kompan Erzar, K. (2007). Ljubezen umije spomin. Ljubljana: Frančiškanski družinski inštitut.
- Korthagen, F. (2004). Roles, tasks and competences of teachers in competence based vocational education. In: <http://www.vet-research.net/ecer2004/24sept/session8a/637/documents/com.../previewPopu>.
- Lindahl, K. (2008). Sveta umetnost poslušanja : 40 razmislekov o tem, kako negovati to duhovno vajo. Ljubljana: Govinda.

- Marentič Požarnik, B. (2000a). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2000b). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. V: Vzgoja in izobraževanje, 2000, l. 31, št. 4, str. 4- 11.
- Marentič Požarnik, M. (2002). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. Sodobna pedagogika, l. 52, št. 3, str. 54-75.
- Marjanovič Umek, M. & Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: FF:
- Maslow, A. (1954). Motivation and Personality. New York: Harper & Brother.
- Nietzsche, F. (2005). Človeško, prečloveško. Ljubljana: SM.
- Novak, B. (1996). Poti do avtonomne osebnosti. V: Žerovnik, A., (ured.). Vzgoja, vrednote, cilji. Zbornik simpozija v Cankarjevem domu 7. 10. 1995. Ljubljana: Državlanski forum za humano šolo. Družina, str. 58 - 86.
- Novak, B. (1997). Vprašanje avtonomne etike. V: Žerovnik, A. (1997). Etična vzgoja. Zbornik simpozija Svetovni slovenski kongres 24. in 25. oktobra 1996. Ljubljana: Družina, str. 27-47.
- Novak, B. (2003). Filozofija samovzgoje za uspeh. V: Entra 2003. Glej spletne strani: [http//www.entra.si/NLP/ objavljeno/uspeh.htm](http://www.entra.si/NLP/objavljeno/uspeh.htm).
- O'Connor, J. & Seymour, J. (1997). Spretnosti sporazumevanja in vplivanja. Uvod v nevrolingvistično programiranje. Žalec: Sledi.

- Parfitt, W. (1997). Prvine psihosinteze. Ljubljana: Aura.
- Paul, H. (1992). Deutsches Woerterbuch
Tuebingen, Niemeyer Verlag.
- Peserl, M. (2005). Besede o neubesedljivem.
Maribor: Litera.
- Powell, T. (1999). Kako premagamo stres.
Ljubljana: MK.
- Pšunder, M. (2004). Disciplina v sodobni šoli.
Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za
šolstvo.
- Reasoner, R. W. (1999). Kako krepiti osebnost
svojega otroka. Vodnik za starše. Ljubljana:
Inštitut za razvijanje kakovosti.
- Rozman, S. (1998). Peklenska gugalnica.
Kako lahko postanete odvisni od
hrane, seksualnosti, dela, iger na srečo,
nakupovanja in zadolževanja, sanjarjenja in
televizije, duhovnosti, odnosov...in kako se
tega rešite. Ljubljana: Vale Novak.
- Rutar, D. (2002). Učitelj kot intelektualac.
Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Schilling, D. (2000): 50 dejavnosti za razvijanje
čustvene inteligence. II. stopnja: za delo
z mladostniki od 10 do 14 let. Ljubljana:
Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Simmons, S. & Simmons, J. (2000). Merjenje
čustvene inteligence. Tehnike za osebni
razvoj. Vodnik za razumevanje načel
čustvene inteligence v vsakdanjem življenju.
Ljubljana: MK.

- Sternberg, R. J. (1990). *Wisdom, Its Nature, Origins and Development*. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). *Uspešna inteligenca. Kako praktička i kreativna određuju uspjeh u životu*. Zagreb: Borka.
- Vodovnik, Z. (2005). *Intellectual Capital and Knowledge Management. Proceeding of the 5th International Conference of the Faculty of Management Koper, University Primorska. 18-20 November 2004. Congress Centre Bernardin Portorož, Slovenia*.
- Walters, D. (1990). *Vzgoja za življenje*. Celje: Mohorjeva družba.
- Watzlawick, P. (2000). *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxen*. Bern: Hans Huber.
- Weisbach, Ch. & Dachs, U. (1999). *Razvijanje čustvene inteligence. Razmišljajmo s srcem*. Ljubljana: DZS.
- Youngs, B. B. (2001). *Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje: priročnik za uspešnejše odzivanje na stres*. Ljubljana: Educy.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *Duhovna inteligenca*. Tržič: Učila.
- Zohar, D. & Marshall (2006). *Duhovni kapital. Bogastvo, od katerega lahko živimo*. Ljubljana: Tozd.
- Žorž, B. (2002). *Razvajenost - rak sodobne vzgoje*. Nova Gorica: Educa.

IX. Partnerstvo med šolo in starši

1. Avtonomna motivacija udeležencev edukacije za partnerstvo

Na pogovornem večeru v Studiu 12 (12. 2. 2009) smo ugotovili, da so vrednote v izobraževalnih ustanovah tudi plod sodelovanja med učenci, starši in učitelji. Vrednot se ni moč naučiti enkrat za vselej, lahko se jih soustvarja. Tu ima ključno vlogo predvsem vpeljevanje staršev v sistem izobraževanja. V medsebojni komunikaciji med njimi se vrednote pojavljajo in realizirajo. Ker bomo vrednote v šoli in njenem kontekstu analizirali v X. poglavju, se bomo v tem poglavju fokusirali na strukturo partnerstva, pogoje njegovega funkcioniranja, na dobre in slabe značilnosti partnerstva ter na prepletanje nalog družine in šole.

Avtonomnost partnerjev je osnovni pogoj sodelovanja med navedenimi partnerji. Pojmovanja avtonomije¹⁰⁴ so različna, vendar je načelno jasno, da je za avtonomijo šole potreben formalno pravni okvir. Slovenska zakonodaja za razvoj avtonomnosti šole in njenih udeležencev odpira večji formalni prostor, kakor je v praksi izkoriščen. Pogoji za razvoj šolske avtonomije so tako v zunajšolskih in notranješolskih dejavnostih, kakor tudi v medsebojni povezanosti ustanov.

Razvoj avtonomije šole spodbujajo procesi decentralizacije političnega upravljanja šol, lokalni interesi odločanja o šoli v nekaterih državah, odgovornosti šol za gospodarno upravljanje sredstev in težnje k izboljševanju kakovosti pouka. Pri tem je treba poudariti, da šolska avtonomija ni le v decentralizaciji, ampak tudi v finančni podpori države (npr. 100-odstotno financiranje privatnih šol).

Ne gre le za avtonomijo šole kot ustanove, ampak tudi za avtonomijo udeležencev edukacije, (učencev, učiteljev, vodstva šole, svetovalnih delavcev, staršev in članov lokalne oblasti). Za obseg partnerstva je pomembno, koliko je udeležencev, za vsebino in pomen partnerstva pa, kakšni so partnerji, kakšne medsebojne odnose, vzgojne stile in cilje imajo.

¹⁰⁴ Več o tem se nahaja v III. in X. poglavje v knjigi B. Novaka *Moč družbe in transformacija šole* (Novak, 2006) na str. 112-146 in str. 304-323.

Šola je samostojna, če si postavlja lastne cilje, strategije in vizije. Šola lahko uresničuje nove cilje, če:

1. identificira znotrajšolske, medinstitucionalne in izvenšolske dejavnike, ki vplivajo na realizacijo ciljev,
2. razlikuje pozitivne, integracijske, in negativne, dezintegracijske, pedagoške, psihološke in didaktične dejavnike,
3. poskuša omejevati (če že ne eliminirati) delovanje negativnih in spodbujati delovanje pozitivnih dejavnikov uspešne interakcijske komunikacije.

Jasno je, da avtonomije šole v smislu popolne neodvisnosti ni, obstaja pa kot soodvisnost in sodelovanje vseh, ki so zainteresirani za razvoj edukacije. Očitno je avtonomija šole še dvorezna ideja, ki je privlačna za ambiciozne, sposobne šole in njihove udeležence edukacije, nepriljučna pa za tiste šole in udeležence edukacije, ki komaj dohajajo že obstoječe standarde.

Glede na dosedanje izkušnje udeležencev edukacije smo identificirali naslednje dejavnike avtonomije:

- › potreba udeležencev edukacije po avtonomiji,
- › vključevanje vseh udeležencev edukacije v proces avtonomije,
- › pripravljenost učiti se od šol v drugih državah, ki so avtonomijo že uvedle,
- › razvijanje sodelovalne, organizacijske pedagoške kulture in šolske oz. razredne klime,
- › pozitivna samopodoba učenca in učitelja,
- › kakovost pouka, razpolaganje s šolskimi prostori itn.

Koren (2002) pokaže še, da imajo udeleženci v opravljeni raziskavi omejen pogled na avtonomijo v celotnem sistemu. Vidljivost znotraj sistema povezuje, izzi-va in ločuje. Omejena vidljivost ustvari koncept 'plavajoče' in spreminjajoče se avtonomije, ki je blizu postmodernističnemu razumevanju organizacij in s tem šol, ter navidezno predstavlja prehod od kolektivnega in timskega k individualnemu. Pri razumevanju avtonomije je za Korena pomembno, da upoštevamo razmerje med dejansko in deklarativno sprejeto avtonomijo. Vse to pomeni, da je potrebno, da partnerji usklajujejo svoje poglede na avtonomijo in jo s sodelovanjem optimalizirajo. Da bi to dosegli, se morajo učiti spreminjati zorne kote od »jaz« k »ti«, od »ti« k »mi« in od tod k »oni«¹⁰⁵. Če jim to perspektivno gledanje uspe, razumejo argumentiranje pro et contra in odpravljajo nasprotje med »mi in oni« (*nem. wir und die Andere*), ki je bilo značilno za socializem.

¹⁰⁵ V Slovarju Slovenskega društva za NLP je zaznavni položaj opredeljen kot stališče, ki se ga zavemo v vsakem trenutku. Lahko je to naše stališče (prvi položaj), lahko gre za stališče nekoga drugega (drugi položaj) ali pa je stališče objektivnega in naklonjenega opazovalca (tretji položaj). Glej spletne strani: http://www.snlp.si/?%C8lanki:NLP_slovar%E8ek.

2. Kaj je partnerstvo?

Partnerstvo je več kot pridruženo članstvo, ki ima le priložnostni - kontingentni - značaj. Gre za priložnostno, formalno zvezo dveh (pravnih) oseb z neenako močjo vplivanja zaradi trenutnih skupnih koristi. Druga stran ima nasproti prvi dominantni status marginaliziranega opazovalca z minimalno udeležbo pri odločanju. Krhka, ranljiva in zlomljiva družina izgublja vzgojno funkcijo, zato se lahko zgodi, da izgubijo partnerstvo prav tisti, ki bi ga najbolj potrebovali. Pri nas se partnerstvo (nem. *Partnerschaft*, angl. *partnership*) kot oblika sodelovalnega učenja med dvema partnerjema le počasi razvija, zato ni nenavadno, da še ni razvito tako, kot to narekujejo dejanske potrebe in mu omogočajo formalnopravne pogodbe.

Partnerstvo je najbolj razvito v zahodnem svetu. Slovenija je po stopnji razvitosti partnerstva nekje na sredini med Vzhodom in Zahodom. Pogosto ugotavljamo, da je na vzgojnem področju v družini, vrtcih in domovih med udeleženci premalo zaupanja in sodelovanja, kar je znak nizkega socialnega kapitala. Današnji starši ne moremo biti več takšni, kakršni so bili naši, in tudi naši otroci ne morejo biti več takšni, kakršni smo bili mi kot otroci. Dejstvo je, da odrasli v vlogi staršev želimo biti drugačni odrasli, kot so bili naši starši, otroci pa prav tako ne morejo več ravnati samo tako, kot bi mi želeli. So starši, ki otroke ljubijo preveč, in so starši, ki jih ljubijo premalo. So starši, ki so do otrok pretrdi, in so starši, ki so premehki. *Gibran* se sprašuje, kako starši otrokom napnejo lok. To vprašanje pa že razumemo v smislu dobrega in slabega vzgojnega okolja za razvoj otrok.

Partnerstvo je oblika socialne prakse, je resnica, ki se začneja najmanj med dvema osebama ali ustanovama. Ima transformativno vlogo, dokler ga ohranja pretok inovativnih idej, rezultatov edukacijske dejavnosti in različnih vrst (kulturnega) kapitala. Ekskluzivistične totalitarne ideologije, fundamentalizmi, negativistični načini mišljenja in kulture ga izključujejo. Partnerstvo na področju edukacije je nenehni učeči dialog o učenju med vsemi udeleženci edukacije. Pri tem ne mislim učenja kot samo namenske, samoumevne, vseobsežne in zgolj samonanašajoče se kategorije, ampak kot odprtost oseb(nosti) za sprejemanje dejanskega stanja.

Partnerstva v skupnosti se da smotrno načrtovati. To omogoča učinkovito skupno delo javnih, zasebnih, prostovoljskih in drugih organizacij in teles, vključujoč izobraževanje in učenje; delujejo kot krovna omrežja, znotraj katerih se usklajujejo drugi načrti v skupnosti. Takšno vlogo bi lahko zagotovili centri vseživljenjskega učenja, ki bi morali v svoje upravljanje pri-tegniti vse ključne regionalne partnerje. Njihovo delovanje je smotrno opredeliti tako v najširših državnih zakonskih aktih (npr. ustava) kot v zakonodaji o lokalnih skupnostih.

3. Partnerstvo kot oblika medsebojne pomoči pri vzgoji otrok in mladine

Pri nas smo na vzgojnem prehodu. Po starem se ne da več vzgajati, po novem pa nimamo izkušenj. Nekatere zahodne in severne države so ta problem že reševale. Glede na Juulove izkušnje¹⁰⁶ lahko rečemo, da so se skandinavske države prej kot pri nas lotile sistematičnega spreminjanja izobraževanja zaradi spremembe družinskih vrednot. Gre za prehod od tradicionalnega modela poslušnosti k odgovornosti (Juul, 2008). Danes se pri nas vedno več otrok, ki nima delovnih navad in občutka za pomoč drugemu, izogiba odgovornosti za učenje. Nenehno nekaj zahtevajo zase, po drugi strani pa se pritožujejo nad dolgočasjem in pomanjkanjem smisla. Starši ugotavljajo, da njihovi otroci ne dozorevajo v neodvisne in srečne odrasle. Ko pa svoje otroke navsezadnje vendarle kaznujejo, ti ne razumejo več njihovega namena.

Najbolj učinkovito se uči reševati probleme in konflikte prožna osebnost, ki transformira hkrati kulturno okolje in sebe. Postmoderna osebnost je hkrati kontemplativna in aktivna, obrnjena navznoter k zamišljanju ustvarjalnega akta in navzven k realizaciji v proizvodni. Prožna osebnost je v nasprotju z odvisno osebnostjo z masko avtonomna, zrela, zdrava, uravnotežena, stabilna in interaktivno prilagodljiva na spremembe. Razvoj prožne osebnosti je zaradi vedno hitrejših sprememb življenjska nuja in naloga.¹⁰⁷

Kapitalistični in kasneje socialistični monopolni ideologiji je ustrezal patriarhalni vzgojni vzorec, ki je izhajal iz avtokratske osebnosti. Avtokratski starši, ki so odraščali v avtokratskih družinah, prenašajo na potomce največ krivde. Gre za toge osebnosti z značilnostmi konvencionalnosti, stereotipnosti, ozkih interesov, podrejanja avtoriteti in nizke ravni aspiracij in inspiracij¹⁰⁸. Vzgoja je najtežji poklic zlasti za tiste starše, ki prenašajo na otroke pretežno pretekle vzgojne vzorce, in učitelje, ki so večinoma predmetni strokovnjaki. Pretekli vzorci vzgoje so še represivni, avtokratski, ker je bila takšna tudi tedanja družba kot njihov podporni steber.

Če je bil problem še do nedavno avtoritarnost staršev in učiteljev, pa je danes permisija. Nagli obrat k permisiji, češ da je represija slaba in da je nova družba demokratična, je privedel do vzgoje podrtih meja. V permisivni, razpuščeni vzgoji se

106 Jesper Juul je danski družinski terapevt, soustanovitelj in vodja Kemplerjevega inštituta (1997-2004) za izobraževanje in supervizijo družinskih terapevtov v nekaterih evropskih državah.

107 Glej tudi prispevek: Novak, B. (1997): Otroci si zaslužijo prožno družino. Šolski razgledi, l. 47, št. 1, 13. 1. 97, str. 5.

108 O značilnostih avtoritativne osebnosti glej delo Adorna (Adorno, 1999). Za preseiganje avtoritativne osebnosti je treba decetralizirati novoveški subjekt, kot sta pokazala M. Horkheimer in T. W. Adorno (2002).

stikata starševska brezbriznost (pomanjkanje časa za osnovne vrednote) in pretirana zaskrbljenost za doseganje normalnih družbenih standardov (odlična ocena v razredu, vpis na gimnazijo in ustrezno fakulteto). Žorž (2002) meni, da je razpuščenost tudi razvajenost. Narcisoidna kultura, ki jo je Lasch (1987) odkrival v ameriškem stilu življenja, je prišla tudi k nam. Znano je, da imajo narcisoidni starši narcisoidne otroke. Novo je kvečjemu vprašanje, v koliki meri je narcizem¹⁰⁹ družbeno normalen pojav oz. ali je že individualno patološki.

Na podeželju šola lažje sodeluje s starši kot v urbanih okoljih, ker je atomizacija in individualizacija prebivalcev tam manjša. Učitelji, ki ne delujejo po modelu zaprtega razreda, so bolj odprti za sodelovanje. Kakor osebnosti med seboj sodelujejo, takšne so. Razlikujemo med togo, razpuščeno in prožno osebnostjo, družino, šolo in podjetjem. Med seboj lažje sodelujejo prožne osebnosti in ustanove kot neprožne. Vpliv poklicnega dela odraslih na vzgojo otrok je pogojen tudi s prejšnjo (ne)prožno družino in (ne)prožnim podjetjem oz. ustanovo, kjer so odrasli zaposleni. Prožni vzgojni slog ni niti tako represiven kot v preteklosti niti zgolj permisiven, ki za otroka daje vse, ampak je srednja pot med obema. Slog vzgojiteljev je odvisen od njihovega odnosa do življenja (igra, samovzgoja) in ne le od dela. Danes je prožnost način kakovostnega obvladovanja družbenih in osebnih sprememb. Posledica togosti je, da starši doma in učitelji v šoli pomotoma mislijo, da otroci in učenci z njimi manipulirajo. Take misli so znak, da odrasli sami ne znajo rešiti konfliktov, ki jih pogojujejo. Včasih je zaradi nesoglasij v družini potrebna sistemska intervencija psihiatra.

V vzgojnem procesu pogosto nastajajo konflikti. Nekaterih se zavedamo, drugih ne. Zlasti toge osebnosti rade ustvarjajo konflikte, fleksibilne jih lažje rešujejo, vsi pa smo v njih udeleženi, zato ni vseeno, kakšno strategijo reševanja konfliktov in problemov uporabimo in za katero se lahko dogovorimo.

Sodelovanje med učitelji se ne uveljavlja tako kot bi pričakovali, ker nastajajo pri tem različne ovire in zadrege. Vzgoja v družini in šoli ne moreta biti enotni, če ni spoštovanja medsebojnih razlik. Reševanje interdisciplinarnih problemov v šoli predpostavlja tudi kooperativno učenje učiteljev drug od drugega. Čim dlje se reševanje konfliktov odlaga, tem bolj se konflikti kopičijo. Hrup in nasilje v šoli ter družinsko nasilje sta pokazatelja tega stanja. Tako namesto bližine dialoškega odnosa »jaz-ti« (Buber, Brajša) prihaja do odtujevanja skupnih zadev (*common sense knowledge*) za avtokratskimi zidovi depersonalizirane nedostopnosti, neuvidevnosti in brezobzirnosti.

¹⁰⁹ Za več o značilnostih narcisov glej v Praperjevem delu (Praper, 1996). Narcizem in narcistična motnja osebnosti (*narcistic personality disorder – NPD*) sta danes splošno razširjen pojav. Narcis se razvije zaradi pomanjkanja ljubezni v zgodnjem otroštvu in previsokih zahtev staršev. Za narcisa je značilen agresiven, samouničevalski, lažni nadjaz, ki izhaja iz otroških fantazem. Narcis je odvisen od potrjevanja in občudovanja drugih. Če ga ti razočarajo, si poišče nekoga tretjega.

Zaposleni starši so danes pogosto odsotni od doma. Posamezniki v razpuščeni družini pogosto ostajajo narcisoidno prazni, zato jim tudi šolski uspehi in uspehi pri poklicnem delu obenem ne pomenijo rasti njihove osebnosti. Zaradi razpuščene, vsedopuščujoče vzgoje nastaja *bivanjska praznina* (Franklov izraz), ker ni jasnih meja med starši in otroki. Za Bluesteinovo (*Bluestein*, 1997) je postavljanje meja med smeti in ne smeti, med jaz in ti, najpomembnejše vzgojno dejanje vzgojiteljev do gojencev, vendar pa je tudi najtežje.

Ker je socialističnemu obdobju s preveč nadzora sledilo liberalno obdobje z manj nadzora, si morajo starši znova postavljati razločne meje med represijo in permisijo. Vsak roditelj zaradi miroljubnega sožitja in sodobnega pojmovanja avtoritete kot omejene racionalnosti sicer asertivno na takšen ali drugačen način postavlja meje sebi in svojemu otroku (*Bluestein*, 1997). Vprašanje pa je, ali so meje dobro postavljene. Eden izmed ciljev partnerstva in pogoj zanj je postavljanje meja z učenjem poslušanja. Če se odrasli naučimo poslušati drug drugega, nas poslušajo tudi otroci. Za sporočevalca, vsebino, odnos do nas in vpliv sporočila na nas je možno in smiselno poslušanje s *četvernimi ušesi* (*Brajša*, 1993), kar je vir pozitivnih sinergičnih učinkov. Starši in učitelji s samoomejitveno avtoriteto¹¹⁰, prožnimi mejami in demokratičnim dialogom ustvarjajo dobro okolje in dobro klimo za vzgojni proces. Učitelji vedo, da si (pre)ambiciozni starši vzamejo pravico do presojanja upravičenosti učiteljeve ocene otrokovega znanja in da si kljub rastoči profesionalnosti lastijo kompetenco vplivanja nanjo.

¹¹⁰ Kroflič (1997) zastopa samoomejitveno avtoriteto kot najustreznejši odgovor na zahteve sodobne edukacije.

4. Spodbude in ovire za razvoj partnerstva med šolo in starši

Kakovost partnerstva je sestavina kakovosti življenja in mišljenja. Partnerji bi se lažje sporazumevali, če bi razvijali večdimenzionalno mišljenje predvidevanja (anticipacije, predikcije) za reševanje kompleksnih problemov. Partnerstvo se razvija od tradicionalnih k novim socialnopsihološkim pogojem solidarnosti, sožitja in sodelovanja. Pri tem je treba najprej ohranjati humane vrednote in nato uvajati tržno-marketinške vrednote za promocijo šole. Prakticiranje humanih vrednot je najboljša preventivna zaščita pred nepotrebnimi konflikti. Marketing je lahko dopolnilo in podpora zdravi tekmovalnosti šole, ne sme pa postati nadomestek za pomanjkanje humanizma.

Vzgoje ni mogoče enostavno prenašati iz šole v družino ali iz družine v šolo. Težko je tudi nadomestiti primanjkljaje, saj je vsaka ustanova vzgojno specifična. Šola zato ne more biti na isti način ljubeča, kot je družina. Tudi družba ni grešni kozel za vzgojne probleme v trikotniku družina – šola – družba, zato si oglejmo razlike med funkcijami družine in šole.

Funkcije družine so naslednje:

- › vzdrževanje odnosov med možem, ženo in otroki,
- › reprodukcija človeške vrste,
- › primarna socializacija otrok,
- › medsebojno razumevanje članov družine in
- › potrošnja dobrin,

Funkcije šole so naslednje:

- › doseganje ciljev vzgoje in izobraževanja,
- › socializacija učencev v (ne)formalnih skupinah,
- › poučevanje, preverjanje in ocenjevanje standardiziranega znanja,
- › spodbujanje učenja učencev in skrb za nadaljnje usposabljanje učiteljev ter
- › razvijanje več vrst partnerstev.

Jasno je, da vsaka šola in vsaka družina ne izpolnjuje vseh funkcij v enaki meri. Prav tako niso vse komplementarne, zato je dilema, ali šola vzgaja ali ne, napačna. Zanimivo pa je, da družina in šola najmanj sodelujeta na področju socializacije, ki je

obema skupno, a sta o njegovih mehanizmi najmanj obveščeni. Zaradi velike odgovornosti in pričakovanj do izpolnitve vlog učitelj kljub svoji kompetentnosti dela napake podobno, kot jih delajo starši v družini, vendar starši šolo na napake opozarjajo, ne pa tudi obratno. Šola staršem lahko le svetuje. Obe vzgojni ustanovi medsebojno ne smeta komunicirati tako, da bi druga stran to razumela kot vsiljevanje in vtikanje. Zaprta šola in družina komaj lahko sodelujeta, ker delujeta po avtorskih obrazcih.

Partnerstvo med učitelji in starši se vzdržuje z namenom sporazumnega reševanja konfliktov, ki predpostavlja pogajanje v smislu usklajevanja pričakovanj. Pri tem gre za komunikacijske odnose 'zmagam – zmagaš', medtem ko gre pri tekmovalnem odnosu za 'zmagam - izgubiš' (Bluestein, 1996). Partnerstvo je obojestransko koristno, kadar v njem prevladuje sodelovalnost in ne izključevalna tekmovalnost. Sodelovalnost funkcionira, dokler je med sodelujočimi dialog in so pripravljeni na sklepanje kompromisov.

Povezovanje šole v mrežo šol in razvijanje partnerskih odnosov med šolo in okoljem vodi do večje avtonomije šole in udeležencev edukacije (vodstva šole, učiteljev, učencev in staršev), do preobrazbe transmisivne paradigme šole v transformacijsko in do povečanja sposobnosti šole za povezovanje globalnih in lokalnih interesov.

Prednosti partnerstva so:

- › da omogoča odprtost in prožnost sodelujočih ustanov, ki lahko tako najbolj optimalno medsebojno usklajujejo svoja pričakovanja ter
- › da povečuje sposobnost šole za povezovanje globalnih in lokalnih interesov. Glavne ovire pri sklepanju partnerstev med starši in učitelji so:
- › odtujenost medsebojnih odnosov zaradi ločenosti sveta družinskega življenja od sveta sistema izobraževanja in dela,
- › odnos med ciljno-deklarativnim in dejanskim stanjem,
- › pomanjkanje tradicije rednih stikov med starši in učitelji,
- › politika reformiranja šole, ki v povojnem času ni pritegnila staršev k odločanju o problemih šole,
- › prezaposlenost ali nezaposlenost staršev,
- › družina in šola, ki igrata pretežno pripravljalo vlogo v odnosu do otrok oz. učencev za nadaljnje izobraževanje ali poklic,
- › premalo preventivnega in preveč kurativna delovanja staršev,
- › prevladovanje modela komunikacije »zmagam - izgubiš« pred »zmagam – zmagaš«,

- › permisivnost staršev zaradi drugih socializacijskih dejavnikov mladine (ulica, sovrstniki),
- › premajhna obveščenost o vzgojnih in socializacijskih problemih, ki so obema skupni.

Pogosto sta družina in šola le polodprti skupnosti. Socialno partnerstvo med učitelji in starši je alternativa negativni storilnostni šoli. Uspešno deluje le, če:

- › se socialni partnerji drug od drugega učijo demokratičnega argumentiranja (*pro et contra*) in odločanja,
- › presegajo civilizacijske in kulturne dvojnosti (leva in desna polovica možganov, ženske – moški itd.),
- › sodelujejo pri doseganju ciljev edukacije in razvijajo skupni občutek za vrednote,
- › so usmerjeni k reševanju konfliktov, vzgojnih problemov, odpravljanja vzrokov neuspešnosti učencev,
- › so usmerjeni k celostnemu, osmišljenemu znanju in učenju, (interpretiranju pojavov z različnih zornih kotov),
- › pomagajo učencem pri razvijanju njihovega občutka za pozitivno samopodobo,
- › razvijajo občutek medsebojne povezanosti in pripadnosti na osnovi interakcijske komunikacije,
- › oba partnerja delujeta v smeri oblikovanja samonadzora otroka oz. učenca (npr. po Glasser-jevem modelu).

Partnerstvo med starši in učitelji, ki opravljajo dva najtežja poklica na svetu, zadeva predvsem socialni steber edukacije. Starši se ne morejo vpisati na posebno šolo za opravljanje poklica starševskega vzgojitelja, ker ne obstaja, za poklic učitelja pa obstaja več različnih šol. Tudi kasneje je vtis, da se ustrezni strokovnjaki manj ukvarjajo z vprašanji reševanja družinskih težav (družinski terapevti) kot z vprašanjem razvoja šole in odnosov v njej. Očitno je, da otrok in mladostnik potrebuje tako dobre starše kot dobro šolo. Medtem ko učitelj dobiva čedalje več uporabnih nasvetov za reševanje problemov z učenci v situaciji (npr. *Anderson, 1997; Bluestein, 1996; Kiriadou, 1997; Badegruber, 1997*), pa imajo starši precej manjšo izbiro priročnikov za preseganje vzgojnih težav z otroki in mladostniki. Vprašanje, ali so nekateri starši za otroke problem ali rešitev, se tako še zaostrojuje. Če se sami zapletajo v medsebojne konflikte, potegnejo vanje še otroke. Enakovredno partnerstvo med učitelji in starši

je sicer možno (npr. če so tudi starši učitelji), vendar pa je težko dosegljivo. Formalne okvire zanj določajo pravni akti.

Družina in šola, ki sta usmerjeni v prihodnost, naj bi gojili predvsem znanje o organski povezanosti življenja, ki je znanje mehkega vala. V vsaki družini se njeni člani neformalno učijo, kako se je treba soočati z zunanjim svetom, uspešno sodelovati in vrednotiti življenje. Nekatere družine se socialno učijo, da se mora otrok prilagoditi družbi, druge, da se mora upirati, in tretje zagovarjajo skupinsko odgovornost. Večina družin je naravnanih k materialnim in prestižnim dionizičnim vrednotam in ne k apolonskim, miroljubnim.

Kot še ne dovolj profesionalnemu učitelju manjka znanje o vrstah in funkcijah družin, iz katerih prihajajo učenci v šolo, tako tudi nekateri starši skoraj nič ne vedo o sodobni šoli, ker imajo izkušnje le s tisto, v kateri so se sami šolali. Partnerstva prav tako potekajo na osnovi različnih komunikacijskih veščin njihovih zastopnikov.

Znano je, da imajo učenci slabši učni uspeh, če starši z njimi in s šolo ne sodelujejo. Glede na diagnozo slabega sodelovanja staršev in učiteljev pri nas predvidevamo naslednje razvojne smeri:

- › skupnost staršev in učiteljev bi lahko okrepila dejavnike za razvoj avtonomne, obojestranske osebnosti otrok in mladostnikov in ustvarjala ustrezno klimo za realizacijo ciljev edukacije tako v družini kot v šoli;
- › otroci se bodo lahko tem bolj uspešno vključevali v prvi razred nove 9-letne osnovne šole, čim bolj bodo starši na ta prehod pripravljeni z intenzivnim sodelovanjem z razredno učiteljico;
- › čim bolj bo šola razvijala partnerstvo s starši, tem uspešneje in celoviteje bo lahko uvajala in razvijala inovacije;
- › čim bolj se bodo starši zavedali posebnih potreb svojih motenih otrok, lažje bodo svoje otroke vzgajali;
- › s sistemsko urejeno mobilno službo bi se družine, ki imajo otroka z motnjami v razvoju, razbremenile in izognile socialnim konfliktom, tako da bi lažje in hitreje premagale negativne strese.

Glede na dosedanje izkušnje smo identificirali dejavnike avtonomije, ki so naslednji:

- › potreba udeležencev edukacije po avtonomiji,
- › vključevanje vseh udeležencev v proces avtonomije edukacije,

- › pripravljenost učiti se od šol v drugih državah, ki so avtonomijo že uvedle,
- › razvijanje sodelovalne, organizacijske pedagoške kulture in šolske oz. razredne klima,
- › pozitivna samopodoba učenca in učitelja,
- › kakovost pouka, razpolaganje s šolskimi prostori itn.

Odperta in avtonomna šola lahko sklepa s starši partnerstva, ki jih socialistična šola ni potrebovala. Izkušnje držav EU so pokazale, da so za ta namen najprožnejše tiste šole, ki so decentralizirane. Pri nas pa v zakonodaji ni pravega mesta za partnerstvo. *Ministrstvo za šolstvo in šport* (1997) je pred dvanajstimi leti priznavalo le tri ravni sodelovanja šole in staršev:

1. opravičevanje izostankov učencev,
2. roditeljski sestanki in
3. govorilne ure.

Glede na dosedanje evropske dokumente o človekovih pravicah je razlogov precej več, zato ne gre več za ohranjanje minimalnih oblik partnerstva na nižji razvojni stopnji. Novo pogojevanje vidim v uveljavljanju vzgojnega koncepta in načrta v šole.

Oglejmo si Listino evropskega združenja staršev (*Charter of the European Parents' Association*¹¹¹), iz katere povzemamo naslednje pravice in dolžnosti staršev. Starši imajo:

- › pravico spoznati primarnost v vzgoji svojih otrok,
- › dolžnost odgovorne vzgoje svojih otrok,
- › pravico do popolnega dostopa do vseh informacij v izobraževalnih ustanovah, ki zadevajo njihove otroke,
- › dolžnost dati izobraževalnim ustanovam vse informacije o svojih otrocih, ki so pomembne za doseganje edukacijskih ciljev,
- › pravico izbrati za svoje otroke takšne šole, ki so najbližje njihovim prepričanjem in vrednotam,
- › pravico vplivanja na politiko, ki jo izvajajo šole, v katerih so njihovi otroci,
- › dolžnost, da se dobro informirajo pred izbiro šole za svoje otroke,

¹¹¹ Evropsko združenje za starše (akronim EPA) vključuje 100 milijonov staršev, ki se borijo za aktivno vlogo pri vodenju politike edukacije. Več o tem se nahaja na spletnih straneh <http://www.epa-parents.net>.

- › dolžnost, da so vitalni del lokalne skupnosti, kjer je šola,
- › pravico do posvetovanja o politiki izobraževanja na vseh stopnjah,
- › dolžnost vzdrževanja demokratične predstavniške organizacije na vseh stopnjah, da predstavlja njihove interese.

V razvitem svetu so pravice in dolžnosti staršev do šole in šole do staršev že uveljavljene. *Epstein* (1995) jih je strnil v naslednje tipe:

1. tip: starši morajo podpirati učenje otrok za šolo in komunikacijo med šolo in družino,
2. tip: člani družine pomagajo učiteljem v šoli in prihajajo k socialnim aktivnostim, igram, koncertom, športom,
3. tip: vključenost staršev v domače učenje otrok, supervizija domačih nalog, pomoč pri iskanju ustreznih knjig, posnetkov, učbenikov in pri delitvi neformalnih aktivnosti,
4. tip: participacija staršev pri odločitvah in vodenju politike šole,
5. tip: partnerstvo med starši, šolami, poslovnimi in drugimi skupnostmi, ker je pri edukaciji otrok udeleženi mnogo (športnih, kulturnih, turističnih, industrijskih, zasebnih, zdravstvenih, prehrabnih) organizacij.

Uveljavljanje pravic in dolžnosti staršev do šole in šole do staršev bi precej obogatilo pedagoško kulturo staršev. Tudi pri nas imajo ponekod že utečeno šolo za starše (npr. na Škofijski gimnaziji v Št. Vidu pri Ljubljani), ki pomeni usposabljanje staršev za vzgojo otrok. Pri nas se organizirajo tudi številni seminarji, tečaji, šole za življenje in medicinsko svetovanje staršem. Izobrazbena raven staršev je danes višja kot v polpreteklem obdobju, po drugi strani pa se znanje o vzgoji širi. Namen usposabljanja staršev, ki ga je še vedno premalo, je odpraviti strah pred vzgojo otrok, njihovo navidezno kompetentnost, ki se kaže v *laissez faire* vzgojnem slogu. Nezdrava tekmovalnost znotraj poklicnega dela jim jemlje samozaupanje. Podobni problemi so pri kadrovske usposabljanju učiteljev za njihovo funkcijo. Zaradi nenehnih socialnih sprememb je stanje obstoječe pedagoške kulture, ki je glede na nove naloge vedno nižje, kot bi bilo potrebno za njihovo reševanje, vprašljivo. K razvoju pedagoške kulture spada tudi razvijanje odnosov med starši in učitelji, kakor tudi drugih partnerstev, ki so povezana z edukacijo.

Razlikujemo tudi med dobro in slabo vzgojo. Ker je vzgoja predvsem komunikacija, dobra vzgoja načelno temelji na obojestranski, medosebni argumentirani komunikaciji, slaba pa na enosmerni (od zgoraj navzdol), zgolj predmetni in avtoritativni.

Razvijajmo takšna partnerstva, ki prinašajo dodano vrednost in temeljijo na medsebojnem zaupanju, spoštovanju in odprtosti. Odlične organizacije s svojo preglednostjo zavzemajo visoko etičen odnos do udeležencev. Kako slabo oz. dobro obvladujemo tveganja, pokaže timska ura.

5. Sklep

Partnerstvo je prikladna formula, ki nadomešča stoletno ločitev duhov, čeprav samo po sebi še ne pomeni sprave. Partnerstva niso le dodatek k demokraciji, brez katerega bi le-ta lahko kar dobro funkcionirala, ampak so njen bistveni sestavni del, zato sodijo k otroškim boleznim naše demokracije tudi slabo razvita partnerstva. Odnos do drugega in drugačnega je bistven za oblikovanje partnerstva, zato ni vseeno, kakšno predstavo drugačnosti gojimo in kakšno odgovornost zanjo sprejemamo.

Seveda se premalo zavedamo, da sta dobra vzgoja in partnerstvo odvisni od dobre komunikacije¹¹². Danes vzgojitelji pogosto izgubijo avtoriteto. Avtoriteto ima po Arendtovi tisti vzgojitelj, ki mu uspe doseči poslušnost gojencev in obenem ohraniti njihovo svobodno izbiro tega, kar je za njih sprejemljivo. Globalni strah vzgojiteljev pred vzgojo je strah njenih zastopnikov pred ponavljanjem napak svojih prednikov. To vodi k razpuščenim (znani tudi kot *laissez faire*) vzgoji kot eni izmed oblik represivne vzgoje, ki pogojuje nasilje v družini, šoli in drugje. Pomembno je, da vzgojitelji v vlogi staršev, učiteljev in vzgojiteljev v vrtcih in dijaških domovih prevzamejo odgovornost za vzgojni proces in rezultate, za kar je potrebna motivacija za usposabljanje¹¹³. Pokazali smo, da je eden izmed modelov prevzemanja odgovornosti za učenje in delo Glasserjev model samokontrole učencev v šoli. Poslužuje se ga kar nekaj šol v Sloveniji (OŠ Janka Glazer v Rušah, OŠ Preserje pri Radomljah).

Trstenjak (1994) meni, da je družina na razpotju med družbeno in osebno ljubezensko družino. Vprašanje je, ali se bo družina kdaj razvila do te stopnje. Danes je še vedno v krizi. *Ščuka* (2007) zastopa različne celovite pristope (zlasti Gestalt terapijo), ki so v funkciji pomoči na poti učenca do sebe. To je še vedno v skladu 'stoletja otroka' in pedocentrične pedagogike. S pomočjo takšnih spodbud je vsak učenec lahko uspešen.

¹¹² Različne značilnosti dobre in slabe komunikacije glej: Novak (2005) in Referat, B. Novak (2009). Pomen dobre komunikacije za formativno spremljanje je bil predstavljen 11. in 12. 3. 2009 v Celju znotraj mednarodnega strokovnega posveta z naslovom *Vrednost povratne informacije za učenje in posvetovanje*.

¹¹³ Več o tem se nahaja v VIII. poglavju knjige B. Novaka (2006) z naslovom *Motivacija učiteljev za učenje, poučevanje in izobraževanje*, str. 265-279.

Otroci prihajajo v šolo iz različnih družin z različnimi vzgojnimi stili. Če naj bi šola tudi vzgajala, mora učitelj vedeti, kateri vzgojni stil otroci izkazujejo. Razlikovati mora med tistimi, ki prihajajo iz razpuščene družine, in tistimi, ki prihajajo iz avtokratske družine, ter opazovati, ali se medsebojne razlike družinskih članov spoštujejo. To je pomembno v šoli ali v dijaškem domu. Medsebojno spoštovanje medkulturnih razlik vodi v nenasilje. Zlasti zaradi preprečevanja nasilja je treba izumljati strategije za vzpostavljanje ravnotežja med represijo (zahtevami in nalogami ter sankcijami za njihovo neizpolnjevanje) in permisijo, korenčkom in palico.

Smisel partnerstva je doseganje kakovostnih rešitev z dialogom. Kakovost tako postane dogovorna, konsenzualna kategorija. Pomeni skladnost z dogovorom in zadovoljstvo uporabnika. V partnerstvu šole in staršev to pomeni skladnost izvedenih učnih načrtov tudi s pričakovanji staršev.

Literatura

- Adorno, T. (1999). Avtoritarna osebnost. V: Nastran Ule, M.: Predsodki in diskriminacije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče. Str. 126-156.
- Alastair, M., Parents, education, research and politics. The SCRE center. Splet:<http://www.scre.ac.uk/rie/nl61/nl61macbeth.html>.
- Asher, L. & Meyerson, M. (2004). V kletki ljubezni. Starši in otroci naj živijo lastno življenje. Tržič: Učila International.
- Bluestein, J. (1997). Disciplina 21. stoletja. Kako učence navajamo na samonadzor in sprejemanje odgovornosti? Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Razgovor, problemi, konflikti v školi. Ljubljana: Glotta Nova.
- Dilts, R., The fourth position. Spletne strani: <http://www.nlpu.com/Articles/artic21.htm>.
- Epstein, J. L. (1995): School/family/community partnership: caring for the children, we share. Phi Delta Kappan, Bol.76, No. 9, May. In: OECD (1996): Parents and school. Centre for educational research and innovation, str. 19.
- Fromm, E. (2002). Človek za sebe. Psihološka raziskava etike. Ljubljana: Amalietti
- Fromm, E. (2003). Umetnost življenja. Ljubljana: MK.

- Gossen, D. Ch. (1996). Restitucija, preobrazba discipline v šolah. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Gutmann, A. (2001). Demokratična vzgoja. Ljubljana: i2.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2002). Dialektika razsvetljenstva. Filozofski fragmenti. Ljubljana: SH.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). Didaktični modeli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Juul, J. (2008). Kompetentni otrok. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kant, I. (1991). Vaspitavanje dece. Beograd: Bata.
- Koren, A. (2002). Pomen avtonomije v šolskem sistemu. V: Management, kakovost, razvoj. Koper: Visoka šola za management.
- Kroflič, R. (1997). Avtoriteta v vzgoji. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Lasch, Ch. (1986). Narcistička kultura. Beograd: Nolit.
- Lasch, Ch. (1992). Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete. V: Bahovec, E. (1992). Vzgoja med gospostvom in analizo. Zbornik. Ljubljana: Krt. Str. 182-211.
- Novak, B. (1998). Oblikovanje partnerstva med šolo in starši. V: Žerovnik, A. (ured.). Državlanski forum: družina – šola. Ljubljana: Družina, Pedagoški inštitut, str. 11-32.

- Novak, B (2005). Posledice razlik med dobro in slabo komunikacijo za kakovost pouka. Šolsko polje, pomlad 2005, L. 16, št. 1/2, str. 31-47.
- Novak, B. (2006). Moč družbe in transformacija šole. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Trstenjak, A. (1994). O družini. Ljubljana: Institut Antona Trstenjaka.
- Walters, J. (1990). Vzgoja za življenje. Celje: Mohorjeva družba.
- Zalokar Divjak, Z. (1998). Vzgoja za smisel življenja. Ljubljana: Educy.
- Žorž, B. (2002). Razvajenost, rak sodobne vzgoje. Celje: Mohorjeva družba.

X. Vrednote v procesih globalizacije, evropeizacije in spreminjanja slovenske šole

1. Kaj so vrednote in katere vrednote zastopamo?

Očitno je glede na teorijo vrednot (nem. *Werte*, angl. *values*) mogoče razumeti tudi prakso. Kakršne vrednote zastopamo, takšna osebnost od ekonomske do duhovne ravni smo. Pri tem ne gre le za spolne, potrošniške užitke (gr. *hedone*), ampak tudi za užitke oblasti. Človeku ne gre le za golo preživetje, ki ga ne bi osmislil, pri čemer je tudi absurd sestavina smisla. Če vrednote niso le objektivne idealne bitnosti, ki bi jih zastopali le duhovniki in guruji, ampak so tudi del intersubjektivnega sveta, potem (avto)regulacija ni samo možna, ampak je tudi dejanska. Po materialističnem obdobju naj bi po Inglehardtu nastopilo postmaterialistično obdobje, vendar nekateri ocenjujejo današnjo ekonomsko krizo kot čas dezorientacije, ki je posledica preveč parcialnega odnosa do vrednot, strukturnega neobvladovanja globalnega dogajanja, ki se pokaže v nazadujočem napredku (Heglov izraz).¹¹⁴

Antropološko in aksiološko je človek teleološko bitje vrednot in bitje socialnih odnosov. To izhaja že iz njegove funkcije svobodne izbire med sprejemanjem in zavračanjem, ki se kaže v naših preferencah sprejemanja tega, kar bi radi, in zavračanja tega, česar ne maramo. Te preference se ne ujemajo vedno z etičnimi normami dobrega in zlega oz. slabega. Zaradi osebnih preferenc je to, kar je za nekoga vredno, za drugega nevredno, vendar pa gre za plovbo med Scilo in Karibdo, ker sta vrednotni in kulturni relativizem nevzdržna, absolutizem pa je nesprejemljiv. Šele več osebnih in institucionalnih zornih kotov (prvi zorni kot »jaz«, drugi »ti«, tretji »mi« in četrti »oni«) omogoča panoramski, vsaj relativno dober vpogled v stanje vrednot. Večina sodelujočih seveda pozna najprej samo svoj zorni kot.

¹¹⁴ Nastane vprašanje metode razumevanja, razlage in interpretacije vrednot. V polpreteklem obdobju smo razvoj pojasnjevali z dialektičnimi zakoni, zlasti z zakonom negacije negacije. V družbenih vedah se je uveljavila metoda opazovanja z udeležbo, v filozofiji pa je aktualna hermenevtična metoda.

Seveda se da razlagati prevladujoče vrednote iz prevladujočih tipov osebnosti v posebnih zgodovinskih obdobjih. V potrošniškem obdobju prevladuje ekonomski tip osebnosti. Ta tip je najbolj sprejemljiv za vse, ker predstavlja večino članov določene družbene skupnosti in njenega skupnega izkustva. Tako že od antike dalje vemo, da smo ljudje teoretiki in praktiki. O tipologiji vrednot je moč sklepati iz Sprangerjeve lestvice tipologije osebnosti: teoretična, ekonomska, socialna, oblastniška oz. oblastna, estetska in religiozna osebnost. Tako je npr. za kapitalizem značilna praktično-ekonomska osebnost, za zgodovino 20. stoletja z desno-levimi totalitarnimi oscilacijami pa politično oblastniška osebnost. V starem in srednjem veku je prevladovala religiozna osebnost. Jasno je, da celovit koncept osebnosti bolj pogojuje trajnostni razvoj kot parcialen koncept, ker je bolj uravnotežen. V nobenem obdobju ne obstaja en sam tip osebnosti (npr. socialistični človek, enodimenzionalni človek itd.), zato je potrebno usklajevanje vidikov v novo celoto.

Človek se pogosto moti, ko razume vrednote kot dosežena stanja, pri čemer pozablja na še ne-bivajoče. *Bloch* je definiral človeka kot nastajajoče bitje (lat. *in natu nascendi*, nem. *Noch nicht Seiendes*). Svobodo pogosto razume kot samovoljo ali kot deklaracijo o avtonomiji in suverenosti, ne pa po zgodovinskih izkušnjah v njeni kompleksni večplastnosti. Ker so novi cilji dela (nem. *Arbeit*, ang. *labour*) osebno svobodno odločanje, kreativnost in samorealizacija, se je treba vprašati, ali človek obvladuje svojo težnjo po svobodi. Beseda svoboda ima mnogo pomenov, ki so v medsebojni povezavi. *Juhant* (2003; 219-220) je po Saturi v zgodovini filozofske misli razvrstil naslednjih pet modelov svobode:

1. izvzetost iz determiniranosti,
2. spontano reagiranje po impulzih,
3. izbirna svoboda,
4. spoznanje in vpogled oz. zavestno dojetje odnosov, naravnih in družbenih zakonitosti,
5. svoboda kot osvoboditev od vseh nevrednosti.

Če svoboda ni odgovorna, se da vseh pet modelov demantirati. Ključno vprašanje je, na katero najbližjo vrednoto svobodo vežemo. Če smo jo v socializmu povezovali in jo tudi v kapitalizmu povezujemo z enakostjo in pravičnostjo, pa jo v zadnjem času krčevito povezujemo z varnostjo. Tveganje za večino ni vrednota, ker dialektika gospodarja in hlapca sloni prav na dihotomiji med vodilnimi in vodenimi. Težava nastane

tedaj, ko celo vodilni politiki niso pripravljene več tvegati kot nekdanj, ker jih je *rizična družba* (Beckov izraz) blokirala. Permisivnost v vzgoji največkrat pomeni izogibanje odgovornosti. Prvotno naj bi to bilo dovoljenje do lastnega preizkušanja in napak. Za katoliške šole je vzgoja iz ljubezni in za ljubezen cilj, za javne šole pa je to problem¹¹⁵, ki ga nekatere šole ne rešujejo več.

Vrednote se lahko definirajo na sto načinov, na tisočero načinov pa jih lahko razvrednotimo. V najširšem smislu so vrednote rezultat učlovečenja (tako človeške vrste kot posameznika); naučene so v procesu socialnega učenja, procesiramo jih z inkulturacijo in s humanizacijo narave. Nahajajo se v osebni strukturi v odnosu ida, jaza in nadjaza. Vprašanje je, ali so vrednote lahko relativno dobre, zaželene; ali ni slabih vrednot in ni le delno dobrih vrednot za določeno osebo ali ustanovo. Vrednote se lahko razvrednotijo in prevrednotijo (*Ueberwertung*)¹¹⁶. To pa je konfliktno, krizno in boleče. Slovenci uporabljamo po osamosvojitvi marketinško navidezno svobodo za pragmatične namene (*Bučar*, 2009). Dilema je globlja kot je videti na prvi pogled. Če vrednote niso socialno kohezivne, družba razpade, kar je ugotavljal že *Taylor* (2000) v svojih analizah teorij moderne ter kanadske kulture kot dela celotne zahodne kulture. *Bučar* (2009) je še bolj radikalen v trditvi, da je gospodarska kriza, ki jo opredeljuje kot obolelost celotne, posledica vrednotnega razkroja.

Vrednote so pojmi o temeljnih opredelitvah zaželenega, potrebnega za posameznika, družbe- no skupino in celotno globalno družbo. Vrste osebnih vrednot so spoznavne po temeljnih motivih (motivacijskih ciljih) ali potrebah, od bioloških do socialnih, psiholoških in duhovnih. V času pluralizma interesov je odprto vprašanje, ali so univerzalne vrednote najvišje.

Kako posameznik razporeja vrednote, je odvisno od tega, katere najpomembnejše funkcije z njimi opravlja. Prepozna jih še kot standarde, norme, pravila, načela, po katerih presoja socialne situacije in sebe, funkcionirajo pa kot splošni načrti odločanja in načini reševanja konfliktov in kot konceptualna orodja za vzdrževanje samopodobe. Maslow je jasno povedal, da so vrednote načini samoaktualizacije, so pa tudi orodja za doseganje priznanja (gr. *tymos*, nem. *Anerkennung*). Glede na spoznanje sebe in drugega lahko napovedujemo ponašanja, konflikte in predlagamo rešitve.

Vrednote so posledica procesa vrednotenja na različnih znotrajosebnih in medosebnih ravneh. Teorije vrednot skušajo to pojasniti, vendar so presplošne, da bi vsak posameznik v njih lahko prepoznal svojo dolgoročno prakso vrednotenja. *T. Par-*

¹¹⁵ Več o tem: *U Beck. in E. Beck* (2006).

¹¹⁶ Govorimo tudi o nihilizmu, pri katerem je značilno, da manjka najvišja vrednota. Tudi nihilizma je več vrst, a debata o njih trenutno ni aktualna.

sons (1951) je pri načinu odločanja posameznika v situaciji poudaril naslednje vrednotne orientacije: privatno – kolektivno, afektivno – čustveno nevtralnno (slednje je znano kot odlaganje užitka ali tudi kot protestantski mazohizem) ter performativnost – kvalitativnost in specifičnost (odločanje po analizi kompleksne celote) – difuznost (usmeritev na detajle). Na to, katere vrednote so za nas temeljne, vpliva marsikaj, npr. idealistični ali materialistični svetovni nazor, vzgoja v družini in šoli¹¹⁷, družbeni sistem in sovrstniki.

Funkcionalnost našega vrednostnega sistema ni odvisna le od svetovnonazorske koherentnosti, ampak tudi od trenutne situacije. Zelo pomembno je, ali se odločamo prisilno - reaktivno - (nem. *Wiederholungszwang*) ali proaktivno in inovativno. Redukcionistične oz. deterministične in normativistične teorije vrednot omogočajo ožje razsežnosti odločanja kot kompetenčne. Omnipotentne predstave vrednot so v sebi protislovne. Nekateri se najlažje odločajo po notranjih uvidih. Vprašati bi se morali, katera teorija je značilna za nas.

Psihologi vrednote pogosto povezujejo s potrebami in željami, z motivacijskimi cilji in intencijami, z navadami, z vzorci obnašanja, s posplošenimi motivacijskimi cilji, s smislom življenja, prepričanji in pričakovanji, z etičnim dobrim, s pravili in z normami, a jih ne omejujejo nanje. Vrednote opredeljujejo tudi s posameznikovimi emocijami zavzetosti, mehanizmi njihovega uveljavljanja zastavljenih ciljev v smislu spodbud in sankcij oz. kazni. Povezujejo jih s prepričanji o zaželenih končnih stanjih (npr. svoboda, enakost) ali vedenjih, ki usmerjajo in vodijo našo izbiro ali oceno ravnanj, pojavov in urejenosti glede na relativno pomembnost.

Vrednote ne artikuliramo le z identificiranjem, funkcioniranjem, osebnimi preferencami, ampak tudi s potrjevanjem in zanikanjem. Osnovno vprašanje je, ali ima posameznik afirmativno ali negativno stališče do življenja (*Ja-Sager, Nein-Sager*). Odgovor na to vprašanje sledi ljubezni ali sovraštva do sebe in drugega. Malokdo ima do tega povsem jasna stališča, ker ga blokirajo skrita negativna prepričanja, zato v anketah zavzema afirmativna stališča do družine, ljubezni itd., v praksi pa se ravna po bolj pragmatično-situacijskih usmeritvah. Najmanj raziskano je, kako se vrednote generirajo iz duhovno kulturnega vzdušja (nem. *Zeitgeist*).

Posameznik se po eni strani nenehno bori za uveljavljanje svojih temeljnih vrednot, po drugi strani pa njihovo veljavnost in prioriteto preverja v praksi. Ima ambivalentni odnos do vrednot, ker je v njegovi naravi, da je hkrati volk in ovca. Zato *Fromm* razlikuje med biofilijo in nekrofilijo. Možni človek je tisti, ki presega svoje meje, razširja svojo zavest onkraj povprečne ravni, onkraj enodimenzionalnosti (Marcusejev

¹¹⁷ V pedagoško dejavnost vdira vse več strok, poleg pedagogike, ki se že tradicionalno ukvarja z vzgojo in izobraževanjem, še psihologija, sociologija, socialna psihologija, šolsko pravo, management, komunikologija, nevroznanost, psihoterapija.

izraz). Če pomeni enodimenzionalnost zasvojenost, potem večdimenzionalnost izkazuje potrebo po novem usklajevanju in integrativnosti. Nekateri starši in učitelji še vedno nasilno širijo meje¹¹⁸.

Če dogajanja ne interpretiramo v skladu z našimi vrednotami, to občutimo kot psihosomatsko motnjo oz. distres. Če nas okolje ne sprejema, to občutimo kot nepotrebno, odvečnost, zavrženost itn. Kljub poudarjanju človekovih pravic, pomena človekovega življenja in življenja vseh živih bitij poznamo tudi pojav korupcije¹¹⁹ vrednot. Ker je človek bipolarno bitje, dela tudi nekaj nevrednega.

Kako naj bodo šole ustanove smisla, če zaloga zgodovinskega smisla hitro skopni? Kako deluje kristalizirano kulturno jedro, je samo delno predvidljivo, ker je človek plastično bitje. Vsaka generacija mora vrednote prisvajati na novo. Človek se sicer že rodi s človeškimi zmožnostmi (Juul, 2008), vendar pa se te, če živi predolgo v živalskem obdobju, ne razvijejo (primer sta najdeni volčji deklci v Indiji), ali pa hitro podivja, če se znajde v vojni vihri. V kriznih situacijah se pogosto vedemo regresivno - napravimo korak nazaj. Tako regresija na etnocentrizem še vedno ni dovolj pojasnjena. Očitno se krepi direktna moč nad posredno v določenem delu sveta.

Človekov odnos do prihodnosti je še nekritičen, ker edukacija za trajnostni razvoj še ni postala ključna. Prihodnost je bila doslej leglo utopij in ideologij (velikih zgodb), ki so se iztekle v podaljšano preteklost 'še več enakega'. Vsa barbarstva tega stoletja so se porodila v imenu prihodnosti. Novejši izraz za barbara (gr. *barbaros* – tujec, ki govori nerazumljiv jezik) je terorist, ki je nezvest pridobljenim dosežkom.

Habitucija posamezniku omogoči, da mu vsake situacije ni treba opredeljevati na novo, ampak lahko dovolj podobne situacije uvrsti pod obstoječe vzorce vedenja in na ta način tudi predvideva njihovo razvijanje (Bergman, Lukmann, 1988). Z učenjem kot navajanjem in po-navljanjem in z odučenjem kot odvajanjem od ponavljanja dejavnosti se spreminja tudi sistem vrednot, saj habitus dovoljuje tudi nastajanje nepredvidljivih novosti. Vodilni posamezniki po osebni avtoregulaciji in vlade po družbeni regulaciji, socialnih prenovah, skušajo gojiti takšne habituse, ki prispevajo k stabilnemu razvoju, čeprav jim to večkrat ne uspe.

Trajnost vrednot je posledica naših navad (lat. *habitus*). *Habitus* je po Bourdieuju (Bourdieu, 2002) splošno načelo, ki vsebuje sistem razporeditvenih shem, vrednot, prepričanj, navad, zgodovinskih in socialnih okoliščin pripadnosti, na osnovi katerih

¹¹⁸ Ne gre le za stile, ampak tudi za oblike. Alfred Schutz je pisal o *Lebensformen* in je zagovarjal metodični način življenja, za katerega se odločiš in zanj odgovarjaš. Oblike družbe mu pomenijo toliko kot oblike življenja.

¹¹⁹ Korupcija pomeni slabšanje integritete. Kolokvialno jo povezujemo z zlom, slabostmi, z boleznijo, z izgubo nedolžnosti. Več o pojmu korupcije najdemo v Wikipediji na spletnih straneh: <http://en.wikipedia.org/wiki/Corruption>.

posameznik ali skupina uspe ali ne uspe. Zaradi navad in ustaljenih vrednot zaznavamo svet prek filtrov posploševanja, popačenja in izkrivljanja ne glede na objektivnost.

Dejansko zastopamo takšne vrednote, kakršne smo si v najzgodnejšem obdobju prisvojili v procesu socializacije, načelno pa tiste, kakršne si prisvajamo v sedanjosti. Kažejo se na mnogotere načine, in sicer kot orientacija v svetu, kot prilagajanje normam in določeni ideologiji, pa tudi kot vzajemna naklonjenost, čustvenost, solidarnost, socialna gibanja in kot individualna ustvarjalnost.

Delo je antropološko dejstvo človeka, ki prinaša tudi socialno komunikacijo, zato bodo potrebni projekti, ki bodo na trg delovne sile ponovno vključevali brezposelne starejše od 50 let, pripadnike zapostavljenih etničnih skupin, begunce in invalide. Solidarnost je pogoj sožitja, vendar pa je treba ugotoviti, da socialistične kolektivistične solidarnosti, ki je prikrivala individualno neodgovornost, ni več, nova solidarnost na drugačnih temeljih pa se še ni razvila, čeprav je bila po Bauerju že v prazgodovini pogoj preživetja. Sebični gen je nastal kasneje. Bauer utemeljeno pokaže, da človek prvenstveno ni naravnan egoistično in konkurenčno, ampak je naravnan na sodelovanje in ujemanje. Možgani nagrajujejo posrečene odnose med ljudmi tako, da izločajo snovi, ki povzročajo dobro počutje in zdravje. Imenuje jih 'nagonski agregati življenja'.

Solidarnega sveta ni brez spodbujanja novega humanizma z bistveno etično komponento, v katerem bosta poznavanje in spoštovanje kulturnih in duhovnih vrednot različnih civilizacij zavzemali pomembno mesto. Globalizacija to protiutež zahteva, če nočemo ostati le pri njenih ekonomskih in tehnicističnih vidikih. Občutek obstajanja enakih vrednot in skupne usode je temelj vsakega projekta mednarodnega sodelovanja.

Tudi za Bauerja (*Bauer, 2008*) je človek v univerzalnem smislu bitje odnosov, ki jih danes reflektira v smislu solidarnosti. Izhajajoč iz aktualnih nevroloških odkritij, knjiga oriše človeka, ki je fiziološko naravnan na sodelovanje in tako nasprotuje sociobiološkim predstavam Dawkinsa in drugih. Gonilo vsega živega ni boj vseh proti vsem (*Darwin, Hobbes*), osrednja motiva narave sta sodelovanje in ujemanje. Zgodovinsko izkustvo zlasti iz prejšnjega stoletja pa kaže, da je človek zelo vodljiv in da se ga v množičnih gibanjih, protestih, demonstracijah in uporih da zavesti z navideznimi cilji.

V prihodnosti bo moral človek pokazati več izkušenj in inovativnosti pri izbiri različnih vrednotnih sistemov. 20. stoletje nam je kot čas skrajnosti dalo vedeti, da so te izkušnje nezadostne. Šele dvodimenzionalna vrednotna odprtost omogoča izbiro med eno in drugo pozicijo, med mehanicistično in holistično paradigmo, moderno in postmoderno, socializmom in postsocializmom ter med lokalno, nacionalno in internacionalno kulturo, takšno ali drugačno nacionalno in svetovno državo (kozmpolitizem), materializmom in idealizmom itn. Tu se krešejo sporna stališča esencialne in eksisten-

cialne, individualne in socialne pedagogike. Vsak vrednotni sistem ima svoje dobre in slabe strani oz. omejitve glede na različne subjektivne in objektivne dejavnike.

Pri uresničevanju vrednot smo preveč polovični ter premalo sistematični in samodisciplinirani. Obeh družbenih sistemov, kot sta kapitalizem in socializem, ne bi smeli presojati le po tipu lastnine, kot sta zasebna ali družbena. Lastnina je pretežno odvisna od materialističnih vrednot (pohlep, konkurenca, prestiž, ponos), ki se zlahka zamenjujejo za vrednosti. Vedno znova se posamezniki in celo narodi znajdemo pred vprašanjem, ali bomo imeli reflektiran, samodiscipliniran odnos do uresničevanja vrednot ali pa le stihijskega, instinktivnega. Zato ni nenavadno, da se v zadnjem času zaostrojuje dilema sožitja in sodelovanja ali barbarstva, terorizma in katastrofe.

1.1 Evropske in univerzalne vrednote

Evropski fundamentalizem se je že na začetku novega veka izrazil v evropocentризmu in civilizacijskem imperializmu oz. kolonializmu evropskih nacij in držav v odnosu do izvenevropskih. Danes je to travma desnega in levega ekstremizma, nekrofilne kulture, zavračanja imigrantov, zlasti z afriške celine, itn. V evropskih državah so romski otroci premalo vključeni v izobraževanje. To zmanjšuje njihove kasnejše zaposlitvene možnosti, zato so romske skupnosti med najrevnejšimi v Evropi. V primerih kršitev njihovih človekovih pravic pogosto ne dobijo pravične podpore.

Srečujemo se s poplitvenjem vrednot sredi ravnega sveta (Friedmanov izraz) in popreproščena - simplificiranega - mišljenja. Socialna iniciativa je danes postala problem. Angleški sociolog F. Furedi (2003) pojasnjuje »*personhood*« kot pripravljenost posameznika na spremembe in na dejanja tveganja. Nekdaj smo temu rekli pogum. Danes ljudje iščejo predvsem varnost, normalnost, konformnost. Danes imajo ljudje že vsako tveganje za preludij v katastrofo. To je nizka stopnja »*personhooda*« z občutki nemoči in šibkosti. Strokovnjaki nam povedo, kaj in kako naj čutimo in doživljamo intimne trenutke, da bo vsak del našega življenja postal del popolne preobrazbe. Ker pa je samokontrola posameznika na ta način preveč kontrolirana od zunaj, ego izgubi interes za sodelovanje s superegom državne politike. Kultura strahu zato (*culture of fear*) pomeni nizka pričakovanja.

Zdi se, da nove vrednote ne nastajajo od spodaj navzgor, ampak od zgoraj navzdol. Z vidika deklaracij enotne Evrope ne more biti brez enotne evropske kulture in šole, ki slonita na enotni evropski vzgoji in izobrazbi. Ta enotnost se lahko smiselno utemelji znotraj pluralizma, ne pa v dominaciji ene izmed obstoječih kultur. Evropska vzgoja tematizira vprašanja, kako usposablјati državljane za pomiritev narodov in za prenehanje sovražnosti med njimi, z evropsko gospodarsko istovetnostjo in z novo

globalno etiko. Ideje evropske vzgoje ne bi smeli idealizirati, ideologizirati, dogmatizirati s pretiranim poudarjanjem evropske kulturne in zgodovinske enotnosti. V totalitarnih političnih orientacijah se je pokazalo, da to vodi do fundamentalističnega povzdigovanja relativnega v absolutno pri neupravičeni divinizaciji dela in kulta osebnosti.

Evropo kot enotnost v mnogoterosti nacionalnih kultur je treba misliti multikulturno pluralno in večdimenzionalno. Že iz antike poznamo vrline svobode, razumnosti, vzgojenosti, sreče, harmonije resničnega, lepega in dobrega (gr. *kalokagaitia*), obvladanosti (zmernosti), političnega delovanja itn. V novem veku, ko se odpre družbeni kontekst, dobimo še nove vrline, kot so otroštvo, delo, tekmovalnost, trg, skupna in individualna korist, človekove pravice, suverenost naroda, demokracija in osebnost. Postmoderno razumemo kot rehabilitacijo vrednot ljubezni, sočutja, sodelovanja in partnerstva.

S tem pa sožitje kot skupno jedro evropskih ciljev vzgoje postaja vprašljivo. Sožitja se je treba kar naprej učiti. Človek se uči sožitja zaradi delovanja na vseh ravneh družbenega življenja. Na tej predpostavki temelji družbeni identitetni model vzgoje, ki je za vsako družbo drugačen. Nova ekološka paradigma znanosti prinaša drugačen vrednotni kontekst sožitja. V okviru mehanskega vzorca mišljenja in delovanja sožitje ni bilo dosegljivo, ker je bilo podrejeno gospostvu nad naravo, zatiranju delavskega razreda, nacionalnih manjšin in etničnih skupin. Sožitje funkcionira znotraj vrednot, kot so sočutje, solidarnost, sodelovanje, komunikativnost, mir, dialog, partnerstvo, ljubezen, svoboda, ohranjanje čistosti naravnega okolja, kakovost življenja itn.

Jasno je, da se pri človeku, ki je hkrati to, kar že je, in to, kar še ni, projektivne vrednote ne morejo ujemati. Zato še ni kar *homo duplex* z dvojno moralo, ki bi moral govoriti le tisto, kar dela, in delati le tisto, kar govori. Dvojna morala pa je, kadar nekritično meni, da je projektivne vrednote že udejanjil. Tako se zlahka razume, da razglašanje EU leta 2008 za *leto medkulturnega dialoga* in leta 2009 za *leto ustvarjalnosti in inovativnosti* ne pomeni, da je to že dejansko stanje odnosov med Evropejci, ampak je le spodbuda zanj.

V dobi dezorientacije se sprašujemo, kako se orientirati med spremenljivimi sistemi vrednot. Sodobni človek ima možnost izbire med sistemi vrednot, kot so:

1. antično grške vrline (gr. *arete*) srednje mere, razuma, poguma, močatosti, pravičnosti,
2. starozavezno judovske vrednote, kodificirane v desetih božjih zapovedih,
3. novozavezne krščanske vrednote, vera, upanje in ljubezen, strnjene v zlatem pravilu,

4. temeljne vrednote francoske revolucije, svoboda, bratstvo (solidarnost) in enakost, tako imenovane buržoazne (meščanske) vrednote,
5. socialistične vrednote, delo, oblast, čast, združene v geslu Delu čast in oblast!,
6. konzervativne vrednote pridnosti, poštenosti, prijaznosti, pripadnosti npr. družini, narodu (patriotizem),
7. postmoderne vrednote, ki se nanašajo na kvaliteto življenja, kot so zdravje, zaposljivost, prosti čas in druge ter
8. vrednote svetovnega etosa, ki izvirajo iz svetovnih religij oz. iz svetovnih kultur in civilizacij (*Hribar*, 2003).

Hans Kueng je v 90. letih začel projekt svetovne etike (nem. *Weltethos*, ang. *global ethics*). Projekt je na ravni deklaracije leta 1993 prvič potrdil *Parlament svetovnih religij*, leta 1997 *InterAction Council* (telo, v katerem se združujejo bivši predsedniki držav in parlamentov), leta 2001 pa so ga s sprejetjem *Globalne agende za dialog med civilizacijami* potrdili še *Združeni narodi*. Izpostavlja skupno jedro svetovnih etičnih standardov in vrednot, brez katerih dialog med svetovnimi religijami ter preživetje v pravičnem svetu ni mogoče ¹²⁰.

Prej ko slej naletimo na seznam vrednot. *Hinkley* (2000) izpostavlja listo naslednjih desetih univerzalnih vrednot, ki so ključne za ohranitev zahodne civilizacije: ljubezen, dostojanstvo, etičnost, civilnost, učenje, odpuščanje, hvaležnost, modrost s previdnostjo, optimizem in vera. Seveda to ni edini seznam zahodnih vrednot. Pri tem ne smemo zamenjevati zahodnih in univerzalnih vrednot. Naštete vrednote so tudi različno sprejete, ker jih na hierarhični lestvici njihovih pomenov različno uresničujemo in izpostavljamo. Univerzalnost vrednot je procesni pojem, saj je meja med parcialnimi in univerzalnimi vrednotami premična.

Kako lahko vrednote uresničujemo? Opozorili smo že na njihove funkcije, vendar ciljne vrednote lahko uresničujemo tudi z instrumentalnimi vrednotami v institucionalnih kontekstih. Vrednote sožitja ni brez etično zavezujočih skupnosti, kot so religiozne, znanstvene, vzgojne, proizvodne (npr. kibuci) in učeče se skupnosti. Nevarno pa je, če se te skupnosti začnejo obnašati izključujoče navzven. Mehanizem oblikovanja takšnih skupnosti je interaktivna komunikacija, sodelovanje, koordinacija dejavnosti, nenehni (samo)nadzor članov in samodisciplina.

Različni družbeni in šolski sistemi poudarjajo različne vrednote. Krščanstvo in nekatere druge religije poudarjajo ljubezen, socializem enakost, kapitalizem zasebno iniciativo, totalitarni režim poslušnost in ubogljivost, postmoderna pa ima vse vrste vrednot.

¹²⁰ Glej Wikipedijo na spletnih straneh: http://en.wikipedia.org/wiki/Hans_K%C3%BCng.

EU ne more obstajati brez sprave med evropskimi narodi, transnacionalne vzgoje, politike za prenehanje sovražnosti med narodi in brez globalne etike. Te ideje je nevarno idealizirati, ideologizirati, dogmatizirati in ponavljati s pretiranim poudarjanjem evropske zemljepisne in zgodovinske enotnosti ter istorodnosti. *Brague* (2003) je opozoril na nevarnost parazitizma evropske kulture. Zlasti padanje natalitete kaže na to, da se nam naše življenje ne zdi dovolj dobro, da bi ga privoščili tudi drugim, zlasti še nerojenim. Razprave o smiselnosti raziskav človeških zarodkov to stališče potrjujejo.

Za evropski prostor so pomembne naslednje vrednote: sprejemanje človekovih pravic in parlamentarne pluralne demokracije, tolerantnost, spoštovanje različnih mnenj, solidarnost in ljubezen do bližnjega (kot nasprotje egoizma in potrošništva), čut odgovornosti ter odprtost do drugih kultur, ras in kontinentov. Ker Evropa ni le multikulturalna, ampak tudi multireligiozna skupnost, so univerzalne vrednote vseh religij ljubezen, *sočutje* (gr. *eleos*, angl. *compassion*, nem. *Mitleid*), zvestoba, skrb in solidarnost, zidaki etike odpuščanja in medkulturne tolerance. Pri tem je treba opozoriti, da imajo tako sočutje kot tudi druge vrednote ambivalentne učinke. Toleranco kot civilizacijsko pridobitev bi bilo treba gojiti na vseh ravneh zaradi nenehne nevarnosti dramatičnih prelomov, tako kot mir. Sodi med najteže priučljive vrednote, ker je rasno, nacionalno, ekonomsko in kulturno diskriminiranje še vedno razlog za najhujše zločine.

Če bomo v različnih kulturah našli skupno osnovo, se bo celostno pojmovanje edukacije uveljavljalo na osnovi vrednot sožitja, partnerstva, ljubezni, sodelovanja, miru, svobode, solidarnosti, ohranjanja naravnega okolja, kakovosti življenja, kulturnega bogastva, legitimnega pluralizma interesov, komunikativnosti, spontane samoorganiziranosti, samoiz-ravnosti in empatičnega spoznanja. Zaradi človekovega nasprotujočega delovanja, socialnih procesov integracije, polarizacije in potemtakem tudi dezintegracije družbe ter zaradi neenake delitve znanja učinkujejo obstoječe vrednote nasprotujoče in celo protislovno. To pomeni, da so težko dosegljive. S prevladovanjem te težnje se tudi (šolska) kultura partikularizira.

Evropski človek se oblikuje z vzgojo za pripadnost (sobivanje, sožitje, sodelovanje) v evropski skupnosti. Ta človek se uči *hoditi pokončno* (Blochov izraz) z nogama znanosti in demokracije. Socialistični politični sistem, ki ni blokiral le pokončne hoje, ampak tudi odprtost človeka, ni preživel. Vendar je človek zaradi prisile v posttranzicijskih državah še totalitarno frustriran, kar pomeni, da še ne živi resnice skupnosti. Če je človek preveč odprt, ga to vodi v spontanost brez meja, če pa je preveč zaprt, se ne more razvijati. Oboje pomeni totalitarno negacijo svobode, ki jo simbolizirajo Platonova votlina, kukavičje gnezdo ali orwellovski svet. Pomeni tudi nevarnost realizacije negativnih utopij (refeudalizacija ali sistem total(itar)nih informacij). Šolo lahko primerjamo s Platonovo votlino, v kateri naj bi vsi gledali isto socialno resničnost, ker pa gleda vsak svojo, jo skuša nasilno vsiljevati drugemu.

Na Evropo kot enotnost v mnogoterosti nacionalnih kultur je treba misliti multikulturno pluralno in večdimenzionalno. Že iz antike poznamo vrline svobode, razumnosti, vzgojenosti, sreče, harmonije resničnega, lepega in dobrega (gr. *kalokagaitia*), obvladanosti (zmernosti), političnega delovanja itn. V novem veku, ko se odpre družbeni kontekst, dobimo še nove vrline, kot so otroštvo, delo, tekmovalnost, trg, skupna in individualna korist, človekove pravice, suverenost naroda, demokracija in osebnost. Postmoderno razumemo kot rehabilitacijo vrednot ljubezni, sočutja, sodelovanja in partnerstva.

Na internacionalnost vrednot v šoli kažejo prizadevanja za humanizem, demokracijo, sodelovalnost, interkulturalizem, človekove pravice, mir, permanentnost vzgoje in izobraževanja za avtonomijo otroka in za razvoj individualne osebnosti. To pomeni, da bodo te države v nacionalnih programih intenzivneje odpirale skupno evropsko interkulturno razsežnost edukacije. Ti cilji se ne morejo realizirati brez demokratične in ustvarjalne šole, njenih pozitivnih vrednot, vseživljenjskega učenja in miroljubne politike držav.

Hitre spremembe z nujno popraviljanja napak iz preteklosti vodijo do krize smisla in vrednot. V današnji kulturi je premalo skupnih vrednot, različni vrednostni sistemi pa med seboj niso usklajeni. Odgovor na vprašanje, kdaj postane red vrednot smiseln, je v naslednji ugotovitvi: »Dejstvo, da dve nacionalni skupini delita skupne vrednote ali načela pravičnosti, jima ne daje nujno nobenega močnega razloga, da se združita (ali ostaneta skupaj), namesto da bi se razdružili (ali ostali ločeni). Kar jima manjka, je skupna identiteta, ki izhaja iz skupne zgodovine, jezika in morda religije.« (Kymlicka, 1995; 188-189) Skupni interes je domnevno pravičen. Pravičnost je za Rawlsa univerzalna vrednota, ki jo sprejema vsaka ustanova oz. šola¹²¹.

Vrednote ne funkcionirajo le znotraj določene kulture, ampak tudi v njenem kontekstu. Vemo, da niti avtokratsko-totalitarna kultura niti neoliberalna kultura nista najustreznejši za uravnotežen sistem vrednot. Taylor (2000) meni, da neoliberalne tendence zahodne kulture omejujejo sodelovanje med posamezniki na minimum. To je nevarno, ker vodi v atomizacijo družbe in v njen razpad. Znano je, da se v vsaki, zlasti politični, kulturi še nahajajo avtokratske in totalitarne prvine. Srednjo pot med individualistično atomizacijo in kolektivizmom vidi Taylor (2000) v viziji liberalno-komunitarne skupnosti, v kateri so posamezniki motivirani za sodelovanje. Svet vrednot ni več samoumeven. Ni več jasno, ali se pluralizem in enotni smisel izključujeta, namesto da bi se vključevala. Berger in Lukman implicitno zagovarjata tretjo pot ligatur in komunitarizma nasproti liberalizmu. Vsi hočejo revitalizirati ustanove in skupine v civilni družbi.

¹²¹ V našem prostoru je precej literature o pravičnosti v šoli. Naj navedem le nekaj avtorjev: Kodolja (2006), M. Peček in I. Lesar (2006).

Ker sodobna pedagogika izhaja iz predpostavke, da je vir učenja učenec sam s svojimi potenciali in interesi, mora učitelj postati dober vodja ali upravljavec s človeškimi viri (*human resource manager – HRM*). Usmeritev, da je treba biti najprej človek in šele nato vodja, je v skladu s časom. S tem pa je nastala potreba po diferenciaciji vodenja. Nastala je nova znanost o managementu. Dosedanji vodja je proučeval, kaj je narobe z ljudmi, kaj delajo napak in zgrešeno, in ne, kaj delajo najbolje. Takšnega vodje so se delavci bali. Na srečo se zdaj dogajajo spremembe, ki obetajo.

Pozitivni vodje namreč zavestno zvišujejo pretok čustev znotraj svoje organizacije. Tega ne počnejo, ker je to lepo, ampak zato, ker odločilno in predvsem merljivo prispeva k poslovni ali šolski uspešnosti, pozitivni organizacijski mikroklimi, večjemu zadovoljstvu zaposlenih z delom, ki ga opravljajo, in večji zavzetosti zaposlenih. Učitelji kot pozitivni vodje pa pri učencih pogosto naletijo na nevrednotne čeri. Prepričani so, da vse lamentiranje o vrednotah ne pomaga nič brez t.i. vzgojnih ukrepov. Toda spoznavanje vrednot per negationem postane travmatično, zato se v zadnjem času vpeljuje vzgojni načrt, kar pa ni edini pripomoček pri 'skupnem naporu vseh'.

Individualizacija ni sprožila vala narcizma le v ZDA in v Kanadi, ampak tudi pri nas. Pokazal se je dvojni obraz individualizacije, ki prinaša z več samovoljne svobode tudi več konfliktov. Tako imamo po eni strani zmanjšano nataliteto s samo zaželenimi otroki in po drugi nezaželeno partnerje z naraščanjem razvez. *U. Beck in E. Beck* (2008) to stanje diagnosticirata kot polovično emancipacijo žensk. Ženske so postale enakopravno zaposljive kot moški, ti pa niso postali bolje udomačeni. Jasno pa je, da emancipacije žensk ni brez emancipacije moških (od dominacije) in obratno. Spolna diskriminacija se zato nadaljuje tudi v šoli. Feminizacija poklica učitelja, ki je prisotna skoraj povsod po svetu, prinaša v šolo pretežno 'ženske vrednote'.

Če naj bi bili uspešni vsi¹²², to pomeni, da je treba upoštevati vse vrednote. Ponekod pa še vedno ni jasno, ali spadajo duhovne vrednote tudi v javno šolo. *Zohar in Marshall* (2006) izpostavljata naslednja duhovna načela upravljanja organizacije in življenja:

1. načelo samoorganiziranja,
2. načelo omejene nestabilnosti,
3. celovito pojavljanje po načelu prepletanja notranjih delov, ki niso ločeni eden od drugega,
4. načelo prilagodljivosti, po katerem se uči iz lastne prihodnosti, načelo razvojnih mutacij,

¹²² Idejo, da noben otrok ne sme zaostajati, ne zastopa le ZDA (Busheva reforma šole) z W. Glasserjem, ampak tudi EU.

5. načelo raziskovanja lastne prihodnosti in ustvarjanja v skladu z njo,
6. načelo vnovične presoje glede na spremenjene zunanje okoliščine,
7. načelo urejenega kaosa.

Seveda pa ostaja odprto vprašanje, kako ta načela izhajajo iz dvanajstih lastnosti duha, kot so spontanost, vizija, občutek povezanosti, sočutje, neodvisnost od polja, vprašanje zakaj, sposobnost preoblikovanja, učenje iz napak, skromnost in poklicanost, ki naj bi jih uveljavilo podjetje in šola. Duhovni kapital ($IQ + EQ = SQ$) je kot sinteza intelektualnega in emocionalnega kvocienta celotni sklop duhovnih vrednot. Današnja javna šola je premalo 'organizacija smisla' zato, ker ji manjka duhovnih vrednot, smisla in modrosti. Včasih zaradi težnje po pravnem redu zavrača smisel odnosov.

Kapitalizem sloni na vrednotah, ki izhajajo iz motivov tekmovalnosti, pohlepa (nem. *Gier*), jeze in strahu. Pri tem pomaga celosten pristop z občutkom za skupne interese in prožen odnos do povezovanj, kar seveda ne pomeni deglobalizacije z zapiranjem v nacionalne meje. Takšna podjetja imajo pogum za nova tveganja, ne delujejo brezglavo. Za *Marshalla in Zoharjevo* (*Marshall in Zohar*, 2006) so le pozitivna, ker jih ni sram postavljati ciljev vedno znova, glede na nastalo situacijo. V sebi iščejo najgloblje v smislu višjih motivov. Vprašanje je, ali vse to, kar zveni idealistično, kje obstaja. Toda avtorja sta terapevta in zainteresirane vodje za takšno ravnanje usposabljata.

V zadnjem času so človekove pravice vpete v sklop vrednot - pravičnosti, enakopravnosti, svobode - glede na to, kakor so razdeljene. Obenem pa se lahko v polnem smislu uveljavijo le ob spoštovanju temeljnih civilizacijskih vrednot. Utemeljitev človekovih pravic najdemo v projektu *Svetovni etos* (*Declaration Toward a Global Ethic*, 1993)¹²³, ki izpostavi dve izhodišči, kot sta humanost kot vprašanje dobrohotnosti in ravnanje v skladu z zlatim pravilom, in štiri vrednostne imperitive svetovne etike:

1. spoštuj vse življenje,
2. deluj odkritosrčno in pošteno,
3. govori in deluj v skladu z resnico,
4. spoštuj in ljubi drugega.

Ti imperativi pa ustrezajo naslednjim skupnim vrednotam: nenasilju in spoštovanju življenja, pravičnosti in solidarnosti, resnicoljubnosti in strpnosti, partnerstvu, vzajemnemu spoštovanju in ljubezni (*Kueng*, 1997). Možno je tudi zavezništvo

¹²³ Ta deklaracija je ažurirana l. 2006 in je dostopna na spletnih straneh: <http://astro.temple.edu/~dialogue/Center/kung.htm>. Obstaja tudi Center za globalno etiko, ki koordinira delo mislecev, učenjakov in aktivistov, ki želijo promovirati državljane sveta.

med civilizacijami v imenu svetovnega etosa (Hribar, 2006). To je tudi upanje za preživetje človeštva in 'ohranitev civilizacijske ravni države' (Lukšičeva norma). Toth Hedžet (2008) na globalni družbeni ravni ugotavlja to, kar je Horneyeva (Horney, 1987) ugotovila na osebni individualni, in sicer da brez temeljnega zaupanja v drugega ni sožitja. Svetovni etos je le način varovanja skupne človečnosti. Isto funkcijo, kot jo ima motiv smisla v službi preživetja za Marshalla in Zoharjevo (Marshall in Zohar, 2006), ima za Kuenga tudi svetovni etos.

Če bomo v različnih kulturah našli skupno osnovo, se bo celostno pojmovanje edukacije uveljavljalo na osnovi vrednot sožitja, partnerstva, ljubezni, sodelovanja, miru, svobode, solidarnosti, ohranjanja naravnega okolja, kakovosti življenja, kulturnega bogastva, legitimnega pluralizma interesov, komunikativnosti, spontane samoorganiziranosti, samoiz-rznosti in empatičnega spoznanja. Zaradi človekovega nasprotujočega delovanja, socialnih procesov integracije, polarizacije in potemtakem tudi dezintegracije družbe ter zaradi neenake delitve znanja obstoječe vrednote učinkujejo nasprotujoče in celo protislovno. To pomeni, da so težko dosegljive. S prevladovanjem te težnje se tudi (šolska) kultura partikularizira.

V zadnjem času nova vrednota postajajo ključne kompetence, ki si jih moramo pridobiti zato, da bomo posamezniki lahko živeli svobodno, smiselno, odgovorno in uspešno življenje. Zaradi raznolikosti življenjskih situacij lahko vsaka kompetenca postane ključna. Ključne kompetence so tiste, ki jih rabimo za doseganje načrtovanih ciljev. Predvsem so to tiste kompetence, ki so pomembne za vse ljudi, ne glede na spol, razred, raso, kulturni izvor in družinske okoliščine ali materni jezik. Biti morajo skladne z etičnimi, gospodarskimi in kulturnimi vrednotami in navadami skupnosti. Pri tem ni mogoče upoštevati posameznikom specifičnih življenjskih stilov, ampak življenjske okoliščine, ki so skupne vsemu prebivalstvu. Bolj ali manj smo vsi enkrat v življenju učenci, delavci, starši, skrbniki, udeleženci v številnih političnih, kulturnih in prostočasnih aktivnostih.

Ker šola (ponovno) postaja soodgovorna za ohranjanje civilizacijsko-kulturnega okvira človeka in človeštva, je zanjo potrebna univerzalna etika. Žalec (2008) meni, da zaradi globalizacije sveta vse bolj narašča potreba po primerni, univerzalno uporabni etiki, da bi lahko razumeli, ocenili in razumno ter pravično uredili probleme sodobnega sveta. Takšna etika mora artikulirati ustrezna merila vrednotenja na področjih blaginje ali dobrobiti, pravičnosti in svobode. Zmožnostni pristop je razumen način za ovrednotenje dobrobiti, kar je potreben temelj za vsako razumno utemeljeno univerzalistično etiko in tvori njen ploden okvir.

Evropska komisija (2008) ugotavlja, da bodo potrebne spremembe, ki bodo včasih morale biti tudi korenite, če želimo, da bodo evropske šole mlade temeljito pripravile na življenje v 21. stoletju. Komisija predlaga agendo za sodelovanje na teh področjih:

- › vsem učencem pomagati razviti kompetence, ki jih potrebujejo za življenje, kar pomeni povečati stopnjo pismenosti in računskih spretnosti;
- › izboljšati sposobnost učenja, kako se učiti, in temu primerno prilagoditi kurikulum, učna gradiva, izobraževanje učiteljev in ocenjevanje;
- › vsem učencem zagotoviti kakovostno učenje, kar pomeni poenotiti predšolsko izobraževanje; izboljšati pravičnost šolskih sistemov; zmanjšati zgodnje opuščanje šolanja; izboljšati podporo učencem s posebnimi potrebami v šolah, namenjenih večini;
- › izboljšati kakovost učiteljev in drugih delavcev šole, kar pomeni več in kakovostnejše izobraževanje učiteljev; učinkovitejše zaposlovanje učiteljev in pomoč vodstvenim delavcem šol pri izboljševanju učenja.

V omenjeni agendi nastopajo vrednote po eni strani kot motivacijski cilji in po drugi strani kot institucionalni instrumenti, ki do teh ciljev vodijo. Pri tem je treba vedeti, da prav nerazlikovanje sredstev in ciljev privede do tega, da vrednote razvodenijo in strateške deklaracije ostanejo v predalih. Vrednote se udejanjajo z uporabo subjektivnih operativnih zmožnosti. Prav tako Evropska komisija ni predvidela, kako in znotraj katere kulture naj bi projekтивne vrednote postale propulzivnejše kot eksistenčne. Morda gre tudi za okrepitev kulture preverjanja.

2. Pomeni kulture, šolske kulture in klime

Vprašanje je, ali so spremembe v kulturi družbe nasploh in šolski kulturi (*school culture*) še posebej naravnane na trajnostni razvoj. Dosedanja šola je bila usmerjena na reprodukcijo, ne pa na trajnostni razvoj. Kako ga je možno spodbuditi? Univerzalnost vrednot povezujemo s trajnostnim razvojem, ki ga *De Haan* in *Harenberg* (2001) opredeljujeta v naslednjih točkah, ki so pomembne tudi za šole:

1. posameznik ima pravico do oblikovanja lastnega življenja v sodelovanju z drugimi;
2. zaradi odpiranja prihodnosti izobraževanja naj bi ministrstvo za šolstvo razpisovalo več raziskav kot doslej;
3. gospodarske, socialne in kulturne dejavnosti naj bi odslej razvijali v skladu s sodobnimi življenjskimi stili;
4. večji razvoj metod in oblik didaktike v smeri spodbujanja subjektivnega znanja in inovativnosti učencev;
5. razvijanje systemskega, interdisciplinarnega mišljenja pri reševanju svetovnih problemov s sposobnostjo načrtovanja razvoja in spreminjanja učnih načrtov;
6. razvijanje solidarnosti kot temelja družbenega delovanja na vseh področjih;
7. upoštevanje načela sodelovanja, ki vodi k timskemu delu in treningom za partnersko komunikacijo;
8. razvijanje sposobnosti motiviranja sebe in drugih;
9. oblikovanje šolskih programov v smislu funkcije samoevalvacije razvoja šole.

Vsaka kultura ima že v sebi težnjo po trajanju, ker se družbene in individualne spremembe zrcalijo tudi v kulturi, bodisi na njeni površini bodisi celo v kristaliziranem jedru, vendar pa jih je težko videti, ker je kultura težko opredeljiv pojem¹²⁴. Ena izmed najbolj kompleksnih je v tem, da je kultura sistem predpostavk, vzorcev, norm, slogov, ki so jih člani skupin oblikovali v procesu razreševanja skupnih zadev. Takšna definicija je primerna za pojmovanje vzgoje (*Schein*, 1993). Odprto vprašanje je, kako so se kode te kulture spremenile, da je danes postala vzgoja, z njo pa tudi avtoriteta njenega nosilca, tako vprašljiv proces. Videti je, da nič (post)moderne ni moglo nadomestiti vloge tradicije. *Schein* še razlikuje med operativno, inženirsko (načrtovanje in nadzorovanje dela) in vodstveno kulturo. Zaradi sprememb v kulturi so namesto tradicionalnih vrednot nastale moderne in postmoderne - eklektične -vrednote tudi v šoli. Vprašanje je, ali tudi kulture, ki jih bomo obravnavali, lahko postanejo sestavine trajnostnega razvoja.

¹²⁴ Prav zato število definicij kulture še narašča. Morda je danes že več kot 200 definicij, zato se je verjetno treba odločiti za eno izmed definicij, ki je najbolj kompleksna in obenem vključuje jasne standarde.

V zadnjem desetletju se poudarja pomen kulture šole kot spoznavni znak določene šole. Pomembno je, da kultura šole (*school culture*) vključuje kakovost in učinkovitost. Nova definicija učinkovitosti v edukaciji, ki je povezana s kakovostjo, vsebuje naslednja stališča: učinkoviti učitelji so najprej sami učinkoviti učenci, učinkovite ustanove so učeče ustanove, učinkovito poučevanje je odvisno od analize kurikula, učinkovito poučevanje ne more pote-kati brez upoštevanje procesa učenja učencev (Cencič, 1999; 31-38). Šola s samoevalvacijo ugotavlja, koliko te postavke uresničuje.

Bistvene lastnosti zaprte kulture šole v totalitarnem političnem sistemu so bile centraliziranost, avtoritarnost, ideološka nestrpnost, nizka stopnja psihološke svobode, odsotnost kritičnosti, previdnost in pasivnost. Takšna kultura je ustrezala tradicionalni učiteljevi avtoriteti, disciplini in zbiranju faktografskega znanja (Prosser, 1999).

Modrost v šoli kot oblika celostnega znanja je že, a bo še bolj potrebna kot medpredmetna, medkulturna in medosebna povezava v odnosih, ki postajajo pomanjkljivi zaradi balkanizacije, partikularizacije šolske kulture in kulture z učinkom toplotne grede. Stoll (1999) razlikuje naslednje štiri vrste kulture šole:

1. tradicionalno kulturo (*traditional culture*),
2. kulturo blagostanja (*welfare culture*),
3. kulturo toplotne grede (*hothouse culture*) in
4. anomično (*anomic*) kulturo.

Za prvo, tradicionalno, kulturo je značilna skrbniška varnost, formalnost, nedostopnost; za drugo je značilna sproščenost, skrb, toplina; za tretjo so značilni občutki klavstrofobije, pritiska in kontrole; za četrto pa občutki negotovosti, odtujenosti in izolacije.

Učitelji, ki ne poučujejo niti kot izolirane osebnosti niti v smislu šole kot celote, so del balkanizacijske kulture (*balkanizational culture* po Stollu) (Stoll, 1999; 36). Vsaka šola se lahko prepozna vsaj v eni od opredeljenih vrst kulture in se mora boriti za tisto, ki jo želi razvijati, vendar pa iz opisa modrosti, različnih vrst kapitala (finančni, socialni, simbolni, kulturni) in tipov kultur po Stollu sledi, da je najboljša kultura blagostanja. Seveda pa za dobro mednarodno uvrstitev učencev ne zadostuje le blagostanje prijazne šole po meri otroka, ampak je vsaj toliko pomembna tudi doslednost pri preverjanju in ocenjevanju višjih zahtevnostnih ravni znanja v skladu z delovno-storilnostno klimo.

Pojma kultura in klime pojasnjujeta specifične poti do učnih rezultatov. Četudi lahko identificiramo iste dejavnike, ki vodijo do (enakih) rezultatov, ti rezultati, ki so doseženi v določeni (nacionalni ali šolski) kulturi, nimajo enake vrednosti v drugi.

Učitelji, ki so udeleženi v kolektivnem egoizmu zbornice (npr. ravnateljev krog), so del balkanizacijske kulture (*balkanizational culture* po Stollu) (Stoll, 1999; 36). Učitelji, ki niso navajeni timskega dela in niso identificirani s šolo kot celoto po svojih in njenih vrednotah, so prav tako del balkanizacijske kulture (*balkanizational culture*) (Stoll, 1999; 36). Vsaka šola se lahko prepozna vsaj v eni od opredeljenih vrst kulture in se mora boriti za tisto, ki jo želi razvijati, vendar pa iz opisa modrosti, različnih vrst kapitala (finančnega, socialnega, simbolnega, kulturnega) in tipov kultur po Stollu sledi, da je najboljša kultura blagostanja.

Šolska klima (*school climate*) je lahko odprta ali zaprta, delovno-storilnostna ali anarhična. Po definiciji vključuje šolsko ekologijo (šolska zgradba, oprema, velikost šole), milje (izkustvo, izobrazbo, socioekonomski položaj učitelja in učenca, vrednotno orientacijo), socialno strukturo (pravila obnašanja) in kulturo šole z rituali, ceremoniali, navadami in cilji organizacije. S spreminjanjem vzdušja ali klime se spreminja tudi šolska kultura, obenem pa kultura s svojimi strukturnimi elementi omogoča vzdrževanje ali spreminjanje klime. Če so pri nas razlike med šolami, na katerih se učenci upirajo večini zadolžitev, in šolami, ki so bogate z inovacijami, ki jih dosegajo z novimi projekti, je to posledica razlik v klimah, zlasti med zaprto nedelovno in odprto kooperativno klimo. Po kakovosti šolske kulture in klime sklepamo, ali šola zastopa parcialne ali univerzalne vrednote.

Kot smo videli, sodelovalna kultura vključuje sodelovalno učenje (*cooperative learning*). Vidna je v medsebojnih odnosih, zanjo pa so značilni podpora, zaupanje, odprtost, spoštovanje različnosti, prevladovanje sinteznega mišljenja »in-in«, ne pa izključevalnega »ali-ali«. Sodelovalna kultura je pogoj razreševanja konfliktov, usklajevanja pričakovanj in vzdrževanja odnosov, ki omogočajo učinkovito delovanje znotraj metakomunikacije - pogovora o pogovoru - kot procesa vzpostavljanja pozitivnih odnosov med udeleženci komunikacije.

Prvič v zgodovini se zavedamo, da otroci niso že kar naravni zavezniki odraslih in da je za sožitje treba storiti nekaj več, kot smo storili doslej, čeprav je stališče o nevzgojeni mladini znano že od antike dalje. Razlikujemo različne vrste (šolskih) kultur, vendar pa se večini udeležencev edukacije zdi, da ne morejo vplivati nanje, ker so 'določene od zgoraj navzdol'. EU je že sprejela deklaracijo s pravili za kulturo medgeneracijskega dialoga, ker je očitno, da vse tri generacije, generacija otrok, staršev in starih staršev, ne živijo več skupaj, kar je bilo še značilno za fevdalno veliko družino. Ker se premalo poznajo, se drug drugega bojijo. Pojavi agresivnosti mladih oseb do starejših niso redki. Le nekatere šolske kulture so primerne za trajnostni razvoj, in sicer najbolj odprte, tolerantne in integrativne.

Šebartova (Šebart, 2000) meni, da ni šole, v kateri bi bile vrednote odsotne, ob tem pa navaja razloge, zaradi katerih pouk v javni šoli ne more temeljiti na nobenem od partikularnih vrednostnih sistemov. Ne zadošča le transfer skozi izobraževanje, le

neimenovana implicitnost. Otroci v šolah morajo biti deležni vodila, ki jih vrednotno orientira. Tu se razprava o diferenciaciji šolskih kultur in vrednot šele začne. Še bolj eklatanten razlog pa je, da pojavi skrajnega nasilja, kot je streljanje učenca na sovrstnike in učitelje na finski, nemški in ameriški šoli, kažejo na pomen vzgoje za mir, ki jo je odločno premalo¹²⁵.

Nasilje ne obstaja samo na mednarodni, ampak že prej na znotraj institucionalni ravni. Že notorično vprašanje je, kako se soočiti z nasiljem doma, v vrtcu in v šoli. Sestavni del vzgojnih in učnih programov vsakega vrtca in šole bi morala biti tudi vzgoja za nenasilno komunikacijo. Nenehno vpletanje tovrstnih vsebin v različne projekte, pogovorna srečanja, igralne in razredne ure bi omogočilo postopno napredovanje v smeri ničelne tolerance do nasilja. Šele potem bomo lahko rekli, da je možnost, da se zgodi nekaj tako grozljivega, kot se je pred nedavnim v Nemčiji in še prej na Finskem in v ZDA, veliko manjša.

Značilnosti nenasilne komunikacije so celostno samoizražanje (sicer neizpovedano kasneje privede do nasilja), poslušanje (sicer nismo uslišani), razumevanje drugih (sicer nismo razumljeni) in iskrenost (sicer je preveč polresnic in sprenevedanj). To je soočanje za izbiro med slabo in dobro komunikacijo.

Nenasilna komunikacija¹²⁶ je pogoj in posledica premagovanja strahov. Z nenasilno komunikacijo za pristno življenje je treba iskati sožitje v na vseh področjih osebnega in družbenega življenja. Naštejmo pravila nenasilne komunikacije:

1. Kritika naj bo samo dobronamerna, namenjena temu, da bi človek spremenil svoje vedenje do nas ali drugih. Kritika, s katero človeka prizadenemo in negativno vplivamo na njegovo samozavest, ima negativen učinek na človekovo motivacijo za spremembo.
2. Kritiziramo vedenje in ne osebnosti. Ne posplošujemo. Povejmo, kako želimo, da se oseba vede. Rečemo na primer: »Prosim, da pospraviš za sabo.« Ne rečemo: »Zakaj si tako nemarna?«.
3. Pogovor usmerjamo na to, kaj želimo in pričakujemo, ne na to, česa ne želimo in ne pričakujemo. Izogibajmo se temu, da bi rekli: »O tem zdaj ne bova govorila.« Recimo raje: »Predlagam, da o tem govoriva, ko končam z delom.« Človeku na ta način bolj jasno izražamo, kaj od njega želimo, saj ni vedno možno vedeti, kakšno alternativo imamo v mislih.

¹²⁵ Glej analizo antropoloških dejavnikov nasilja in pogojev uresničevanja vzgoje za mir v V. poglavju knjige B. Novaka (Novak, 2006), str. 169-214.

¹²⁶ To je informacija Društva za nenasilno komunikacijo, ki se nahaja na spletni strani: http://www.drustvo-dnk.si/OP_nenasilna-komunikacija.html

4. Izražamo svoje občutke, čustva. Teh nihče ne more zanikati. Tudi sami moramo dosledno sprejemati čustva drugih. Občutij in čustev ne ocenjujemo. Ne moremo jih uničiti. Vsa so dobra, ker nam govorijo o tem, kako na nas vplivajo nekateri dejavniki. Vsa so dovoljena, le izražati jih moramo na sprejemljiv način. Vedenje se da spremeniti z našo odločitvijo.
5. Cilj reševanja konflikta ne sme biti, da bi človeka premagali. Smisel reševanja konflikta je doseči dogovor ali kompromis, da se bosta oba človeka v odnosu počutila bolje. Z nenasilno komunikacijo pozivamo sočloveka, da nam razloži svoje videnje, ki ga sami skušamo razumeti.
6. Pomembno je, da človeka sprejmemo in se do njega vedemo spoštljivo tudi, če ga ne razumemo. Ljudje smo različni, nobenega smisla nima ugotavljati, kdo ima bolj prav o zadevah, ki so povezane z medčloveškimi odnosi.
7. Držimo se pogovora o problemu, zaradi katerega smo pogovor načeli, in ne vpletamo drugih problemov, ki pozornost preusmerijo drugam.
8. Spoštujemo osebne meje drugega in se zavedamo, da ko nam nekdo postavi mejo in ko kritizira naše vedenje, to počne iz svojih potreb in ne ker misli, da smo slabi ali da nas ne mara.
9. Raziskujmo sami sebe, kako se počutimo in kaj želimo. Drugim povejmo, kaj smo pri sebi odkrili.
10. Ljudem dajmo občutek, da nam je njihovo počutje pomembno. Aktivno poslušamo sogo-vornika, kar pomeni, da sledimo temu, kar govori, ne le da smo tiho, ko govori. Včasih poma- ga, da povzemamo sogovornikove besede in na ta način preverjamo, če smo prav razumeli, kar je povedal. Tako lahko preprečimo veliko nesporazumov. Sogovornik ima možnost slišati, kako smo dojemali to, kar je povedal.
11. Sprejmimo odgovornost za svoje vedenje.
12. Izogibamo se svojim avtomatičnim odzivom na vedenje ali besede sogovornika. Kadar se konflikti na isto temo ponavljajo, skušajmo spremeniti svoj način komunikacije tako, da se bo sogovornik počutil bolj sprejetega, kar bo prispevalo h kreativnemu iskanju rešitev. Včasih je dobro poiskati tretjo oz. nevtralno osebo, mediatorko, ki pomaga pri reševanju konflikta.
13. Avtosugestije za nenasilno komunikacijo so najprej v jaz sporočilih, in sicer da:
 - › povemo, kaj smo opazili,
 - › povemo, kaj ob opaženem čutimo,
 - › povemo, katere naše potrebe so povezane s tem, kar smo občutili,
 - › povemo predlog, prošnjo, pričakovanje.

V šoli obstajajo različni sistemi vrednot, od tradicionalnih do modernih. Postmoderne oz. postmaterialistične (Inglehartov izraz) vrednote postajajo danes zaradi povečanega občutka ogroženosti in nevarnosti nasilja vprašljive. Vsaka ustanova in kulturno okolje zastopata drugačne vrednote. V konfesionalni šoli je več tradicionalnih vrednot kot v javni, v poklicnih šolah je več praktičnih orientacij, v ekonomski šoli prevladujejo ekonomske vrednote itn.

3. Vrednote Slovenije

Tipe vrednot opredeljujemo glede na plasti človeka kot psihosomatskega in socialno-duhovnega bitja. Idealisti dajejo prednost duhovnemu smislu in odprtosti za Boga² pred telesnimi strastmi. Slovenski pedagog *Ozvald* (1873-1946) je na osnovi gornjega seznama leta 1918 oblikoval smernice novega življenja za nove rodove, tako da je vrednote hierarhiziral od gospodarskih do duhovnih takole:

1. gospodarske oz. ekonomske vrednote, ki so v industriji, obrti, tehniki, poljedelstvu;
2. hedonistične vrednote čutnega ugodja in neugodja;
3. življenjske (vitalne) vrednote: življenje, smrt, zdravje, bolezen, čilost;
4. kulturne oz. duševne vrednote znanosti, umetnosti, nravnosti, državljanskega življenja, svetovnega nazora, kamor sodijo znanstvene in umetniške vrednote;
5. osebne vrednote, ki zadevajo najgloblje bistvo posameznika;
6. racionalne vrednote, ki zadevajo odnos do izbire sredstev in ciljev;
7. politične vrednote, ki zadevajo odnos državljana do državne politike;
8. verske vrednote, ki zadevajo odnos do Boga¹²⁷ (*Ozvald*, 1927, 1998).

Musek (1993) meni, da ne uresničujemo vseh vrst vrednot uravnoteženo, ampak t.i. dionizične vrednote bolj kot apolonske. Naša civilizacija je še pretežno represivna. *Musek* piše o slovenskem nevroticizmu, ki vsebuje agresivnost do sebe. V času kulturnega boja Slovenci zastopamo dionizične vrednote, v času demokratičnega pluralizma pa apolonske. Mladina zastopa pretežno liberalne vrednote. Mediji izkoriščajo, da Slovence privlači vse, kar je izključujoče in ekskluzivno in kar je bližje dionizičnim vrednotam. To pomeni, da je premalo tolerance, ki bi dopuščala drugačno kulturo (*Uran*, 2004).

Po raziskavi javnega mnenja (*Toš*, et. al., 2004) zastopamo Slovenci konservativne vrednote, kot so družina, delo in materialni položaj. Visoka stopnja konsenza se je pokazala ob vstopu Slovenije v *EU*, nekoliko manj pa ob vstopu v *NATO*. To za večino ne pomeni boljšega položaja v družbi. Za *Ambransona* in *Ingleharta* (1998) sodi Slovenija med najbolj racionalno sekularizirano družbo med postsocialističnimi državami in se nahaja nekje na sredini med materialističnimi in postmaterialističnimi vrednotami. Slovenci na lestvici zadovoljstva z življenjem zavzemamo srednje mesto med državami *EU*, čeprav sami sebe vidimo bolj kritično.

¹²⁷ Bog ni različno razumljen le v različnih religijah, ampak tudi znotraj krščanstva. Še najbolj enotna je tista opredelitev, ki razume Boga kot vsemogočnega ljubezen. Bog je tudi sočuten. Sočutje je v zgodovini filozofske in religiozne misli ambivalentna vrednota (*Škof*, 2002).

V Sloveniji se moramo tolerantnega odnosa do tujcev in drugače mislečih še učiti, ker je dolgo časa prevladoval kulturni boj. Življenjske skupnosti lahko težijo k obvladovanju vseh plasti smisla. O krizi vrednot govorimo takrat, ko je težko najti skladne vrednote. Človek je protislovno bitje, čeprav se trudi postati skladno. Obstaja stališče, da smo tem bolj skladni, čim bolj smo sproščeni in poglobljeni, ker se tedaj tudi najbolj avtentično učimo (so)bivanjskih vrednot¹²⁸.

Družbene vrednostne usmeritve Slovencev, ki dosegajo visoko podporo, so: enakost med spoloma, majhne socialne razlike, evropska usmerjenost, narodna identiteta, pravica do splava, zaščita pravic delavcev, pojem partizanstva in odprava smrtne kazni. V sredino lestvice se uvrščajo: vračanje premoženja, liberalizem, socializem in globalizacija. Na dnu lestvice pa so: kapitalizem, domobranstvo in verouk v šolah (Toš, 2004; 106-107).

Slovenska škofovska konferenca (2008) meni, da ta finančna kriza potrjuje pomen in nenadomestljivo vlogo etičnih načel poštenja in pravičnosti, odgovornosti in razumnosti v gospodarskih in denarnih poslih, posebej še v poslovnih tveganjih. Pričujoča kriza razodeva negativne posledice špekulativnega in neodgovornega delovanja na mednarodnih finančnih trgih v preteklih letih. Iz želje po takojšnjem in nerazumno visokem dobičku so finančniki ločevali finančne tokove od realnega gospodarstva in zdravega občutka za to, kar je skupno dobro. Sočutja zaenkrat še ni več, kot ga je bilo. Ne vemo še, kako bo potekalo sodelovanje npr. s prostovoljnimi deli. Potrebna bo večja solidarnost, da bi lažje živeli skupaj, kar predvidevajo tudi štirje Delorsovi stebri učenja, ki pa jih neuravnoteženo uveljavljamo.

Kot odgovor na današnjo ekonomsko in ekološko krizo se ponovno pojavlja solidarnost. Štiblar (2008) zastopa etični solidarizem kot pomoč najbolj ogroženim, marginaliziranim in finančne investicije v okolju prijazne tehnologije. Očitno samo varčevanje vodi v zaprt nerazvojni sistem. Vemo, da obdobju liberalizma ponovno sledi obdobje keynesijanstva močnejše države, vendar sama ekonomska intervencija države ne bo dovolj. Lahko bo tudi preveč škodljiva. Najbrž bo treba izpeljati regulativne mehanizme na različnih ravneh, tako kot dopuščati avtoregulativne na tistih ravneh, kjer so najbolj produktivni.

V vrednostni hierarhiji Slovencev so bile najpomembnejše moralne in izpolnitvene vrednote pred hedonističnimi in potenčnimi, apolonske pa pred dionizičnimi. Statusne in patriotske vrednote so kljub relativnemu porastu še vedno nizko na lestvici. Socialnim vrednotam sledijo zdravstvene, spoznavne, čutne, demokratske in kulturne vrednote. Po Musku (Mussek, 1995) v Slovencih rastejo občutki za pravičnost, solidarnost, enakost, razumevanje, ljubezen, družino, slogo, vero poštenost in moralnost, ki

¹²⁸ V hkratnem opazovanju sebe in zunanjega predmeta je kontemplacija. Tretji model sveta v okolju je opisal H. Thomae. Razumemo ga kot *homo faber* ali kot refleksološki model. (Spranger, Rothacker).

sodijo med apolonske vrednote. V posttranzicijskih državah prevladujejo dionizične vrednote, ki dopuščajo nasilje posameznikov.

Nekatere značilnosti postmoderne v Sloveniji in v svetu so pluralizacija stilov življenja, upadanje rojstev, izgubljanje socialnega statusa, podaljševanje bivanja v starševski družini in poznejše ustvarjanje lastne družine. Pogosto se sprašujemo, ali je družina še vrednota. Večina meni, da je, čeprav se vede, kot da ni. Tudi razvez je v Sloveniji čedalje več, novorojenih otrok pa čedalje manj. Ni ključno vprašanje, ali je družina vrednota, ampak katera družina je še vrednota in katera ni več.

4. Diskusija¹²⁹ o vrednotah v naši šoli

Cilji naše šole so že usklajeni in se še usklajujejo s cilji šole, kot jo razumejo v dokumentih *OECD*, *UNESCO*, v deklaraciji o človekovih pravicah itn. Kot drugi izobraževalni sistemi v *EU* tudi slovenski izobraževalni sistem posodablja učno tehnologijo (*IKT*) in inovira didaktične oblike in stile učenja. Zlasti nastajajoče, projekтивne vrednote nepredvidljivo vstopajo v šolo. Javna šola se jih pogosto brani v imenu obstoječih, eksistenčnih vrednot, ki jih lažje nadzira. Kljub temu šola uveljavlja nove organizacijske oblike z odprto, s prožno in kompleksno identiteto. Pogosto ji pri inovativnosti manjkajo podporni subjekti, ki se ne bi le načelno opredeljevali za inovacije, ampak bi jih tudi funkcionalno pogojevali (npr. država s finančnimi sredstvi). Na ravni ciljev se slovenska šola ne razlikuje bistveno od katere koli druge nacionalne šole iz držav EU.

Pri opredeljevanju specifičnosti naše šole bomo skušali odgovoriti na naslednja štiri vprašanja:

1. Ali je odgovornost za vzgojo otrok na strani staršev ali šole?
2. Katere vrednote spodbuja in uči današnji izobraževalni sistem?
3. Ali obstaja prava izobraževalna paradigma in kako jo prepoznati?
4. Ali potrebujemo spremembe pri učencu, učitelju in izobraževalni politiki?

Ad 1) Še vedno so za učinke vzgoje odgovorni najprej starši in ti to dobro vedo. Vzgaja tisti, ki vpliva na drugega z namenom, da bi dosegel nek cilj. Še nedavno je veljalo, da šola le izobražuje, starši pa vzgajajo. Ker pa javna šola ni vrednostno, ampak je le svetovnonazorsko nevtralna, je očitno tudi vzgojna, vendar pa ne le zaradi vzgojnih predmetov. Naše osnovne šole (OŠ) nimajo posebnega predmeta 'spoštovanje starejših oseb', ki ga imajo v iranske OŠ. Ta primerjava razkriva, da se nam pogosto zastavlja enostranska dilema, ali se otroci bojijo staršev in učiteljev ali obratno. Oboje je slabo, ker je v senci tradicionalizma in avtokratizma. Za dosleden premik od tradicionalne poslušnosti k sodobni odgovornosti že kompetentnih otrok je potrebnih kar precej šolsko-sistemskih, kurikularnih, didaktičnih - učno konceptualnih - premikov. Učence v šoli je treba seznaniti z možnostmi izbire poklica, stilov učenja in hitrejšega ali počasnejšega opravljanja izpitov. Učitelj pa mora biti usposobljen, da zaupa v učenčeve kompetence, ustrezno zahteven in razumevajoč.

¹²⁹ Ta del prispevka je nastal na osnovi Pogovornega večera s Studiem 12 z naslovom Učenje za življenje – vrednote v izobraževalnem sistemu, ki je bil v torek, 10.2.2009, ob 17. uri v Bežigrajski knjižnici, Einspielerjeva 1, Ljubljana.

Ministrstvo za šolstvo je v letu 2008 osnovnim šolam dalo priporočila za pripravo vzgojnih načrtov. V šolskem letu 2009/10 mora vsaka osnovna šola vzgojni načrt uvesti tudi v svoj šolski kurikulum. Ti vzgojni načrti so plod vzajemnega sodelovanja učiteljev, učencev in staršev. ter so usklajeni z vizijo šole in s skrbjo za učenje ter spodbujanje vrednega življenja v smislu spoštovanja, sprejemanja drugačnosti, dobrih medsebojnih odnosov, sodelovanja, odgovornosti, poštenosti itd. V sklopu vzgojnega načrta je poudarjeno tudi nenasilje kot pravica vseh otrok, da živijo v varnem okolju, da se počutijo svobodne in sprejete. Opazimo, da se novi vzgojni načrti nanašajo implicitno na vse mehanizme vrednotnega delovanja in udejanja, eksplicitno pa le na nekatere. Glede na reševanje situacijskih konfliktov in težav na določeni šoli so izrazitejši zdaj eni, zdaj drugi mehanizmi.

Desna vlada je ponovno začela kontrolirati vzgojne procese v osnovni šoli s *Priporočili MŠŠ* (2008). To je bržkone pragmatični ideološki aparat države (Althusserjeva teza). S *Priporočili MŠŠ* (MŠŠ, 2008) je postal vzgojni načrt osnovnošolska zakonska obveza. Seveda pa je treba šole proučiti, koliko je to podpora šoli, koliko pa le pragmatična ideologija vlade, ker postaja ob koncu neoliberalizma šola ponovno ideološki aparat države (*Althusser*).

Zver (2008) v Uvodu k *Priporočilom MŠŠ* piše, da namen vzgojnega načrta ni indoktrinacija, temveč da učenka in učenec razvijeta lastne mehanizme kakovostnih odnosov, ki so tudi družbeno sprejeti. Šola je vpeta v globalno okolje, zato je pomembno, da vemo, kakšni mehanizmi vodijo v dobre odnose in kakšni v slabe, kar smo v tem zapisu skušali pojasniti.

Zver se sprašuje, kdo izmed nas si ne želi biti sprejet, spoštovan in cenjen. Ti cilji so dvosmerni: biti spoštovan in spoštovati, biti sprejet in sprejemati, biti cenjen in ceniti. Po zlatem pravilu soustvarjamo svet. Tako se lahko dom in šola dinamično prepletata v mladostnikovem razvoju. Sodelovanje obeh se zdi najboljša pot h kakovostnemu sobivanju. V *Priporočilih* tudi piše, da je kakovost odnosov odvisna od razvoja kompetenc, čeprav velja tudi obratno.

Ad 2) Nesporno tako naš kot vsak drug izobraževalni sistem s cilji, načeli in normami spodbuja tudi vrednote. Izobraževanje na koncu 20. in začetku 21. stoletja je v znamenju človekovih pravic. Te postanejo temelj tistih skupnih vrednot, ki naj bi tvorile temelj vrednotne orientacije šole. Takšno vlogo jim pripisuje tudi *Bela knjiga*, ki zagovarja pluralno demokracijo, strpnost, solidarnost in pravno državo. Poudarja načela šole, kot so demokracija, avtonomija, enake možnosti šolanja, odprtosti, demokratičnosti, vpetosti sistema v evropski prostor in aktivnosti učencev. Nobena šola ni več inertna ustanova, nekatere, ki pa so zbirokratizirane, ne morejo biti 'organizacija smisla'. Od tod izhaja 'mentalna utrujenost' učencev. Za razvoj kritičnega mišljenja je čedalje več navodil, a nič več šolske ali razredne klime, kot je je bilo.

Kakšne vrednote promovira šola, je odvisno tudi od njenega globalnega in lokalnega konteksta, njenega vodstva in udeležencev edukacije. Na ta način je vedno na razpotju. Mednarodna tekmovanja je treba vzeti kot priložnosti za soočanje z razvojnimi dilemami pri samoevalvacijskih ocenah.

V Sloveniji obstajajo različni šolski sistemi (srednje poklicno in strokovno izobraževanje temelji na poklicnih standardih na nacionalni ravni), redni šolski sistem splošnega izobraževanja s petimi vrstami gimnazij, visoko šolstvo, univerze in fakultete, ter nacionalne poklicne kvalifikacije na osnovi formalnega, neformalnega in priložnostnega izobraževanja ter usposabljanja v podjetjih, ki niso povezana z nobenim sistemom. Pričakovati je, da se bo bolonjski proces z univerze prenašal navzdol na srednje in osnovne šole.

Seveda ni bistven samo motiv doseganja (nem. *Leistungsmotiv*, ang. *achievement motive*), ampak so bistveni tudi drugi motivi, ki vodijo h globljemu učenju in k dolgoročnemu spominu. Kateri motivi pogojujejo učenje z veseljem in kako jih vrednotiti? Če bi vedeli, kaj pomenijo rezultati mednarodne razvrstitve v smislu veselja do učenja, bi že pri TIMSS-u leta 2011 izkazovali več veselja za učenje pri pouku obeh predmetov in morebiti tudi še boljše rezultate. Ali in kako zaradi doseganja višje ravni pismenosti pomagajo rezultati razvoju tekmovalnosti ali sodelovanja med državami? Vrednote se udejanjajo prek negativnih motivov od (motives away from) in pozitivnih motivov za nekaj (*motives toward*). Nekateri so bolj nagnjeni k enim, drugi k drugim, kljub temu da vsi kombiniramo obe vrsti.

Tipično za kapitalizem je, da so že vsi novi komunikacijski mediji zlorabljeni bodisi zaradi politične kontrole bodisi zaradi komercialnega profita (*Williams*). Enako lahko sklepamo tudi za vrednote, vendar pa pri tem ne bi smeli spregledati nastajajoče oz. navdihujoče vrednote. Hkrati s tem, ko posameznik predstavlja rezultate svoje dejavnosti, predstavlja vrednote, ki so jo pogojevale. Premalo je takega vrednotnega predstavljanja, ki ustvarja zglede, ki delujejo dolgoročno. Starši in učitelji pogosto zamujajo priložnosti, da bi se učencem predstavili kot dober zgled. Naša mladina, ki se čedalje bolj alkoholizira, je deležna slabih zgledov.

Kvalitete pouka in življenja v šoli ni mogoče doseči brez razvoja demokratične politične in pedagoške kulture. Ena izmed njenih bistvenih sestavin je celostno pojmovanje izvajanja edukacije na osnovi vrednot sožitja, partnerstva, ljubezni, sodelovanja, miru, svobode, solidarnosti, kooperativnosti, ohranjanja naravnega okolja, kvalitete življenja, kulturnega bogastva, legitimnega pluralizma interesov, komunikativnosti, spontane samoorganiziranosti, samoizraznosti in empatičnega znanja. Pragmatična politika na področju šolstva s prevladovanjem dionizičnih vrednot ne vodi k opisani integraciji, ker obstaja nevarnost instrumentalizacije vrednot in s tem njihove zlorabe.

Ad3) Na prvi pogled je prava paradigma¹³⁰ tista, ki je uveljavljena. Nekateri razlikujemo med transmisijsko in transformacijsko šolo. Učna paradigma je spoznavna po spodbujanju različnih vrst učenja, po ustvarjalnem mišljenju, po pogovorih oz. dialogu, po integrativnosti itd.

Vrednoto znanja lahko razumemo na več načinov, vključno z razvrednoteno vrednoto. Od določene akumulativne ravni dalje je znanje izgubilo teoretsko samonamensko avreolo. Zaradi uporabnosti znanja je potrebno slediti potrebam časa.

Po letu 2000 je prišel motiv nenehnega izboljševanja kakovosti¹³¹ iz podjetij tudi v šole. To načelo je sicer v osnovi zdravo, ker je stalna samosprememba, po drugi strani pa je posledično nepremišljeno, ker vsake spremembe ni smiselno izenačevati z izboljšavo. Poznamo več vrst sprememb, vendar pa ni vsaka načrtovana sprememba že izboljšava, če se v praksi kot takšna ne pokaže. Vsak posameznik in organizacija bi morala imeti izdelane kriterije presojanja izboljšav. Mednje verjetno sodijo sistematizacija, racionalizacija z olajšanimi postopki, osebna rast in sploh celovito obvladovanje vrednot. Večina akterjev oz. sodelavcev določenega projekta izboljšav ne pomisli, da je po eni strani v ospredju perfekcionizem, po drugi strani pa je v ozadju strah, da se odnosi in rezultati poslabšajo. Po eni strani manjka zavest o možni in dejanski entropičnosti (pedagoškega) dela, po drugi strani pa se razvojnost pokaže šele dolgoročno. To pogojuje stalno nezadovoljstvo nikoli dokončanih zgodb in še nerešenih problemov.

Ad 4) V tem času norenja, roba brezumja in prebolevanja nihilizma¹³² rabimo več miru in normalnosti. Niso vsi navdušeni nad mirom, vendar pa tudi niso vse spremembe namenjene svetli prihodnosti. Učitelj kot usmerjevalec razvoja naj bi oboje razlikoval. Za udejanjanje vrednot je treba uporabljati ustrezna sredstva, od soočanja do sožitja.

Nismo prva civilizacija, ki se zaveda pomena bralne pismenosti, a smo prva, ki jo meri. Tudi nismo prva civilizacija, ki slabo obvladuje svojo civilizacijsko pismenost, smo pa prvi, ki jo na specifično določen način lahko zapravimo. Biti ali ne biti pomeni bolje obvladovati ali zapraviti civilizacijo. Hitri tek za počasno želvo se v eleatskem modelu ne obnese. Tudi ne gre več za želvo, ampak za pošast, ki se občasno razbesni in udari nazaj. Z ambivalentnimi učinki vrednot preveč eksperimentiramo, zato ne dosežemo stabilnega položaja. Juul meni, da starši pogosto postavljajo meje otrokom na tak način, da to krni njihovo integriteto, vendar pa starši nimajo pravice spodkopavati otrokove integritete.

¹³⁰ Glej članek B. Novaka Z dobro komunikacijo do nove paradigme šole na spletni strani <http://www.entra.si/nlp/objavljeno/komunikacija.htm>.

¹³¹ Več o tem se nahaja v članku B. Novaka (Novak, 2008).

¹³² Več o zgodovini in definicijah nihilizma se nahaja na spletni strani: <http://en.wikipedia.org/wiki/Nihilism>.

Šolsko pravo je formalni regulativni moment v odnosih med udeleženci edukacije. Zbornik *Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice* (2008) predstavlja najpomembnejše dokumente s področja človekovih pravic ter vzgoje in izobraževanja in objavlja razmišljanja o tem, kakšna naj bosta vzgoja in izobraževanje za človekove pravice. Čebašek Travnik in Urh (2008) v tem zborniku ugotavljata, da je usposabljanje za razumevanje razsežnosti človekovih pravic potrebno, da bi prepoznali, kdaj so kršene ter kako v takih primerih ravnati in si pomagati. Devetletka to že opravlja pri predmetu državljanska vzgoja in etika. Poznavanje človekovih pravic je pri nas pomanjkljivo, ker učitelji premalo zvedo o metodiki poučevanja, čeprav je dovolj kakovostnega didaktičnega gradiva.

Pavlović razlaga, da je bistvo človekovih pravic, kakor se je izoblikovalo po drugi svetovni vojni, nezaupanje do (državne) oblasti in da so orodje pred zlorabo. Uveljavljene pravice omogočajo minimum dostojanstva državljanov za preživetje. »Ko smo to pozabili in razširili pojem človekovih pravic na zasebna, civilna razmerja, smo se znašli na spolzki strmini in na koncu nas čaka preobrat temeljne teze: država ne bo več dvomljiv subjekt, temveč bo naša »zaveznica«, ki nas bo varovala pred nasiljem bližnjega.«

Vrednote slovenske šole se spreminjajo glede na nacionalno kulturo Slovencev (Hytönen, J., Razdevšek Pučko, C., Smyth, G., 1999), ta pa se spreminja glede na porazdelitev različnih vrst kapitala. To velja tudi za druge države v *EU*. Odgovor na spremembe je zastavitev takšnih skupnih ciljev, ki se bodo odzvali na:

- › večjo odprtost vseh evropskih družb v njihovih različnih podsistemih;
- › probleme multikulturalizma in multilingvizma;
- › spremenjene ekonomske procese;
- › spremenjen odnos do dela, delovnih mest in zaposlitve nasploh, prostega časa ter učinkov tržnega gospodarstva;
- › nenehne inovacije in spremembe v tehnologiji;
- › drugačno pojmovanje posameznika (*Halasz*, 1996);
- › spremembo v razumevanju razlik med znanjem in usposobljenostjo za uporabo znanja oz. kompetentnostjo, ki mora postati globalni cilj izobraževanja in vzgoje (*Lesourne*, 1993; 21).

V zadnjem času je deklarativne vrednote slovenskih osnovnih šol lahko ugotavljati, saj jih same opredeljujejo v osnutkih vzgojnih načrtov, za katere so zakonsko zadolžene. Za njihovo udejanjanje pa se etično zavezujejo same. Vodilo za oblikovanje vzgojnega načrta je trajnost vrednot, ki so pogoj za uspešno nadaljevanje šolanja učencev. Učitelji izhajajo iz dosedanjih izkušenj šole kot vodil za vzgojno delo v prihodnjih letih. Devetletke uresničujejo vzgojne načrte po predloženih *Priporočilih MŠŠ*

(MŠŠ, 2008). OŠ *France Prešeren Kranj* v svojem Vzgojnem načrtu predvideva tako oblikovanje vzgojnih dejavnosti, da se otroci v šolskem okolju počutijo varne, sprejete, da so pri šolskem delu motivirani, zavzeti, ustvarjalni in da prevzemajo odgovornost za svoje vedenje ter sprejemajo omejitve, ki jih postavlja življenje v skupnosti. Šola je avtonomna pri načrtovanju in izvajanju proaktivnih vzgojnih dejavnosti, ki temeljijo na oblikovanju okolja, v katerem bodo učenci uspešno zadovoljevali temeljne telesne, duševne, čustvene in socialne potrebe ter razvijali svojo samostojnost in odgovornost. OŠ se različno odzivajo na *Priporočila MŠŠ*. Nekatere jih sprejemajo z dvomi, ali ne bodo ostale le črke na papirju. Toda to, v kar se vlaga energija, se dogaja.

V *Predlogu osnutka vzgojnega načrta* so J. Bukovec, Z. Šalamon, M. Podstenšek, K. Onič in U. Drevenšek¹³³ opredelile vrednote kot življenjske cilje, smernice, ideje in etična vodila. Pomenijo jim oporo pri oblikovanju življenjskega sloga in opredeljujejo to, kar je vredno truda. Usmerjajo ravnanja posameznikov, zato so izjemno pomembne za družbo. So podlaga ustvarjanja kulture šole, podlaga dejavnostim, načinom reševanja težav (osnova Pravilom šolskega reda). Avtorice v osnutku izpostavljajo naslednje vrednote: poštenost, medsebojno spoštovanje, odgovornost, medsebojno sodelovanje, doslednost, strpnost, prijateljstvo, varnost, pravičnost, pozitivno samopodobo, enakopravnost.

OŠ *France Prešeren v Črenšovcih* temelji na vrednotah znanja za spremembe, varnosti za sprejetost, odgovornosti za odločitve in dejanja ter spodbujanja za ustvarjalnost. Njihova vizija je z znanjem doseči ustvarjalno šolo. Doslej so priredili že drugi posvet o avtonomiji šole. Vključeni so v eksperiment formativnega ocenjevanja učencev.¹³⁴

Poglejmo primer šole kot dobre prakse realizacije vrednot fleksibilnega predmetnika, inter- disciplinarnosti in medkulturnega dialoga. *Organizacija mednarodne mature (International Baccalaureat Organisation - OBI)* za 134 osnovnih šol z raznih kontinentov s sedežem v Švici je reakcija na kulturne konflikte z interkulturnim dialogom. Na OŠ *Danile Kumar* že od leta 1993 delujejo tudi oddelki mednarodnega programa za učence od 6. do 14. leta starosti. Vzgojno-izobraževalni proces izvajajo slovenski vzgojitelji, vzgojiteljice in učitelji, učiteljice, v mednarodnem programu pa občasno sodelujejo tudi tuji učitelji, učiteljice. Od jeseni 2005 pa v okviru mednarodnega programa deluje tudi mednarodni vrtec.¹³⁵

¹³³ Glej spletne strani: <http://www.o-pvoranca.mb.edus.si/files/ZlatkaSal/vzgojni-naact-KONCAN.doc>.

¹³⁴ Glej spletne strani: <http://www.osfpcrensovci.si/vizija.html>.

¹³⁵ Predstavitev OŠ *Danile Kumar* se nahaja na spletu: http://sl.wikipedia.org/wiki/Osnovna_%5BA10la_Danile_Kumar_Ljubljana.

Omenjena OŠ je članica IBO, ki deluje po tristopenjskem programu. Na prvi stopnji *Primary Years Programme (PYP)* se učijo otroci od 3. do 12. leta. Na drugi stopnji *Middle Years Programme (MYP)* so otroci od 11. do 16. leta in tretjo stopnjo do maturitetne diplome IB obiskujejo otroci od 16. do 19. leta starosti. OŠ Danile Kumar je vključena v sistem 134 šol iz Evrope, Azije, Afrike in ZDA. Cilji tega programa so: radovednost, ki se izkazuje v zastavljanju izzivalnih vprašanj, želja po znanju z učenjem učenja, kulturna identiteta in medkulturni dialog s komunikacijo z drugimi kulturami. To je pot k svetovnemu miru.¹³⁶

¹³⁶ Več o tem se nahaja na spletu: <http://www.ibo.org/> diploma in <http://en.os-danilekumar.si/teaching-philosophy/>.) To je predmetnik v smislu prožnega učnega programa (*flexible learning programme*).

5. Sklep

Problem človeštva je nastajanje univerzalnih vrednot, ki bi omogočale skupno sožitje. Videti je, da etično zavezujoče vrednote lažje zastopajo manjše homogene skupnosti, kot so religi- ozne, znanstvene, vzgojne, proizvodne (npr. kibuci) in učeče se skupnosti. Nevarno pa je, če se te skupnosti začnejo obnašati izključujoče navzven. Mehanizem oblikovanja takšnih skupnosti je sodelovanje, koordinacija, nenehni (samo)nadzor članov in samodisciplina, vse zaradi služenja istim ciljem v sobivanju. Vendar je boj za vrednote nujen tudi znotraj njih. Pri uresničevanju vrednot vnovič postane pomemben problem razvojnih stopenj duha (*Hegel, Jogananda, Graves, Russell* itn.) in problem ohranjanja dinamičnega ravnotežja med njimi.

Različne šole se s predpisanimi cilji opredeljujejo za različne vrednostne sisteme, toda nekatere šole se do določenega vrednostnega sistema le opredeljujejo, druge ga uresničujejo, tretje pa delujejo celo proti njemu. Tako se lahko vprašamo, za katero šolo je razvijanje sposobnosti učenca storilnostna, eksistenčna ali projektivna vrednota. Svoboda različnih veroizpovedi je v naši javni šoli omejena na formalno izbiro multireligioznih znanj, v konfe- sionalnih šolah pa gre za krščansko prakso. Zaradi lažjega sporazumevanja je pomembno ugotoviti, katere vrednote so bližje enim in katere drugim udeležencem pouka. V posttranzicijskem obdobju prevladuje na tem področju presoje stanje negotovosti in dvosmiselnosti, ker je ideologij kot vrednostnih sistemov več in ne le ena sama kot v socializmu.

Idealno bi bilo, če bi posameznik živel v takšni ali drugačni skupnosti (nem. *Gemeinschaft*), kot sta vzgojna ali znanstvena. Ker pa živi človek še v stanju napol družbenosti, sta obe še idealnotipski, kajti niso še iznašli ustreznega načina za ustavitev posurovelosti (*Entwildung* pri Sloterdijku). Podaljševanje predzgodovine je ponavljanje zgodovinske lekcije, ki se je še nismo naučili. Proces globalizacije terja izostren etični čut, ki ga Friedmannov ravni, sploščeni svet še nima. V tretji fazi globalizacije po letu 2000 je vodilno vlogo dobil posameznik z vso razpoložljivo tehnologijo. Kako naj ve, kako naj se uvrsti v globalni tekmi? Gre za dobo enake delitve deficitov in neenake delitve bogastva. V prvi fazi so vodilno vlogo imele države z energetskimi viri, v drugi multinacionalke.

Pretirano poudarjanje otrokovih pravic v smislu pedocentrističnega gesla 'Vse za otroka' vodi v skrajnost njegove agresivnosti, ker je med pričakovanji pogojne ljubezni in njenimi razočaranji tanek led. Čim bolj zakonci hrepenijo po brezpogojni ljubezni drugega, tem bolj je krhka. Pri vzgoji otrok starši pogosto le igrajo vzgojitelje. Otrok ne more rasti brez trdne opore, vendar pa tudi ne samo z njo. Avtonomija pomeni tudi iskanje prave mere med pravicami in dolžnostmi, kar pomeni, da etika dopustnosti ni manj avtonomna kot etika prepovedi.

Emancipacijska pedagogika, ki je obenem kritična in transformacijska, danes sprejema identiteto mladih in jih spremlja na njihovi rizični poti skozi življenje. Če jih je emancipacijska pedagogika v 70. letih skušala osvobajati od psiholoških notranjih ovir, nudi sodobna pedagogika pomoč pri iskanju smisla življenja, ki je protislovno in anomično. Je pot do avtonomije konstrukcija identitete v postmoderni, ki ni stvar volje, ampak individualnega pričakovanja smisla življenja. Olajšuje način vzdrževanja subjektivne sposobnosti paradoksov postmoderne. Doslej se je pogosto dogajalo, da je bilo učiteljevo pedagoško delovanje, ki se je v šolskem letu v nekem razredu napačno začelo, nepopravljiv drseči plaz ali domino efekt.

Ker mladi sami sebe presojujejo po kriterijih sovrstnikov, vrednote starejše generacije z vrednotami mlajše zato praviloma ne sovpadajo. Res pa je, da danes govorimo že o vrstniški kulturi. Pri zgodovinskih preobratih se pokaže, da otroci konservativnih staršev postanejo revolucionarni, bivši revolucionarji pa imajo ponavadi konservativne naslednike.

Starši s svojimi vrednotami najtrajnejše vplivamo na otroke in mladino, ker imamo nanje večji vpliv kot učitelji in njihovi sovrstniki, saj so otroci bolj podobni nam kot učiteljem in sovrstnikom. Otroci in mladostniki bi morali verjeti v nekaj več, kot so oni sami, vendar pa bi za soočanje s spremembami potrebovali trdnejši sistem vrednot, občutek za vrednostno orientacijo delovanja in dobro vzgojo. Pospešeni družbeno-tehnološki razvoj zastruje vprašanje ohranjanja dinamičnega ravnotežja zase in za druge.

Poteze kulturne modernizacije mladine so se, zgodovinsko gledano, spreminjale. V 70. in 80. letih je šlo za premik od plačanega dela in zaposlitve k svetu prostega časa, potrošnje in zabave. Opazni so sprememba spolnih vlog, pluralizacija družinskih oblik, izenačevanje družinskih in izvendružinskih oblik, sledenje potrošniškemu stilom in množični kulturi, individualizacija življenjskih poti, večji pomen osebnih, neposrednih izkušenj in poudarjanje postmaterialističnih vrednot (*Ule*, 2002; 23).

Vrednotne orientacije slovenskih dijakov v precejšnji meri korelirajo s smerjo njihovega šolanja. Tisti, ki so usmerjeni v manualne poklice, so naravnani bolj materialistično in hedonistično. Naravoslovcem več pomenita stroka in razum, gimnazijcem pa človekoljubne vrednote. Prav množično zanimanje mladine za gimnazijo je vplivalo na pluralizacijo gimnazije.

Šola v svojih ciljih načrtuje nekatere projektivne vrednote, druge pa nepredvidljivo postajajo eksistenčne. Teh se javna šola pogosto brani v imenu že doseženih in družbeno zaželenih. Pogosto ji pri inovativnosti manjkajo podporni subjekti, ki se ne bi le načelno opredeljevali za inovacije, ampak bi jih tudi funkcionalno pogojevali (npr. država s finančnimi sredstvi). V zadnjem času ta problem rešujejo s partnerstvi s

starši, z vzgojnimi načrti, z vključevanjem v mrežo šol, z projekti EU (npr. *Comenius*, *Erasmus*, *Leonardo da Vinci*) itd. Večkrat se pokaže, da niti ne gre za naše posebne nacionalne vrednote, ampak gre za to, da učitelji družboslovne teme s področja vzgoje za evropsko demokracijo obravnavajo z učenci v slovenskem jeziku in da jih učenci kot državljani komunikativno udejanjajo (*Židan*, 2007).

Literatura

- Abramson, P. & Inglehart, R. (1998). Value Change in global Perspective. Michigan: The University of Michigan Press.
- Amnesty International (November 2006). False starts. The exclusion of Romani children from primary education in Bosnia and Herzegovina, Croatia and Slovenia: AI Index: EUR 05/002/2006. 82 strani.
- Apple, M. W. (2005). Globalizing education : policies, pedagogies, & politics. New York: [etc.] : P. Lang, cop.
- Berne, E. (1993). What do you say after you say hello? The psychology of human destiny. London: Corgi.
- Bauer, J. (2008). Princip človeškosti. Zakaj smo po naravi nagnjeni k sodelovanju. Ljubljana: Claritas.
- Beck, U. & Beck, E. (2006). Popolnoma normalni kaos ljubezni. Ljubljana: FDV.
- Bečaj, J. (1996). Psihosocialni vidik pravil na šoli. V: Šelih, A., ured.: Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti. Str. 7-20.
- Bourdieu, P. (2002). Praktični čut. I. Ljubljana: SH.
- Brague, R. (2003). Evropa, rimska pot. Ljubljana: MD.
- Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glotta nova.

- Bruckner, P. (2004). Nenehna vzhičenost. Esej o prisilni sreči. Ljubljana: Claritas.
- Bučar, F. (2009). Slovenci in prihodnost : slovenski narod po rojstvu države. Radovljica: Didakta.
- Bukovec, J., Šalamon, Z., Podstenšek, M., Onič, K., Drevenšek, U., Predlog osnutka vzgojnega načrta. Delovno gradivo. Maribor: Osnovna šola Prežihovega Voranca Maribor. Glej spletne strani: <http://www.opvoranca.mb.edus.si/files/ZlatkaSal/vzgojni-nacrt-KONCAN.doc>.
- Cencič, M. (1999). Raziskovalno poučevanje mlajših otrok. V: Hytonen, J., et al., ured. Izkušnje učiteljev za prenovljeno šolo. Prispevki k projektu Tempus S-JEP 11187- 96 Respect. Contributions to the project Temus (S-JEP 11187-96 Respect). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 31-38.
- Čacinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli. Učenje kot pogovor. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Črnak Meglič, A. (2005). Otroci in mladina v prehodni družbi. Analiza položaja v Sloveniji. Ljubljana: MŠŠ, Urad za mladino.
- De Haan, G, Harenberg, D. (2001) Bildung fuer Nachhaltige Entwicklung – Das Leben im 21. Jahrhundert gestalten lernen. V. Doebert, H. Neue Schulkultur. 1. Band. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.
- Delors, J., et al., (1996). Učenje. Skriti zaklad. Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Dyer, W. W. (2008). Ohranimo ravnovesje : 9 načel, s katerimi pridobite in ohranite nove življenjske navade. Ljubljana: Cangura.com.
- Evropska komisija (2008). Krepitev kompetenc za 21. stoletje: agenda za evropsko sodelovanje v šolstvu. Bruselj.
- Füredi, F. (2003). Culture of fear : risk-taking and the morality of low expectation. Rev. ed., reprinted. London, New York: Continuum.
- Glasser, W. (1994). Učitelj v dobri šoli. Radovljica: Regionalni Izobraževalni center.
- Glasser, W. (2001). Vsak učenec je lahko uspešen. Radovljica: Mca.
- Halasz, G. (1996): Individual Competences and Demands of Society, Bern.
- Husserl, E. (1954). Die Krisis der europaeischen Wissenschaften und die transcendente Phänomenologie. Haag: W. Biemel.
- Hytönen, J., Razdevšek Pučko, C., Smyth, G. (ured., 1999). Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo: prispevki k projektu Tempus S_JEP-11187-96 Respect = Teacher education for changing school : contributions to the project [Tempus S_JEP-11187- 96 Respect]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta = Faculty of Education. Str. 178.
- Hinkey, G. B. (2000). Standing for something. 10 neglected virtues that will heal our hearts and homes. New York: Random House.
- Horney, K. (1987). Neurotična ličnost našeg doba. Titograd: Pobjeda.

- Hribar, T. (2003). Aksiološka orientacija (vrednote svetovnega etosa in evroslovenstvo). Pogovori o prihodnosti Slovenije pri predsedniku Slovenije. 2. O vrednotah. Ljubljana, 19. november 2003: Urad Predsednika republike. Glej tudi spletne strani:<http://www.prihodnost-slovenije.si/up-rs/ps.nsf/krf/5532562ECF0D2F60C1256E940046C55C?OpenDocument>.
- Hribar, T. (2006). Globalizacija : svetovni mir in svetovni etos. Ljubljana: Nova revija: Inštitut nove revije. Zavod za humanistiko: Fenomenološko društvo v Ljubljani.
- Jonas, H. (1990). Princip odgovornost. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Juhant, J. (2003). Človek v iskanju svoje podobe: filozofska antropologija. Ljubljana: Študentska založba.
- Juul, J. (2008). Kompetentni otrok. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kodelja, Z. (2006). O pravičnosti v izobraževanju. Ljubljana: Krtina.
- Krek, J. (ured., 1995). Bela knjiga. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krofič, R. (et al., 2009). Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept? Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Küng, H. (1997). Weltethos für Weltpolitik und Weltwirtschaft. München, Zürich: Piper.

- Kymlicka, W. (1995). Two Models of Pluralism and Tolerance. In. Heyd, D. (Ed.). *Toleration. An Elusive virtue*. Princeton University Press. Str. 81-105.
- Lesourne, J. (1993): *Izazovi 2000.godine*. Zagreb: Educa.
- Lorenčič, I. (2006). Splošna srednja šola. V. Gaber, S. (ured., et al.). *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: Educa, Ljubljana: PF. Str. 126-151.
- MacIntyre, A. et al. (1995). *Education and values*. London: Institute of education.
- Ministrstvo za šolstvo (2008). *Priporočila o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole*. Ljubljana: Spletne strani: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/doc/Priporocila_vzgojni_nacrt_25_8_08.doc.
- Musek, J. (1994). *Slovenci in osebnost*. Ljubljana: DZS.
- Musek, J. (2002). *Vrednote kot prediktorji in posredovalci verskih in političnih prepričanj*. V: *Anthropos* l. 34, št. 1-3, str. 1-18.
- Novak, B. (2008). *Odlično poslovanje v šoli*. V: *NLP mojstri*. [Skupina mojstrov nevrolingvističnega programiranja], 2002, 19 str. <http://www.geocities.com/nlpmojster/EFQM.doc>. [COBISS.SI-ID 1776215]
- Ozvald, K. (1920, 2000). *Kulturna pedagogika. Kažipot za umevanje včlovečanja. isokošolski mladini. Morala in družba*. Ljubljana: Jutro.

- Ozvald, K. (1927, ponatis – 1998). Srednješolska vzgoja, Ljubljana: Jutro.
- Parsons, T. (1951). *Toward a General Theory of Action*, New York: University Press.
- Peček, M., Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Powell, M. & Sollity, J. (1993). *Učitelj ima nadzor*. Nova Gorica: Educa.
- Prosser, J. (1999). *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Razdevšek Pučko, C., Polak, A. (1998). The Slovenian Context. V: Stephenson, J. et al. *Values in Education*. London and New York: Routledge. Str. 110-130.
- Reasoner, R. W. (2000). *Program Razvijanje pozitivnega samovrednotenja otrok. Priročnik za mentorje in didaktična gradiva*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje kakovosti.
- Rosenberg, M. B. (2004). *Nenasilno sporazumevanje. Jezik življenja*. Ljubljana: Društvo svetovalcev zaupni telefon. Samarijan.
- Rus, V. & Toš, N. (2005). *Vrednote Slovencev in Evropejcev*. Ljubljana: FDV.
- Slovenska škofovska konferenca (2008). *Odgovorno soočanje z družbenimi posledicami svetovne finančne krize*. Ljubljana: Komisija pravičnost in mir. Glej spletne strani: <http://pravicnost-mir.rkc.si/?id=99&fmod=0>.
- Snoj, S. (1996). *Vrednote in norme nekdanj in danes*. V: Žerovnik, A. (ured., 1996). *Vzgoja, vrednote cilji*. Zbornik simpozija v Cankarjevem domu. 7. 10. 1995. Str. 10-23.

- Stoll, L. (1999). School Culture. Black Hole or fertile Garden for School Improvement. V: Prosser, J., (Ed.) (1999). School Culture. London: P. C. P. Str. 30-47.
- Šebart, M. (2000). Šola, vzgoja in vrednote. Sodobna pedagogika. Letn. 51, št. 1 (2000), str. 64-80.
- Škof, L. (2002). Sočutje med religijo in filozofijo. Pot k Schopenhauerjevi etiki sočutja. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Štiblar, F. (2008). Svetovna kriza in Slovenci. Kako jo preživeti? Ljubljana: MK.
- Taylor, Ch. (2000). Nelagodna sodobnost. Ljubljana: Klaritas.
- Toš, N. (2004). Beležke o vrednotah. Prispevek k pogovoru o vrednotah in prihodnosti Slovenije na povabilo predsednika Slovenije, 11. novembra 2003. V: Urad predsednika republike (2004). Pogovori o prihodnosti Slovenije pri predsedniku Slovenije. 2, O vrednotah. Ljubljana: str. 105-114.
- Toth Hedžet, C. (2008). Hermenevtika metafizike. Metafizika – materializem – etika – utopija. Ljubljana: Društvo 2000.
- Ule, M. (2005). Psihologija komuniciranja. Ljubljana: FDV.
- Uran, R. (ured., 2004). Pogovori o prihodnosti Slovenije pri predsedniku Slovenije. 2. O vrednotah. Ljubljana, 19. november 2003. Urad Predsednika republike.
- Zimmerman, M. E. (Ed., 2005). Environmental philosophy: from animal rights to radical ecology. 4th ed. Upper Saddle River (NJ): Pearson/Prentice. Hall, cop.

- Zohar, D. & Marshall, I.. (2006): Duhovni kapital, bogastvo, od katerega lahko živimo. Ljubljana: Tozd.
- Žalec, B. (2008). Od radikalne interpretacije do etike zmožnosti: filozofska razprava o zmožnostih in pogojih (medkulturnega) dialoga. Šolsko polje, L. XIX, str. 73-89.
- Židan, A. (2007). Vzgoja za evropsko demokracijo. Ljubljana: FDV.

V toku leta 2009 je pričel Pedagoški inštitut na svoji spletni strani (<http://193.2.222.157/Default.aspx>) objavljati znanstvena poročila v novi elektronski zbirki Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta. Uredniški odbor zbirke v letu 2009 sestavljajo Janez Kolenc, Anton Kramberger, Darko Štrajn

Zbirka služi naslednjim ciljem:

1. promociji in diseminaciji raziskovalnih dosežkov članov PI, tudi študentov in gostujočih kolegov, v obliki končnih raziskovalnih poročil za tretje stranke ali v obliki drugih delno zaokroženih znanstvenih del, z navedbo že opravljenih kolegialnih presoj,
2. objavi prispevkov k širšim akademskim razpravam znotraj in izven PI, s pogojem, da so so/avtorji prispevkov notranji ali zunanji raziskovalci PI, sodelujoči raziskovalci PI ali doktorski študenti v okviru PI.

In the course of 2009, a new series Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta (i.e. Scientific Reports of the Educational Research Institute, Ljubljana) has been initiated on the Institute's website (<http://193.2.222.157/Default.aspx>). In 2009 the editorial committee consisted of Janez Kolenc, Anton Kramberger, Darko Štrajn

The Series serves the following goals:

1. The promotion and dissemination of research activities and achievements by PI faculty, students and visiting fellows in the form of final research reports for third parties or in any other forms for a not-fully-completed scientific work, with a fair mentioning of all the already done occasional collegial peer-reviews (i.e. meetings, conferences, symposia etc.),
2. Contribution to academic debates within and outside the PI, insofar as PI researchers and/or external collaborating researchers and/or PhD students take part in such debates.

