

Letnik XXI, številka 1-2, 2010

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje



Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXI, številka 1–2, 2010

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Janez Justin, Valerija Vendramin, Zdenko Kodelja, Marjan Šimenc, Alenka Gril in Igor Ž. Žagar (vsil: Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Glavni urednik: Darko Štraj (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Odgovorna urednica: Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Janez Kolenc (Pedagoški inštitut, Ljubljana), Ljubica Marjanovič-Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupančič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor, tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education; Education Research Abstracts; International Bibliography of the Social Sciences (IBSS); Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA); Multicultural Education Abstracts; Pais International; Research into Higher Education Abstracts; Social Services Abstracts; Sociological Abstracts; Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno pomočjo naslednjih ustanov: *Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Javna agencija za knjigo Republike Slovenije in Pedagoški inštitut, Ljubljana*

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Izdaja na zgoščenki: ISSN 1581–6052

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

Letnik XXI, številka 1–2, 2010

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje



Vsebina

I UVODNIK	5
<i>Darko Štrajn, Uvodnik</i>	7
II OTROCI IN UČENJE	9
<i>Martina Horvat, Maja Zupančič, Maša Vidmar, Značilnosti otrok in vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost kot napovedniki učne uspešnosti prvošolcev</i>	11
<i>Maja Hmelak, Jurka Lepičnik Vodopivec, Nekateri vidiki vrednotenja revije za predšolske otroke</i>	35
III OD JEZIKA DO RETORIKE	53
<i>Slavko Gaber, Ljubica Marjanovič Umek, Bralna pismenost 8- in 9-letkarjev: za preišljeno uporabo rezultatov mednarodnih raziskav znanja</i>	55
<i>Tanja Škerlavaj, Parafraza in njena uporaba pri pouku tujih jezikov</i>	73
<i>Klaudija Sedar, Obravnava antike v novejših slovenskih retoričnih priročnikih</i>	93
IV METODE IN CILJI IZOBRAŽEVANJA	115
<i>Božidar Flajšman, Likovno in ekološko</i>	117
<i>Majda Schmidt, Helena Čreslovnik, Učne navade dijakov s posebnimi potrebami v programu nižjega poklicnega izobraževanja</i>	127
<i>Mateja Dostal, Prednosti in slabosti uporabe metode primera za poslovne in ekonomske vede</i>	147

V EPISTEMOLOGIJE	155
<i>Valerija Vendramin, Renata Šribar, Onstran pozitivizma ali perspektive na »novo« enakost med spoloma</i>	157
<i>Janež Justin, Avguštin: O učitelju</i>	171
VI POVZETKI/ABSTRACTS	203
VII KNJIŽNE RECENZIIJE/REVIEWS	217
<i>Alenka Gril, Eva Klemenčič, Sabina Autor – Udejstvovanje mladih v družbi (Alojzija Židan)</i>	219
<i>Andreja Barle, Nada Trunk Širca, Dušan Lesjak – Družba znanja: izzivi izobraževanja v 21. stoletju (Eva Klemenčič)</i>	220
<i>Milan Jazbec – Martin Krpan: Diplomat in vojščak (Alojzija Židan)</i>	226
<i>Frank Bünning – The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States – Survey of Reforms and Developments (Polona Kelava)</i>	227
VIII AVTORJI/AUTHORS	231

I UVODNIK

Uvodnik

Darko Štrajn

Letnik 2010 v reviji *Šolsko polje* začnemo s spremenjeno likovno podobo in z novimi barvami. Razlogi za to spremembo so deloma tehnične in estetske narave, predvsem pa upamo, da bo revija tudi zaradi svojega videza bolj berljiva in pregledna. Ne nazadnje smo namreč lani zaključili dvajseti letnik izdajanja in je oblikovna osvežitev tudi zato dobrodošla, čeprav ne vemo, koliko taka sprememba »izraža« še kak drug premik v glavah bodisi urednikov in sodelavcev bodisi bralk in bralcev revije.

Vsebinsko pa ostajamo zavezani teoretskim usmeritvam, ki nas vodijo že dve desetletji. Na začetku smo ugotavljali, da je treba teorijo vzgoje in izobraževanja okrepiti z interdisciplinarnimi pristopi, jo prilagoditi razmahu raziskovanja na tem področju in se predvsem odpreti mednarodnemu znanstvenemu dialogu. Zato je revija najprej dobrih ducat let izhajala izključno v angleškem jeziku. Dogovori z založbo Sage in nastanek revije *Theory and Research in Education* leta 2004 pa so odprli možnost za preoblikovanje in za objavlanje prispevkov pretežno v slovenskem jeziku.

Tokratna dvojna številka *Šolskega polja* je tematsko raznolika in prepričani smo, da bo tako prispevala k seznanjanju z aktualnimi razmišljanji na področju teorije vzgoje in izobraževanja ter tudi s spodbudami za pedagoško prakso. Le-ta brez nenehga soočanja z rezultati raziskav, z interpretacijami njihovih ugotovitev in z zdaj bolj zdaj manj opazno novimi koncepti že ni več vajena delovati.

II OTROCI IN UČENJE

Značilnosti otrok in vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost kot napovedniki učne uspešnosti prvošolcev

Martina Horvat, Maja Zupančič, Maša Vidmar

Učni dosežek otrok in mladostnikov je pomemben napovednik kasnejše uspešnosti v izobraževanju in na poklicni poti, pri doseganju socialnega položaja in osebnega blagostanja (De Bruyn, Deković in Meijnen, 2003). Rezultati najnovejših vzdolžnih študij tujih avtorjev so pokazali, da je potrebno predhodnike učne (ne)uspešnosti prepoznati že v otroštvu (npr. Masten et al., 2005), še najbolj kar v zgodnjem otroštvu, ko otroci še ne obiskujejo šole (npr. DiLalla et al., 2004; Vitaro et al., 2005).

Zgodnja učna uspešnost se povezuje z več značilnostmi otrok in okolja, v katerem živijo, med drugim z inteligentnostjo, temperamentom/osebnostjo in socialnim vedenjem otrok, z izobrazbo njihovih staršev in s procesnimi značilnostmi družinskega okolja, npr. s prevladujočimi vzorci odzivanja na otroke (pregled v: Zupančič in Kavčič, 2007). Poleg robustnih osebnostnih potez avtorici med trajne varovalne dejavnike, ki znižujejo tveganje za razmeroma nizko učno uspešnost, uvrščata splošno nebesedno spoznavno sposobnost otrok, tveganje pa znižujeta še izobrazba njihovih mam in materino spodbujanje spoznavnega razvoja prvošolcev (Zupančič in Kavčič, 2007). Tudi udeležba staršev pri šolskih dejavnostih njihovih otrok pozitivno napoveduje otrokove zgodnje učne dosežke (Izzo et al., 1999).

Inteligentnost in učna uspešnost

Inteligentnost je poleg osebnostnih potez ključni dejavnik, ki je povezan s šolskim dosežkom (Chamorro-Premuzic in Furnham, 2006), kar ni presenetljivo, saj je bil glavni cilj razvoja preizkusov inteligentnosti prav napovedovanje posameznikove uspešnosti v izobraževanju (Ackerman in Heggstad, 1997; Brody, 2000). Neisser in sodelavci (1996) ocenjujejo povprečno korelacijo med količnikom inteligentnosti in učnimi dosežki na približno 0,50. Ta ocena pa variira glede na uporabljene

mere, tako učnega dosežka in spoznavnih sposobnosti, kot tudi glede na starost učencev oz. dijakov. Britanski avtorji (Deary et al., 2007) so npr. z mero splošne inteligentnosti (besedne in nebesedne sposobnosti) v poznem otroštvu pojasnili vsaj 40 % variabilnosti pri preizkusih znanja iz tradicionalno bolj akademskih predmetov pet let kasneje, razmeroma najmanj (manj kot 20 %) pa pri t. i. praktičnih predmetih (npr. pri likovni umetnosti, glasbi, športni vzgoji). Na splošno pa se, ne glede na starost učencev, besedna sposobnost močnejše povezuje z učnimi dosežki kot nebesedna (npr. Marjanovič Umek et al., 2006 a, b).

Splošna nebesedna spoznavna sposobnost

K. Laidra in sodelavci (2007) tudi za splošno nebesedno spoznavno sposobnost (splošna nebesedna inteligentnost) ugotavljajo, da je v primerjavi s starostjo posameznikov in izraznostjo njihovih robustnih osebnostnih potez najboljši napovednik šolskega dosežka učencev/dijakov vseh starosti. Z napovednim modelom, ki je vključeval neodvisne prispevke starosti učencev/dijakov (7 do 19 let), njihove nebesedne inteligentnosti, robustnih osebnostnih potez in interakcijo med starostjo ter psihološkimi značilnostmi, so pojasnili približno tretjino variabilnosti v učni uspešnosti mlajših učencev (2., 3. in 4. razred), inteligentnost pa je najmočnejše napovedovala učne dosežke v vseh starostnih skupinah.

M. Zupančič in T. Kavčič (2007) sta pri slovenskih prvošolcih v devetletki ugotovili, da imajo robustne osebnostne značilnosti in nebesedne spoznavne sposobnosti otrok ob koncu prvega razreda pomembnejšo vlogo pri doseganju standardov znanja kot obravnavane značilnosti družinskega okolja in starost otrok ob vstopu v vrtec ali obiskovanje vrtca. Avtorici menita, da je splošna nebesedna spoznavna sposobnost poleg otrokove vestnosti – odprtosti tisti dejavnik, od katerega je do neke mere odvisno, kako učinkovito otroci usvajajo učne vsebine. Skladno s t. i. modelom ujemanja otrokovih značilnosti z okoljem, ki mu je izpostavljen (Thomas in Chess, 1977), so namreč določene otrokove poteze bolj prilagojene specifičnemu okolju kot druge. Z izobraževalnim kontekstom se tako bolje ujemajo učenci, ki imajo veselje do učenja, si hitro zapomnijo in razumejo stvari, dogodke ter dogajanja okrog sebe, radi razmišljajo o pridobljenih podatkih ter hitro dojamejo zveze med stvarmi in pojavi (spoznavna sposobnost), v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki izražajo nižjo raven teh značilnosti. Značilnosti prvih bi tako lahko prispevale k višjim učnim dosežkom.

L. Marjanovič Umek in sodelavci (2006a, b) pri učencih tretjega in devetega razreda osnovne šole ugotavljajo, da je nebesedna spoznavna sposobnost pomemben dejavnik pri sočasnem pojasnjevanju šolske uspešnosti, tako zaključnih ocen v 9. razredu kot tudi dosežkov pri nacionalnem preizkusu znanja v 3. in 9. razredu. Med spremenljivkami, ki so jih slovenski raziskovalci preučevali, sta bila najmočnejša napovednika učne uspešnosti v devetem razredu govorna kompetentnost in nebesedne spoznavne sposobnosti. Govorno bolj kompetentni učenci in učenci z višjo ravnjo nebesedne spoznavne sposobnosti so bili

pri slovenščini, matematiki in biologiji ocenjeni (nacionalni preizkus znanja in učiteljeva ocena) višje kot njihovi vrstniki z nižjimi rezultati pri teh preizkusih. Zveza med nebesedno spoznavno sposobnostjo in govorno kompetentnostjo ter učno uspešnostjo pri nacionalnem preizkusu znanja je bila pri učencih tretjega razreda nekoliko nižja kot pri devetošolcih. Povezave med dosežki učencev na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike ter njihovimi intelektualnimi sposobnostmi so v tretjem razredu zmerno visoke, v devetem razredu pa visoke. Povezanosti med dosežki učencev na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike v tretjem razredu ter njihovo govorno kompetentnostjo so visoke in le nekoliko nižje kot pri učencih v devetem razredu. Podobno so o zmerni do visoki povezanosti otrokove/mladostnikove govorne kompetentnosti in nebesedne sposobnosti z učno uspešnostjo poročali drugi slovenski in tuji avtorji (npr. Burchinal et al., 2002; Gutman et al., 2003; Marjanovič Umek et al., 2006; Toličič in Zorman, 1977; Wasik et al., 2006).

Vpletenost staršev v učno dejavnost otrok

A. R. Gonzalez-DeHass in sodelavci (2005) opredeljujejo vpletenost staršev v učno dejavnost njihovih otrok kot vedenje, usmerjeno v otrokovo šolanje. Rezultati več empiričnih študij so pokazali, da ima vključenost staršev v otrokovo učno dejavnost pozitivne učinke na njegov učni uspeh. Fan in Chen (2001) v okviru metaanalize ugotavljata, da je zveza med vpletenostjo staršev in učnim uspehom močnejša v študijah, v katerih so avtorji upoštevali splošni učni uspeh, kot v tistih, ki so obravnavale posamezne pokazatelje uspešnosti (npr. oceno pri matematiki). Med značilnostmi udeležbe staršev v učni dejavnosti otrok pa se starševski nadzor otrokovih dejavnosti doma bistveno manj povezuje z učnimi dosežki učencev kot starševske aspiracije in pričakovanja zastran izobraževalnih dosežkov njihovih otrok. V kontekstu pričujočega prispevka se vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost nanaša tako na sodelovanje staršev s šolo, na mamino splošno spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja doma in na njeno izobrazbo. Slednji spremenljivki se navadno povezujeta z intelektualno dejavnostjo otrok (pregled v: Zupančič in Kavčič, 2007), ta pa vključuje tudi njihovo učno delo za šolo, ki ga opravljajo doma.

Izobrazba staršev

Avtorji, ki se ukvarjajo s področjem otrokovega branja in matematike (npr. Pungello et al., 1996), ugotavljajo, da otroci, ki živijo v družinah z nizkim ekonomskim in socialnim položajem, v povprečju slabše berejo in dosegajo nižje rezultate pri preizkusih znanja iz matematike. Podobno sta o slovenskih prvo- in drugošolcih v osemletni osnovni šoli ugotovila Horvat in M. Zupančič (1989). Otroci staršev z nižjo izobrazbo so imeli v povprečju slabši učni uspeh kot otroci staršev s srednjo in višjo izobrazbo, nižje rezultate pa so dosegli tudi pri objektivnih preizkusih znanja iz slovenščine, matematike ter iz spoznavanja narave in

družbe (zdaj predmet spoznavanje okolja). Enake rezultate sta deset let kasneje pri slovenskih prvošolcih dobili M. Zupančič in M. Puklek (1999), ki sta kot merilo učne uspešnosti upoštevali šolske ocene. Tudi izsledki mednarodne raziskave TIMSS kažejo, da je v večini držav višja izobrazbena raven staršev povezana z boljšimi rezultati učencev pri matematiki in naravoslovju (Japelj Pavšič et al., 2005).

Zveza med izobrazbo staršev in učno uspešnostjo njihovih otrok je najverjetneje posredna. Raven dosežene izobrazbe staršev se povezuje z njihovimi spoznavnimi sposobnostmi, ki jih »prenašajo« na potomce, in z intelektualno ugodnim okoljem, ki ga oblikujejo za svoje otroke (pregled v: Plomin et al. 2001), tako na strukturni kot tudi na procesni ravni. Izobrazba staršev se npr. povezuje s številom knjig, učnih virov in kulturnih dobrin doma (Zupančič in Podlessek, 2008) ter s kakovostjo in količino spoznavno spodbudnih dejavnosti, v katere starši vključujejo svoje otroke (Coplan et al., 1999; Supplee et al., 2004; Zupančič in Kavčič, 2007). Te značilnosti staršev in starševstva pomembno prispevajo k sposobnostim in učni uspešnosti njihovih otrok (npr. Yeung et al., 2002). Z učnimi dosežki sovairirajo tisti pogoji v otrokovem okolju doma, ki se neposredno vežejo na njegovo vključevanje v »tradicionalno akademske« intelektualne dejavnosti, ne pa tudi tisti, ki so odraz visokega materialnega položaja družine. Tako se lahko večkrat izkaže, da izobrazba staršev ni pomemben napovednik ravni šolskih dosežkov, kadar v analizah upoštevamo tudi spremenljivke, ki delujejo bolj neposredno na učno uspešnost otrok, so pa hkrati povezane z izobrazbo njihovih staršev. Poleg vse variance, ki jo v učnih dosežkih otrok pojasnjuje izobrazba staršev, te spremenljivke namreč vsebujejo še dodatno pojasnjevalno moč (Zupančič in Podlessek, 2008). Tako npr. povezavo med izobrazbo staršev in otrokovo učno uspešnostjo delno posreduje način spodbujanja otrokovega reševanja spoznavnih problemov in učenja (Coplan et al., 1999; Supplee et al., 2004). Mame z več leti zaključenega šolanja v primerjavi z manj izobraženimi npr. pogosteje uporabljajo različne strategije in sloge reševanja spoznavnih problemov v vsakdanjem življenju in svojim otrokom predstavljajo več učinkovitih strategij pri reševanju »intelektualnih nalog«. Pri tem otroke bolj vodijo, jih manj neposredno nadzorujejo in jih pogosto vpletajo v dejavno reševanje starosti primernih spoznavnih problemov (Supplee et al., 2004).

Spodbujanje spoznavnega razvoja

M. Zupančič in T. Kavčič (2007) ugotavljata pomemben porast pogostosti spodbujanja spoznavnega razvoja otrok s strani staršev z naraščajočo starostjo otrok. Ta porast lahko odraža odziv staršev na razvojne spremembe pri otrocih, natančneje, odziv na vse večjo spoznavno kompetentnost njihovih otrok. Starši so namreč občutljivi na razvojne spremembe v vedenju svojih otrok in se nanje odzivajo (npr. Dunn, 1993; Feldman et al., 1997). Možno je tudi, da starši s starostjo otrok pripisujejo vse večjo pomembnost spoznavnim vidikom razvo-

ja otrok, zlasti, ko se ti všolajo. Starši se pričnejo takrat vključevati v učno delo svojih otrok in v skladu s tem morda bolj spodbujajo tiste vidike otrokovega razvoja, za katere menijo, da so povezani z učno uspešnostjo (Zupančič in Kavčič, 2007). Raven spodbujanja otrokovega spoznavnega razvoja pa do določene mere prispeva k informiranosti otrok in učinkovitosti njihovega spoznavnega delovanja (npr. Yeung et al., 2002).

Različne sestavine starševskega »poučevanja«, npr. spodbujanje otrok k spoznavanju novosti, razmišljanju o stvareh in pojavih, reševanju spoznavnih problemov ter uporabi učinkovitih strategij pri reševanju teh problemov in vključevanje otrok v odločanje se pozitivno povezujejo z učno uspešnostjo mlajših šolarjev (Dopkins Stright et al. 2001; Supplee et al., 2004). Supplee in sodelavci (2004) so tudi podprli predpostavko, da lahko mamino kakovostno »poučevanje« otroka v precejšnji meri nadomesti neugodni prispevek njene nizke izobrazbe, nizke otrokove spoznavne sposobnosti in negativnega čustvovanja k njegovi zgodnji učni (ne)uspešnosti. Podobno Crane (1996), Marchant in sodelavci (2001) ter Supplee in soavtorji (2004) poročajo, da prevladujejo značilnosti starševstva, npr. izražanje naklonjenosti, postavljanje pravil vedenja, spodbujanje spoznavnega razvoja otrok in vključevanje staršev v otrokovo delo za šolo, napovedujejo kasnejšo učno uspešnost osnovnošolcev preko napovedi, ki sledi le iz vedenjskih značilnosti učencev. Starševsko spodbujanje, izražanje naklonjenosti otroku in postavljanje pravil vedenja ima lahko še posebej ugodno vlogo pri učni uspešnosti agresivno-nasprotovalnih in hiperaktivnih otrok z motnjami pozornosti, medtem ko so tovrstne značilnosti starševstva manj pomembne pri socialno prilagojenih otrocih (Vitaro et al., 2005).

Izobrazba in značilnosti starševstva na splošno ne napovedujejo pomembnega dodatnega dela variabilnosti v učnih dosežkih prvošolcev pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja poleg variabilnosti, ki jo pojasnijo individualne značilnosti otrok (robustne osebnostne poteze in nebesedna spoznavna sposobnost). Če nimamo podatkov o teh splošnih značilnostih otrok, se zastran učne uspešnosti prvošolcev (poleg otrokovih specifičnih vedenjskih značilnosti) kot pomembna pokaže tudi vloga okoljskih dejavnikov (Zupančič in Kavčič, 2007).

Sodelovanje staršev s šolo

Pregled raziskovalnih izsledkov (Reynolds et al., 1996) nakazuje, da vključenost otrok v vrtec v večji meri napoveduje otrokov učni dosežek v šoli, če starši sodelujejo z vrtcem. Otroci, katerih starši so se po všolanju otrok vključevali v šolske dejavnosti, so bili učno bolj uspešni kot učenci staršev, ki so se manj vključevali. Tudi Izzo in sodelavci (1999) ugotavljajo, da udeležba staršev pri šolskih dejavnostih pozitivno napoveduje učni dosežek učencev. Vendar isti avtorji tudi ugotavljajo, da so večkratni stiki med starši in učiteljem povezani z nižjo naklonjenostjo učencev šoli in šolskim dolžnostim. To raziskovalci pojasnjujejo s tem, da so vedenjske težave eden izmed najpogostejših razlogov, zaradi česar so starši in učitelj pogosteje v stiku.

Problem

Na podlagi navedenega smo predpostavile, da nebesedna spoznavna sposobnost otrok, sodelovanje njihovih staršev s šolo, izobrazba mam in njihovo spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja napoveduje učne dosežke slovenskih prvošolcev v devetletki. V napovedne modele učne uspešnosti prvošolcev smo vključile tudi spol otrok, ker se je v preliminarni analizi izkazalo, da so deklice v smislu doseženih standardov znanja nekoliko uspešnejše kot dečki (Horvat, 2008). V raziskavi smo preučevale relativno napovedno moč izbranih značilnosti otrok (splošna nebesedna sposobnost in spol) ter vpletenosti staršev v njihovo učno dejavnost (sodelovanje s šolo, mamino spodbujanje spoznavnega razvoja otroka in njena izobrazba) pri pojasnjevanju doseženih standardov znanja iz slovenščine, matematike, spoznavanja okolja in skupnega dosežka prvošolcev pri teh treh predmetih.

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 328 prvošolcev (167 dečkov in 159 deklic) iz 39 slovenskih osnovnih šol ter mame in učiteljice ($N = 87$) teh prvošolcev. Podatke smo zbrale v okviru raziskovalnega projekta *Dejavniki socialnega vedenja in učinek socialnega vedenja na otrokovo učno uspešnost*, ki je potekal na Pedagoškem inštitutu. Otroci so bili ob začetku raziskave stari med 69 in 82 mesecev ($M = 74,50$; $SD = 3,47$). V času izvajanja individualnega preizkusa (CPM) so bili prvošolci sedem do osem mesecev starejši. Popolni podatki so bili zbrani za 292 otrok.

Izobrazba mam se je gibala v razponu od nedokončane osnovne šole do doktorata; 1,8 % mam je imelo nedokončano osnovno šolo, 10,7 % dokončano osnovno šolo, 21,7 % dokončano 2- ali 3-letno poklicno šolo, 29,6 % jih je imelo dokončano 4-letno srednjo šolo, 11,6 % višjo ali visoko strokovno šolo, 20,1 % pa univerzitetno ali višjo izobrazbo (4,6 % mam ni posredovalo ustreznih podatkov).

Pripomočki

Vprašalnik družinskega okolja II (VDO-II; Zupančič in Kavčič, 2005). Ob začetku šolskega leta so vprašalnik izpolnile mame prvošolcev. Pri razvoju *VDO-II* so raziskovalke (Zupančič, Podlessek in Kavčič, 2004) upoštevale ekološko veljavnost posameznih trditev v slovenskem kulturnem okolju, sicer pa delno temelji na tujem merskem pripomočku *HOME (Home Observation for Measurement of the Environment; Caldwell in Bradley, 1984)* in na različnih drugih vprašalnikih, ki merijo starševo odzivanje na otroka v procesu socializacije.

VDO-II je prilagojen ocenjevanju vedenja staršev do otrok v srednjem otroštvu in vsebuje 53 postavk, na katere starši odgovarjajo s pomočjo 6-stopenjske

lestvice (1 = *nikoli ali zelo redko*, 6 = *zelo pogosto ali vedno*). Ima štirikomponentno strukturo, ki je podobna, če v analizi glavnih komponent upoštevamo ocene mam ali očetov (Zupančič in Kavčič, 2007), in sicer avtoritativnost, uveljavljajne moči, neučinkovit nadzor in spodbujanje spoznavnega razvoja. Ocene mam pri zadnji omenjeni komponenti, ki vključuje spodbujanje spoznavanja prostorsko-časovnih odnosov, dojetanje pojavov v naravi ipd. pri otrocih, smo uporabile v pričujoči raziskavi. Notranja zanesljivost lestvice spodbujanja spoznavnega razvoja znaša za ocene mam 0,82. Skladnost med ocenami mam in očetov je zmerno visoka, ocene spodbujanja spoznavnega razvoja pa se pri mamah visoko povezujejo z njihovimi ocenami avtoritativnosti (Zupančič et al., 2004; Zupančič, 2006).

Barvne progresivne matrice (CPM; Raven, Raven in Court, 1999). CPM vsebujejo tri nize po 12 nalog, ki merijo nebesedno spoznavno sposobnost pri otrocih, mlajših od 11 let. Vsaka naloga je sestavljena iz matrice vzorca delov. Pri vsaki matrici en del v vzorcu manjka. Otrok ima na voljo 6 alternativnih odgovorov (izbira med 6-imi deli vzorca), eden izmed njih pravilno dopolni manjkajoči del vzorca matrice. Otroka prosimo, da najde del, za katerega misli, da je pravilen. Stopnja težavnosti nalog se med preizkusom postopno povečuje, končni rezultat pa predstavlja vsota pravih odgovorov.

Zanesljivost CPM v otroštvu po metodi enakih polovic znaša med 0,65 in 0,90, retestna zanesljivost med 0,81 in 0,95 (po 10 dneh) ter med 0,68 in 0,92 (po enem mesecu), časovna stabilnost v obdobju enega leta pa med 0,71 in 0,95. Rezultati CPM se zmerno visoko povezujejo z dosežki pri preizkusu primarnih mentalnih sposobnosti, veljavnost pa se povečuje s starostjo otrok.

Predloge za oceno doseženih standardov znanja v 1. razredu (Zupančič, 2006). S pomočjo teh predlog smo dobile podatke o tem, v kolikšni meri učenci dosegajo predpisane standarde znanja (SZ). Predloge vključujejo posamezni SZ s pripadajočo razpredelnico in navodili za izpolnjevanje. Vsaka izmed predlog se nanaša na enega izmed treh predmetov v 1. razredu, tj. na *slovenščino*, *matematiko* in *spoznavanje okolja*.

S pomočjo predlog so učiteljice ob koncu šolskega leta za vsakega sodelujočega prvošolca v raziskavi podale svoje strokovno mnenje o tem, v kolikšni meri dosega oz. »presega« SZ, navedene v predlogah. Vsaka predloga SZ (*slovenščina*, *matematika* in *spoznavanje okolja*) je bila namenjena poročilu o enem otroku. Predloge SZ so bile sestavljene v sodelovanju z učiteljicami 1. razredov ene izmed velikih slovenskih osnovnih šol, izhajajo pa iz SZ v učnem načrtu (2002), podlag za redovalnico in pojasnil k tem podlagam (podlage uporabljajo učiteljice v nekaterih šolah, objavljene so na spletnih straneh, pripravil pa jih je Zavod RS za šolstvo). Pri vsakem izmed treh predmetov navedeni standardi v predlogah niso le minimalni, ker bi bila sicer variabilnost odgovorov prenizka za preučevanje individualnih razlik v učnih dosežkih. Z namenom povečanja variabil-

nosti odgovorov je bila poleg tristopenjske lestvice (od *še ne dosega* do *dosega*) k vsakemu standardu dodana še tristopenjska lestvica, pri kateri so učiteljice ocenile, v kolikšni meri učenčevo znanje »presega« védenje, ki ga predvideva navedeni standard znanja (od *vé nekoliko več* do *vé veliko več*).

Skupni dosežek pri SZ iz posameznega predmeta (slovenščine, matematike, spoznavanja okolja) predstavlja povprečje (lahko tudi vsota) ocen pri vseh postavkah za določen predmet (1 = *še ne dosega* standarda, 6 = *vé veliko več*, kot določa standard), skupni učni uspeh pa izračunamo kot povprečje (lahko tudi vsoto) vseh odgovorov na postavke pri SZ iz slovenščine, matematike in spoznavanja okolja.

Koeficienti notranje zanesljivosti *Predlog za oceno doseženih standardov znanja v 1. razredu* po posameznih predmetih in ocenjevalnih lestvicah (*še ne dosega* – *dosega standard*, *vé nekoliko več* – *vé veliko več*, kot *predvideva standard* in skupna lestvica *še ne dosega* – *vé veliko več*) izhajajo iz podatkov, zbranih pri večjem številu otrok (Zupančič in Kavčič, 2007). Za predmet *slovenščina* znaša notranja zanesljivost med 0,97 in 0,99, za predmet *matematika* med 0,92 in 0,98 ter za predmet *spoznavanje okolja* med 0,94 in 0,99 (Zupančič, 2006).

Vprašalnik za učiteljico/učitelja (Vidmar, 2007). Vprašalnik so ob koncu šolskega leta za vsakega ciljnega prvošolca izpolnile učiteljice. Sestavljen je iz posameznih delov dveh vprašalnikov, ki sta bila uporabljena v raziskavi *Competent Children Project* (New Zealand Council for Educational Research, 2006). Krajši del *Vprašalnika za učiteljico/učitelja* (Vidmar, 2007) je sestavljen iz *Vprašalnika za učitelje* (From Age-6 Competent Children Project Teacher Questionnaire; NZCER, 2006), daljši del pa iz *Intervjuja za skrbnike* (Competent Children Study Main Caregiver Interview – when Child is 6; NZCER, 1995). Vprašanja *Intervjuja za skrbnike* je M. Vidmar (2007) priredila za rabo pri učiteljih.

Vprašalnik za učiteljico/učitelja je sestavljen iz dveh delov. Del A se nanaša na otrokove dejavnosti v šoli in je sestavljen iz 14 postavk. Del B se nanaša na odnose med domom in šolo; sestavljen je iz 7 postavk. Učiteljice imajo pri odgovarjanju na postavke različno število možnih odgovorov, pri čemer se morajo pri nekaterih postavkah odločiti le za en odgovor, ki najbolj ustreza njihovemu odgovoru na vprašanje, pri drugih pa lahko izberejo več odgovorov.

V raziskavi smo upoštevale le podatke ciljnih otrok pri delu B, torej postavke, ki se nanašajo na odnose med domom in šolo oziroma na sodelovanje staršev s šolo. Na podlagi komponentne analize (Horvat, 2008) smo v skupni dosežek Sodelovanje staršev s šolo sešteje prve štiri postavke dela B *Vprašalnika za učiteljico/učitelja*, pri čemer višji rezultat pri *sodelovanju staršev s šolo* pomeni manj sodelovanja staršev. Notranja zanesljivost uporabljenih postavk znaša 0,72 (Horvat 2008).

Postopek

V okviru raziskovalnega projekta *Dejavniki socialnega vedenja in učinek socialnega vedenja na otrokovo učno uspešnost* smo na podlagi podatkov o obsegu dejavnosti v osnovnih šolah v šolskem letu 2005/06 (Register Ministrstva za šolstvo in šport, september 2005; po Ažbe, osebna komunikacija, 4. januar 2006) k sodelovanju pisno povabile 50 osnovnih šol. V končni vzorec smo vključile 39 šol in 23 pripadajočih podružničnih šol. Šolam smo avgusta pred začetkom šolskega leta 2006/07 poslale dopise/soglasja za starše, v katerih sta bila na kratko navedena vsebina in namen raziskave. V raziskavo so bili vključeni le otroci, za katere smo pridobile pisno soglasje staršev.

Na začetku šolskega leta so učiteljice v ovojnicah prejele gradivo za mame (*VDO-II* z vprašanjem o izobrazbi mame in z navodilom za izpolnjevanje vprašalnika). Vprašalniki so bili šifrirani, da je bila tako zagotovljena anonimnost udeleženk. Mame so zalepljene ovojnice z izpolnjenimi vprašalniki po približno dveh tednih vrnila učiteljici. Učiteljice so jih nato preko šolske koordinatorke po pošti poslale na Pedagoški inštitut. Po sedmih do osmih mesecih smo posebej izurjeni testatorji na šolah izvedli individualni preizkus prvošolcev z *barvnimi progresivnimi matricami*. Na koncu šolskega leta so učiteljice preko šolske koordinatorke prejele *vprašalnike za učiteljice/učitelje in predloge za oceno doseženih SZ v 1. razredu pri matematiki, slovenščini in spoznavanju okolja* za tiste otroke v svojem razredu, za katere so starši podali pisno soglasje. Učiteljice so imele dva tedna časa za izpolnjevanje vprašalnika in predlog.

Obdelava podatkov

Problemu manjkajočih vrednosti smo se izognile tako, da smo pri *VDO-II* in *Predlogah za oceno doseženih SZ v 1. razredu* skupni dosežek računale kot povprečje rezultatov pri postavkah, ki sodijo v skupni dosežek pri posameznem pripomočku. Vprašalnike, pri katerih je bilo več kot 10 % manjkajočih vrednosti, smo izločile iz analize. V statistično obdelavo nismo vključile niti udeležencev, pri katerih so se pojavljale manjkajoče vrednosti pri *Vprašalniku za učiteljico/učitelja* in *CPM* ter za katere nismo imele podatkov o njihovem spolu in izobrazbi njihovih mater.

Rezultati

V tabeli 1 je predstavljena interkorelacijska matrika, ki vključuje koeficiente korelacije med doseženimi SZ in splošno nebesedno spoznavno sposobnostjo otrok ter med doseženimi SZ in spremenljivkami vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost. Ker pri nobeni spremenljivki, razen pri maminem spodbujanju spoznavnega razvoja, porazdelitev podatkov ni normalna,¹ smo za izračun kore-

¹ Normalnost porazdelitev smo preverjali s testom Kolmogorov-Smirnov. Porazdelitve so statistično pomembno odstopale od normalne.

lacij uporabile Spearmanov ρ . Izračunale smo tudi Pearsonove koeficiente korelacije, ki pa se ne razlikujejo bistveno od Spearmanovih (Horvat, 2008).

Tabela 1: Povezanost (Spearmanovi koeficienti korelacije) med doseženimi SZ in spremenljivkami vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost ter med doseženimi SZ in nebesedno sposobnostjo

	Spoznavanje			Doseženi SZ
	Slovenščina	Matematika	okolja	skupaj
Izobrazba mame v letih	0,35**	0,27**	0,31**	0,34**
Spodbujanje spoznavnega				
razvoja	0,21**	0,11*	0,16**	0,20**
Sodelovanje staršev s šolo ^a	-0,25**	-0,17**	-0,20**	-0,25**
Nebesedna spoznavna				
sposobnost	0,38**	0,38**	0,37**	0,39**

Opombe: a = obrnjeno vrednotenje; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; Število udeležencev, vključenih v izračun koeficientov korelacije, se nekoliko razlikuje od spremenljivke do spremenljivke in se giblje med 300 in 325. Razlike se pojavljajo zato, ker za vse udeležence nimamo podatkov pri vseh spremenljivkah.

Iz tabele 1 je razvidno, da se doseženi SZ iz slovenščine, matematike, spoznavanja okolja in pri vseh treh predmetih skupaj pomembno povezujejo z rezultati pri vseh spremenljivkah vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost, in sicer s sodelovanjem staršev s šolo, z izobrazbo mam ter z njihovim spodbujanjem otrokovega spoznavnega razvoja. Prav tako se rezultati pri vseh omenjenih učnih dosežkih prvošolcev pomembno pozitivno povezujejo z njihovo splošno nebesedno spoznavno sposobnostjo. Velikost povezanosti je nizka do zmerno visoka (zlasti med doseženimi SZ in nebesedno sposobnostjo) in pozitivna. V primeru povezav med doseženimi SZ in sodelovanjem otrokovih staršev s šolo so koeficienti negativni, ker nižji rezultat pri sodelovanju staršev s šolo pomeni več sodelovanja. Prvošolci, katerih starši v večji meri sodelujejo s šolo, torej glede na poročila učiteljic v povprečju dosegajo več SZ pri slovenščini, matematiki, spoznavanju okolja in pri vseh treh predmetih skupaj kot njihovi vrstniki, in sicer otroci staršev, o katerih učiteljice menijo, da manj sodelujejo s šolo.

V nadaljevanju smo ugotavljale, v kolikšni meri značilnosti otrok (nebesedna spoznavna sposobnost in njihov spol) in vpletenost staršev v njihovo učno dejavnost (sodelovanje staršev s šolo, izobrazba mam in njihovo spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja) napovedujejo učno uspešnost prvošolcev (strokovno mnenje učiteljic o tem, v kolikšni meri so njihovi učenci dosegli SZ). Spol

otrok smo v napovedni model vključile zato, ker deklice v povprečju dosegajo nekoliko več SZ v primerjavi z dečki, zlasti pri slovenščini. Pri tem so razlike majhne, vzorci povezav z doseženimi SZ pa se med spoloma praktično ne razlikujejo (Horvat, 2008). Na tej podlagi smo tudi preverjale regresijski model pri celotnem vzorcu prvošolcev.

Kljub nenormalnosti porazdelitev večine spremenljivk smo se odločile za uporabo linearne regresijske analize, saj se Pearsonovi in Spearmanovi koeficienti korelacije med seboj bistveno ne razlikujejo (Horvat, 2008). Napovedno vrednost R^2 smo interpretirale po Cohenovih (1988) priporočilih: majhen (pod 0,13), zmerno oz. srednje visok (od 0,13 do 0,25) in velik učinek (0,26 ali več) neodvisnih spremenljivk na odvisno.

Izvedle smo hierarhično regresijsko analizo. V prvi korak smo vključile značilnosti otrok in tako preverile, v kolikšni meri te prispevajo k napovedi učnega uspeha prvošolcev pri slovenščini, matematiki, spoznavanju okolja in pri treh predmetih skupaj. V drugem koraku smo dodale še spremenljivke vpletenosti staršev v učno dejavnost prvošolcev, da bi ugotovile, ali imajo te spremenljivke otrokovega okolja prirastno moč napovedi njegovih učnih dosežkov, preko napovedne vrednosti, ki izhaja le iz preučevanih značilnosti prvošolcev. Nato smo vrstni red vnosa dveh sklopov napovednikov obrnile: v prvi korak smo vključile sklop vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost, v drugem koraku pa smo dodale sklop značilnosti učencev. S tem postopkom smo želele preučiti, v kolikšni meri izobraževalne dosežke otrok pojasnjujejo le spremenljivke vpletenosti njihovih staršev v učno dejavnost otrok in kolikšno dodatno napovedno vrednost pri pojasnjevanju doseženih SZ ob koncu prvega leta obveznega izobraževanja imajo v tem primeru značilnosti otrok.

V tabeli 2 je prikazan regresijski model, v katerega smo v prvem koraku vključile značilnosti prvošolcev, v drugem koraku pa dodale še spremenljivke vpletenosti staršev v učno dejavnost otrok. Model vključuje le napovednike, ki so se pri predhodnih nehierarhičnih regresijskih analizah z istimi podatki izkazali kot pomembni pri pojasnjevanju posameznih učnih dosežkov prvošolcev (Horvat, 2008).

Iz tabele 2 je razvidno, da s sklopom značilnosti prvošolcev napovemo 16 % variabilnosti v doseženih SZ pri slovenščini, 8 % pri matematiki, 4 % pri spoznavanju okolja in 12 % pri vseh treh predmetih skupaj. Z dodanim sklopom spremenljivk vpletenosti staršev v učno dejavnost prvošolcev pa na ravni 5 % tveganja pomembno izboljšamo to napoved, in sicer pri slovenščini za 7 %, pri matematiki za 1 %, pri spoznavanju okolja za 3 %, dosežek pri vseh treh predmetih skupaj pa za 6 %. Pri vsakem izmed treh obravnavanih šolskih predmetov in pri vseh treh skupaj se napovedne vrednosti R^2 in popravljene napovedne vrednosti R^2 (adj. R^2) le malenkostno razlikujejo, kar kaže na relativno stabilnost modela.

Tabela 2: Povzetek rezultatov linearne regresije: napoved doseženih SZ na podlagi značilnosti prvošolcev in vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost

Značilnosti prvošolcev	Spoznavanje			Doseženi SZ
	Slovenščina	Matematika	okolja	skupaj
<i>1. korak</i>				
Nebesedna spoznavna				
sposobnost	$\beta = 0,36^*$	$\beta = 0,28^*$	$\beta = 0,21^*$	$\beta = 0,31^*$
Spol	$\beta = -0,18^*$	/	/	$\beta = -0,12^*$
	$R^2 = 0,16$	$R^2 = 0,08$	$R^2 = 0,04$	$R^2 = 0,12$
	$Adj.R^2 = 0,15$	$Adj.R^2 = 0,07$	$Adj.R^2 = 0,04$	$Adj.R^2 = 0,12$
	$F = 27,98^*$	$F = 25,35^*$	$F = 12,30^*$	$F = 21,57^*$
<i>2. korak</i>				
Nebesedna spoznavna				
sposobnost	$\beta = 0,25^*$	$\beta = 0,23^*$	$\beta = 0,13^*$	$\beta = 0,22^*$
Spol	$\beta = -0,16^*$	/	/	$\beta = -0,10^*$
Izobrazba mame	$\beta = 0,20^*$	$\beta = 0,12^*$	$\beta = 0,14^*$	$\beta = 0,18^*$
Spodbujanje spoznavnega				
razvoja	$\beta = 0,09$	/	/	$\beta = 0,10$
Sodelovanje staršev s šolo ^a	$\beta = -0,13^*$	/	$\beta = 0,10$	$\beta = -0,11$
	$\Delta R^2 = 0,07^*$	$\Delta R^2 = 0,01^*$	$\Delta R^2 = 0,03^*$	$\Delta R^2 = 0,06^*$
	$Adj.R^2 = 0,22$	$Adj.R^2 = 0,08$	$Adj.R^2 = 0,06$	$Adj.R^2 = 0,15$
	$F = 17,46^*$	$F = 14,78^*$	$F = 7,47^*$	$F = 11,55^*$

Opombe: β = standardizirani nagib; $Adj.R^2$ = odstotek pojasnjene variance, ki sledi iz populacijske multiple korelacije; / = napovednik je bil izločen iz modela; a = obrnjeno vrednotenje; * $p < 0,05$; Število udeležencev, vključenih v regresijski model, se razlikuje od spremenljivke do spremenljivke (297 do 309). Razlike se pojavljajo zato, ker za vse udeležence nimamo podatkov pri vseh spremenljivkah.

V celotnem modelu, ki vključuje sklop značilnosti otrok in sklop vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost, k doseženim SZ prvošolcev pri slovenščini, ki sledijo iz poročil učiteljic, pomembno prispevajo nebesedna spoznavna sposobnost, spol, izobrazba mame in sodelovanje staršev s šolo. Višja nebesedna

spoznavna sposobnost in višja raven mamine izobrazbe napovedujeta višje učne dosežke pri slovenščini. Deklice (v bazi podatkov so označene z nižjo številko) v primerjavi z dečki (v bazi podatkov so označeni z višjo številko) dosegajo višji rezultat pri slovenščini, prav tako pri slovenščini višji učni rezultat dosegajo otroci staršev, ki v večji meri sodelujejo s šolo. Celoten model (sklop značilnosti učencev in sklop vpletenosti staršev) pa pojasni zmerno visok odstotek variabilnosti v doseženih SZ prvošolcev pri slovenščini (23 %).

V celotnem modelu dosežene SZ prvošolcev pri matematiki pomembno napovedujeta nebesedna spoznavna sposobnost in izobrazba mame, in sicer višja raven nebesedne sposobnosti in višja izobrazba mame napovedujeta višje rezultate pri matematiki, model, ki vključuje oba sklopa napovednikov, pa pojasni nizek odstotek variabilnosti v učenem uspehu pri matematiki (9 %).

Dosežene SZ prvošolcev pri spoznavanju okolja prav tako pomembno napovedujeta nebesedna spoznavna sposobnost in izobrazba mame; višja raven nebesedne sposobnosti in višja raven mamine izobrazbe prispevata k višjim rezultatom pri spoznavanju okolja. Podobno kot pri matematiki celoten model pojasni nizek odstotek variabilnosti v učenem dosežku prvošolcev pri spoznavanju okolja (7 %).

Dosežke prvošolcev pri vseh treh predmetih skupaj pomembno napovedujejo nebesedna spoznavna sposobnost, spol učenca in izobrazba mame. Višja nebesedna sposobnost in višja izobrazba mame napovedujeta višji učni rezultat, deklice pa imajo boljše dosežke kot dečki. Celoten model pojasni zmerno visok odstotek variabilnosti v učenem dosežku pri obravnavanih treh predmetih skupaj (17 %).²

V tabeli 3 je prikazan hierarhični regresijski model, v katerega smo v prvem koraku vključile spremenljivke vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost, v drugem koraku pa dodale še značilnosti prvošolcev. Vključile smo le tiste napovednike, ki so se v predhodnih nehierarhičnih regresijskih analizah z istimi podatki izkazali kot pomembni napovedniki učnih dosežkov prvošolcev (Horvat, 2008).

Iz tabele 3 je razvidno, da s sklopom značilnosti vpletanja staršev v otrokovo učno dejavnost pojasnimo razmeroma najvišje odstotke variabilnosti v doseženih SZ prvošolcev pri slovenščini (16 %) in pri treh predmetih skupaj (12 %), pri matematiki in spoznavanju okolja pa manj (5 % oz. 6 %). Z dodanim sklopom značilnosti otrok v model na ravni 5 % tveganja pomembno izboljšamo napoved doseženih SZ, in sicer pri slovenščini za 8 %, pri matematiki za 4 %, pri spoznavanju okolja za 1 %, pri vseh treh predmetih skupaj pa za 5 %. Vsote napovednih vrednosti v 1. koraku in prirastnih vrednosti v 2. koraku se v tabelah 2 in 3 ne ujemajo popolnoma zaradi napake pri zaokroževanju, regresijski koeficienti v celotnem modelu (korak 2) pa ostajajo enaki.

2 Seštevek odstotka variabilnosti v skupnem učenem uspehu, ki ga pojasnimo z značilnostmi otrok, in odstotka variabilnosti, ki ga dodatno pojasnimo z vpletenostjo mam, je zaradi napake zaokroževanja nekoliko višji od odstotka variabilnosti v skupnem učenem uspehu, ki ga pojasnimo s celotnim modelom.

Tabela 3: Povzetek rezultatov linearne regresije: napoved doseženih SZ na podlagi vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost in značilnosti prvošolcev

Vpletenost staršev	Slovenščina	Matematika	Spoznavanje okolja	Doseženi SZ skupaj
<i>1.korak</i>				
Izobrazba mame	$\beta = 0,30^*$	$\beta = 0,22^*$	$\beta = 0,19^*$	$\beta = 0,26^*$
Spodbujanje spoznavnega razvoja	$\beta = 0,13^*$	/	$\beta = 0,11^*$	$\beta = 0,12^*$
Sodelovanje staršev s šolo	$\beta = -0,14^*$	/	/	$\beta = -0,11^*$
	$R^2 = 0,16$	$R^2 = 0,05$	$R^2 = 0,06$	$R^2 = 0,12$
	Adj. $R^2 = 0,15$	Adj. $R^2 = 0,04$	Adj. $R^2 = 0,05$	Adj. $R^2 = 0,11$
	$F = 18,10^*$	$F = 14,91^*$	$F = 8,94^*$	$F = 13,27^*$
<i>2.korak</i>				
Izobrazba mame	$\beta = 0,20^*$	$\beta = 0,12^*$	$\beta = 0,14^*$	$\beta = 0,18^*$
Spodbujanje spoznavnega razvoja	$\beta = 0,09$	/	$\beta = 0,10$	$\beta = 0,10$
Sodelovanje staršev s šolo ^a	$\beta = -0,13^*$	/	/	$\beta = -0,11$
Nebesedna spoznavna sposobnost	$\beta = 0,25^*$	$\beta = 0,23^*$	$\beta = 0,13^*$	$\beta = 0,22^*$
Spol	$\beta = -0,16^*$	/	/	$\beta = -0,10$
	$\Delta R^2 = 0,08^*$	$\Delta R^2 = 0,04^*$	$\Delta R^2 = 0,01^*$	$\Delta R^2 = 0,05^*$
	Adj. $R^2 = 0,22$	Adj. $R^2 = 0,08$	Adj. $R^2 = 0,06$	Adj. $R^2 = 0,15$
	$F = 17,46^*$	$F = 14,78^*$	$F = 7,47^*$	$F = 11,55^*$

Opombe: β = standardizirani nagib; Adj. R^2 = odstotek pojasnjene variance, ki sledi iz populacijske multiple korelacije; / = napovednik je bil izključen iz modela; ^a – obrnjeno vrednotenje; * $p < 0,05$; Število udeležencev, vključenih v regresijski model, se razlikuje od spremenljivke do spremenljivke (od 297 do 309). Razlike se pojavljajo zato, ker za vse udeležence nimamo podatkov pri vseh spremenljivkah.

Primerjava napovednih modelov z zamenjanim vrstnim redom vnašanja sklopov spremenljivk kaže, da značilnosti otrok poleg sklopa vpletenosti staršev dodatno pojasnijo 1 % več variabilnosti v doseženih SZ prvošolcev pri slovenščini in 3 % več pri matematiki v primerjavi z odstotkom variabilnosti, ki ga

dodatno pojasnjuje vpletenost staršev poleg značilnosti otrok. Sklop vpletenosti staršev v učno dejavnost njihovih otrok pa poleg značilnosti prvošolcev dodatno napoveduje 2 % več variabilnosti v doseženih SZ pri spoznavanju okolja in 1 % več pri treh obravnavanih predmetih skupaj v primerjavi z odstotkom variabilnosti, ki ga dodatno pojasnjujejo značilnosti otrok poleg vpletenosti staršev.

Razprava

Cilj pričujočega prispevka je bil ugotoviti, v kolikšni meri izbrane značilnosti otrok (splošna nebesedna spoznavna sposobnost in spol) in vpletenost staršev v njihovo učno dejavnost (sodelovanje staršev s šolo, izobrazba mam in njihovo spodbujanje spoznavnega razvoja otrok) prispevajo k učni uspešnosti prvošolcev. Ugotovile smo, da vsak izmed sklopov spremenljivk pomembno napoveduje standarde znanja (SZ), ki so jih v prvem letu obveznega izobraževanja po oceni njihovih učiteljic dosegli slovenski prvošolci pri slovenščini, matematiki, spoznavanju okolja in pri vseh treh predmetih skupaj. Oba sklopa spremenljivk skupaj pojasnita značilno več variabilnosti v učnih dosežkih učencev kot vsak izmed njiju posebej, razmeroma močneje pa niza napovednikov prispevata k učnim dosežkom prvošolcev pri slovenščini in pri treh predmetih skupaj kot k doseženim SZ pri matematiki in spoznavanju okolja.

Sklop spremenljivk vpletenosti staršev ima pomembno prirastno moč napovedi vseh obravnavanih učnih dosežkov učencev, poleg prispevka značilnosti otrok k pojasnjevanju doseženih SZ. Gre sicer za majhen, vendar statistično pomemben neodvisen del variance v učnih dosežkih, ki jo pojasni vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost, ne glede na varianco, ki je že pojasnjena z značilnostmi otrok. Preučevani okoljski dejavniki imajo torej pomembno dodatno in od značilnosti otrok neodvisno vlogo pri napovedovanju učne uspešnosti prvošolcev. Tudi obravnavani sklop značilnosti prvošolcev dodatno in pomembno napoveduje SZ, ki so jih ti dosegli pri slovenščini, matematiki, spoznavanju okolja in pri treh predmetih skupaj, in sicer preko napovedi na podlagi sklopa spremenljivk vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost. To pomeni, da je pomemben (vendar majhen) del prispevka izbranih značilnosti učencev k njihovim učnim dosežkom neodvisen od povezav teh značilnosti z vpletenostjo njihovih staršev v učno dejavnost otrok.

Malenkostno več variabilnosti v učnih dosežkih prvošolcev pri slovenščini in matematiki, ki sledijo iz strokovnih poročil njihovih učiteljic, lahko torej neodvisno pojasnimo z značilnostmi otrok (preko vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost), v primerjavi z variabilnostjo, ki jo neodvisno pojasnijo spremenljivke vpletenosti staršev (preko variabilnosti, ki jo napovedujejo obravnavane značilnosti otrok). Nekoliko več variabilnosti v doseženih SZ pri spoznavanju okolja in pri vseh treh predmetih skupaj pa lahko neodvisno pojasnimo z vpletenostjo staršev v učno dejavnost prvošolcev (preko variabilnosti, ki jo napovedujejo značilnosti otrok), v primerjavi z variabilnostjo, ki jo neodvi-

sno pojasnijo značilnosti prvošolcev (preko variabilnosti, ki jo napove že vpletenost njihovih staršev v učno dejavnost). V predhodni slovenski raziskavi pri prvošolcih se je izkazalo, da so individualne značilnosti otrok, ki vključujejo zaznano izraznost robustnih osebnostnih potez in nebesedne spoznavne sposobnosti otrok, bistvene pri napovedi učne uspešnosti (Zupančič in Kavčič, 2007). Ko avtorici podatkov o osebnostnih potezah otrok nista upoštevali, v analizo pa vključili specifične značilnosti njihovega socialnega vedenja v izobraževalni ustanovi, se je poleg vedenjskih značilnosti otrok pokazala tudi pomembna neodvisna vloga okoljskih dejavnikov v učni uspešnosti otrok. Podobno se je izkazalo v pričujoči raziskavi: sklop spremenljivk značilnosti otrok, ki je vseboval nebesedno spoznavno sposobnost in spol, ni tako močen napovednik doseženih SZ prvošolcev, da izbrani okoljski dejavniki (vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost) ne bi imeli pomembne dodatne vloge pri pojasnjevanju učnih dosežkov.

V sklopu obravnavanih značilnosti okolja (vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost) sta bila pomembna posamična napovednika učnih dosežkov prvošolcev pri slovenščini sodelovanje njihovih staršev s šolo in raven izobrazbe mam, k napovedi doseženih SZ iz matematike, spoznavanja okolja in pri treh predmetih skupaj pa je prispevala le raven izobrazbe mam. Med posameznimi značilnostmi prvošolcev k njihovim učnim dosežkom pri slovenščini prispevata raven nebesedne spoznavne sposobnosti in spol. Prva, ne pa tudi druga, ima dosledno pomembno vlogo tudi v preostalih obravnavanih učnih dosežkih prvošolcev, tj. v doseženih SZ pri matematiki, spoznavanju okolja in pri treh predmetih skupaj. Ob tem je potrebno izpostaviti, da so kljub statistični pomembnosti prispevki nekaterih spremenljivk oziroma sklopov spremenljivk k napovedi učnih dosežkov prvošolcev nizki do zmerno visoki.

Nebesedna spoznavna sposobnost otrok in izobrazba njihovih mater sta se v kontekstu obravnavanih spremenljivk izkazala kot najmočnejša in najbolj dosledna posamična napovednika učne uspešnosti prvošolcev. Eden izmed možnih razlogov napovedne vrednosti nebesedne inteligentnosti za učni dosežek je v merskem pripomočku: preizkusi inteligentnosti so bili namreč sestavljeni z namenom, da bi čim bolj napovedali razlike med posamezniki v učni uspešnosti (pregled npr. v: Chamorro-Premuzic in Furnham, 2006; Deary et al., 2007). Preizkusi inteligentnosti torej merijo sposobnosti, ki imajo pomembno vlogo v izobraževalnih dosežkih posameznikov, pri tem pa besedna inteligentnost na splošno močnejše napoveduje učno uspešnost kot nebesedna (pregled v: Marjanovič Umek in Svetina, 2004). Tako je prispevek spoznavne sposobnosti k učnemu uspehu odvisen od uporabljenih mer spoznavne sposobnosti kot tudi od mer učnega uspeha. Pri prvošolcih smo nebesedne spoznavne sposobnosti merili z barvnimi progresivnimi matricami, učno uspešnost pa z učiteljičino očno standardov znanja, ki jih po njenem mnenju učenci dosegajo. Uporabljeni merski pripomočki seveda niso povsem objektivni preizkusi znanja, ampak te-

meljijo na ocenah učiteljic, ki so lahko pristranske. Raziskovalci (npr. Marjanovič Umek et al., 2006 b), ki so preučevali povezanost med nebesedno spoznavno sposobnostjo in dosežki na nacionalnih preizkusih znanja, so prav tako ugotovili pomembno zvezo med njima pri vzorcu tretješolcev. Povezave med učnim uspehom in inteligentnostjo prvošolcev, ugotovljene v naši raziskavi, so nižje od splošne velikosti zveze med spremenljivkama (0,50; Neisser et al., 1996) morda tudi zato, ker smo obravnavali nebesedno spoznavno sposobnost. Tudi izobrazba mam je lahko (v primeru, ko v analizah ne upoštevamo bolj neposrednih, procesnih spremenljivk okolja, ki so povezane z izobrazbo staršev) razmeroma močen napovednik učnega uspeha njihovih otrok (npr. Zupančič in Puklek, 1999). Te povezave se vsaj delno pojavljajo zaradi dedljivosti inteligentnosti in pasivnega vzorca korelacij med genetskimi nagnjenji otrok in okoljem, ki so mu izpostavljeni. Pri odraslih znaša povprečna korelacija med splošno inteligentnostjo in doseženo izobrazbo približno 0,60, inteligentnost pa je dedljiva (Plomin et al., 2001). Napovedne zveze med inteligentnostjo in učno uspešnostjo otrok se torej lahko pojavljajo zaradi povezav med ravno izobrazbe in spoznavno sposobnostjo pri mamah. Otroci dedujejo dispozicije, ki sodelujejo pri izraznosti spoznavnih sposobnosti, po svojih starših (povprečni koeficient dedljivosti splošne spoznavne sposobnosti, ki vključuje besedno in nebesedno sposobnost, v srednjem otroštvu znaša 0,50; pregled v: Plomin et al., 2001). Poleg spoznavnih sposobnosti otroci višje izobraženih mam (oz. staršev) »podedujejo« tudi okolje (pasivna korelacija med geni in okoljem), ki je spodbudno za šolsko delo, saj bolj izobražene mame (oz. starši) pripisujejo večji pomen izobrazbi in učinkoviteje sodelujejo z otroki pri delu za šolo ipd. (npr. Supplee et al., 2004).

Sodelovanje staršev s šolo se je v naši raziskavi podobno, kot poročajo tudi nekateri tuji avtorji (Izzo et al., 1999; Reynolds et al., 1996), izkazalo kot pomemben posamični napovednik učne uspešnosti pri slovenščini. Višji učni uspeh pri slovenščini imajo tako predvsem prvošolci, katerih starši pogosteje sodelujejo s šolo (učitelji pogosteje vidijo enega izmed staršev, starši se pogosteje udeležujejo roditeljskih sestankov, govorilnih ur, šolskih dejavnosti, npr. predstav in drugih skupnih srečanj otrok in staršev, učitelji opisujejo odnos s starši kot zelo ugoden), v primerjavi s starši otrok, ki manj sodelujejo s šolo. Eden izmed možnih razlogov za to, da sodelovanje staršev s šolo pomembno napoveduje učni uspeh pri slovenščini, ne pa tudi učnega uspeha pri matematiki in spoznavanju okolja, je lahko pomanjkljivost pripomočka, s katerim smo merili sodelovanje staršev s šolo, saj je mera sodelovanja staršev s šolo sestavljena le iz odgovorov na štiri postavke omenjenega pripomočka. Sklenemo lahko, da je napovedna vrednost sodelovanja staršev s šolo razmeroma nizka, zato tudi ni tako robustna, da bi pomembno prispevala k pojasnjevanju individualnih razlik v doseženih SZ pri različnih predmetih.

M. Zupančič in M. Puklek (1999) sta pri otrocih prvih dveh razredov osemletke ugotovili, da spol ni pomemben napovednik učnega uspeha, podobno kot

M. Zupančič in T. Kavčič (2007) pri šestletnikih (prvošolci devetletke). Naši rezultati kažejo, da deklice glede na dobljene napovedne zveze dosegajo pomembno višji rezultat pri slovenščini. Razlike med spoloma so se v učnem uspehu pri slovenščini pokazale že pri preverjanju razlik med aritmetičnima sredinama (Horvat, 2008), vendar so bile zelo majhne. Rezultate lahko razložimo z večjo vestnostjo pri deklicah (Zupančič in Kavčič, 2007), ki bi lahko vplivala na to, da učiteljice dojemajo prvošolke kot nekoliko bolj učno uspešne od prvošolcev. Višji učni uspeh pri slovenščini pri deklicah v primerjavi z dečki se lahko nakazuje tudi zato, ker so prve na splošno nekoliko »boljše« v govornih sposobnostih (Marjanovič Umek in Svetina, 2004) v primerjavi z drugimi, to pa lahko prispeva k njihovim višjim učnim dosežkom pri slovenščini.

Čeprav se je mamino spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja izkazalo kot pomemben posamični napovednik učne uspešnosti v prvem koraku (ko smo kot napovednike vključili le spremenljivke vpletenosti staršev), in to pri vseh predmetih, razen pri matematiki, pa se v drugem koraku (ko smo s spremenljivkami vpletenosti staršev napovedovali učno uspešnost otrok preko značilnosti otrok), ni izkazalo kot pomemben napovednik učnega uspeha. Sklenemo lahko, da je napovedna vrednost maminega spodbujanja otrokovega spoznavnega razvoja razmeroma nizka, zato preko značilnosti otrok tudi ne napoveduje pomembno učne uspešnosti pri nobenem predmetu.

Zaključki, prednosti in pomanjkljivosti raziskave ter nadaljnje raziskovanje

Pomembna ugotovitev raziskave je, da vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost neodvisno, tj. preko značilnosti otrok, prispeva k napovedi učnih dosežkov prvošolcev pri slovenščini, matematiki, spoznavanju okolja in pri vseh treh predmetih skupaj (poročila učiteljic). Prav tako značilnosti prvošolcev dodatno (preko vpletenosti staršev v otrokovo učno dejavnost) prispevajo k pojasnjevanju doseženih SZ pri treh predmetih. Tako obravnavane značilnosti otrok kot tudi vpletenosti staršev pa bistveno boljše pojasnjujejo učne dosežke otrok pri slovenščini, kot pri matematiki in spoznavanju okolja. Medtem ko dosežene SZ pri vsakem izmed treh šolskih predmetov in pri vseh predmetih skupaj dosledno napovedujeta nebesedna spoznavna sposobnost prvošolcev ter izobrazba njihovih mam, pa k višji ravni doseženih SZ pri slovenščini prispevata še spol prvošolcev (deklice imajo višje rezultate) in raven sodelovanja otrokovih staršev s šolo, kot pogostost tega sodelovanja ocenjujejo učiteljice. Velikost neodvisnih prispevkov vpletenosti staršev in neodvisnih prispevkov značilnosti otrok k učnim dosežkom prvošolcev pri obravnavanih predmetih je podobna, v obeh primerih pa majhna. Vrednost opravljene raziskave je zlasti v tem, da so bili podatki pridobljeni iz velikega vzorca prvošolcev iz različnih šol v različnih regijah Slovenije, število sodelujočih deklic in dečkov je bilo približno enako, prav tako vzorec ni bil pristranski glede izobrazbe mam.

Za merjenje sodelovanja staršev s šolo smo uporabile pripomoček, sestavljen in prvič uporabljen v raziskavi, ki je potekala na Pedagoškem inštitutu in v okviru katere je bila izvedena pričujoča analiza. Čeprav so postavke razmeroma visoko nasičene s komponento, ki vsebinsko ustreza "sodelovanju staršev s šolo" (Horvat, 2008), to komponento sestavlja majhno število postavk. V prihodnje je potrebno dodatno preučiti ta merski pripomoček in povečati število postavk, ki bi se uvrščale v skupno komponento, ali vprašalnik oblikovati tako, da bo mogoče z njim preučevati več vidikov sodelovanja staršev s šolo. Na tem mestu velja omeniti še pripomoček, s katerim smo pridobile podatke o kriterijskih spremenljivkah. Dosežke učencev pri SZ so ocenjevale učiteljice, ki so pri svojih ocenah subjektivno pristranske. Tako lahko prihaja do halo učinka, tj. da učiteljice na podlagi učenčevega doseganja enega SZ istega učenca podobno ocenijo tudi pri doseganju drugih SZ ali pa na podlagi urejenosti in učenčevega vedenja med poukom ocenjujejo SZ, ki jih je dosegel (npr. učenca, ki je urejen in se lepo vede, ocenijo kot bolj učno uspešnega v primerjavi z učencem, ki je manj urejen in se vede manj primerno). Različne učiteljice imajo tudi različna merila ocenjevanja, kar lahko prav tako prispeva k subjektivni pristranosti ocen. Glede na to, da v prvem razredu devetletke ni zaključnih ocen, ki bi jih lahko uporabili kot pokazatelje učnega uspeha, in je ocenjevanje opisno, bi bolj objektivne podatke o ravni doseženega znanja prvošolcev dobili z individualnim preizkusom znanja. Tako oblikovanje ustreznega pripomočka, ki bi imel primerne merske značilnosti, kot tudi njegova uporaba, pa bi bila izjemno zamudna, saj pisni preizkus znanja pri prvošolcih ni možen, ker jih večina še ne zna brati in pisati.

Poleg omejitev, povezanih z uporabo omenjenih pripomočkov, je potrebno upoštevati dejstvo, da so dosežene SZ prvošolcev in sodelovanje njihovih staršev s šolo ocenjevale učiteljice. To pomeni, da lahko povezave med tema spremenljivkama vključujejo napako istega ocenjevalca, kar preceni dejansko velikost napovedi. O pogostosti lastnega spodbujanja otrokovega spoznavnega razvoja pa so poročale mame. Samoocene so navadno vsaj nekoliko pozitivno pristranske (težnja k podajanju socialno zaželenih odgovorov), kar nekoliko zmanjšuje variabilnost odgovorov, manjša variabilnost odgovorov pri eni spremenljivki pa podceni dejansko velikost povezave te spremenljivke z drugo. Različni ocenjevalci lahko tudi enako ali zelo podobno vedenje ocenjujejo različno, ker imajo različna merila ocenjevanja, npr. različne mame so lahko sicer podobno pogosto vedenje ocenile kot različno pogosto.

V nadaljnjem raziskovanju bi bilo ustrezno poleg navedenih upoštevati še druge značilnosti otrok, ki se povezujejo z učno uspešnostjo otrok, npr. osebnostne poteze (Chamorro-Premuzic in Furnham, 2006; Laidra et al., 2004; Zupančič in Kavčič, 2007), besedno spoznavno sposobnost (Deary et al., 2007; Marjanovič Umek et al., 2006 a), vključenost otroka v vrtec (npr. Zupančič in Kavčič, 2007) in motivacijo za šolsko delo (npr. Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Preučiti bi bilo potrebno tudi nekatere spremenljivke vpletenosti mam v

otrokovo učno dejavnost, kot so npr. vzgojni slogi (npr. Marchant et al., 2001). Menimo, da bi se ob vključitvi večjega števila ustreznih spremenljivk (v predhodnih študijah povezanih z učno uspešnostjo) v napovedne modele pokazalo, katere imajo večjo in katere manjšo vlogo v učni uspešnosti, če jih obravnavamo skupaj, bolje pa bi lahko ocenili tudi relativni prispevek individualnih značilnosti otrok in značilnosti družin, v katerih živijo, na učno uspešnost učencev.

Literatura

- Ackerman, P. L., in Heggstad, E. D. (1997). Intelligence, personality and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219–245.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. V: Sternberg, R. J. (ur.). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, 16–33.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., in Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415–436.
- Caldwell, B. M., in Bradley, R. H. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock, Ark.: University of Arkansas.
- Chamorro-Premuzic, T., in Furnham, A. (2006). Intellectual competence and intelligent personality: A third way in differential psychology, *Review of General Psychology*, 10/3, 251–267.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coplan, R. J., Barber, A. M., in Lagacé-Séguin, D. G. (1999). The role of child temperament as a predictor of early literacy and numeracy skills in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 537–553.
- Crane, J. (1996). Effects of home environment, SES, and maternal test scores on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 89, 305–314.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., in Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13–21.
- De Bruyn, E. H., Deković, M., in Meijnen, W. G. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior and school success in early adolescence. *Applied Developmental Psychology*, 24, 393–412.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., in Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385–401.
- Dopkins Stright, A., Neitzel, C., Garza Sears, K., in Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93, 456–466.

- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships. Beyond attachment*. Newbury Park: Sage Publications.
- Fan, X., in Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13/1, 1–22.
- Feldman, R., Greenbaum, C. W., Mayes, L. C., in Erlich, S. H. (1997). Change in mother-infant interactive behavior: Relations to change in the mother, the infant, and the social context. *Infant Behavior and Development*, 20/2, 151–163.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., in Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17/2, 99–123.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., in Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39/4, 777–790.
- Horvat, L., in Zupančič, M. (1989). *The psychological and social determinants of school achievement in the first and second grades of primary school*. Prispevek predstavljen na ISPA kolokviju, Ljubljana.
- Horvat, M. (2008). *Napoved učne uspešnosti pri prvošolcih: značilnosti otrok in vpletenost mam v njihovo učno dejavnost*. Neobjavljeno diplomsko delo, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., in Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27/6, 817–839.
- Japelj Pavešič, B., Brečko, B., Bezgovšek, H., Čuček, M., Krevh, A., Lipovec, A., in drugi (2005). *Slovenija v raziskavi TIMSS 2003*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Laidra, K., Pullmann, H., in Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42/3, 441–451.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., in Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505–519.
- Marjanovič Umek, L., Bajc, K., in Lešnik, V. (2006). Kaj vse se "skriva" v šolskih ocenah? *Šolsko polje*, 3/4, 3–26.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., in Bajc, K. (2006 a). Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja*, 15/4, 25–52.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., in Bajc, K. (2006 b). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 2, 108–129.

- Marjanovič Umek, L., in Svetina, M. (2004). Spoznavni in govorni razvoj v srednjem in poznem otroštvu. V: Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (ur.). *Razvojnna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 408–427.
- Masten, A., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., in drugi (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41, 733–746.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Cesi, S. J., idr. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77–101.
- New Zealand Council for Educational Research (2006). *Vprašalnik za učence nižjih razredov OŠ*. Wellington: Independent Educational Research.
- Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E., in McGuffin, P. (2001). *Behavioral genetics*. New York: Worth Publishers.
- Pungello, E. P., Kupersmidt, J. B., Burchinal, M. R., in Patterson, C. J. (1996). Environmental risk factors and children's achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental psychology*, 32, 755–767.
- Puklek Levpušček, M., in Zupančič, M. (2009). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior and students' motivational beliefs about math. *Journal of Early Adolescence*, 29, 541–570.
- Raven, J., Raven, J. C., in Court, J. H. (1999). *Barvne progresivne matrice*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Reynolds, A. J., Mavrogenes, N. A., Bezruczko, N., in Hageman, M. (1996). Cognitive and family-support mediators of school effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development*, 67, 1119–1140.
- Supplee, L. H., Shaw, D. S., Hailstones, K., in Hartman, K. (2004). Family and child influences on early academic and emotion regulatory behaviors. *Journal of School Psychology*, 42, 221–242.
- Thomas, A., in Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Toličič, I., in Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Vidmar, M. (2007). *Vprašalnik o sodelovanju staršev za učiteljico/učitelja*. Neobjavljen vprašalnik, Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Brendgen, M., in Larose, S. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97, 617–629.

- Wasik, B. A., Bond, M. A., in Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98/1, 63–74.
- Yeung, W., Linver, M. R., in Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: parental investments and family processes. *Child Development*, 73, 1861–1879.
- Zupančič, M. (2006). *Vpliv vrtca na otrokov razvoj in njegovo uspešnost v šoli*. Neobjavljeno zaključno poročilo o opravljeni raziskavi, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Zupančič, M., in Kavčič, T. (2005). *Vprašalnik o družinskem okolju–II*. Neobjavljen vprašalnik, Oddelek za psihologijo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Zupančič, M., in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M., in Podlesek, A. (2008). *Povezanost psihosocialnih dejavnikov z učnimi dosežki slovenskih učencev v 4. in 8. razredu osnovne šole ter dijakov v 1. letniku srednjih šol – sekundarne analize podatkov TIMSS in PISA*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Zupančič, M., Podlesek, A., in Kavčič, T. (2004). Parental child-care practices of Slovenian preschoolers' mothers and fathers: The family environment questionnaire. *Psihološka obzorja*, 13/3, 7–26.
- Zupančič, M., in Puklek, M. (1999). Napoved učne uspešnosti učencev v prvem razredu osnovne šole. V: Zupančič, M. (ur.). *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*. Ljubljana: i2, 76–92.

Nekateri vidiki vrednotenja revije za predšolske otroke

Maja Hmelak, Jurka Lepičnik Vodopivec

Na tržišču imamo vedno večjo ponudbo revij za predšolske otroke. V njih so vsebine in na njih temelječe aktivnosti namenjene predvsem otrokom, zaradi česar jim Haramija (2003: 208), ko pravi, da »v branje leposlovne literature sodi tudi predstavitev otroških revij, primernih otrokovi starosti«, priznava enakovrednost z drugimi književnimi zvrstmi. V nadaljevanju avtorica dodaja, da »revije namreč prinašajo besedila iz poezije (pesmice, uganke), proze (pravljice, črtice) in dramatike (krajši samostojni prizori), s tem pa otrok spoznava različne književne zvrsti in vrste« (ibid.).

V prizadevanju za zagotavljanje kakovosti tiskanih medijev, namenjenih otrokom, smo se lotili vrednotenja revij, ki so na voljo na našem tržišču. Gre za naslednje revije: *Cicido*, *Zmajček*, *Pikapolonica*, *Trobentica*, *Medved Pu*, *Čukec*, *Dino*, *Bim Bam* in *Bučka*.

Razvojnopsihološke značilnosti predšolskega otroka

Haramija (2000) poudarja, da v predbralnem obdobju otrok še ni sposoben samostojnega branja in je tako predvsem poslušalec in ne bralec. Zatorej ob branju potrebuje posrednika. Po mnenju L. Marjanovič Umek in sodelavcev (2005) je dober napovedovalec kasnejšega govornega in spoznavnega razvoja otrok predvsem kakovostno učinkovanje posrednika (staršev, vzgojiteljev), ki se nanaša na spoznavne in govorne spodbude ter na njegovo občutljivost in odzivnost na pobude otrok.

Kot poudarja Kordigel (1991), otrok v predjezikovni fazi razvoja doživlja le formo, vsebina mu je nedostopna. V drugem letu se v otrokov osebni razvoj vključujejo prve knjige, ki mu najprej služijo kot leporelo. Ko otrok obvlada jezik, postanejo zanj zanimive slikanice. V tretji fazi, ko je otrok toliko zrel, da lahko svojo navzven usmerjeno aktivnost vsaj za nekaj časa ponotranji, mu odrasli preberejo k ilustraciji pripadajoče besedilo. Pri tem najzgodnejšem branju gre po mnenju avto-

rice za dialog med knjigo, otrokom in starši. »Kljub začetni egocentrični usmerjenosti mišljenja pa otrok okrog 3. leta obvlada jezik že do te mere, da si je sposoben ob pripovedovanju predstavljati osebe, njihova dejanja in dogajalni prostor, ki niso v zvezi z njegovimi konkretnimi življenjskimi problemi.« (Kordigel, 1991: 9.)

»Danes vemo, da duševnega in čustvenega razvoja predšolskega otroka in tudi že dojenčka ne smemo podcenjevati. Vemo tudi, da leže glavna gibala za otrokov duševni razvoj v otrokovem socialnem okolju, predvsem v socialnih stikih otroka z njegovimi starši.« (Bergant, 1983: 7.) S tem otrok stke čustveno vez s posrednikom, revija, polna čustvenih doživetij, pa otrokom kaže način reagiranja in odzivanja na različne življenjske situacije. »Moralna pravila ali, kot jih ponavadi imenujemo, *moralni čut*, *moralna občutljivost* niso prirojene.« (Štante, 2003: 103.) Kordigel in Jamnik (1999: 55) se strinjata s tem, da naj »književnost /.../ s pozitivnimi zgledi služi otrokovemu osebnostnemu razvoju, predvsem tistemu njegovemu delu, ki se mu v razvojni psihologiji reče *moralni razvoj*. /.../ Ko govorimo o moralnem razvoju v zvezi z otrokovim branjem književnosti, mislimo na njegova spoznanja o tem, kaj je prav in kaj ni, na otrokovo spoznavanje tistih etičnih načel, ki urejajo medsebojno bivanje ljudi na našem planetu.«

V predšolskem obdobju se otroci učijo predvsem izražati izkušnje, čustva, misli in razumeti sporočilo drugih. Zlasti od tretjega leta dalje pa je pomemben tudi razvoj predpisalnih in predbralnih sposobnosti. Otroci se ob poslušanju učijo vsakdanjih pogovorov in pripovedovanja literarnih besedil, s pripovedovanjem, opisovanjem, ob izmišljanju zgodbic in pesmic ... Ob tem pa je pomembno zblíževanje otroka s pisnim prenosnikom (Kurikulum za vrtce, 1999), z otroško revijo. Kot ugotavlja Veler (2002), se je v devetdesetih letih zaradi novih razmer pojavilo več revij za otroke in dodaja, da je boj za tržni delež na tem donosnem tržišču postal neizpros. Ob vse večjem številu revij, ki se držijo recepta malo literature, malo didaktike in malo enigmatike, so potrošniki, ki bi radi svojemu otroku dali poučno in zabavno branje hkrati, izgubljeni, odločitev za nakup pa je v večini primerov odvisna od cene in trenutne všečnosti, ocenjuje avtor.

Vsebina revij

V prispevku se naslanjamo na delitev, ki jo podaja S. Remškar (2003 b), ko pravi, da je v revijah potrebno nameniti pozornost dvema velikima področjema: leposlovju oziroma leposlovnim besedilom in poučnim besedilom. Slednja zajemajo sestavke z različnih področij znanosti in strok, stalne rubrike, enigmatiko, didaktične naloge ..., torej besedila različnih funkcijskih zvrsti, od poljudnoznanstvenih do praktičnosporazumevalnih. Poljudna besedila približujejo otroku ves »pisani svet« narave in družbe, tehnike in športa, učijo pa ga tudi gledanja vase ter socialne občutljivosti. Napisana so jasno, jedrnato, natančno

in živo, dopolnjena z estetsko ilustracijo in fotografijo. Praktičnosporazumevalna besedila pa so največkrat navodila za reševanje didaktičnih nalog in ugank, z razumevanjem le-teh pa se otrok navaja na kasnejše samostojno delo z učbenikom ali delovnim zvezkom. Leposlovje se, kot nadaljuje Haramija (2003), deli na besedila iz poezije (pesmice), proze (pravljice, črtice) in dramatike (krajši samostojni prizori). S. Remškar (2003 b) pa dodaja, da ne smemo pozabiti niti na žanre, ki so na nek način mejni in se bolj ali manj nagibajo k poučnosti. To so: uganke, rimarije, dopolnjevanke, slikopisi, stripi in zgodbe v slikah. Vse te leposlovne in tudi ne čisto leposlovne vrste spodbujajo k branju in pripovedovanju, ne plašijo s količino besedila in so zato za otroka vabljive.

Velikost in oblika pisave (črke)

Otroci zelo radi ustvarjajo in pisalo, ki pušča za sabo sled, je primerno za izživiljanje otrokove ustvarjalne energije. S tem razvijajo tako svoje motorične spretnosti kot miselne zmožnosti. Jeitner-Hartmann (1992) v ta namen priporoča, da damo otroku svinčnik v roke, kakor hitro ga lahko drži. Nekje do tretjega leta starosti bo največkrat najprej testiral vzdržljivost svinčnika in papirja; svinčnik bo držal trdno, s celo pestjo, ga pritisnil na papir in potegnul ter ob tem ugotavljal, da pušča za sabo sled.

Po Schellandrovem mnenju (1992) glede zaporedja in oblik črk (tiskane, pisane, male, velike) ni nobenih obvezujočih predpisov. Izkušnje pri delu s predšolskimi otroci pa kažejo, da se koordinacija oči in rok, ki je pomembna za razvijanje psihomotoričnih spretnosti, šele razvija. Vse to je potrebno upoštevati tudi pri revijah za otroke. Ob tem je zelo pomembno, da so črke nekoliko večje in čistih oblik. Tako, kot je pomembna ustrezna velikost in oblika, moramo biti na velikost pozorni torej tudi tam, kjer od otrok zahtevamo, da kakšno črko ali znak napišejo oziroma narišejo sami. Njihova finomotorika še ni povsem razvita, zato za oblikovanje črk potrebujejo veliko prostora, ki ga morajo v reviji imeti na voljo.

Vizualna podoba revije

Otrok revijo najprej zazna vizualno in kot meni P. Leach (2004), so barve izjemno pomembne. »Pogovarjanje ob ilustraciji, pripovedovanje o njej, ustvarjanje lastnih zgodb ob sliki so pomembne dejavnosti, ki spremljajo ‚pravo‘ branje in odločilno vplivajo na otrokov odnos do knjig oz. v našem primeru do revij.« (Remškar, 2003 b: 98.)

Slike, risbe in fotografije torej otroku nikakor ne služijo le za gledanje, ampak s pomočjo njih „bere“ tako dolgo, dokler ne začne usvajati prvih črk, besed in stavkov. Zato je še toliko pomembneje, da so vsa besedila opremljena s kakovostnimi in ustreznimi likovnimi podobami. Kot razlaga S. Remškar (2003 b), daljše pripovedi bogato členimo z drobnimi ilustracijami, in sicer tako, da je mogoče pravljico v reviji uporabljati kot slikanico. Razlagalna poljudnoznan-

stvena besedila pa pogosto opremimo s fotografijo, saj le-ta izzove drugačne informacije kot ilustracija. Obe pa spodbujata otroka k spraševanju in pripovedovanju.

Preko ločevanja slik in fotografij, skladno s tem pa tudi leposlovnih in poučnih besedil, otroku kažemo ločnico med realnostjo in domišljijo oziroma izmišljeno zgodbo. Fotografije se namreč pojavljajo izključno pri poučnih besedilih, ki so odraz nekega resničnega dogodka, pojava ali stanja. Slike ali risbe pa otroku slikajo svet pravljič, zgodbic in tudi pesmic, kjer gre po večini za izmišljene prigode in osebe, ki pa so za otroka v predšolskem obdobju morda še celo bolj pomembne, saj mu omogočajo izživeti vso njegovo domišljijo.

Vrednotenje

Sagadin (1991) navaja Stufflebeama, ki pravi, »da evalvacija v splošnem pomeni pridobivanje informacij (po ustreznih kriterijih, z merjenji in statističnimi postopki) z namenom, da bi dobili racionalno podlago za presojo v odločitvenih situacijah« (ibid.: 34). Podobno ugotavlja tudi B. Marentič Požarnik (1999), ki v svojem razmišljanju o evalvaciji povzame ideje Alkina, ki evalvacijo opredeli kot sistematično zbiranje podatkov o nekem pojavu z namenom dati o njem vrednostno sodbo in ga na podlagi tega izboljšati. Tudi definicija, ki jo ponuja *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2007), je podobna, saj je vrednotenje opredeljeno kot določanje, ugotavljanje vrednosti, pomena in kakovosti nečesa. Tako opredeljeno vrednotenje nam je služilo kot izhodišče našega nadaljnjega razmišljanja o revijah za predšolske otroke.

Revije za otroke oziroma njihovo vsebino in obliko smo vrednotili s pomočjo predhodno zastavljenih kriterijev, ki smo jih določili na podlagi poznavanja razvojnih zakonitosti predšolskih otrok. Kriteriji so naslednji:

- vsebina; le-to smo zaradi obsežnosti in večje preglednosti razčlenili na posamezna podpoglavja. Pri členitvi vsebine smo se oprli na klasifikacijo, kot jo je za leposlovje opredelila D. Haramija (2003), k temu pa smo dodali še naslednje kriterije: spodbude in navodila za igre, poučna besedila, mejne žanre med leposlovnimi in poučnimi besedili, spodbude za zgodnje učenje tujega jezika, spodbude za učenje različnih spretnosti, spodbude za začetno glasbeno opismenjevanje ter spodbude za razvoj mišljenja;
- velikost in oblika pisave (črke);
- vizualna podoba revije.

Revije za predšolske otroke

Za predšolske otroke so v Sloveniji trenutno na voljo revije *Cicido*, *Zmajček*, *Pikapolonica*, *Trobentica*, *Medved Pu*, *Čukec*, *Dino*, *Bim Bam* in *Bučka*.

Cicido je, po oceni S. Remškar (2003 a), revija z dolgoletnimi izkušnjami in številnimi strokovno usposobljenimi pisci ter drugimi sodelavci. Namenjena je

otrokom od drugega do šestega leta starosti, izhaja enkrat mesečno, dostopna je tudi na internetu in ima prilogo za starše.

Pikapolonica je po mnenju urednikov opredeljena kot revija za radovedne, ustvarjalne in igrive otroke. Namenjena je mlajšim predšolskim otrokom, izhaja enkrat mesečno in je prav tako dostopna na internetu. Njena posebnost so posebne izdaje revije, ki se specializirajo na eno samo področje, npr. na križanke za najmlajše, domiselne igre, ustvarjanje podob iz papirja idr.

Dino je opredeljen kot ugankarska revija z zabavnimi in didaktičnimi vsebinami. Izhaja enkrat mesečno, beremo jo lahko tudi na internetu.

Čukec je revija, ki je opredeljena kot prvi slovenski ugankarski zabavnik. Namenjena je tako predšolskim kot šolskim (prva triada) otrokom; izhaja enkrat na mesec.

Bim Bam je revija, ki izhaja mesečno, namenjena pa je otrokom od 3. do 8. leta starosti.

Bučka je opredeljena kot poučna in zabavna revija, namenjena vzgojiteljem, učiteljem, staršem in otrokom, predvsem starejšim predšolskim otrokom (5, 6 let). Revija izhaja vsaka dva meseca, dostopna je tudi na internetu.

Zmajček je revija, katere slogan je *Z igro do znanja*. Ustvarjalci revije otroke tudi spodbujajo k objavi njihovih lastnih del (pesmic, risbic idr.) v sami reviji. Vsi objavljeni izdelki so tudi nagrajeni, kar je za otroke izjemno pozitivna zunanja motivacija. Revija izhaja enkrat mesečno.

Medvedek Pu je revija, ki se deklarira kot zabavnik za najmlajše. Izhaja vsak drugi mesec.

Trobentica je, po oceni uredništva, revija za vedoželjne in igrive otroke. Namenjena je otrokom, starim od 4 do 9 let. Revija je dostopna na internetu, izhaja enkrat mesečno.

Cilj raziskave

Cilj raziskave je preučiti otroške revije z vidika vnaprej zastavljenih kriterijev, ki temeljijo na razvojnopsiholoških značilnostih (miselni razvoj, socialna kognicija, izražanje čustev, sporazumevalne spretnosti, govorno razumevanje in izražanje, bralno razumevanje) predšolskega otroka. Na podlagi teh izhodišč smo preverjali prisotnost naslednjih vidikov:

- vsebina posameznih revij,
- velikost in oblika pisave (črke) v njih ter
- vizualna podoba izbranih revij.

Teoretične hipoteze

Na podlagi opredeljenega cilja predpostavljamo, da:

- so v izbranih revijah prisotne vsebine, ki vplivajo na razvojnopsihološki vidik otrokovega razvoja;
- velikost in oblika pisave ustrezata razvojnopsihološkim značilnostim predšolskega otroka;
- vizualna podoba ustreza navedenim kriterijem.

Metodologija

Osnovne raziskovalne metode so deskripcija, komparacija, klasifikacija ter metoda analize in sinteze.

Za raziskavo oziroma za potrebe vrednotenja je bilo izbranih 9 revij, vsaka s tremi izdajami, skupaj torej 27 različnih periodik. Pri izbiri revij smo upoštevali, da le-te niso bile starejše od treh let. Analizo revij smo opravili v letu 2007.

Revije smo vrednotili po vnaprej pripravljenih kriterijih, pri sami razlagi pa smo se oprli še na ugotovitve številnih drugih avtorjev, ki se ukvarjajo s točno določenim področjem.

Rezultati in interpretacija

Vsebina revij

Pri analiziranih revijah bomo največ časa posvetili vsebini. Zaradi lažjega vrednotenja smo slednjo členili na manjše enote.

Leposlovna besedila

Poezija (pesmice), o kateri lahko govorimo pri otroških izštevankah, verzih, ki spremljajo otroško igro, zafrkljivih pesmih in preprostih zafrkljivkah. Značilnosti poezije za majhne otroke so predvsem: pomembnost zvoka, ritem, rima in ponavljanje (Kordigel in Jamnik 1999).

Spodbude za poezijo zasledimo v večini revij. Prevladujejo zafrkljivke, izštevankе in pesmice s preprosto vsebino ter obvezno rimo in ponavljanjem. Številnim pesmicam so dodana tudi navodila za izvajanje, pogosto so priloženi notni zapisi in slike glasbil.

Proza – »Pravljice, basni in druge zgodbe za otroke učinkovito vplivajo na mišljenje in vedenje otrok. Pravljične osebe (palčki, zmaji, živali ...) otroku podzavestno pomagajo, da rešuje realne, a grobe stiske, ki jih doživlja v vsakodnevni stresnih situacijah. /.../ Pravljična spodbuja čustveni, socialni in intelektualni razvoj otroka in pomembno sooblikuje otrokov domišljjski svet vse do njegovega realističnega obdobja.« (Šuc, 2000: 93.)

Tabela 1: Spodbude za poezijo in načini izvajanja le-te v otroških revijah.

	Spodbude za poezijo	Načini izvajanja poezije	Priložen slikovni in besedni material
<i>Cicido</i>	✓	✓	✓
<i>Pikapolonica</i>	✓		✓
<i>Čukec</i>	✓		
<i>Dino</i>	✓		
<i>Bim Bam</i>	✓	✓	✓
<i>Bučka</i>			
<i>Zmajček</i>	✓	✓	✓
<i>Trobentica</i>	✓		✓
<i>Medvedek Pu</i>	✓		✓

Tabela 2: Oblike proze v otroških revijah.

	Pravljice	Zgodbe	Črtice	Basni
<i>Cicido</i>		✓	✓	✓
<i>Pikapolonica</i>			✓	✓
<i>Čukec</i>				
<i>Dino</i>				
<i>Bim Bam</i>	✓	✓		
<i>Bučka</i>				
<i>Zmajček</i>		✓	✓	✓
<i>Trobentica</i>	✓*	✓	✓	
<i>Medvedek Pu</i>			✓	✓

* Nakazan je začetek pravljice (Moja Pokrajculja), ostalo pa spodbuda za branje celotne knjige.

Iz tabele je razvidno, da so prozna dela prisotna v večini revij. Najbolj skromno so zastopane pravljice, saj so le-te po svojem obsegu daljše, za kar pa v revijah običajno ni dovolj prostora. Poleg pravljic se pojavljajo zgodbe, črtice in basni.

Spodbude in navodila za igre

Spodbude za igre in navodila za njihovo izvajanje zasledimo v vseh revijah. Glede na to, da je s strani otroka spodbuda lahko že sama ilustracija, smo upoštevali tudi ta vidik.

Funkcijska igra je značilna za mlajše otroke. S pomočjo tovrstne igre »otroci zadovoljijo potrebo po aktiviranju svojega telesa, otrok posnema in ponavlja glasove ter postavlja osnovo za jezikovno artikulacijo« (Vidovič, 2003: 241). Za konstrukcijsko igro pa je značilna uporaba predmetov in materialov.

Tabela 3: Spodbude za funkcijske in konstrukcijske igre ter navodila za njihovo izvajanje v otroških revijah.

	Funkcijska igra		Konstrukcijska igra	
	Spodbude	Navodila	Spodbude	Navodila
<i>Cicido</i>	✓		✓	
<i>Pikapolonica</i>	✓		✓	✓
<i>Čukec</i>			✓	✓
<i>Dino</i>			✓	
<i>Bim Bam</i>	✓		✓	✓
<i>Bučka</i>	✓		✓	
<i>Zmajček</i>	✓		✓	✓
<i>Trobentica</i>	✓			
<i>Medvedek Pu</i>	✓		✓	

Pri večini revij smo ugotovili prisotnost slikovnih ali besednih spodbud, ki podpirajo in vzpodbujajo otroke k preizkušanju lastnih spretnosti in sposobnosti, medtem ko navodil za izvedbo posamezne funkcijske igre nismo zasledili. Ocenjujemo, da je prav to pozitivno, saj s tem, ko spodbudam ne pripišemo navodil za izvajanje konkretnih iger, otroku dopuščamo možnost izbire in prevzemanje odgovornosti za svoje odločitve. Na tak način postajajo otroci aktivni „bralci“ revij, hkrati pa jim možnost izbire omogoča razvijanje domišljije. Vse to vpliva na otrokovo samozavest in posledično na oblikovanje pozitivne samopodobe.

Pri konstrukcijskih igrah je v večini revij prisotna spodbuda v sliki ali besedi, v nekaterih revijah pa so dodana še navodila. V večini revij so spodbude v slikovni podobi, redkeje v pisani besedi.

Jeitner-Hartmann (1992) je prepričan, da *simbolna igra* otroku omogoča pridobivanje dobrih in slabih izkušenj v okolju, v katerem živi. Svoje obnašanje in vedenja drugih prenaša na vlogo v igri. Le-ta po mnenju L. Marjanovič Umek (2001) vključuje dve vrsti kognitivnih operacij, in sicer reverzibilnost (povratnost), ki pomeni otrokovo zavedanje, da se lahko kadarkoli vrne iz vloge v realnost, in decentracijo, kjer gre za otrokovo razumevanje, da je v igri še vedno on sam in hkrati oseba, katere vlogo igra.

Med igro lahko počne vse, kar smejo sicer samo odrasli, in ima občutek, da nekaj pomeni. Večinoma je dovolj, da damo otroku samo pobudo, torej je potrebna le majhna domislica in igra že steče. S slednjim se strinja tudi S. Remškar (2003 a: 96), ki dodaja, da »včasih samo s kratko uredniško opombo pod črto nakazemo, da je določena pravljica ali pripovedna pesem kot nalašč za gledališko početje, za igro, morda celo igro z glasbo«.

Tabela 4: Spodbude za simbolne igre in predlogi za njihovo izvajanje.

	Spodbude za simbolne igre	Predlogi za izvajanje simbolnih iger	Priloženo slikovno, besedno ali drugo gradivo
<i>Cicido</i>	✓		✓
<i>Pikapolonica</i>	✓		✓
<i>Čukec</i>	✓		
<i>Dino</i>	✓		
<i>Bim Bam</i>	✓	✓	✓
<i>Bučka</i>	✓		
<i>Zmajček</i>	✓	✓	✓
<i>Trobentica</i>	✓	✓	✓
<i>Medvedek Pu</i>	✓		

Spodbude za simbolne igre zasledimo pri vseh revijah. Predloge za izvajanje le-teh pa smo v besedni obliki zabeležili pri treh revijah. Iz tabele je razvidno, da posamezne revije ob spodbudah za simbolno igro prilagajo tudi ustrezno gradivo za izvajanje le-teh, s čimer otroku omogočijo takojšnjo uporabo.

Poučna besedila

Poučna besedila delimo na poljudna in praktično sporazumevalna. Slednja so največkrat navodila za reševanje didaktičnih nalog in ugank. Poljudna besedila pa približujejo otroku svet narave in družbe, tehnike in športa, preko njih se otroci učijo tudi gledanja vase ter socialne občutljivosti.

Tabela 5: Poučna besedila v otroških revijah.

	Poljudna besedila	Praktično sporazumevalna besedila
<i>Cicido</i>	✓	
<i>Pikapolonica</i>	✓	
<i>Čukec</i>	✓	
<i>Dino</i>	✓	
<i>Bim Bam</i>	✓	✓
<i>Bučka</i>	✓	
<i>Zmajček</i>	✓	✓
<i>Trobentica</i>	✓	✓
<i>Medvedek Pu</i>	✓	

Prav v vseh revijah se srečujemo s praktično sporazumevalnimi besedili, kar je pričakovano, če vemo, da med takšne vrste besedil umeščamo navodila za reševanje nalog, ugank ipd. Poljudnih besedil, ki otroku na sprejemljiv način približajo svet odraslih, razložijo jim recimo obnašanje živali, delovanje različnih

naprav, predstavijo šport ali zgolj razložijo spremembe v okolju, pa ni zaslediti povsod.

Besedilom, ki jih zasledimo v revijah, so brez izjeme priložene tudi fotografije, katere ustvarijo v otrokovi glavi resničnost pojava, dogodka, živali, človeka ipd., hkrati pa otroku povedo to, kar jim preko besedila posredujejo starši ali drugi bralci. Pri vseh poučnih besedilih namreč otrok potrebuje odraslega, ki mu besedilo prebere in mu hkrati posreduje morebitne svoje izkušnje ter po potrebi dodatno razlago.

Mejni žanri med leposlovnimi in poučnimi besedili

Številnih besedil ne moremo uvrstiti v točno določeno kategorijo, saj so preplet različnih žanrov, zato jim tudi pravimo, da so mejna. Večinoma združujejo tako leposlovna kot poučna besedila, seveda pa so prilagojena razvojni stopnji predšolskega otroka.

Tabela 6: Mejni besedilni žanri v otroških revijah.

	Uganke	Rimarije	Dopolnjevanke	Slikopisi	Stripi	Zgodbe v slikah
<i>Cicido</i>		✓		✓	✓	✓
<i>Pikapolonica</i>			✓	✓		
<i>Čukec</i>						
<i>Dino</i>						
<i>Bim Bam</i>		✓	✓	✓	✓	
<i>Bučka</i>				✓		
<i>Zmajček</i>	✓	✓	✓	✓		
<i>Trobentica</i>		✓		✓	✓	
<i>Medvedek Pu</i>						

V analiziranih revijah se pojavlja kar nekaj mejnih žanrov besedil. Zgodbe v slikah so primerne predvsem za najmlajše, ki še ne berejo, saj zaradi odsotnosti pisane besede ne predpostavljajo poznavanja branja in pisanja. Gradijo predvsem na otrokovi lastni domišljiji in ga spodbujajo k samostojnemu ustvarjanju oziroma pripovedovanju zgodbe. Ta mejni žanr besedila najdemo le v eni reviji, prav tako uganke. Rimarije se povezujejo z glasbo in ritmom, s čimer pri otrocih predpostavljajo tudi telesno izražanje (gibi, ples itd.). Medtem ko so dopolnjevanke pomembne za začetni razvoj pisanja, saj morajo manjkajočo besedo otroci napisati (in se je predhodno spomniti) sami, pa so za nekoliko mlajše primernejši slikopisi, kjer je manjkajoča beseda narisana, otrok jo mora le poimenovati, ne rabi pa se je predhodno sam spomniti. To, da se je besede potrebno predhodno spomniti, je povezano z višjim miselnim razvoj, predvsem pa temelji na predpostavki, da se je otrok z besedo že seznanil in jo je tudi usvojil. Pri slikopisu pa slednje ni nujno, saj je lahko (ni pa nujno) narisana slika otrokov prvi stik s to besede-

do. Prav tako se pri slikopisu, za razliko od dopolnjevanke, še ne predpostavlja, da otrok povsem razume pomen napisanega. Pri dopolnjevanke pa je to nujno, da sploh ugotovi, katero besedo mora vstaviti.

V nekaterih revijah zasledimo tudi stripe, ki so s pretežno slikovnim materialom in nekaj besedila ustrezni za predšolske otroke, ki se preizkušajo v samostojnem branju. Besedila ni preveč, zato ostanejo otroci bolj zbrani, slikovno gradivo pa jim je v pomoč v primeru, da besede ne morejo ali ne znajo izgovoriti. V tem primeru otrok sam doda kak stavek ali dva glede na svojo interpretacijo slike.

Spodbude za zgodnje učenje tujega jezika

V sodobnem času in prostoru je zaželeno, če ne že zahtevano, znanje vsaj enega tujega jezika. Mnogi odrasli imajo s tem velike težave, medtem ko otroci veliko hitreje in lažje usvojijo osnove tujega jezika. Ibuka (1992) ocenjuje, da je zelo težko sprejeti vzorce tujega jezika, ko se v možganih oblikuje vzorec materne jezika. Vendar pa so otrokovi možgani pred tretjim letom starosti še vedno v procesu „opremljanja“ in „gubanja“ za materni jezik in zato lahko tako hkrati sprejmejo tuji jezik. Schellander (1992) ob tem ugotavlja, da otroci brez večjih zapletov kmalu vzporedno uporabljajo glasove v slovenščini in v tujem jeziku. Namesto preobremenjenosti pri teh otrocih ugotovimo posebno miselno gibčnost in odprtost. Neredko nas otroci pri tem presenečajo s svojim načinom zaznavanja, dojemanja in samosvojo razlagalno iznajdljivostjo.

Tabela 7: Spodbude za zgodnje učenje tujega jezika v otroških revijah.

	Spodbude in naloge za zgodnje učenje tujega jezika	Kateri tuji jezik se pojavlja
<i>Cicido</i>	✓	angleščina
<i>Pikapolonica</i>		
<i>Čukec</i>		
<i>Dino</i>		
<i>Bim Bam</i>	✓	angleščina
<i>Bučka</i>		
<i>Zmajček</i>		
<i>Trobentica</i>	✓	angleščina
<i>Medvedek Pu</i>		

V analiziranih revijah za predšolske otroke se spodbude in naloge za učenje tujega jezika pojavljajo le v treh revijah, kjer poskušajo otrokom z veliko slikovnega gradiva približati osnove tujega jezika. Ob tem jim ponudijo še naloge, s pomočjo katerih lahko svoje znanje utrjujejo s ponavljanjem in samostojnim delom. Vse je pripravljeno na način, da lahko oz. morajo otroku pomagajo tudi starši, čeravno sami morda jezika ne znajo. Učijo se ga skupaj z otrokom.

V revijah se osredotočajo le na zgodnje učenje angleškega jezika, ki velja za svetovni jezik, medtem ko so za otroke ob mejah s sosednjimi državami aktualni tudi drugi tuji jeziki (hrvaščina, nemščina, madžarščina, italijanščina).

Spodbude za učenje različnih spretnosti

Spretnosti se mora otrok šele naučiti. Včasih dobi zanje ideje od vrstnikov, staršev, vedno pogosteje pa tudi iz revij. Predvsem pa je za majhnega otroka pomembno, kot pravi P. Leach (2004), da dela in ustvarja z lastnimi rokami.

Tabela 8: Spodbude za učenje različnih spretnosti v otroških revijah.

	Ročne spretnosti
<i>Cicido</i>	✓
<i>Pikapolonica</i>	✓
<i>Čukec</i>	
<i>Dino</i>	
<i>Bim Bam</i>	✓
<i>Bučka</i>	✓
<i>Zmajček</i>	✓
<i>Trobentica</i>	✓
<i>Medvedek Pu</i>	✓

V večini revij zasledimo spodbude za učenje različnih spretnosti. I. Vidovič (2003) ocenjuje, da večina otrok namreč rada pomaga pri peki peciva, zavijanju daril, izdelavi lutk iz kartona, oblikovanju okrasov iz gline idr. »Kuhinja je imenitna za urjenje funkcionalnega (uporabnega) branja. Otroku damo nalogo, ki jo mora samostojno opraviti po navodilih.« (Kramarič, 1992: 26.) Ob tem je pomembno, da so vsa navodila vedno kratka in jasna, da jih otrok razume brez dodatne razlage odraslega. Takšna navodila zasledimo tudi v analiziranih revijah.

Spodbude za začetno glasbeno opismenjevanje

Glasba ima v vseh pogledih pomembno vlogo predvsem pri najmlajših, saj je kot del umetnosti pomembno področje otrokovega razvoja, s številnimi možnostmi ustvarjanja namreč spodbuja mnoge otrokove sposobnosti (Bezenšek, 2003). Kot dodaja Denac (1997), s poslušanjem, izvajanjem in ustvarjanjem glasbenih vsebin ne vplivamo samo na glasbeni razvoj, temveč tudi na splošni estetski, moralni, telesni in intelektualni razvoj otrokove osebnosti. Bistvo estetske vzgoje je v tem, da se oblikujejo osnove glasbenega okusa in občutka za lepo v glasbi pri otroku. Moralna vzgoja se manifestira preko oblikovanja pravilnega odnosa do skupne lastnine, npr. glasbenih instrumentov, in razvijanja življenjskega optimizma (vedrost, sproščenost idr.), vpliv glasbe na telesno vzgojo pa se odraža v pravilni drži telesa, koordinaciji, hitrosti in natančnosti gibanja. Nena-

zadnje je pomemben vpliv tudi na intelektualno plat, kjer gre za razvoj pozornosti, slušne občutljivosti, ustvarjalne domišljije in govora.

Tabela 9: Spodbude za začetno glasbeno opismenjevanje v otroških revijah.

	Petje otroških pesmic	Igranje na instrumente po notnih zapisih	Spoznavanje glasbil
<i>Cicido</i>	✓	✓	
<i>Pikapolonica</i>	✓		
<i>Čukec</i>			
<i>Dino</i>			✓
<i>Bim Bam</i>	✓	✓	✓
<i>Bučka</i>			
<i>Zmajček</i>	✓	✓	
<i>Trobentica</i>	✓	✓	
<i>Medvedek Pu</i>		✓	

V analiziranih revijah opazimo prisotnost pesmic z notnim zapisom, ki otrokom omogočajo vse hkrati – možnost petja, učenje igranja na instrument in s tem poslušanja pesmice. Ne samo, da otrok razvija svoj glasbeni oziroma pevski potencial, razvija tudi svoj jezik oziroma govorno izražanje, bogati si besedni zaklad, z igranjem na instrumente pa postaja tudi veliko bolj spreten s prsti. M. Voglar (1979) dodaja, da z glasbo oziroma glasbenimi dejavnostmi vplivamo predvsem na razvoj otrokovih dispozicij za glasbo, razvijamo mu glasbene zmožnosti. Pri otroku je želja po petju, igranju na instrumente in poslušanju glasbe prisotna skozi vso predšolsko obdobje, zato vse omenjene tri osnovne dejavnosti tudi skrbno gojimo.

Nekoliko manj je prisotno spoznavanje glasbil, vendar to ni ovira, saj si lahko otroci tudi sami izdelajo ropotuljice, brenkala in zvonečke ogrlice. Si pa s pomočjo glasbil odraslih, dodaja Jeitner-Hartmann (1992), kot so tolkala, ksilofon ali zvonovi, utirajo pot v glasbeni svet odraslih, kjer eksperimentirajo in raziskujejo nove zvoke in glasove.

Spodbude za razvoj mišljenja

Otrokov razvoj v predšolskem obdobju je hiter, vendar bo samo ob zadostnih ter kakovostno izbranih pristopih tudi ustrezen. To velja tudi za razvoj mišljenja in drugih miselnih operacij. Pri tem imamo na voljo številne naloge, s katerimi si lahko pomagamo, nas pa je zanimalo, ali se le-teh, predvsem pa katerih, poslužujejo tudi otroške revije.

V večini analiziranih revij se pojavlja veliko miselnih nalog (križanke, matematične naloge, naloge s področja grafomotorike). Matematične naloge so preproste, vezane na otrokove priljubljene teme, junake in dogodke, predvsem pa so številne tudi bogato opremljene s slikami. Med drugimi miselnimi igrami, ki se

pojavnajo, so rebusi, kjer otroci na podlagi slik ali/in črk ugotavljajo končno besedo. Pojavljajo se tudi dopolnjevanke in vstavljanke.

Tabela 10: Spodbude za razvoj mišljenja v otroških revijah.

	Križanke	Matematične naloge	Druge miselne naloge
<i>Cicido</i>		✓	✓
<i>Pikapolonica</i>	✓	✓	✓
<i>Čukec</i>	✓	✓	✓
<i>Dino</i>	✓	✓	✓
<i>Bim Bam</i>	✓	✓	✓
<i>Bučka</i>		✓	✓
<i>Zmajček</i>	✓	✓	✓
<i>Trobentica</i>	✓	✓	✓
<i>Medvedek Pu</i>		✓	✓

Velikost in oblika pisave (črke)

Tabela 11: Velikost in oblika pisave (črk) v otroških revijah.

	Velike tiskane črke	Velike črke in številke
<i>Cicido</i>	✓	✓
<i>Pikapolonica</i>	✓	✓
<i>Čukec</i>		
<i>Dino</i>	✓	
<i>Bim Bam</i>	✓	✓
<i>Bučka</i>	✓	✓
<i>Zmajček</i>	✓	✓
<i>Trobentica</i>		
<i>Medvedek Pu</i>	✓	

Koordinacija rok se pri predšolskih otrocih šele razvija in je zato velikokrat še nenatančna, tudi nerazpoznavna. Ob upoštevanju tega moramo ustrezno oblikovati črke, pri čemer naj bodo te predvsem velike tiskane in čim večje, tem mlajši je otrok. Velike tiskane črke so prve, ki se jih začnemo učiti, zato je zelo pomembno, da so prva otrokova besedila napisana predvsem z velikimi tiskanimi črkami, katere bo otrok najprej prepoznal po obliki, nato pa bo poskusil še kakšno prebrati, tudi napisati. Schellander (1992) je sicer mnenja, da glede zaporedja in oblike črk (tiskane, pisane, male, velike) ni nobenih obvezujočih predpisov, vendar večina res začenja z velikimi tiskanimi črkami ali pa vzporedno z njimi tudi z malimi tiskanimi. Hkratno pridobivanje velikih in malih tiskanih črk je sicer zelo koristno, vendar le za začetni pouk branja, manj pa je primerno za začetni pouk pisanja. Slednje namreč zahteva večjo grafomotorično spretnost.

Ugotavljamo, da je v večini otroških revij velikost črk ustrezna (v večini primerov gre za velike tiskane črke).

Vizualna podoba revij

Za nebralca ali razvijajočega se bralca je prvi stik z revijo ilustracija, zato je potrebno le-tej nameniti veliko pozornosti. Daljše pripovedi bogato členimo z drobnimi ilustracijami, tako da je mogoče pravljico v reviji uporabljati kot slikanico. Razlagalna poljudnoznanstvena besedila pa pogosto opremimo s fotografijo, saj le-ta posreduje drugačne informacije kot ilustracija. Obe pa spodbujata otroka k spraševanju in pripovedovanju (Remškar, 2003 b). S pomočjo ilustracij in fotografij otrok bere, saj črk še ne obvlada. Zato je še toliko pomembnejše, da so vsa besedila opremljena s kakovostnimi in ustreznimi likovnimi podobami. Ilustracija in fotografija sta tako za predšolskega otroka v funkciji „branja“, tudi spodbude.

Tabela 12: Vizualna podoba otroških revij.

	Ilustracije	Fotografije	Pobarvanke
<i>Cicido</i>	✓	✓	
<i>Pikapolonica</i>	✓	✓	
<i>Čukec</i>	✓	✓	✓
<i>Dino</i>	✓		✓
<i>Bim Bam</i>	✓	✓	✓
<i>Bučka</i>	✓	✓	
<i>Zmajček</i>	✓	✓	✓
<i>Trobentica</i>	✓	✓	✓
<i>Medvedek Pu</i>	✓	✓	✓

Izbrane revije ponujajo otrokom veliko slikovnega gradiva. Vse revije vključujejo ilustracije, večina pa tudi fotografije. Slednje zasledimo predvsem pri poučnih besedilih, kjer želijo otroku čim bolj približati realnost, kar dosežemo s fotografijo. Nenazadnje preko ločevanja ilustracij in fotografij, skladno s tem pa leposlovnih in poučnih besedil, otroku kažejo ločnico med realnostjo in domišljijo oz. izmišljeno zgodbo. Fotografije se namreč pojavljajo izključno pri poučnih besedilih, ki so odraz nekega resničnega dogodka, pojava ali stanja. Ilustracije pa otroku slikajo svet pravljic, zgodbic in tudi pesmic, kjer gre po večini za izmišljene prigode in osebe, ki pa so za otroka v predšolskem obdobju morda še celo bolj pomembne, saj mu omogočajo izživeti vso njegovo domišljijo. Otroci pa radi ustvarjajo tudi sami in v ta namen so v več revijah pobarvanke, s katerimi otroke spodbujajo, da neko že začrtano obliko po želji pobarvajo.

Sklepne misli

Naša spoznanja temeljijo na že preverjenih ugotovitvah nekaterih raziskovalcev (Marjanovič Umek et al. 2005; Remškar, 2003 a in 2003 b; Haramija,

2000 in 2003; Schellander, 1992; Leach, 2004; Kordigel, 1991; Kordigel in Jamnik, 1999) o razvojnopsiholoških značilnostih predšolskega otroka (miselni razvoj, socialna kognicija, izražanje čustev, sporazumevalne spretnosti, govorno razumevanje in izražanje, bralno razumevanje), na vsebinah posameznih revij, velikosti in obliki pisave (črke) v revijah ter na vizualni podobi izbranih periodik.

Otroške revije smo preučevali z vidika vnaprej zastavljenih kriterijev, ki temeljijo na zgoraj navedenih spoznanjih. Predpostavljali smo, da so v izbranih revijah prisotne vsebine, ki vplivajo na razvojnopsihološki vidik otrokovega razvoja. Z analizo izbranih otroških revij smo ugotovili prisotnost:

- leposlovnih (poezija in proza) in poučnih (poljudna in praktično sporazumevalna) besedil ter mejnih žanrov, ki s pomočjo namiga in/ali priloženega gradiva pogosto vabijo uporabnika k aktivni rabi predlaganih vsebin;
- slikovnih ali besednih spodbud pri igrah (funkcijska, konstrukcijska in simbolna igra), katere vzpodbujajo otroke k preizkušanju lastnih spretnosti;
- spodbud za zgodnje učenje tujega (angleškega) jezika; v revijah je v ta namen na voljo veliko slikovnega gradiva, ki uporabnika spodbuja k aktivnemu učenju;
- spodbud za učenje različnih spretnosti (peka peciva, zavijanje daril, izdelava lutk iz kartona, oblikovanju okrasov iz gline idr.);
- pesmic z notnim zapisom, ki otrokom omogočajo vse hkrati – možnost petja, učenje igranja na instrument in s tem poslušanja pesmic;
- velikega števila miselnih nalog (križanke, matematične naloge, naloge s področja grafomotorike).

Na podlagi vrednotenja navedenih revij za predšolske otroke ugotavljamo, da so v revijah upoštevane razvojnopsihološke značilnosti predšolskega otroka. V večini revij so besedila iz poezije (pesmice, uganke) in proze (pravljice, črtice), s pomočjo katerih se otrok spoznava z različnimi književnimi zvrstmi. Besedila so napisana enostavno in razumljivo, slog pisave (velikost in oblika črk) je prilagojen predšolskemu otroku. Prav tako imajo revije pestro oblikovno oziroma likovno podobo, saj zajemajo tako ilustracije (pri leposlovnih besedilih) kot fotografije (pri poučnih besedilih).

Literatura

- Bergant, M. (1983). Kako razvijati in vzgajati čustveno življenje pri predšolskem otroku? V: Milica Bergant (ur.), *Razvijajmo sposobnosti predšolskega otroka*. Ljubljana: ČGP Delo, 7–20.
- Bezenšek, G. (2003). Otrok in glasba. V: Jana Bezenšek (ur.), *Predšolski otrok danes: zbornik prispevkov strokovnega srečanja, Vrtec Slovenske Konjice, april 2003*. Slovenske Konjice: Vrtec, 214–216.

- Denac, O. (1997). Funkcija glasbene vzgoje pri celostnem razvijanju otrokove osebnosti. V: Jana Bezenšek (ur.), *V čas Konjic vtkane sanje ... : zbornik ob 50-letnici Vrta Slovenske Konjice*. Slovenske Konjice: Javni Vzgojno-varstveni zavod Vrtec, 41–46.
- Haramija, D. (2000). Posredniki pri branju otrokom. V: Jana Bezenšek (ur.), *Družina, otrok, vrtec*. Slovenske Konjice: Vrtec, 60–62.
- Haramija, D. (2003). Pomen knjige za predšolskega otroka. V: Jana Bezenšek (ur.), *Predšolski otrok danes: zbornik prispevkov strokovnega srečanja, Vrtec Slovenske Konjice, april 2003*. Slovenske Konjice: Vrtec, 206–210.
- Ibuka, M. (1992). *V vrtcu bo morda že prepoznano*. Ljubljana: Tangram.
- Jeitner-Hartmann; B. (1992). *Otrokove ustvarjalne igre*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Kordigel, M. (1991). Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. *Otrok in knjiga*, 18, 31, 5–19.
- Kordigel, M., in Jamnik, T. (1999). *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: DZS.
- Kramarič, M. (1992). Začetno opismenjevanje v maternem jeziku – Wambachova globalna metoda. V: *Sodobne oblike opismenjevanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 25–30.
- Kurikulum za vrtece* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo.
- Leach, P. (2004). *Otrok od rojstva do šole*. Ljubljana: Domus.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Evalvacija – kakšna, za koga, čemu? *Sodobna pedagogika*, 50, 4, 20–36.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in Bajc, K. (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Marjanovič-Umek, L. (2001). Psihologija predšolskega otroka. V: Ljubica Marjanovič-Umek (ur.), *Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtece*. Maribor: Obzorja, 26–54.
- Remškar, S. (2003 a). Možnosti književne in bralne vzgoje z revijami. *Otrok in knjiga*, 56, 1, 93–97.
- Remškar, S. (2003 b). Reviji Ciciban in Cicido – vabljevost različnih svetov. V: Marina Blatnik-Mohar (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 94–98.
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Schellander, A. (1992). Aktualna vprašanja pouka začetnega branja in pisanja: hkratno pridobivanje velikih in malih črk. V: *Sodobne oblike opismenjevanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 9–20.

- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (2007). Pridobljeno 22. 09. 2007, iz <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>
- Štante, V. (2003). Moralni razvoj predšolskega otroka. V: Jana Bezenšek (ur.), *Predšolski otrok danes: zbornik prispevkov strokovnega srečanja, Vrtec Slovenske Konjice, april 2003*. Slovenske Konjice: Vrtec, 103–107.
- Šuc, D. (2000). Predšolski otrok in pravljica. V: Jana Bezenšek (ur.), *Družina, otrok, vrtec*. Slovenske Konjice: Vrtec, 92–99.
- Veler, A. (2002). *Otroška periodika in trg*. Pridobljeno 28.06.2006, iz <http://mediawatch.mirovni-institut.si/bilten/seznam/14/trg/index.html#1>
- Vidovič, I. (2003). Igra – temeljna značilnost zgodnjega otroštva. V: Jana Bezenšek (ur.), *Predšolski otrok danes: zbornik prispevkov strokovnega srečanja, Vrtec Slovenske Konjice, april 2003*. Slovenske Konjice: Vrtec, 240–243.
- Voglar, M. (1979). *Kako približamo otrokom glasbo*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

III OD JEZIKA DO RETORIKE

Bralna pismenost osem- in devetletkarjev: za premišljeno uporabo rezultatov mednarodnih raziskav znanja

Slavko Gaber, Ljubica Marjanovič Umek

Pomen in vloga mednarodnih primerjalnih raziskav znanja

»Primerjalno ocenjevanje« naj bi bilo »bistveno orodje dviga kakovosti edukacije« (Schleicher, 2007: 356). Še več. Izvajalci najvplivnejših mednarodnih raziskav na področju edukacije trdijo tudi, da sta standardizirano ocenjevanje in preučevanje »eden najzanesljivejših napovednikov uspeha določenega šolskega sistema« (ibid.). Opozarjajo tudi, da brez mednarodnih primerjav šolski sistemi tvegajo, da bodo tako šole kot družbe v celoti ostale zgolj pri »občutkih o kakovosti edukacije«. S tem pa države ne tvegajo, kot opozarja Milner (1992), samo individualnega neuspeha v šoli, tvegajo neuspeh šole.¹ Tega pa si države, še posebej v časih ekonomskega nacionalizma, ne morejo privoščiti. Zato ne čudi, da IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*) in OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) s svojimi raziskavami merita prav na možnost uspeha in na nevarnost neuspeha posamičnih šolskih sistemov.

IEA izvaja raziskave, med katerimi sta pri nas dobro poznani TIMSS in PIRLS. Svoje raziskave predstavlja kot »zagotavljanje mednarodnih mer relativnih dosežkov, ki oblikovalcem politik pomagajo identificirati močne in šibke točke sistemov edukacije« (http://www.iea.nl/mission_statement.html). OECD, kot izvajalka in naročnica raziskave PISA, pa opozarja, da »blaginja držav danes v veliki meri izhaja iz človeškega kapitala, ki ga le-te posedujejo. Zato morajo posamezniki in posameznice, če naj uspejo v hitro spreminjajočem se svetu, svoje znanje in spretnosti razvijati tekom celotnega življenja. Sistemi edukacije pa morajo za to ustvariti trdne temelje ...« (PISA, 2006 a: 3.)

¹ »Ne uspeti v šoli je zgolj avantura v mladosti oz. otroštvu, bolj ali manj žalosten spomin. Razen v izjemnih primerih ni razloga, da bi iz tega delali dramo. Ne uspeti zaradi šole v življenju pa je nepopravljivo. Tedaj, a samo tedaj, imamo pravico govoriti o šolskem neuspehu.« (Milner, 1992: 44.)

Tako IEA kot OECD, ki sta deloma konkurenčni ocenjevalki sistemov edukacije, dodatno utemeljujeta potrebnost in koristnost svojih raziskav.

IEA, ki je od leta 1958 opravila že 23 raziskav, s pomočjo katerih so merili mednarodno primerljive dosežke, poudarja, da:

- ponuja visoko kakovostne podatke, ki omogočajo oblikovalcem edukacijskih politik razumeti ključne šolske in zunajšolske dejavnike, ki se povezujejo s poučevanjem in učenjem;
- ponuja tudi podatke, ki omogočajo identifikacijo področij, na katerih so potrebni posegi v šolske sisteme, če želijo države povečati »sposobnost pristopa k nacionalnim strategijam spremljanja in izboljševanja edukacije« ipd. (prim.: http://www.iea.nl/mission_statement.html).

OECD v poročilu PISA 2006 sprašuje: »So dijaki dobro pripravljene za izzive prihodnosti? So sposobni analizirati, premisliti in učinkovito sporočiti svoje ideje? So našli takšne interese, da jim bodo lahko v življenju sledili kot produktivni del ekonomije in družbe.« (PISA, 2006 a: 16.) Raziskovalci menijo, da naj bi zbrani podatki omogočili poiskati odgovore na navedena vprašanja. Še več: »oblikovalcem politik in praktikom zagotavljajo uporabna orodja za izboljšanje kakovosti, pravičnosti in učinkovitosti edukacije« (Schleicher, 2007: 356).

Za ugotavljanje pripravljenosti »na izzive življenja« so v IEA, še posebej pa v OECD, razvili koncept kompetenc. S tem so v polju edukacije, ob tradicionalnem konfliktu med razumevanjem znanja znotraj spoznavnih oz. vedenjskih teorij, dodatno okrepili instrumentalno razumevanje znanja.² Kompetence opredelijo kot »zmožnost mobilizirati psihosocialne predpogoje (tako kognitivne kot nekognitivne) uspešnega spoprijema s celovitimi zahtevami, ki nastopijo v konkretnem kontekstu« (Rychen, 2003: 43).

V raziskavah, kot ugotavlja Schleicher (2007: 351), poskušajo ocenjevati:

- »sposobnost mladih odraslih priti do informacije, z njo ravnati, jo vključiti v sistem razmišljanja in jo oceniti;
- sposobnost imaginacije, oblikovanja idej in hipotez ter odkrivanja;
- sposobnost učinkovitega sporočanja«.

Mednarodne raziskave so potrebne in koristne, ne le, ker omogočajo informirano oblikovanje edukacijskih politik; potrebne so tudi zato, ker »kompetence, ki jih PISA preverja, nosijo v sebi veliko napovedno moč bodočega uspeha učenk in učencev« (Schleicher, 2007: 356).

² Gl. Rychen 2003. Na tem mestu skoraj povsem puščamo ob strani vprašanja, ki so povezana z instrumentalnostjo znanja, z usmerjenostjo znanja v delo ob izteku družb dela. Tako ravnamo ob zavedanju, da določanje novega razmerja med v vednost in uporabnost usmerjenim znanjem presega tako naše namere kot zmožnosti.

Slovenija v mednarodnih primerjalnih raziskavah znanja: v preteklih letih in danes

Slovenija v mednarodnih primerjalnih raziskavah, kljub prepričanju nekaterih, da se je »za mednarodne primerjave odprla šele po letu 2004«, sodeluje od leta 1991. Dejstvo, da kljub dolgoletni udeležbi v mednarodnih raziskavah danes praviloma ne zmoremo dovolj kakovostno in korektno uporabiti niti osnovnih rezultatov teh raziskav in imamo narejenih (pre)malo sekundarnih analiz, pa kaže na zapletenost in ranljivost navedenih raziskav.

Skrb vzbuja dejstvo, da smo bili v Sloveniji dvakrat zapored – z obravnavo rezultatov raziskave TIMSS 2003, ki je potekala v letu 2005, in z obravnavo rezultatov raziskav PIRLS 2006 in PISA 2006, ki je potekala leta 2007 – nevarno blizu nepremišljene uporabe rezultatov pomembnih mednarodnih raziskav.

Leta 2005 so bili »še sveži in neobdelani podatki« raziskave TIMSS 2003 uporabljeni kot »strokovna podpora« nepremišljenim³ posegom v šolski sistem. Politične stranke, mediji in strokovna javnost so po hitrem postopku presodili, da so dosežki slovenskih učencev in učenk bistveno slabši, kot so bili v preteklosti, in da smo po zaporedju na repu primerljivih držav. Opozorila – tudi ta preveč previdna –, da kaže razloge za rezultate, ki so »slabši od tistih, ki smo si jih želeli«, iskati tudi v dejstvih, da so naši učenci in učenke, vključeni/-e v raziskavo, med najmlajšimi in da imajo za seboj tudi manj let šolanja kot večina tistih, ki so bili na lestvicah pred nami, niso zalegla. Še več: brez opravljenih podrobnejših analiz je bilo razglašeno, da slovenski šolski sistem glede na dosežke porabi preveč sredstev; da so nas »zadnja leta prehiteli nekatere države«, ki »manj kot četrtno ali petino vlagajo v celotni šolski sistem« (Zver, 2005).⁴ Rezultati naj bi kot celota navedli k temu, da bo potrebno na podlagi analiz pripraviti »konkretna napotila za ukrepanje« (Zver, 2005).

Nekatere kasnejše raziskave – že v letu 2005 – so, potem ko so bili primerjani dosežki sedmošolk in sedmošolcev v raziskavi TIMSS 1995 s tistimi iz raziskave TIMSS 2003, pokazale, »da večjih sprememb v dosežkih slovenskih učencev v tem času ni bilo« (Štraus, 2005: 26). Ker ne moremo in ne smemo zanemariti podatkov, da je bila v raziskavi TIMSS 2003 povprečna starost učencev in učenk 14.4 leta, slovenski učenci in učenke pa so bili v povprečju stari 13.8 let, povprečno število let šolanja v celotnem vzorcu je bilo 8 let, slovenske udeleženke in udeleženci pa so imeli za seboj 7 let šolanja, so rezultati, ki so jih dosegli slovenski učenci in učenke, potem ko so leta 2003 Švedska, Bolgarija, Latvi-

³ O dejanski naravnosti »nepremišljenosti« gl. Gaber, 2007.

⁴ Na prvi pogled govorjenje o državah, ki »manj kot četrtno ali petino vlagajo v celotni šolski sistem«, nima nobenega smisla. A le na prvi pogled. Govorec, ki je z izrekanjem dokazal, da si s »številkami« in še s čim ni posebej blizu, je sporočilo – kljub mnogoplastni neartikularnosti – oblikoval kristalno jasno: »naše šolstvo ima veliko (preveč) denarja in za ta denar daje premalo«. Koliko Slovenija pri tem za edukacijo dejansko namenja in pa dejstvo, da noben primerljiv sistem edukacije v svetu ne bi preživel, če bi v primerjavi s Slovenijo dejansko vlagal »manj kot četrtno ali petino /.../ v celotni šolski sistem«, je pri tem stranskega pomena.

ja in Litva v raziskavo vključile za približno leto dni starejšo populacijo kot leta 1995, sicer slabši od pričakovanih, a niso bili »zaskrbljujoči«. »Slovenija med 'evropskimi državami' ni nazadovala in ni pristala na repu« (Gaber, 2006: 231).

Rezultati raziskave, ki jo je izvedla M. Štraus (2005), so pokazali, da so učenci »tako v letu 1995 kot v letu 2003 pri izbranih matematičnih nalogah v okviru raziskave TIMSS pokazali slabše dosežke kot učenci petih primerjanih držav. V letu 1995 so bile to Belgija (flamski del), Bolgarija, Madžarska, Nizozemska in Slovaška, v letu 2003 pa je bila v skupini primerjanih držav namesto Bolgarije Latvija. Slovenski povprečni dosežek pri izbranih nalogah je bil v letu 1995 podoben dosežkom učencev Anglije, Latvije, Norveške, Škotske in Švedske, v letu 2003 pa dosežkom učencev Anglije, Litve, Škotske in Švedske« (Štraus, 2005: 25). Norveška in Bolgarija sta imeli v navedenem letu nižje povprečne dosežke kot Slovenija.

Tako je bilo leta 2005. Danes, ko je mnogim jasno, da je bila takrat narejena za šolstvo v Sloveniji škodljiva napaka v interpretaciji in je prišlo z njeno pomočjo do napak v spreminjanju šolskega sistema, se zastavlja vprašanje, ali smo leta 2007 s podatki raziskav PIRLS 2006 in PISA 2006 ravnali drugače?

Kaj so prinesli rezultati dveh mednarodnih primerjalnih raziskav, v katerih se je merilo dosežke udeležencev in udeleženk, ki so imeli v raziskavi PISA (merila je predvsem naravoslovno pismenost) za seboj osem let šolanja, v raziskavi PIRLS (merila je bralno pismenost) pa 3 oz. 4 leta? Leta 2007 so bili rezultati sprejeti radikalno drugače kot leta 2005. V zraku je bilo čutiti zadovoljstvo, celo navdušenje. A naj zveni še tako neverjetno, upoštevajoč prve podrobnejše primerjalne analize dosežkov, se zdi, da rezultati niso bistveno drugačni od »poraznih« iz raziskav, ki so potekale v letu 2003.

Tudi tokrat velja, da smo na PISA 2006 pri naravoslovju dosegli višje rezultate kot pri matematiki. Za naravoslovje je bilo mogoče iz primerjalno boljših dosežkov višjih letnikov osnovne šole v raziskavah TIMSS 2003 in iz uvrstitev primerljivih držav na raziskavi PISA leta 2000 in 2003 napovedati, »da lahko učenci in učenke v Sloveniji pri naravoslovju ob zaključku osnovne šole dosežejo rezultate, ki so pomembno nad povprečjem dosežkov držav OECD« (Gaber, 2006: 20). Kot kažejo rezultati, so učenci in učenke ter dijaki in dijakinje dosegli pri naravoslovju 519 točk (OECD povprečje je 500 točk), kar je napoved potrdilo. Pri matematiki so dosegli 504 točke (OECD povprečje je 498 točk), kar nas uvršča med države, ki so dosegle pomembno višji rezultat, kot je povprečje držav OECD, dejansko pa se uvrščamo bolj okoli povprečja omenjenih držav; dosežek pa je tudi nižji kot dosežek pri naravoslovju. Enako velja za bralno pismenost, pri kateri s 494 točkami (OECD povprečje je 492 točk) sicer dosegamo pomembno višje dosežke, kot je povprečje držav OECD, vendar gre dejansko za rezultat, ki je podoben povprečju držav OECD oz. se uvrščamo med države, ki so dosegle rezultat, ki ni pomembno različen od povprečja teh držav.⁵

⁵ Podobno mnenje je na predstavitvi raziskave v okviru CEPS seminarja v januarju 2008 zagovarjala tudi dr. Mojca Štraus.

Podatki PISA 2006 torej kažejo, da Slovenija v mednarodnih primerjavah, čeravno nekoliko niha v dosežkih, praviloma ohranja priključek k prvi tretjini držav oz. se približuje cilju utrditi se v prvi tretjini držav EU in OECD po dosežkih pri vseh treh vrstah pismenosti:

Pri *naravoslovju* smo cilj že dosegli. Slovenija med državami EU zaseda peto mesto, če bi bila članica držav OECD, pa bi se z osmim mestom prav tako uvrstila v prvo tretjino.

Pri *matematici* smo z devetim mestom na samem robu prve tretjine držav EU in s trinajstim mestom zunaj tretjine držav OECD.

Pri *bralni pismenosti* pa z dvanajstim (EU) oz. šestnajstim (OECD) mestom pomembno zaostajamo za »zastavljenim« ciljem.

Podatki o bralni pismenosti, na področju katere se Slovenija primerja z drugimi državami že od leta 1991, kažejo na prvi pogled paradoksalno, vendar hkrati vzpodbudno na naš stalen napredek. »Leta 1991 je bil dosežek slovenskih tretješolcev in tretješolk na področju bralne pismenosti statistično pomembno nižji od mednarodnega povprečja /.../ sodelujočih držav (SLO: 458 točk; mednarodno povprečje: 487 točk; zaostanek 29 točk). Leta 2001 je bila bralna pismenost tretješolcev in tretješolk sicer še vedno pod mednarodnim povprečjem (SLO: 493 točk; mednarodno povprečje: 500 točk; zaostanek 7 točk) ... Zaostanek ni bil več statistično pomemben, ali z drugimi besedami: slovenski tretješolci so naredili pomemben napredek na področju bralne pismenosti.« ([Http://www2.arnes.si/~uljpeins/czue/index.htm](http://www2.arnes.si/~uljpeins/czue/index.htm))⁶

Tudi v raziskavi PIRLS 2006 smo med državami, ki so najbolj napredovale. »Rusija, Hongkong, Singapur, Slovenija, Slovaška, Italija, Nemčija in Madžarska so pomembno napredovale.« (PIRLS, 2006: 43.) Slovenija je napredovala za 20 točk in za 22 točk preseгла tokratno mednarodno povprečje (ibid.: 37).

Zdi se, da je prav upoštevač dejstvo, da »se je v Sloveniji bralna pismenost otrok te starosti pomembno zvišala« (Doupona Horvat, 2007), in v kontekstu leta 2005 izpeljane devalvacije rezultatov TIMSS 2003 nastalo široko odobravanje slovenskih dosežkov v mednarodnih raziskavah, ki so bili objavljeni v letu 2007. Mediji so tako ugotavljali, da se glede dobrih dosežkov strinjajo sindikati, vladajoča koalicija, strokovnjaki in opozicija (prim. Ivelja, 2007).

Avtor in avtorica prispevka želiva na primeru tovrstnega zasuka v interpretaciji sicer podobnih rezultatov, kot so bili rezultati TIMSS 2003, opozoriti na občutljivost ravnanja z rezultati mednarodnih raziskav. Pričakovani in zelo podobni rezultati kot tisti, ki so bili leta 2005 obravnavani kot dokaz neuspešnosti šolstva v Sloveniji, so bili leta 2007 sprejeti kot znak kakovosti šolskega sistema.

⁶ Dosežek slovenskih otrok je primerljiv z dosežki švedskih, je pa nižji od dosežkov nekaterih drugih držav (od Grčije, Italije, Islandije, ZDA, Nove Zelandije). Iz percentilne distribucije rezultatov je razvidno, da je polovica naših tretješolcev in tretješolk dosegla na testu bralne pismenosti rezultat med 432 in 557 točkami. Najboljših 25 odstotkov otrok je doseglo rezultat nad 557 točkami, 25 odstotkov otrok z najnižjimi dosežki pa rezultat pod 432 točkami.

Tako neutemeljeno in nekritično zaničevanje dosežkov izobraževanja kot prehitro in ne dovolj kritično navdušenje nad njimi nama je tuje.

V času, ko tudi avtorji mednarodne raziskave PIRLS 2006 boljše dosežke v Sloveniji opisujejo kot pričakovane prav zaradi šolskih reform, ki so potekale v času 2001–2006 (PIRLS: 43), želiva opozoriti na nujnost razprave o »manj svetlih« straneh dosežkov naših učencev in učenek. Zdi se, da je za opozorila o slabostih primeren čas prav sedaj, ko smo z doseženimi rezultati med tistimi štirimi državami, katerih učenci in učenke so najbolj napredovali (ibid.: 43). Če bi to priložnost izpustili, bi ravnali podobno kot uničujoča kritika slovenskega šolstva leta 2005. V nadaljevanju bova predlagala nekaj točk, ki zahtevajo dodatne analize in raziskave – ne misliva, da so edine. Eno bolj občutljivih, ki se nanaša na dosežke v raziskavi PIRLS 2006, bova na osnovi empirične analize podrobneje predstavila v nadaljevanju teksta.

Kje zmoremo in moramo doseči več in kaj nas lahko skrbi?

a) Dosežki na področju naravoslovne pismenosti so dobri in jih moramo ohraniti; potrebno pa je izboljšati dosežke na področjih bralne in matematične pismenosti. Sistematična prizadevanja za uvrstitev v prvo tretjino držav EU in OECD je potrebno utrditi ter s finančnimi vlaganji in visokimi pričakovanji zagotavljati, da mesta, ki so pomembno nad povprečjem OECD in EU, dosega mo stalno. Pri tem je pomembno pustiti ob strani težnje, da bi se povzpeli bodisi med prve tri države ali pa celo na prvo mesto lestvic. Če bo Slovenija kdaj na kateremkoli področju merjenja dosežkov dosegla najvišja mesta, se bo to zgodilo kot stranski proizvod trajno visoke kakovosti.

b) Podrobno je treba na vseh področjih primerjanja znanja preučiti dosežke fantov in deklet ter zasnovati mehanizme, ki bodo tudi fantom omogočili doseganje najvišjih rezultatov. V nekaterih evropskih državah se že lotevajo izdelave tovrstnih strategij (npr. Connolly, 2005).

c) Prav tako je treba narediti ustrezne analize o razlikah v dosežkih med šolami. Pri tem je potrebno najprej odpraviti napako, ki jo vsebuje poročilo PISA 2006 in ki pušča ob strani sicer opaženo dejstvo, »da je mogoče nekatere razlike med šolami /.../ pripisati strukturnim značilnostim šol in šolskih sistemov« (PISA, 2006 a: 173).⁷ Vpogled v morebitne pomembne razlike med dosežki šol je posebej pomemben pred oz. ob mogočem odločanju o spremembi politike določanja šolskih okolišev in tudi za razvoj kakovosti pouka na posameznih šolah.

č) Rezultati raziskav, npr. sekundarne analize podatkov, zbranih v raziskavi TIMSS 1995, ki so vključevale tudi Slovenijo (Martin, Mullis, Gregory, Hoxley in Shen, 2000), raziskava o šolski uspešnosti učencev in učenek v 9. razre-

⁷ Pomen strukturnih značilnosti šol in šolskih sistemov tendenciozno obravnava tudi Schleicher (2007: 354). Njegovo opozorilo na pomembnost prezdognje delitve v različne vrste šol, ki poteka v Nemčiji pri 10-ih letih, je upravičeno. Njegov spregled pretiranih razlik o vplivu šol na dosežke otrok, ki izhaja iz dejstva, da nekateri sistemi prav pri 15-ih letih že razdelijo mladostnike v različne programe, drugi pa to storijo leto kasneje, kaže na šibko metodološko zastavitev tega dela raziskave PISA.

du osnovne šole (znanje je bilo ocenjevano z nacionalnimi preizkusi znanja in učiteljevo oceno) (Marjanovič Umek et al., 2006), prva preverjanja dosežkov PISA 2006 (Poljanšek, 2008) kažejo na šibkosti šolskega sistema pri zmanjševanju učinka socialnega izvora učenk in učencev. Zato je nujno treba natančno preučiti razloge za takšno stanje in konceptualizirati mehanizme za učinkovitejši spoprijem z reprodukcijo socialne neenakosti v šoli.

d) Z namenom strokovno korektne obravnave vloge zasebnih šol v sistemu edukacije bi bilo priporočljivo podrobneje obravnavati rezultate, ki jih dosegajo javne in zasebne šole. Pri tem je potrebno upoštevati tako elemente učinkovitosti kot elemente pravičnosti. Začetno preučevanje napotuje na vsaj tri ugotovitve, ki zahtevajo dodatne študije:

- zasebne šole dosegajo v povprečju boljše rezultate kot javne;
- zasebne šole v povprečju všolajo socialno selekcionirano populacijo in javnim šolam prepustijo večji del socialno šibkejših in
- kar dve tretjini povprečne prednosti zasebnih šol izgine že, če upoštevamo socialno strukturo šolajočih.

Empirična študija: primerjava dosežkov bralne pismenosti med učenkami in učenci, vključenimi v osem- in devetletko

Ena pomembnejših analiz, ki jo je po objavi rezultatov PIRLS 2006 potrebno opraviti, je zagotovo primerjava med dosežki bralne pismenosti generacije otrok, ki je bila vključena v osemletno osnovno šolo, in dosežki generacije otrok, ki je bila vključena v devetletno osnovno šolo. Otroci, ki so obiskovali devetletno osnovno šolo, so imeli za seboj eno leto pouka več kot njihovi vrstniki v osemletni osnovni šoli. Zdi se, da smo zato upravičeno pričakovali, da bodo njihovi dosežki višji. Nenazadnje je tudi v poglavju v *Enciklopediji PIRLS 2006*, v katerem so opisane reforme posameznih šolskih sistemov, ki so potekale v obdobjih med obema merjenjema bralne pismenosti, zapisano, da je eden od razlogov za uvajanje devetletne osnovne šole v Sloveniji prav izboljšanje pismenosti otrok (Doupona Horvat, 2008: 12).

Ob ugotavljanju razlik med dosežki učenk in učencev osem- in devetletne osnovne šole naju je zanimal tudi dosežek obeh skupin glede na spol otrok, vključenost v vrtec in izobrazbo staršev.

Metoda

Osnovne podatke sva vzela iz skupne baze podatkov mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2006. V naši raziskavi je sodelovalo 142 šol, od tega 64 šol, ki so izvajale program osemletke, in 78 šol, ki so izvajale program devetletke (3 šole so izvajale program osem- in devetletke, zato so bile iz naših analiz izključene).

Povprečna starost slovenskih otrok, vključenih v mednarodno raziskavo, je bila 9,9 let, število let šolanja pa 3 ali 4. Povprečni dosežek slovenskih otrok (ne glede na to, ali so bili vključeni v osem- ali devetletko) je bil 522 točk ($Se_{(M)} = 2,1$) pri branju-skupaj, 523 ($Se_{(M)} = 2,4$) pri informacijskem delu in 519 ($Se_{(M)} = 2,0$) pri literarnem delu.

Kot smo že zapisali, je 522 točk pomembno višji dosežek, kot je bil povprečni dosežek PIRLS 2006, ki je bil 500 točk. Slovenske deklice so enako kot v večini držav (izjemi sta le Luksemburg in Španija, kjer razlike niso statistično pomembne) dosegle pomembno višje rezultate kot dečki (deklice 532 točk, dečki 512 točk), pri čemer so primerjalno z letom 2001 deklice in dečki približno enako napredovali. Bralni dosežki otrok so bili pozitivno povezani tudi z izobrazbo staršev. Otroci staršev z najmanj univerzitetno izobrazbo so dosegli pomembno višje rezultate (563 točk) kot njihovi vrstniki, katerih starši imajo končano več kot srednjo šolo, vendar ne univerzitetnega študija (533 točk); slednji so dosegli pomembno višje rezultate kot njihovi vrstniki, katerih starši imajo končano srednjo šolo (510 točk), le-ti pa višje rezultate kot otroci, katerih starši imajo končano osnovno šolo (467 točk). Razlika med dosežki otrok, katerih starši imajo končano najmanj univerzo, in otrok, katerih starši imajo končano osnovno šolo, je 96 točk (mednarodno povprečje je 78 točk). Bralni dosežki otrok so bili pozitivno povezani tudi z vključenostjo otrok v vrtec, čeravno so razlike med posameznimi skupinami manjše kot glede na izobrazbo staršev. Otroci, ki so vrtec obiskovali 3 leta ali več, so dosegli 528 točk, tisti, ki so bili v vrtec vključeni od 2. do 3. leta, so dosegli 524 točk, tisti, ki so bili v vrtec vključeni 1 do 2 leti, 520 točk, otroci, ki so obiskovali vrtec do enega leta, 498 točk, kar je nekoliko nižje kot tisti, ki v vrtec sploh niso bili vključeni in so dosegli 513 točk.

Najprej smo naredili primerjavo dosežkov otrok v osem- in devetletki, nato smo glede na osnovne demografske spremenljivke, ki so sicer pomembno pojasnjevale razlike v dosežkih otrok na celotnem vzorcu, primerjali skupini otrok iz osem- in devetletke ter naredili še primerjave dosežkov otrok glede na navedene spremenljivke znotraj osem- in devetletne osnovne šole in med osem- in devetletno osnovno šolo.

Rezultati: primerjava dosežkov otrok v osem- in devetletki

Kot je razvidno iz tabele 1, je bilo v primerjavo vključenih 2414 učencev oz. učenk, ki so bile vključene v osemletko (to je 46,1 %), ter 2828 učenk oz. učencev, ki so bili vključeni v devetletko (to je 53,9 %). Rezultati hi kvadrat testa kažejo, da sta deleža otrok iz osem- in devetletke statistično pomembno različna ($p = 0,00$).

Tabela 1: Razlike med dosežki otrok v osem- in devetletki.

	8-letka			9-letka			Pomembnost razlik (t-test)
	N	M	Se _(M)	N	M	Se _(M)	
Branje – skupaj	2414	520	2,2	2828	522	3,4	$p > 0,05$
Informacijski del	2414	521	2,7	2828	524	3,6	$p > 0,05$
Literarni del	2414	518	2,4	2828	520	3,2	$p > 0,05$

N: število otrok; M: povprečni dosežek (zaradi večje preglednosti so vrednosti v okrepjenem tisku); Se(M): standardna napaka aritmetične sredine (mera reprezentativnosti vzorca). Če vrednost p presega 0,05 (v tabeli označeno kot: $p > 0,05$), pomeni, da razlike v dosežkih ne dosegajo 95 % ravni tveganja, kar pomeni, da je več kot 5 % verjetnosti, da so razlike naključne in zato ne moremo govoriti o njihovi statistični pomembnosti.

Otroci iz devetletke so sicer dosegli za od 2 do 3 točke višje rezultate kot otroci iz osemletke, vendar razlike med obema skupinama niso pomembne na nobeni od mer bralne pismenosti. Ti rezultati zahtevajo dodatno pozornost, saj kažejo, da z enim letom šole več nismo dosegli učinka, ki bi prispeval k pomembno višjim dosežkom otrok iz devetletne osnovne šole.

Ker smo v nadaljnjih empiričnih primerjavah izključili nekatere dejavnike, povezane z vzorcema, smo razloge za majhne razlike med dosežki otrok iz osem- in devetletne osnovne šole iskali tudi na vsebinski ravni. Ocenjujemo, da je na dobljene rezultate lahko vplivalo:

a) Dejstvo, da so bili vzporedno z vsebinsko prenovo in pripravo novih učnih načrtov za devetletno osnovno šolo posodobljeni tudi učni načrti za osemletno osnovno šolo. Še posebej to velja za slovenščino, saj je projekt posodabljanja pouka slovenščine potekal že pred pripravo novih učnih načrtov za devetletno osnovno šolo in so bili njegovi učinki z veliko verjetnostjo prepoznani tudi pri pouku slovenščine v osemletki.

b) Ne glede na to, da so slovenski učenci in učenke v obdobju od leta 2001 do 2006 pomembno napredovali v bralni pismenosti, smo, kot kaže, pri iskanju prave mere zahtevnosti med programom prvega razreda osemletne osnovne šole in programom priprave na šolo (le-ta je bil bolj »po meri« glede na starost otrok v prvem razredu devetletke) pristali bližje programu priprave na šolo.

Ker je napredek učenk in učencev ob dodatnem letu pouka premajhen, je treba zahtevnost standardov znanja v učnih načrtih prvega triletja podrobneje analizirati, tudi primerjalno s standardi znanja v drugih državah, še posebej v tistih, v katerih so učenci in učenke uspešne tudi v mednarodnih primerjalnih raziskavah. Morebitne spremembe in dopolnitve v smeri večje zahtevnosti in v smeri ustvarjanja možnosti za upoštevanje različnih ravni pismenosti otrok ob vstopu v šolo bi ne prispevale zgolj k doseganju višjih rezultatov, temveč bi ver-

jetno tudi zmanjšale siceršnje zahtevnost višjih razredov osnovne šole. Čeravno je prav prvo triletje občutljivo obdobje za opismenjevanje, se zdi, da poskušamo v višjih razredih nadomestiti »zamujeno«, kar povzroča večjo obremenjenost učenk in učencev, učiteljev in učiteljic ter staršev.

Zapisane predloge dajeva v razmislek tudi zato, ker analiza, ki sledi, kaže, da razlogi za majhno razliko med dosežki otrok, ki so bili do merjenja bralne pismenosti v šoli tri oz. štiri leta – ob siceršnji enaki starosti –, niso v pomembnih razlikah med vzorcema glede spola otrok, vključenosti v vrtec in izobrazbe njihovih staršev.

Tabela 2: Primerjava deležev otrok v osem- in devetletki glede na spol, vključenost v vrtec in izobrazbo staršev.

	8-letka	9-letka	Pomembnost razlik (hi kvadrat test)
Spol	(N=2414)	(N=2827)	
Deklice	50,1%	46,6%	$p = 0,01$
Dečki	49,9%	53,4%	
Vključenost v vrtec	(N=2292)	(N=2667)	
Da	88,3%	86,6%	$p = 0,08$
Ne	11,7%	13,4%	
Izobrazba staršev	(N=2266)	(N=2620)	
Najmanj končana UNI	24,3%	25,5%	$p = 0,11$
Končana več kot SŠ, vendar ne UNI	15,7%	14,4%	
Končana SŠ	55,2%	53,8%	
Končana OŠ	4,4%	5,6%	
Manj kot končana OŠ	0,4%	0,7%	

Razlike so statistično pomembne, če vrednost p ne presega 0,05.

Deleža deklic in dečkov v skupini otrok iz osem- in devetletke sta pomembno različna. V osemletki je višji delež deklic, v devetletki pa višji delež dečkov. Zamik vzorca v devetletki v prid sicer manj uspešnih dečkov ni tolikšen, da bi lahko pomembno zmanjšal možnosti otrok iz devetletne osnovne šole, da bi dosegli višje rezultate.

Deleža otrok, ki so oz. niso bili vključeni v vrtec, sta v skupini otrok iz osem- in devetletke primerljiva (čeprav so razlike blizu pomembnosti). Nadaljnji izračuni kažejo, da se skupini otrok iz osem- in devetletke nekoliko razlikujeta glede na dolžino vključenosti v vrtec. Glede na dolžino vključenosti v vrtec so bili otroci razdeljeni na pet skupin, in sicer na 1. skupino: vključeni v vrtec tri leta

ali več; 2. skupino: vključeni v vrtec od dve do tri leta; 3. skupino: vključeni v vrtec od enega do dveh let; 4. skupino: vključeni v vrtec do enega leta, in 5. skupino: niso bili vključeni v vrtec. Izračuni (hi kvadrat testi) so pokazali, da so deleži otrok, vključenih v osem- in devetletko, statistično pomembno različni pri 1., 3. in 5. skupini. Delež otrok 1. skupine je v osemletki 67,5, v devetletki pa 59,7 % ($p = 0,00$); delež učencev 3. skupine je v osemletki 8,8 %, v devetletki pa 11,2 % ($p = 0,01$); delež otrok 5. skupine v osemletki je 4,4 %, v devetletki pa 7,5 % ($p = 0,00$). Tudi ti rezultati ne kažejo, da bi lahko imeli zaradi vključenosti oz. ne vključenosti v vrtec prednost otroci iz osem- ali devetletke.

Kot kažejo rezultati v tabeli 2, sta deleža otrok v osemletni in devetletni osnovni šoli, katerih starši imajo različno stopnjo izobrazbe, primerljiva oz. ni sta pomembno različna.

V nadaljevanju smo izračunali še razlike med dosežki učencev glede na zgoraj navedene spremenljivke, in sicer primerjalno med skupino otrok, ki so bili vključeni v osemletno, in skupino otrok, ki so bili vključeni v devetletno osnovno šolo.

Tabela 3: Razlike med dosežki učencev glede na spol znotraj osem- in devetletke ter med osem- in devetletko.

	8-letka			9-letka			Pomembnost razlik med 8- in 9-letko
	N	M	Se _(M)	N	M	Se _(M)	
Branje – skupaj							
Deklice	1210	529	2,8	1317	533	3,3	$p > 0,05$
Dečki	1204	512	3,1	1510	513	4,1	$p > 0,05$
Pomembnost razlik znotraj 8- oz. 9-letke	$P < 0,01$			$p < 0,01$			
Informacijski del							
Deklice	1210	530	3,1	1317	535	3,5	$p > 0,05$
Dečki	1204	512	4,2	1510	515	4,3	$p > 0,05$
Pomembnost razlik znotraj 8- oz. 9-letke	$P < 0,01$			$p < 0,01$			
Literarni del							
Deklice	1210	527	2,7	1317	531	3,6	$p > 0,05$
Dečki	1204	510	3,4	1510	511	3,8	$p > 0,05$
Pomembnost razlik znotraj 8- oz. 9-letke	$p < 0,01$			$p < 0,01$			

Za izračun pomembnosti razlik med dosežki je bil uporabljen t-test. Če vrednost p presega 0,05 (v tabeli označeno kot: $p > 0,05$), pomeni, da razlike v dosežkih ne dosežajo 95 % ravnih tveganja, kar pomeni, da je več kot 5 % verjetnosti, da so razlike naključne in zato ne moremo govoriti o njihovi statistični pomembnosti. Če je

vrednost p manjša od 0,01 (v tabeli označeno kot: $p < 0,01$), pa so razlike statistično pomembne na 1 % nivoju tveganja. Glej tudi opombe pod tabelo 1.

Rezultati v tabeli 3 kažejo, da deklice v osem- in devetletki dosegajo pomembno višje dosežke kot dečki, in sicer so v osemletki deklice boljše za 17 točk, v devetletki pa za 20 točk. Tudi na ravni celotnega vzorca (ni prikazano v tabeli) dosegajo deklice pomembno višje dosežke kot dečki ($p < 0,01$), in sicer tako pri skupnem kot pri obeh delnih dosežkih. Primerjave med dosežki deklic, ki so bile vključene v osemletko, in tistimi, ki so bile vključene v devetletko, niso pomembne (deklice v devetletki so boljše za 4 točke), enako tudi ne razlike med dosežki dečkov (dečki v devetletki so dosegli 1 točko več kot njihovi vrstniki v osemletki).

Tabela 4: Razlike med dosežkih učencev glede na vključenost v vrtec znotraj osem- in devetletke ter med osem- in devetletko.

	8-letka			9-letka			Pomembnost razlik med 8- in 9-letko
	N	M	Se _(M)	N	M	Se _(M)	
Branje – skupaj							
Da	2023	524	2,3	2309	525	3,4	$p > 0,05$
Ne	269	510	6,1	358	514	6,0	$p > 0,05$
Pomembnost razlik znotraj 8- oz. 9-letke	$p < 0,05$			$p > 0,05$ (blizu 0,05)			
Informacijski del							
Da	2023	524	2,7	2309	528	3,6	$p > 0,05$
Ne	269	512	6,5	358	519	7,7	$p > 0,05$
Pomembnost razlik znotraj 8- oz. 9-letke	$p > 0,05$ (blizu 0,05)			$p > 0,05$			
Literarni del							
Da	2023	521	2,4	2309	523	3,1	$p > 0,05$
Ne	269	508	5,9	358	513	7,0	$p > 0,05$
Pomembnost razlik znotraj 8- oz. 9-letke	$p < 0,05$			$p > 0,05$			

Za izračun pomembnosti razlik med dosežki je bil uporabljen t-test. Če vrednost p presega 0,05 (v tabeli označeno kot: $p > 0,05$), pomeni, da razlike v dosežkih ne dosegajo 95 % ravnih tveganja, kar pomeni, da je več kot 5 % verjetnosti, da so razlike naključne in zato ne moremo govoriti o njihovi statistični pomembnosti. Če je vrednost p manjša od 0,05 (v tabeli označeno kot: $p < 0,05$), so razlike statistično pomembne na 5 % nivoju tveganja. Glej tudi opombe pod tabelo 1.

Kot lahko vidimo iz rezultatov, prikazanih v tabeli 4, so otroci, ki so bili vključeni v osemletko in so obiskovali vrtec, dosegli pri skupnem in enem del-

nem rezultatu pomembno višje dosežke kot njihovi vrstniki, ki v vrtec niso bili vključeni. Vključenost oz. ne vključenost v vrtec je imela nekoliko nižji učinek na dosežke otrok v devetletni šoli: otroci, ki so bili vključeni v vrtec, so sicer dosegli za 11 točk višji rezultat kot njihovi vrstniki, ki niso bili v vrtcu, vendar razlika ni pomembna. Vključenost v vrtec je imela na dosežke otrok iz osemletke nekoliko večji učinek kot na njihove vrstnike v devetletki, vendar je bil trend enak: otroci, ki so bili vključeni v vrtec (različno število let), so dosegli višje rezultate kot otroci, ki v vrtec niso bili vključeni. Tudi na ravni celotnega vzorca (ni prikazano v tabeli) so otroci, ki so bili vključeni v vrtec, dosegli pomembno višje dosežke kot otroci, ki v vrtec niso bili vključeni, in sicer pri skupnem rezultatu na ravni tveganja 1 % ($p < 0,01$) in pri literarnem delu na ravni tveganja 5 % ($p < 0,05$). Pri informacijskem delu pa so bile razlike blizu pomembnosti.

Zaradi pomembnega učinka vključenosti v vrtec smo posebej preverili, ali je imela tudi dolžina vključenosti v vrtec pomemben učinek na dosežke otrok v osemletni oz. devetletni šoli.

Tabela 5: Razlike v dosežkih učencev glede na dolžino vključenosti v vrtec med osem- in devetletko.

	8-letka			9-letka			Pomembnost razlik med 8- in 9-letko
	N	M	Se _(M)	N	M	Se _(M)	
Branje – skupaj							
3 leta ali več	1359	527	2,8	1373	530	3,4	$p > 0,05$
2 do 3 leta	310	519	5,3	391	527	5,6	$p > 0,05$
2 leti	176	518	5,7	258	526	6,1	$p > 0,05$
1 do 2 leti	79	519	8,1	106	511	7,5	$p > 0,05$
1 leto ali manj	88	505	8,6	171	495	6,1	$p > 0,05$
Informacijski del							
3 leta ali več	1359	528	3,2	1373	532	3,5	$p > 0,05$
2 do 3 leta	310	520	5,6	391	530	6,0	$p > 0,05$
2 leti	176	515	6,0	258	526	6,4	$p > 0,05$
1 do 2 leti	79	517	8,4	106	515	6,8	$p > 0,05$
1 leto ali manj	88	508	7,8	171	498	6,1	$p > 0,05$
Literarni del							
3 leta ali več	1359	524	3,0	1373	527	3,1	$p > 0,05$
2 do 3 leta	310	517	5,6	391	526	5,5	$p > 0,05$
2 leti	176	519	6,4	258	525	6,9	$p > 0,05$
1 do 2 leti	79	516	10,3	106	507	7,2	$p > 0,05$
1 leto ali manj	88	500	7,2	171	494	6,3	$p > 0,05$

Za izračun pomembnosti razlik med dosežki je bil uporabljen t-test. Če vrednost p presega 0,05 (v tabeli označeno kot: $p > 0,05$), pomeni, da razlike v dosežkih ne dosegajo 95 % ravni tveganja, kar pomeni, da je več kot 5 % verjetnosti, da so razlike

naključne in zato ne moremo govoriti o njihovi statistični pomembnosti. Glej tudi opombe pod tabelo 1.

Rezultati kažejo, da so razlike med dosežki otrok v osemletki glede na to, ali so bili v vrtcu 3 leta oz. več ali pa zgolj 1 leto ali manj, nekoliko manjše kot razlike med dosežki otrok v devetletki. Ker pa razlike med dosežki otrok, vključenih v osemletno, in tistimi, vključenimi v devetletno šolo, glede na dolžino obiskovanja vrtca niso statistično pomembne, lahko zaključimo, da je za bralno pismenost pomembno, da so otroci vključeni v vrtec več let. Ta zaključek lahko podpremo tudi z rezultati drugih raziskav (npr. Marjanovič Umek in Fekonja, 2008), ki kažejo, da ima kakovosten vrtec, v katerega je otrok vključen več let, pomemben učinek na otrokov govorni razvoj (le-ta pa je pomemben napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti), in to še posebej za otroke, katerih starši imajo nizko izobrazbo.

Tabela 6: Razlike med dosežki učencev, vključenih v osem- oz. devetletko, glede na najvišjo izobrazbo staršev (mame ali očeta).

	8-letka			9-letka			Pomembnost razlik med 8- in 9-letko
	N	M	Se _(M)	N	M	Se _(M)	
Branje – skupaj							
Najmanj končana UNI.	551	558	3,3	668	567	3,4	$p > 0,05$
Več kot SŠ, a ne UNI.	355	535	5,1	378	532	5,5	$p > 0,05$
Končana SŠ.	1251	510	2,3	1409	510	3,0	$p > 0,05$
Končana OŠ.	99	469	8,4	146	466	7,5	$p > 0,05$
Končana manj kot OŠ.	10	-	-	19	-	-	$p > 0,05$
Informacijski del							
Najmanj končana UNI.	551	559	3,4	668	567	3,9	$p > 0,05$
Več kot SŠ, a ne UNI.	355	536	6,0	378	535	5,6	$p > 0,05$
Končana SŠ.	1251	511	2,2	1409	514	3,1	$p > 0,05$
Končana OŠ.	99	470	8,8	146	470	10,4	$p > 0,05$
Končana manj kot OŠ.	10	-	-	19	-	-	$p > 0,05$
Literarni del							
Najmanj končana UNI.	551	555	2,9	668	562	4,2	$p > 0,05$
Več kot SŠ, a ne UNI.	355	530	5,8	378	530	5,4	$p > 0,05$
Končana SŠ.	1251	508	2,3	1409	509	2,6	$p > 0,05$
Končana OŠ.	99	468	8,4	146	463	8,2	$p > 0,05$
Končana manj kot OŠ.	10	-	-	19	-	-	$p > 0,05$

Za izračun pomembnosti razlik med dosežki je bil uporabljen t-test. Če vrednost p presega 0,05 (v tabeli označeno kot: $p > 0,05$), pomeni, da razlike v dosežkih ne dosežajo 95 % ravnih tveganja, kar pomeni, da je več kot 5 % verjetnosti, da so razlike na-

ključne in zato ne moremo govoriti o njihovi statistični pomembnosti. Zaradi premajhnega vzorca primerjava med dosežki učencev, katerih starš ima manj kot OŠ, niso izračunane (v tabeli označeno kot -). Glej tudi opombe pod tabelo 1.

Rezultati v tabeli 6 kažejo, da razlike med dosežki otrok, vključenih v osem- oz. devetletko, glede na izobrazbo njihovih staršev niso pomembne. Ne glede na to pa primerjave, narejene po posameznih stopnjah izobrazbe staršev, kažejo, da je razlika med dosežki otrok iz osemletke in tistimi iz devetletke največja v skupini staršev, ki imajo končano najmanj univerzitetno izobrazbo (razlika med otroki osem- in devetletke je 9 točk v prid devetletkarjev). Podatek, da je imela devetletna osnovna šola največji učinek na skupino otrok, katerih starši imajo najmanj univerzitetno izobrazbo, bi morda lahko povezali z večjo angažiranostjo teh staršev, ki se bolje znajdejo tudi ob manj strukturiranih učnih načrtih in verjetno tudi sami otroke, ki so že opismenjeni ali blizu tega, potiskajo navzgor. Dodatni izračuni tudi pokažejo, da so znotraj osemletne in devetletne osnovne šole (in tudi na celotnem vzorcu) vse parne primerjave med dosežki otrok različno izobraženih staršev statistično pomembne na 1 % nivoju tveganja ($p < 0,01$), in sicer tako pri skupnem dosežku (branje skupaj) kot pri obeh delnih dosežkih (literarni in informacijski del). Največje razlike so med dosežki otrok, katerih starši imajo vsaj univerzitetno izobrazbo, in otrok, katerih starši so zaključili samo osnovno šolo (pri skupnem rezultatu je razlika v osemletni osnovni šoli 89 točk, v devetletni osnovni šoli 101 točk, pri skupnem vzorcu pa 96 točk). Dobljeni rezultat ne potrjuje pričakovanj, ki so bila sicer naravnana na zaključek osnovne šole, da naj bi devetletna osnovna šola zmanjšala učinek, ki ga ima izobrazba staršev na bralno pismenost otrok.

Sklep

V času, ko v slovenskem prostoru beležimo relativno zadovoljive rezultate, ki so jih učenci in učenke ter dijaki in dijakinje dosegli na mednarodno primerljivih ocenjevanjih znanja v IEA raziskavah in raziskavi PISA, in ko tudi že lahko spremljamo trende znanja, je potrebno veliko napora vložiti v natančno in kritično preučevanje šibkih in močnih točk edukacijskega sistema v Sloveniji. Nekatere že opravljene analize kažejo, da je potrebno skrbeti za zmanjšanje nepremišljenih in hitrih posegov v šolski sistem, ki v ozadju nimajo konceptualnih in empiričnih premislekov, ter da je potrebno takoj poiskati ukrepe za ustvarjanje in izboljšanje možnosti, da bi lahko otroci iz socialno prikrajšanih okolij dosegli boljše rezultate; pripraviti moramo tudi konkretne rešitve, ki bi zvišale in bolj prepoznavno diferencirale standarde znanja na področju bralne pismenosti v prvih letih šolanja ter s tem zmanjšale pritisk na zaključna leta osnovne šole. Med drugim je potrebno omogočiti, da se več let pred vstopom v šolo vključijo v vrtec čim več otrok, pri čemer bi morala biti posebna skrb namenjena otrokom, ki prihajajo iz socialno šibkega okolja, in ne nazadnje bi morali več vložiti tudi v izobraževalne priložnosti staršev z majhno količino kulturnega kapitala.

Literatura

- Connolly, P. (2005). *Boys and Schooling in the Early Year*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Doupona Horvat, M. (2007). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2006*. [Http://ceps.pef.uni-lj.si/lsemin3.html](http://ceps.pef.uni-lj.si/lsemin3.html) (11. 12. 2007).
- Doupona Horvat, M. (2008). *Nacionalni rezultati PIRLS 2006 (CD)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gaber, S. (2006). Nordijski zov. V: *Zakaj Finci letijo dlje?* Nova Gorica: EDUCA.
- Gaber, S. (2007). Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije? *Sodobna pedagogika* 2, 62–80.
- http://www.iea.nl/mission_statement.html (11. 12. 2007).
- <http://www2.arnes.si/~uljpeins/czue/index.htm> – poročilo PIRLS 2001 (11. 12. 2007).
- Ivelja, R. (2007). PISA 2006: dobri rezultati so lahko boljši. *Dnevnik* 8. 12. 2007.
- Marjanovič Umek, L., in Fekonja, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za razvoj in učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Sočan, G., in Bajc, K. (2006). Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. *Psihološka obzorja* 15 (4), 25–52.
- Martin, M. O., Muliss, I. V. S., Gregory, K. D., Hoyle, C., in Shen, C. (2000). *Effective Schools in Science and Mathematics. IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Boston: The International Study Center, Boston College.
- Milner, J. C. (1992). Dekompozicija naravnih pogledov na šolo. V: *Vzgoja med gospostvom in analizo*. Ljubljana: Krt.
- PIRLS (2006). *International Report – IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries* (I. V. S. Mullis, M. O. Martin, A. M. Kennedy, P. Foy). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- PISA (2006 a). *Science Competencies for Tomorrow's World*, Volume 1: Analysis, Paris: OECD.
- PISA (2006 b). *Data/Données*, Volume 2. Paris: OECD.
- Poljanšek, M. (2008). *Šola in družbena neenakost – PISA 2006* (neobjavljeno gradivo).
- Rychen, D. S., in Hersh Salganik, L. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe&Huber Publishers.

- Schleicher, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-years-olds should possess? *Journal of Educational Change* 8, 349–357.
- Štraus, M. (2005). Izvedbeni in doseženi kurikulum za matematiko v višjih razredih osnovne šole med 1995 in 2003. V: *Mednarodne primerjalne raziskave v Sloveniji: TIMSS*, Šolsko polje XVI/1, jesen 2005.
- Zver, M. (2005). *Predstavitev rezultatov raziskave TIMSS na Odboru za kulturo, šolstvo in šport Državnega zbora*. Ljubljana: magnetogram seje.

Parafraza in njena uporaba pri pouku tujih jezikov

Tanja Škerlavaj

Parafraza kot sredstvo besedilne kohezije. Definicija, vrste in funkcije parafraze

Besedilno kohezijo¹ oblikujemo s pomočjo različnih besediloslovnih sredstev, ki sicer niso obvezna, vendar pripomorejo k strukturiranosti besedila. Ta sredstva nakazujejo, »kako se lahko že uporabljene strukture in vzorci ponovno uporabijo, spremenijo ali strnejo« (de Beaugrande in Dressler, 1992: 41). Ena izmed možnosti iz množice semantičnih sredstev, ki dani stavek veže na predhodno besedilo, je ponovna pojavitev (nem. »Rekurrenz«), neposredno ponavljanje elementov, ker se že prej uporabljeni element zgolj ponovno pojavi (prim. Plett, 1975, povzeto po de Beaugrande in Dressler, 1992: 45).

Jezikovni znaki se nanašajo na t. i. nejezikovne referenčne objekte iz resničnosti. Tako se lahko besede oz. leksemi nanašajo na predmete, živa bitja ali pojme (npr. O ← *Petra*), stavki na dejanja, stanja ali dogajanja (npr. D ← /*Petra* pomaga mami./) ter besedila kot kompleksne jezikovne enote na obstoječa stanja iz resničnosti. Ko se najmanj dva jezikovna znaka oz. izraza znotraj besedila nanašata na en in isti referenčni objekt iz realnosti, govorimo o tako imenovani ponovni pojavitvi z referenčno identiteto,² gre za t. i. koreferenco:

¹ Besedilna kohezija je po Bußmannovi definirana kot »Begriff für unterschiedliche manifeste Eigenschaften eines Textes, die Ausdruck und Indiz seiner Textualität sind und dem Rezipienten formale Hinweise zur Verknüpfung der Textteile geben« (Bußmann, 2002: 352). Pojem prihaja iz latinske besede *cohaerere*, kar pomeni »s prijematimi se, držati se skupaj, biti v zvezi, biti združen«. Gre torej za to, da se različne sestavine besedila na besedilni površini držijo skupaj oz. so med seboj povezane.

² Greule razlikuje med semantično ponovno pojavitvijo (sem šteje ponavljanje leksemov, referenčno identiteto z neidentičnimi jezikovnimi znaki, kot npr. sinonimijo, hiper-/hiponimijo, metonimijo, pronominalizacijo ter posebni primer deiksa; semantično kohezijo brez referenčne identitete itd.) ter morfosintaktično ponovno pojavitvijo, pod katero obravnava glagolski čas in naklon. Prim. Bračić, Fix in Greule, 2007: 7.

Če si na vrtu hotel priti na glavno pot nazaj proti hiši, je bilo na nekem mestu treba skozi vrtljiv križ, kakršne imajo v prodajalnah, na črpalkah, v kinih ipd. Neki gost je vprašal izumitelja, zakaj ima ta vrtljivi križ, ki ga je tako težko zasukati, ko je vendar povsod okrog toliko duhovitih izumov. Edison pa mu je odgovoril: »No, veste, kdor koli enkrat zavrti okrog tale križ, načrpa v cisterno na strehi trideset litrov vode.« (Delo, 23. avgust 2007: 13.)

Popolno koreferenco lahko dosežemo z identičnimi, pa tudi z neidentičnimi jezikovnimi znaki. Ena izmed možnosti izražanja popolne koreference z neidentičnimi jezikovnimi znaki je z uporabo parafraze.

Parafraza (gr. *pará-phrasis*, »*opis*«) je po de Beaugrandeu in Dresslerju opredeljena kot »ponovna pojavitev iste vsebine v spremenjenem izrazu« (de Beaugrande in Dressler, 1992: 48). Gre torej za to, da poveže isto, ampak na drugačen način, z drugimi besedami:

Moja babica /.../ se je v tridesetih letih 20. stoletja v božičnem času z družbo prijateljev odpravila na smučanje na Travno goro. S skoraj 1000 metrov visoke vzpetine pri Sodražici /.../ so prismočali vsi premočeni, nato pa so se, kaj bi drugega, podali na krepčilno večerjo. (Kult, Delo, 30. marec 2007: zadnja stran, neoštevilčena.)

Parafraza, ki po Bußmannovi v pogovornem smislu pomeni sredstvo za razlago, ponazoritev ali interpretacijo komunikativnih namenov, v jezikoslovju pa sinonimne odnose med stavki, je v t. i. izjavni logiki enaka bilateralni implikaciji, po kateri je stavek₁ v parafrastičnem oz. ekvivalenčnem razmerju s stavkom₂, ko velja: S₁ vključuje S₂ in S₂ vključuje S₁, kar pokaže tudi naslednja formula:

$$(S_1 \rightarrow S_2) \wedge (S_2 \rightarrow S_1).$$

Npr. *Filip je starejši od Karoline.*

vključuje:

Karolina je mlajša od Filipa.

in obratno.

Hkrati pa je v okviru generativne slovnice parafraziranje temeljni postopek za opis semantičnih odnosov: različne površinske strukture z identičnim pomenom se razumejo kot parafraze skupne globinske strukture, na katero aplicirajo (različne) pomensko nevtralne transformacije (prim. Bußmann, 2002: 496).

Stavek A je torej parafraza stavka B, ko imata oba stavka isti pomen oz. sporočilo, vendar sta strukturirana z novimi sredstvi:

Stavek A: *Petra pomaga mami.*

Stavek B: *Petra nudi mami pomoč.*

Kot že omenjeno, se besede, stavki in besedila nanašajo na referenčne objekte oz. kompleksna dogajanja iz resničnosti, ta pa lahko na različne načine ubese-

dimo oz. parafraziramo. Parafraza se torej pojavlja tako na besedni kot tudi na stavčni in besedilni ravni.

Čeprav gre pri t. i. leksikalni parafrazi največkrat za pomensko razlago besed v slovarjih, npr. *mačka*: »domača žival, ki lovi miši« (prim. Slovar Slovenskega knjižnega jezika), lahko besede oz. besedne zveze parafraziramo tudi s samostojnimi besedami oz. besednimi zvezami, pri čemer te obdržijo prvotni pomen: *Zgodovina* »izdelovalcev orodja« oz., bolje rečeno, »konstruktorjev«, kot so se imenovali kmalu po svoji ustanovitvi.³ (Fried, 1975: 137, *Die Konstrukteure*, prevod prev., prevzeto po de Beaugrande in Dressler, 1992: 62.)

Medtem ko na stavčni ravni tako Bußmann (2002) kot Lewandowski (1994) ločita med sintaktično parafrazo (npr. *To listino dobite brezplačno. vs. Brezplačno dobite to listino.*⁴), deiktično parafrazo (npr. *Tu živi veliko ljudi. vs. V tem mestu živi veliko ljudi.*) ter pragmatično parafrazo (npr. *V tej sobi piha. vs. Bi prosim zaprl okno?* Op. p. T. Š.), pa pri parafrazi na besedilni ravni ne izhajamo iz definicije parafraze po izjavni logiki niti po generativni slovnici, temveč iz opredelitve parafraze v pogovornem smislu, po kateri gre za »die erklärende Nacherzählung eines Textes oder Textabschnitts in derselben Sprache oder freie, nur sinngemäße Übertragung eines Textes in eine andere Sprache bzw. Übersetzung« (Glück, 1993: 451). Na besedilni ravni se parafraza torej pojavlja v obliki obnove ali prevoda besedila, pa tudi kot redukcija, poenostavitev besedila, parodija na besedilo, stilistična variacija itd.

In kdaj ter čemu pravzaprav sploh parafraziramo? Parafraza je temeljno sredstvo jezikovne komunikacije, ki omogoča tako razumljivost kot tudi sporazumevanje. Čeprav dostikrat neprostoVOLjno, uporabljamo parafrazo pri spontanem govoru v vsakdanjem življenju zelo pogosto. Velikokrat nas sogovornik vpraša: »Kako to misliš?«, »Kaj misliš s tem?« ali »Kaj naj bi to pomenilo?«. Vsi odgovori na takšna vprašanja, s katerimi preciziramo, dopolnjujemo ter dajemo primere, so parafraze (prim. Wunderlich, 1991: 72). Parafrazo najdemo tudi na področju literature, in sicer kot prevod književnih besedil ali pa npr. v modernih romanih, in ker so v strokovnih besedilih (npr. pravnih, medicinskih itd.) običajno prisotne situacije, v katerih imata lahko stabilnost in natančnost konteksta pomembne pragmatične posledice, tudi v slednjih pogosto uporabljamo parafrazo. S tem, ko formulacije parafraziramo na bolj pogovoren način, da bi zajeli vse možne vidike vsebine, ki jo nameravamo izraziti, lahko bralcu, ki na nekem področju ni strokovnjak, približamo besedilo (prim. de Beaugrande in Dressler, 1981: 62, ter Wunderlich, 1991: 75), parafraza pa se v strokovnih besedilih nemalokrat pojavlja tudi iz stilističnih razlogov, npr. v obliki posamo-staljenja.

3 V tem primeru gre za parafrazo le, če imamo pred očmi definicijo parafraze v širšem smislu, torej »povedati isto z drugimi besedami«. Če je parafraza razumljena v ožjem pomenu besede, se zdi, da navedena primera sodita k sinonimom.

4 V tem primeru gre za stilno zaznamovani besedni red oz. za spremembo poudarka.

Nenazadnje ima parafraza pomembno vlogo tudi v vsakem tujejezičnem pouku, kjer jo uporabljajo tako učitelji kot učenci. Ker je parafraza pri pouku nepogrešljivo retorično-didaktično sredstvo, se pričujoči članek v nadaljevanju podrobneje posveča funkcijskemu vidiku tujejezične didaktike.

Parafraza v didaktiki

Pri pouku tujega jezika se učitelj poslužuje parafraze na različnih stopnjah jezikovnega znanja – glede na učno metodo jo lahko pri začetnikih uporabi v obliki prevoda v materni jezik učencev, na višjih stopnjah, ko naj bi učitelj pri pouku že uporabljal ciljni jezik in ko učenci tega že bolje razumejo, pa lahko uporabi opis v ciljnem jeziku. Učitelj pogosto uporablja parafrazo pri razlaganju nove snovi, pa tudi pri dajanju navodil, ki morajo biti čimbolj enoznačna. Parafrazo pri pouku uporabljamo torej predvsem takrat, ko hočemo nekaj ponazoriti oz. pojasniti; učitelji precizirajo, razlagajo in dajejo zglede.

Učence moramo pri pouku spodbuditi k utrjevanju jezikovne prožnosti, pri čemer se mora okrepiti njihova izrazna zmožnost. Cilj tujejezičnega pouka je med drugim, da se učenci znajdejo v različnih naravnih kontaktnih situacijah ter da so sposobni neznano besedo opisati oz. misel formulirati drugače. Ko ne vedo, kako se kaj ubesedi, morajo znati uporabiti parafrazo. V nadaljnjem pa morajo imeti učeči tudi občutek za elastičnost oz. raznolikost jezika ter se zavdati, da v določenem jeziku obstajajo različni registri. Parafraza je torej tako cilj kot tudi učno sredstvo pri pouku tujega jezika.

Po G. Zimmermannu je potek pouka razdeljen v dve fazi – na fazo jezikovnega sprejemanja in fazo integracije: »Er unterscheidet zwischen der Phase der Sprachaufnahme, in der der Lerner neues Sprachmaterial kennenlernt und der Integrierungsphase, in der er es verarbeitet und anwendet und dadurch in seinen bereits vorhandenen Sprachbesitz integriert.« (Heyd, 1991: 74.) Izkušnja uči, da lahko parafrazo pri pouku uporabimo v obeh fazah.

V fazi jezikovnega sprejemanja (nem. »Sprachaufnahme«) lahko parafrazo uporabljamo npr. pri posredovanju novega besednega zaklada. Po Helbigu in ostalih obstajajo različne strategije učenja besedišča: prvič, strategija ugibanja neznanih besed iz sobesedila, drugič, strategija ugotavljanja pomena na podlagi potencialnega besednega zaklada;⁵ in tretjič, opisne tehnike ter razlagalni postopki, z drugimi besedami parafraze (prim. Helbig et al. 2001: 889).

Tudi Heyd (1991: 99) ponuja različne postopke posredovanja pomena, pri čemer so (ker gre za parafraziranje) še posebej pomembne naslednje možnosti:

⁵ K potencialnemu besednemu zakladu štejemo vse izpeljane in zložene besede, ki so učencu popolnoma nove, katerih pomen pa lahko le-ta ugotovi na podlagi njihovega tvorjenja, če pozna podstavo in ustrezna pravila besedotvorja (prim. Heyd 1991: 91).

1. Vzpostavitev logične povezave s pomočjo

- definicije: *Der Wecker ist eine Uhr, die zu einer bestimmten Zeit, die man vorher einstellt, klingelt oder rasselt;*⁶
- navajanja podpomenk, ki služijo kot zgledi: **Blume:** *Rosen, Tulpen, Nelken sind Blumen;*
- sklepanja po podobnosti: **Atelier:** *Die Sekretärin arbeitet im Büro. Der Maler arbeitet im Atelier;*
- enačbe: *Wochenende = Samstag und Sonntag; 8 = acht.*

2. Razlaga z opozarjanjem na posamezne znane besede s pomočjo njihovih

- sinonimov, t. j. sopomenk; pomensko podobnih oz. enakih besed: *Geschwindigkeit – Schnelligkeit; deuten auf – zeigen auf; törricht – dumm;*
- antonimov, t. j. protipomenk; besed z nasprotnim pomenom: *groß/klein; Ankunft/Abfahrt; alt/neu, jung; schließen/öffnen;*
- ali z izpeljavo iz znanih osnovnih besed: *arbeiten – Arbeiter; hoch – Höhe; möglich – unmöglich; essen – essbar;*
- ali s pomočjo njihove glasovne podobnosti: *Angleščina – nemščina: shoe – Schuh, fish – Fisch, mouse – Maus;*
- ali s pomočjo njihove grafične podobnosti: *Angleščina – nemščina: theatre – Theater, cathedral – Kathedrale, minute – Minute.*

3. Prevod

Večino teh postopkov lahko uporabimo tudi v drugi fazi po Helbigu, t. j. v fazi integracije (nem. »Integrierungsphase«) oz. pri vadenju in ponavljanju besedišča.

Parafraza pa je zelo pomembna ne le pri učenju leksike, temveč tudi pri ustni komunikaciji pri tujejezičnem pouku. Rampillon (1996) razdeli usvajanje jezika v tri stopnje:

1. stopnja: Nevariacijsko/imitacijsko govorjenje oz. stopnja reprodukcije.

Na tej stopnji učenci podajo slišano ali prebrano informacijo dobesedno, in sicer z identično formulacijo: »Inhalt und sprachliche Form werden in dieser Phase nicht verändert.« (Rampillon, 1996; citirano po Helbig et al., 2001: 915.)

2. stopnja: Nadzorovano variacijsko govorjenje oz. stopnja rekonstrukcije.

Na tej stopnji mora biti vsebina besedila sicer podana čimbolj točno, vendar je pozornost usmerjena k pomembnejšim izjavam: »Die sprachliche Form der Wiedergabe kann sich von der Vorlage entfernen und der Schüler ist freier in der Wahl des Ausdrucks.« (Ibid.) Rekonstrukcija je torej stopnja, na kateri parafraziramo.

⁶ Ker gre za povzemanje različnih postopkov posredovanja pomena po Heydu (1991), so zgledi v nemškem jeziku. Na tem mestu je potrebno poudariti, da se lahko na ta način, torej z uporabo parafraz, posreduje pomen pri pouku kateregakoli tujega jezika.

3. stopnja: Prosto govorjenje oz. stopnja konstrukcije.

Na tretji stopnji učenec le redko uporablja različne predloge, temveč je pri govorjenju prost tako v vsebini kot tudi v jezikovni obliki, saj že ima določene zmožnosti.

Podobno kot pri govorjenju parafrazo uporabljamo tudi pri pisanju. Na začetnih stopnjah podajajo učenci besedila dobesedno oz. pišejo npr. narek, na kasnejših stopnjah rekonstruirajo oz. parafrazirajo dana besedila tako, da pišejo transformacijske vaje, obnove ali povzetke, na višjih stopnjah pa že lahko pišejo prosto in spišejo npr. spis ali pa prosto zgodbo.

Zanimivo je, da lahko pri pouku parafrazo uporabimo ne le pri produktivnih, temveč tudi pri receptivnih spretnostih (kot npr. branje). G. Neuner (1979) ponuja šest tipov nalog za boljše razumevanje besedila. Pri tem nastanejo vzporedna besedila, s katerimi učenec dela najprej, da zajame vsebino besedila v celoti. Šele potem se posveti izvirnemu besedilu in poskuša razumeti tudi podrobnosti. Možna vzporedna besedila so:

1. Poenostavitev

Izvirno besedilo lahko poenostavimo na različne načine: s podčrtavanjem ključnih mest, ki jih učenci obdelajo s pomočjo slovarja ter na ta način bolje razumejo, o čem besedilo govori; s spreminjanjem besedilne vrste; in tretjič, z obnovo z iztočnicami, pri čemer je na njihovi podlagi izdelano kratko besedilo.

2. Skrajšanje

Pri skrajšanju oblikujemo kratko vzporedno besedilo k izvirnemu besedilu.

3. Razčlenitev

Besedilo lahko razčlenimo optično, torej na pomenske odstavke; k izvirnemu besedilu lahko narišemo tabelo, ki razčleni informacije; ključne informacije pa so lahko umeščene tudi v diagram poteka zgodbe, ki prikazuje vsebinsko zgradbo besedila.

4. Nejezikovna ponazoritev

Kot možnost dela z nejezikovno ponazoritvijo predlaga Neuner (ibid.) situacijsko sliko (npr. stranka na okencu za vozovnice) z besedilno vrsto, ki sodi k situaciji (vozni red), in besedilom, ki jo opisuje (npr. »Der Herr will nach Frankfurt. Er will morgen früh fahren...«).

5. Aktiviranje predznanja

Številne možnosti ponujajo npr. kolaži (prim. Neuner, 1979).

6. Uporaba maternega jezika

Materni jezik lahko uporabimo v vzporednem besedilu, ki povzema izvirno besedilo, ali pa tako, da pomembne izraze razložimo v maternem jeziku, npr. v opombah. (Prim. Neuner, 1979, prevzeto po Heyd, 1991: 110.)

Pri vseh šestih možnostih gre za parafraze, kajti besedila so strukturirana z novimi sredstvi zato, da bi bila lažje razumljena.

Ne nazadnje uporabljamo parafrazo tudi pri učenju ter preverjanju slovnice. Učenci pogosto vadijo slovnčne strukture, tako da tvorne stavke pretvorijo v trpne, glavne stavke v odvisne stavke, premi govor v odvisnega ali pa glagolski slog v samostalniškega in obratno.

Naslednja primera sta izpitni nalogi iz mature:

Formen sie die unterstrichenen Textteile um:

Aber dafür müssen sie etwas bieten: Sie bauen komfortable Hotels. // Aber dafür (miss) etwas (geboten werden). Sie bauen komfortable Hotels.

Formen Sie die unterstrichenen Satzteile um:

Vor der Eröffnung der Ausstellung müssen alle Exponate versichert werden. // (Bevor die Ausstellung eröffnet wird,) müssen alle Exponate versichert werden. (Maturitetni preizkus, nemščina, 1. junij 2002.)

Parafraza je torej pripomoček, ki ga lahko uporabljamo na vseh področjih tujejezičnega pouka in ki omogoča učiteljem, predvsem pa učencem okrepljeno izrazno zmožnost.

Prikaz uporabe parafraze v tujejezičnem pouku na primeru besedila »Taschenräuber gestellt«

Ker je vprašanje bralnega razumevanja in s tem povezanega usvajanja besednega zaklada v tujejezičnem pouku vedno aktualno, sestoji tretji del pričujočega članka iz besedila, ki so mu dodane naloge, ki jih profesorji in učitelji lahko uporabijo pri pouku nemščine. Pri reševanju nalog gre za parafraziranje, ki zahteva od uččih tako delo na besedilni kot tudi na stavčni in leksikalni, t. j. besedni ravni. Besedilo »Taschenräuber gestellt« (»Torbičar ujet«, op. p. T. Š.) je razmeroma kratko in lahko razumljivo ter kot tako namenjeno učiteljem, ki učijo učence z osnovnim znanjem nemščine (npr. stopnja A2), lahko pa se ga uporabljajo tudi pri učencih na naprednih (B1) ter višjih stopnjah (B2 in C1).⁷

Cilj takšnega dela s parafrazami in besedili je seveda boljše razumevanje besed in besedil, še posebej pa spodbujanje učencev k pridobitvi jezikovne prožnosti, krepitvi izrazne zmožnosti in sposobnosti parafraziranja, če ne vedo, kako se nekaj izrazi po nemško. Namen sledečih vaj je tudi pridobitev občutka za raznolikost jezika; učenci tako lahko spoznajo, da v določenem jeziku obstajajo različni slogovni registri.

⁷ Glede stopenj jezikovnega znanja se v članku opiram na t. i. Skupni evropski referenčni okvir za jezike (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR), ki se je v Evropi uveljavil kot standard opisovanja jezikovnih spretnosti in je razdeljen na šest ravni: na stopnjo A, ki pomeni osnovno rabo jezika (nižja A1 – breakthrough ter višja A2 – waystage), stopnjo B, ki že predvideva samostojno rabo jezika (B1 – threshold, B2 – vantage), ter stopnjo C kompetentne rabe jezika (C1 – effective operational proficiency, C2 – mastery).

V nadaljevanju so torej nakazane različne možnosti, ki obstajajo, ko gre za delo s parafraziranjem. Učiteljem je ponujeno več možnih nalog, ki jih lahko uporabijo pri delu z učenci. Podan bo predlog za nekaj možnih parafraziranj, poleg tega pa bo opozorjeno tudi na morebitne meje in ovire, ki se lahko pri delu pojavijo.

Ker gre za raziskavo v času študija nemškega jezika, je besedilo vzeto iz revije v nemščini, nanj vezane naloge pa so namenjene uporabi pri pouku nemščine. Pri tem je potrebno poudariti, da se podobna besedila in vaje s parafrazami lahko uporabi pri pouku kateregakoli tujega jezika.

Taschenräuber gestellt

1) *»Hilfe, Hilfe! Meine Tasche!« Die Schreie der Rentnerin gellen gegen zwölf Uhr über den Garstedter Weg in Niendorf, einem Stadtteil von Hamburg. 2) Die 78-Jährige will gerade an der Straßenecke ein paar Blumen pflücken, da nähert sich ihr ein Räuber, schubst sie von hinten und entreißt ihr ihre Handtasche.*

3) *Peter Stehr aus dem benachbarten Stadtteil Stellingen, selbst schon Großvater, ist zu dieser Zeit mit seinem Trekkingrad unterwegs, er trainiert für ein 55-Kilometer-Rennen. 4) »Ich hörte die Rufe und sah dann einen Mann vor mir gehen, der versuchte, unter seiner Jacke eine braune Ledertasche zu verstecken« erzählt der 62-jährige Frührentner. 5) »Ich sagte zu ihm: »Geben Sie die Tasche her!« Doch der Mann reagierte nicht. Da habe ich ihn weiter verfolgt.« 6) Über mehrere hundert Meter geht die Jagd. 7) Der Täter versucht, Peter Stehr abzuschütteln, läuft, ohne auf den Verkehr zu achten, über den mehrspurigen Garstedter Weg. 8) »Ich habe dann mein Rad geschultert, durch Rufen die Autos zum Stehen gebracht und bin weiter drangeblieben«, berichtet Stehr, der zudem per Handy die Polizei alarmiert. 9) »Ich wusste, dass ich den Mann kriege, der war nicht schnell genug.«*

10) *Nach etwa einem halben Kilometer hält der ehemalige Altenpfleger den Räuber schließlich auf dem Marktplatz mithilfe von zwei Passanten fest. 11) Der 52-Jährige ist bereits einschlägig polizeibekannt und kommt in Untersuchungshaft.*

12) *Die beraubte Rentnerin ist überglücklich, als die Polizisten ihr die Handtasche zurückbringen. 13) »Die Dame hat mich noch am Abend angerufen und sich sehr bei mir bedankt« erzählt Stehr. 14) »Für mich war mein Eingreifen aber selbstverständlich. 15) Bei so etwas konnte ich nicht einfach wegschauen.« (Christian Denso, iz: Reader's Digest, november 2006: 22.)*

Besedilna ravnina

Po G. Neunerju (1979) mora učenec delati najprej z besedili, ki so vzporedna avtentičnemu besedilu, da zajame vsebino besedila v celoti. Šele potem se posveti izvirnemu besedilu in poskuša razumeti tudi podrobnosti.

Besedilo »Taschenräuber gestellt« je kratko in ima enotno zgodbo, zato je primerno za delo na besedilni ravnini. Ko učitelj nemščine dela z besedilom, ima na razpolago različne možnosti, ki jih lahko ponudi učencem:

1) *Besedilo lahko parafraziramo tako, da napišemo obnovo.* Pri tem morajo učitelji opozoriti, da je treba besedilo skržiti, glavno misel oz. temo besedila pa obdržati.⁸ Naloga je primerna za učence, ki so že sposobni samostojne rabe jezika (stopnja B2). Možna obnova bi bila lahko npr. naslednja:

Einer 78-jährigen Rentnerin hat ein Räuber im Garstedter Weg in Niendorf, einem Stadtteil von Hamburg, gegen zwölf Uhr ihre Handtasche entrissen. Peter Stehr, der zur Zeit gerade auf seinem Rad trainierte, hat ihre Rufe gehört und von dem Räuber die Tasche zurückverlangt. Weil der Mann nicht reagierte, hat ihn Peter, der auch die Polizei alarmiert hat, über mehrere hundert Meter verfolgt. Schließlich hat er ihn auf dem Marktplatz mithilfe von zwei Passanten festgehalten und der bereits polizeibekanntere Räuber kam in Untersuchungshaft. Die alte Dame war überglücklich und hat sich bei Stehr noch an demselben Abend per Telefon bedankt.

Pri tem se je potrebno zavedati, da takšna parafraza sicer pove isto, vendar pa se določeni osebni vidiki zgodbe izgubijo, saj v obnovi ni bil uporabljen premi govor. Zato gre pri takšni obnovi bolj za poročilo o dogodku.

2) *Besedilo je možno parafrazirati tudi na ta način, da ga poenostavimo.* Pri tem morajo učitelji omeniti, da se lahko poenostavi tako besede oz. besedne zveze kot tudi celotne stavke. Informacije, ki za besedilo niso bistvene, lahko tudi izpustimo. Ker besedilo »Taschenräuber gestellt« ni pretirano težko, se parafraza od tega razlikuje le v malenkostih. Tudi vaja s poenostavljanjem besedila je primerna za učence na stopnji B2. Primer poenostavitve bi se lahko glasil:

1) *»Hilfe, Hilfe! Meine Tasche!« schreit die Rentnerin gegen zwölf Uhr im Garstedter Weg in Niendorf, einem Stadtteil von Hamburg.* 2) *Die 78-jährige will gerade an der Straßenecke ein paar Blumen pflücken, da nähert sich ihr ein Räuber, stößt sie von hinten und stiehlt ihr ihre Handtasche.*

3) *Peter Stehr aus dem Stadtteil Stellingen, selbst schon Großvater, trainiert zu dieser Zeit mit seinem Rad für ein 55-Kilometer-Rennen.* 4) *»Ich hörte die Rufe und sah dann einen Mann vor mir gehen. Der wollte unter seiner Jacke eine braune Ledertasche verstecken«, erzählt der 62-jährige Rentner.* 5) *»Ich sagte zu ihm: "Geben Sie die Tasche her!" Doch der Mann reagierte nicht. Da habe ich ihn weiter verfolgt.«* 6) *Das dauert über me-*

⁸ Pod pojmom »tema besedila« je mišljena vsebina besedila, skržena na bistvo oz. jedro izjave (prim. Brinker, 1997: 55).

hrere hundert Meter. 7) Der Räuber läuft über den großen Garstedter Weg und achtet nicht auf den Verkehr. 8) »Ich habe dann mein Rad aufgehoben, gerufen, so dass die Autos gestoppt haben und bin weiter gelaufen«, berichtet Stehr, der zudem per Handy die Polizei alarmiert. 9) »Ich wusste, dass ich den Mann kriege, der war nicht schnell genug.«

10) Nach etwa einem halben Kilometer greift er den Räuber mithilfe von zwei Menschen, die vorbeigehen. 11) Die Polizei kennt den 52-Jährigen bereits und er kommt in Untersuchungshaft.

12) Die beraubte Rentnerin ist sehr glücklich, als die Polizisten ihr die Handtasche zurückbringen. 13) »Die Dame hat mich noch am Abend angerufen und sich sehr bei mir bedankt«, erzählt Stehr. 14) »Für mich war mein Helfen aber selbstverständlich. 15) Bei so etwas konnte ich nicht einfach wegschauen.«

Konkretno se zgornja poenostavitve od izvirnega besedila razlikuje v naslednjih prvinah:

a) Besedje: V prvem stavku (S1) je v poenostavitvi namesto besedne zveze *Die Schreie gellen* uporabljen le glagol *schreien*, namesto *schubsen* in *entreißen* sta uporabljena lažje razumljiva glagola *stoßen* in *stehlen* (S2), beseda *Trekkingrad* je parafrazirana preprosto kot *Rad* (S3), leksem *Täter* zamenjuje njegova podpomenka *Räuber* (S7), namesto glagola *schultern* smo uporabili glagol *aufheben* ter namesto sklopa s funkcijskim glagolom *zum Stehen bringen* enostavno sinonimni glagol *stoppen* (S8). Tudi besedno zvezo *weiter dranbleiben* smo nadomestili s preprostejšo konstrukcijo *weiter laufen* (S8). Glagol *festhalten* v S10 je zamenjan s sopomenko *greifen*, beseda *Passanten* pa parafrazirana z *Menschen, die vorbeigehen*. Namesto pridevnika *übergücklich* smo uporabili *sehr glücklich* (S12), besedo *Eingreifen* pa nadomestili s preprostejšo *Helfen* (S14).

b) Oblikoslovje: V S6 je prišlo do pozaimljenja, in sicer je namesto samostalnika *die Jagd* uporabljen zaimek *das*. Tudi poklic rešitelja (*der ehemalige Altenpfleger*) smo v poenostavitvi nadomestili z osebnim zaimkom *er* (S10).

c) Skladnja: Odvisni stavek (oziralni odvisnik) smo v S4 spremenili v glavni stavek ter namesto nedoločniške konstrukcije s *zu* uporabili modalni glagol z nedoločnikom (*versuchte zu verstecken* → *wollte verstecken*). V nadaljnjem smo nedoločniško konstrukcijo z *ohne...zu* zaradi boljše berljivosti spremenili v priredno stavčno zvezo z *und* (S7).

d) Stilistika: V S8 sem v poenostavitvi namesto samostalniškega sloga uporabila glagolski slog (*das Rufen* → *rufen*), v S11 pa namesto trpne konstrukcije (*Er ist polizeibekannt*) tvorno (*Die Polizei kennt ihn*).

3) Besedilo je glede na Neunerja v nadaljnjem možno razčleniti na ključne informacije. Te bi bile lahko npr. sledeče:

*Rentnerin,
Hamburg,
Räuber,
Handtasche,
Rufe,
Peter Stehr,
Jagd,
Handy,
Polizei,
nicht schnell,
festhalten,
Untersuchungshaft,
Dame,
anrufen,
Dankbarkeit.*⁹

Pri izboru ključnih informacij je treba iz besedila izluščiti bistvo. Ali so bile izbrane prave informacije ali ne, je možno preveriti tako, da poskusi nekdo, ki besedila ne pozna, iz danih ključnih informacij povedati zgodbo. Če je ta podobna izvorniku, pomeni, da so bile izbrane informacije prave.

Pri členitvi besedila na ključne informacije gre v veliki meri za receptivno spretnost, zato naloga ni tako zahtevna kot obnova, poenostavitev ali prevod. Vajo lahko tako uporabimo od stopnje jezikovnega znanja B1 naprej, po presoji morda celo že na stopnji A2.

4) *Besedilo je možno parafrazirati na nejezikovni način, in sicer tako, da se nariše sliko, iz katere je razvidna zgodba članka.* Ker je tudi pri tej nalogi poučitev na receptivnih spretnostih, je vaja primerna že za učence z osnovnim znanjem jezika, uporabljamo jo torej lahko od stopnje A2 naprej.

5) *Besedilo lahko prevedemo tudi v slovenščino.* Takšno parafrazo lahko učitelj zahteva le od učencev, ki se v nemškem jeziku že dobro znajdejo (stopnja C1 oz. vsaj B2). Možen prevod besedila bi bil lahko npr. naslednji:

1) »*Na pomoč, na pomoč, moja torbica!*« 2) *Kriki upokojenke okoli pol-dneva razparajo tišino na ulici Garstedter v Niendorfu, delu Hamburga. Oseminsedemdesetletna dama hoče ravno utrgati nekaj rož na vogalu, ko se ji približa ropar, jo sune od zadaj ter ji iztrga torbico.*

⁹ Zgoraj navedene ključne informacije tvorijo t. i. izotopično verigo. Gre za tiste jezikovne znake, ki jih povezuje vsaj ena skupna semantična značilnost, za katere pa ni potrebno, da so referenčno identični. Prim. tudi Bračić/Fix/Greule 2007, 81.

3) Peter Stehr iz bližnje soseske Stellingen, tudi sam že dedek, je v tem trenutku ravno na poti s kolesom, trenira namreč za 55-kilometrsko dirko. 4) »Slišal sem krike, potem pa pred seboj zagledal moškega, ki je poskušal pod jakno skriti rjavo usnjeno torbico,« pripoveduje dvainšestdesetletni predčasni upokojenec. 5) »Rekel sem mu: Dajte torbo sem!« vendar moški ni reagiral. Zato sem šel za njim.« 6) Več sto metrov traja lov. 7) Storilec se poskuša Petra otresti in steče čez večpasovno cesto Garstedter, ne da bi bil pozoren na promet. 8) »Nato sem si oprtal kolo na ramo, s klici pozval avtomobile, naj se ustavijo, ter mu sledil naprej,« poroča Stehr, ki poleg tega po mobiju opozori policijo. 9) »Vedel sem, da bom moža ujel, ker ni bil dovolj hiter.«

10) Po približno pol kilometra predčasno upokojeni bolničar za ostarele s pomočjo dveh mimoidočih na trgu Marktplatz končno prime roparja. 11) Dvainpetdesetletnik je kot povratnik že stari znanec policije in mora v preiskovalni zapor.

12) Oropana upokojenka je presrečna, ko ji policaji vrnejo torbico. 13) »Gospa me je še isti večer poklicala ter se mi lepo zahvalila,« pripoveduje Stehr. 14) »Zame je bil moj poseg pač samoumeven. Pri čem takem ne bi mogel enostavno pogledati stran.«

Ker je izvirno besedilo napisano v pogovornem jeziku in ker ne vsebuje pretirano težkih niti strokovnih izrazov, prevajanje v slovenščino ne bi smelo povzročati težav. Kljub temu naj bo na tem mestu dodanih nekaj komentarjev na določene dele prevoda:

- Besedno zvezo *Die Schreie gellen* v S1 se lahko prevede kot *razparati tišino*, saj je glagol *parati* v slovenščini vedno prehodan, potrebuje torej predmet v 4. sklonu, v tem primeru je to beseda *tišina*. V istem stavku je beseda *zwölf* prevedena kot *poldne*, ker bi lahko dobeseden prevod *dvanajst* namigoval tudi na polnoč.
- V S2 smo stavek *da nähert sich ihr ein Räuber* prevedli v slovenščini v časovni odvisnik: *ko se ji približa ropar*. Obe morda malce težji besedi *schubsen* in *entreißen* sta prevedeni dobesedno kot *suniti* in *iztrgati*.
- Besedno zvezo *benachbarter Stadtteil (Stellingen)* iz naslednjega stavka (S3) je preveden kot *bližnja soseska (Stellingen)*, saj v slovenskem jeziku pogosteje govorimo o *soseski* kot o *sosednjem delu mesta*. Beseda *Trekkingrad* je prevedena preprosto kot *kolo*. Gre namreč za kolo, ki ni ne cestno, pa tudi ne gorsko. Vendar pa je vrsta kolesa v tem kontekstu popolnoma nepomembna.
- Oznaka poklica v S4, *Frührentner*, ima v slovenščini ekvivalentno ustreznico *predčasni upokojenec*. Obstaja tudi leksem *invalidski upokojenec*, ker pa v tem primeru ne vemo, zakaj se je gospod predčasno upokojil, je prvi izbor ustrežnejši.

- Glagol *weiter verfolgen* v S5 sem prevedla kot *iti za (njim)*. *Verfolgen* sicer pomeni *slediti*, vendar v slovenščini redkokdaj rečemo *slediti naprej*.
- V S6 ostane čas v slovenskem prevodu nespremenjen, uporabljen je torej sedanjik. Namesto *Več sto metrov traja lov* bi lahko uporabili tudi preteklik in rekli *Več sto metrov je trajal lov*. Ker pa gre v našem primeru za ustvarjanje napeptosti, je t. i. dramatični sedanjik ustrežnejši.
- Beseda *schultern* (S8) v slovenščini nima ustreznice, zato pa pogosto rečemo *oprta si (kaj) na ramo*. V nadaljnjem je besedna zveza *zum Stehen bringen* prevedena kot *pozvati, naj se ustavijo*.
- Čeprav beseda *der Mann* (S9) v slovenščini pomeni *moški*, sem jo v našem primeru prevedla v *mož*. V bolj pogovornem smislu bi lahko uporabili celo besedo *možak(ar)*, torej *Vedel sem, da bom možak(arj)a ujel*.
- Glagol *festhalten* v S10 je preveden dobesedno, in sicer kot *prijeti*.

Pri zgoraj navedenih vajah, ki predvidevajo delo z besedilom, učitelji najprej uporabijo metodo razlage, s pomočjo katere učencem pojasnijo, kaj je njihova naloga. Pri samem reševanju nalog, torej parafraziranju s pomočjo obnove, poenostavitve, prevoda itd., gre za metodo praktičnih aktivnosti oz. za metodo obdelave besedila. Predvidena učna oblika pri parafraziranju na besedilni ravni je individualno delo, cilji pa so krepitev sposobnosti parafraziranja in posledično izrazne zmožnosti učencev ter seveda boljše razumevanje besedila.

Stavčna ravnina

Učitelji morajo učencem privzgojiti sposobnost, da različne stavke preoblikujejo. Pri tem pa se morajo zavedati, da vsako preoblikovanje stavka ni vedno ustrezna rešitev. Besedila so napisana v različnih stilih in pripadajo različnim slogovnim registrom. Tako včasih določenemu slogu/registru bolj ustreza npr. tvornik kot trpnik ali pa samostalniški slog kot glagolski slog. Preoblikovanje stavkov je pogosto povezano tudi s komunikativnim poudarkom. Kljub temu pa lahko poskusimo parafrazirati nekaj stavkov iz našega besedila.

1) *Nekatere stavke je npr. možno parafrazirati tako, da uporabimo trpnik.*

Nach etwa einem halben Kilometer hält der ehemalige Altenpfleger den Räuber schließlich auf dem Marktplatz mithilfe von zwei Passanten fest.

// *Nach etwa einem halben Kilometer wird der Räuber von dem ehemaligen Altenpfleger schließlich auf dem Marktplatz mithilfe von zwei Passanten festgehalten.*

Die beraubte Rentnerin ist überglücklich, als die Polizisten ihr die Handtasche zurückbringen. // *Die beraubte Rentnerin ist überglücklich, als ihr die Handtasche von den Polizisten zurückgebracht wird.*

Oba stavka sta možna tako skladijsko kot tudi pragmatično. Kljub temu pa je le opazna majhna razlika v stališču.

Vajo s parafraziranjem, pri kateri učenci spreminjajo tvornik v trpnik, lahko uporabimo od stopnje B1 naprej.

2) *Veliko stavkov v besedilu lahko parafraziramo npr. tako, da zamenjamo vrstni red stavčnih členov.* Pri tem se je potrebno zavedati dejstva, da je posledica premikanja stavčnih členov pogosto nov komunikativni poudarek. Tovrstno vajo lahko uporabimo že pri učencih na stopnji A2, saj le-ta ni prezahtevna. Npr.:

Über mehrere hundert Meter geht die Jagd. // Die Jagd geht über mehrere hundert Meter.

Nach etwa einem halben Kilometer hält der ehemalige Altenpfleger den Räuber schließlich auf dem Marktplatz mithilfe von zwei Passanten fest. // Der ehemalige Altenpfleger hält nach etwa einem halben Kilometer den Räuber schließlich auf dem Marktplatz mithilfe von zwei Passanten fest.

»Für mich war mein Eingreifen aber selbstverständlich.« // »Mein Eingreifen war für mich aber selbstverständlich.«

V vseh treh primerih se stavčni pari razlikujejo v tem, da je drugi stavek bolj nevtralen kot prvi. V prvih stavkih (vvsakem paru) sta prislovni določili »über mehrere hundert Meter« oz. »nach etwa einem halben Kilometer« poudarjeni oz. je predložni predmet »für mich« poudarjen, do česar pa v drugih stavkih ne pride.

3) *Nekatere stavke je v nadaljevanju možno parafrazirati tako, da jih prenesemo v odvisni govor.* Učitelji lahko od boljših učencev zahtevajo tudi, da uporabijo konjunktiv I, če želijo izjave Petra Stehra podati bolj objektivno in distancirano. Na primer:

»Ich hörte die Rufe und sah dann einen Mann vor mir gehen, der versuchte, unter seiner Jacke eine braune Ledertasche zu verstecken.« // Er sagt, dass er die Rufe hörte und dann einen Mann vor sich gehen sah, der versuchte, unter seiner Jacke eine braune Ledertasche zu verstecken.

Ali s konjunktivom I:

Er sagt, er habe die Rufe gehört und dann einen Mann vor sich gehen sehen, der versucht habe, unter seiner Jacke eine braune Ledertasche zu verstecken. // »Ich sagte zu ihm: »Geben Sie die Tasche her!«

Er erzählt, dass er zum Räuber sagte, dass er die Tasche zurückgeben soll.

Ali s konjunktivom I:

Er erzählt, er habe zum Räuber gesagt, er solle die Tasche zurückgeben.

»Ich habe dann mein Rad geschultert, durch Rufen die Autos zum Stehen gebracht und bin weiter drangeblieben.« // Er sagt, dass er dann sein Rad geschultert, durch Rufen die Autos zum Stehen gebracht hat und weiter drangeblieben ist.

Ali s konjunktivom I:

Er sagt, er habe dann sein Rad geschultert, durch Rufen die Autos zum Stehen gebracht und sei weiter drangeblieben. // »Ich wusste, dass ich den Mann kriege, der war nicht schnell genug.«

Er sagt, dass er wusste, dass er den Mann kriegt, denn der war nicht schnell genug.

Ali s konjunktivom I:

Er sagt, er habe gewusst, dass er den Mann kriege/kriegen würde, denn der sei nicht schnell genug gewesen.

Čeprav je odvisni govor v zgornjih stavkih možen, pa je treba na tem mestu ponovno poudariti, da je premi govor v takšnem besedilu zelo ustrezen, saj je zgodba z osebnimi vidiki dosti bolj subjektivna in napeta.

Prav tako je potrebno omeniti, da sodi vaja s spreminjanjem premege v odvisni govor med težje naloge, zato naj jo učitelji uporabijo pri učencih, katerih jezikovno znanje je vsaj znanje stopnje B2, vaja s konjunktivom I pa naj bo, kot že omenjeno, uporabljena pri učencih na višjih stopnjah (C1).

4) Dva stavka v besedilu lahko preoblikujemo tako, da glagolski slog spremenimo v samostalniškega in obratno. Pri tem se odvisni stavek pogosto spremeni v glavni stavek in obratno. Npr.:

*»Ich habe dann mein Rad geschultert, **durch Rufen die Autos zum Stehen gebracht** und bin weiter drangeblieben.« // Ich habe dann mein Rad geschultert, **die Autos, indem ich gerufen habe, zum Stehen gebracht** und bin weiter drangeblieben.*

*»Für mich war **mein Eingreifen** aber selbstverständlich.« // »**Dass ich eingegriffen habe**, war für mich aber selbstverständlich.«*

Zgornja stavka sicer lahko parafraziramo na ta način, vendar pa morajo učitelji učence opozoriti na to, da je avtor besedila tako oblikoval stavke verjetno z določenim namenom.

Tudi ta vaja sodi med zahtevnejše, zato je primerna za učence na stopnji jezikovnega znanja B2 oz. C1.

5) Možna parafraza na stavčni ravnini je tudi prevod stavkov v slovenščino. Na primer:

Der 52-Jährige ist bereits einschlägig polizeibekannt und kommt in Untersuchungshaft. // Dvainpetdesetletnik je kot povratnik že stari znanec policije in mora v preiskovalni zapor.

»Für mich war mein Eingreifen aber selbstverständlich. Bei so etwas könnte ich nicht einfach wegschauen.« // »Zame je bil moj poseg pač samoumeven. Pri čem takem ne bi mogel enostavno pogledati stran.«

Prav tako zahteva naloga s prevajanjem od učencev vsaj znanje stopnje B2.

Pri delu na stavčni ravnini je najprej predvidena metoda razlage, kateri sledi metoda praktičnih aktivnosti. Učna oblika, primerna za tovrstne vaje, je individualno delo ali pa delo v parih. Cilj tovrstnega preoblikovanja stavkov je krepitev tako receptivnih (boljše razumevanje podrobnosti v besedilu) kot tudi produktivnih zmožnosti učencev.

Leksikalna ravnina

Učitelj lahko učencem predlaga, naj poiščejo že dane parafraze v samem besedilu, k določenim besedam pa parafraze oblikujejo sami:

1) *K naslednjim besedam je možno najti parafraze¹⁰ v samem besedilu:*

K besedi »*Rentnerin*«: *die 78-Jährige, sie, die beraubte Rentnerin, die Dame.*

K besedi »*Niendorf*«: *ein Stadtteil von Hamburg.*

K »*Peter Stehr*«: *selbst schon Großvater, der 62-jährige Frührentner, der ehemalige Altenpfleger.*

K besedi »*Räuber*«: *Täter, der 52-Jährige.*

2) *Različne neznane besede v besedilu lahko parafraziramo tudi tako, da podamo razlage besed iz slovarjev. Npr.:*

gellen – ein Ruf, eine Stimme klingt sehr laut

schubsen – jemanden leicht stoßen und dabei irgendwohin bewegen

entreißen – jemandem etw. mit Gewalt nehmen

Frührentner – jemand, der vor dem üblichen Alter Renter wird, meistens weil er krank ist

Jagd – das Jagen oder Verfolgen von jemandem

abschütteln – schneller sein als die Verfolger und sie deshalb loswerden

schultern – etwas auf die Schulter legen und so tragen

Handy – ein drahtloses Telefon

einschlägig – für das gleiche oder ein ähnliches Verbrechen bereits bestraft worden sein

Untersuchungshaft – die (vorläufige) Haft eines Beschuldigten bis zu Beginn des Prozesses

(Langenscheidts Großwörterbuch, Deutsch als Fremdsprache.)

3) *Pri nekaterih besedah lahko podamo njihove podpomenke, ki služijo kot zgledi. Npr.:*

Tasche: Einkaufstasche, Sporttasche, Ledertasche.

Blumen: Rosen, Tulpen, Nelken.

Jagd: Bärenjagd, Entenjagd, Hexenjagd, Verbrecherjagd.

¹⁰ V tem primeru gre za parafrazo v širšem pomenu besede. Navedeni leksemi so pravzaprav člani koreferenčne verige: so referenčno identični, izmenljivi in služijo slogovni variaciji.

4) *Nekatere besede lahko parafraziramo s pomočjo njihovih antonimov oz. protipomenk.* Npr.:

Stehen ↔ Laufen

Abend ↔ Morgen

Vendar pa zamenjava besede »Stehen« z besedo »Laufen« ter besede »Abend« z besedo »Morgen« še ni parafraza. O parafrazi lahko govorimo šele, ko so besede uporabljene v stavkih.

5) *Neznane besede pa je možno prevesti tudi v slovenščino.* Npr.:

pflücken – (u)trgati

benachbart – sosednji

Trekkingrad – gorsko kolo

mehrspurig – večpasoven

Passant – mimoidoči

(Debenjak: Veliki slovensko-nemški slovar.)

S tem ko učitelji z učenci delajo na besedni ravnini, dobijo slednji podrobnejši vpogled v besedilo, kar je cilj tovrstnih vaj. Predvideni metodi sta metoda razlage in pa metoda praktičnih aktivnosti. Učne oblike, ki se lahko uporabijo pri parafraziranju na besedni ravnini, so tako individualno delo kot tudi delo v parih ali manjših skupinah.

Ker je delo s posameznimi besedami lažje kot s stavki in besedili in ker si učenci lahko pri nekaterih vajah pomagajo s slovarjem, lahko učitelji uporabijo prve štiri od zgoraj navedenih nalog že na stopnji jezikovnega znanja A2, vsekakor pa na stopnji B1, peto nalogo pa prav tako pri učencih na stopnji B1.

Rezultati

Delo z besedilom »Taschenräuber gestellt« je pokazalo, da je parafraza sredstvo, s katerim si lahko pri tujejezičnem pouku veliko pomagamo oz. ki se pri učenju tujih jezikov zelo pogosto pojavlja, čeprav se morda tega včasih ne zavedamo. S takšnimi tipi nalog se namreč učitelji oz. profesorji ter učenci oz. študentje vedno znova srečujemo.

Na besedilni ravnini smo besedilo parafrazirali tako, da smo napisali obnovo in poenostavitev. Pri tem se je potrebno zavedati, da je obnova redukcija besedila, pri čemer moramo njegovo temo obdržati. Poenostavitev se je od izvirnega besedila razlikovala na področju besedja (besede smo zamenjali z lažje razumljivimi besedami), oblikoslovja (v poenostavitvi je pogosto prišlo do pozajmljenja), skladnje (iz odvisnikov smo naredili glavne stavke) in stilistike (na nekaterih mestih smo glagolski slog spremenili v samostalniškega ter tvorne stavke spremenili v trpne). Besedilo je v nadaljnjem razčlenjeno na ključne informaci-

je, možno pa ga je parafrazirati tudi na nejezikovni način, in sicer tako, da narišemo sliko, iz katere je razvidna zgodba besedila.

Na stavčni ravnini je bilo možno transformirati tvornik v trpnik, stavke smo parafrazirali tudi tako, da smo zamenjali vrstni red stavčnih členov, pri nekaterih pa je bila možna sprememba premega v odvisni govor. Nekaj stavkov v besedilu je parafraziranih tako, da je glagolski slog spremenjen v samostalniškega oz. obratno, možen pa je bil tudi prevod stavkov v slovenščino.

Na leksikalni oz. besedni ravnini je bilo možno najti parafraze nekaterih besed v samem besedilu, druge (neznane) besede se je lahko parafraziralo s podajo razlag iz slovarjev, pri nekaterih besedah smo podali podpomenke, ki so služile kot primeri, besede pa je bilo možno parafrazirati tudi s pomočjo protipomenk ter nekatere prevesti v slovenščino.

Vprašanje, kako lahko parafraziranje povežemo z didaktiko ter kaj vse se da pri tujejezičnem pouku narediti z besedili, stavki in besedami, tako sledi ugotovitev, da obstajajo številne možnosti, če želimo pri pouku nemščine (in pri tujejezičnem pouku nasploh) uporabiti parafrazo.

Zaključek

V članku sem želela seznaniti z bistvom parafraze, ki je kot koncept pomenške ekvivalentnosti med jezikovnimi izrazi pomembno izrazno sredstvo besedilne slovnice. Moj namen je bil preučiti vrste parafraze in njene funkcije ter parafrazo vključiti v didaktični okvir in ugotoviti, kako si lahko na tem področju s parafraziranjem pomagamo.

Parafraza je izrazno sredstvo, ki se mu v vsakdanji komunikaciji le stežka izognemo. V različnih oblikah in s številnimi podvrstami se pojavlja na različnih funkcijskih področjih ter služi mnogim namenom. Na primeru konkretnega besedila so v članku prikazane različne vaje s parafraziranjem, ki se lahko uporabijo pri pouku tujega jezika in so dokaz za to, da parafraza ni le jezikoslovni fenomen, temveč tudi pomemben didaktični pripomoček, z uporabo katerega se v veliki meri krepi jezikovna zmožnost učencev.

Literatura

- Abraham, W. (1988). *Terminologie zur neueren Linguistik*, zvezek 1. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bajec, A. in drugi (1980–1991). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- De Beaugrande, R. A., Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- De Beaugrande, R. A., Dressler, W. U., Derganc, A., Miklič T. (1992). *Uvod v besediloslovje*. Ljubljana: Park.

- Bračič, S., Fix U., Greule A. (2007). *Textgrammatik – Textsemantik – Textstilistik. Ein textlinguistisches Repetitorium*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko.
- Brinker, K. (1997). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bußmann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Crystal, D. (1997). *Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 4th edition. Oxford: Blackwell publishers.
- Debenjak, D., Debenjak, B., Debenjak, P. (2001). *Veliki nemško-slovenski slovar*. Ljubljana: DZS, d.d.
- Debenjak, D., Debenjak, B., Debenjak, P. (2003). *Veliki slovensko-nemški slovar*. Ljubljana: DZS, d.d.
- Dreyer, H., Schmitt, R. (2003). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Fix, U., Poethe, H., Yos, G. (2001). *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Band 1. Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Glück, H. (1993). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Götz, D. in drugi (2002). *Langenscheidts Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm H.-J. (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Helbig, G., Buscha, J. (2004). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Heringer, H. J. (1988). *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterwerk.
- Lewandowski, T. (1994). *Linguistisches Wörterbuch*, Band 2. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle und Mayer.
- Nünning, A. (2004). *Metzler Lexikon: Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Polenz, P. von (1988). *Deutsche Satzsemantik, Grundbegriffe des Zwischen-des-Zeilen-Lesens*. Berlin, New York: De Gruyter.

- Sanders, W. (1977). *Linguistische Stilistik: Grundzüge der Stilanalyse sprachlicher Kommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Sandig, B. (1986). *Stilistik der deutschen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Skibitzki, B. (1995). Semantik an der Grenze zwischen Satz und Text. V: Pohl, I. (Hrsg.), *Semantik von Wort, Satz und Text*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 191–201.
- Škerlavaj, T. (2008). *Die Paraphrase in der deutschen Gegenwartssprache – theoretische und angewandte Aspekte unter besonderer Berücksichtigung des Fremdsprachenunterrichts*. Diplomsko delo, Ljubljana.
- Träger, C. (1986). *Wörterbuch der Literaturwissenschaft*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Wunderlich, D. (1991). *Arbeitsbuch Semantik*. Frankfurt am Main: Hain.
- Zavr1, I. (2003). *Parafraza kot medbesedilna vez med znanstvenimi in poljudno-znanstvenimi besedili ekonomske vede*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko.

Viri

Delo, marec 2007.

Delo, avgust 2007.

Maturitetni preizkus, nemščina, 1. junij 2002

Reader's Digest, november 2006.

Obravnava antike v novejših slovenskih retoričnih priročnikih

Klaudija Sedar

Retorika, za izvor katere je potrebno poseči približno 2500 let nazaj, odpira v našem vsakdanjiku premnoge poti, bodisi v poslovnem bodisi v javnem bodisi v zasebnem življenju. Že samo dejstvo, da je prisotna še v današnjem času, naznanja, da brez nje v našem delovanju skorajda ne moremo shajati. Resda sta bila moč in vpliv govorjene besede v antiki precej večja kot danes in se je zdela retorika skozi mnoga stoletja odmaknjena, toda v današnjem, sodobnem času se pričinja njen pomen ponovno uveljavljati. Navsezadnje se retorika v obliki sredstev ali tehnik prepričevanja pojavlja vseskozi in v vseh človeških družbah ter se nemalokrat vrača na začetek svoje poti – v antiko. Retorika kot znanstvena disciplina in sistem se je izoblikovala z Aristotelom iz Stagire (384–322 pr. Kr.), saj je prav on retorični teoriji postavil temelje, s katerimi se hranijo klasični priročniki. Kot nedvomno najpomembnejši govorniški teoretik je v času svojega delovanja izhajal iz definicije: *Retorika je veščina odkrivanja in uporabljanja vseh dosegljivih sredstev prepričevanja pri katerikoli zadevi*. S tem, ko je oblikoval sistem retorike, je vpeljal tudi nekaj osnovnih delitev,¹ katere so v retorični teoriji sprejeli in so, z nekaj dopolnili, veljavne še danes. Aristotelovo pojmovanje retorike in njenih elementov mi je ob enem služilo kot kriterij za analizo novejših slovenskih priročnikov.

Metodologija dela je temeljila na pridobivanju sekundarnih podatkov iz domače strokovne literature in virov, ki obravnavajo tovrstno področje v obdobju zadnjih trideset let. Zbiranje podatkov je potekalo s prebiranjem razpoložljive literature, ki je dosegljiva v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani (priročniki in doktorska disertacija) ter v Centralni knjižnici Ekonomske fakultete v Ljubljani in Ekonomsko-poslovne fakultete v Mariboru (diplomska dela). Kriterij za zajeto literaturo je temeljil na zapisu v slovenskem jeziku, ključno merilo za obravnavo pa je bila retorika oz. retorične zmožnosti. Nato je bila na osnovi deskriptivnega pristopa na-

¹ Glej prilogo 1.

rejena metoda klasifikacije in kompilacije, ki skuša povezati spoznanja, stališča in sklepe različnih avtorjev.

Pričujoči prispevek skuša pregledati vlogo, ki jo antičnemu govorništvu pripisujejo priročniki, ki so jih zasnovali slovenski avtorji v zadnjih tridesetih letih. Pri vlogi antike v novejših slovenskih retoričnih priročnikih so me vodile določene smernice, s pomočjo katerih sem poskušala ugotoviti, na kakšen način avtorji slovenskih retoričnih priročnikov, ki so izšli v zadnjih tridesetih letih: 1. pojmujejo retoriko in kaj razumejo pod besedo »retorika«; 2. opredeljujejo govorniške zvrsti dandanes; 3. priporočajo dele govora za uspešno strukturiranje govora, in sicer katere; 4. podajajo sredstva prepričevanja, ki so navsezadnje nepogrešljiv element pri pripravi govora; 5. opredeljujejo naloge govornika in kakšen pomen jim pripisujejo.

Namen prispevka je predvsem opisati vlogo, ki jo ima antika v novejših slovenskih retoričnih priročnikih in obenem spodbuditi nadaljnje podrobnejše raziskovanje o antiki v dandanašnjem času. Namen je prav tako seznaniti morebitnega bralca oz. govornika, ki želi svoje poznavanje sodobne retorike razširiti in izpopolniti z zgodovinskim vidikom. Kakor bo razvidno, retorika ni le veččina spretnega in prepričljivega govorjenja, ampak pomeni tudi znati brati in pisati »med vrsticami« in hkrati slišati tisto, kar v danem trenutku ni bilo izrečeno, ker je ostalo v mislih govornika.

Seznam del, ki sem jih upoštevala pri svoji raziskavi:

a) Priročniki:²

- Bertonec, Ivan (1980). *Predavanje in govorništvo*. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije in Dopisna delavska univerza Univerzum, 163 str. V knjižici je poudarek na metodičnem znanju in sposobnostih predavatelja, govornika in informatorja. Avtor jo namenja vsem poslovodnim delavcem, vsem družbeno-političnim funkcionarjem, vsem vodjem delegacij, vodjem samoupravnih sindikalnih skupin in seveda vsem, ki se bolj ali manj profesionalno ukvarjajo s posredovanjem znanja.
- Vatovec, Fran (1984). *Javno govorništvo*. Trst: Založništvo tržaškega tiska, 295 str. Avtor spregovori o čaru žive besede, govorih in govornikih z vseh izhodiščnih aspektov: razvojnega, psihološkega, teoretičnega in praktičnega, seveda znotraj zgodovinskega in tipološkega stališča. Knjiga je napisana s sodobnih vidikov, vendar temelji avtorjeva analiza na tehnologiji, ki jo je iznašla stara retorika. Glede na to, da je zorela iz avtorjevih zapiskov, spoznanj, predavanj in govorov v okviru učnega predmeta na visoki šoli za politične vede v Ljubljani, je prepričan, da bo vsebina knjige zelo privlačna za tiste bralce, ki se zanimajo za kulturo govorne besede. Poleg tega bo v veliko praktično pomoč vsem tistim, ki so v svojem vsakdanjem življenju vezani na javno nastopanje, in tudi konkreten kažipot pred javnim nastopom, saj je praktični snovni vidik izčrpno razčlenjen.

² Bibliografski podatki priročnikov so navedeni po letnicah nastanka.

- Grabnar, Boris (1991). *Retorika za vsakogar*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 235 str. Knjiga po zgodovinskem pregledu (antika, srednji in novi vek) in teoriji retorike ponuja osnovne napotke, ki naj služijo kot izhodišče pri javnem nastopanju. Avtor pravi, da skuša knjiga predvsem oživiti znanost, ki je stara že 2500 let, a smo v naši dobi nanjo pozabili. Kot pa pove že naslov, je namenjena vsakomur.
- Dolgan, Milan (1996). *Govorno ustvarjanje*. Ljubljana: Založba Rokus, 252 str. Avtor prikazuje šest ustvarjalnih postopkov, oblik, ki so posebej primerne za govorno produkcijo (sestavljanje vrstic – govorno pesnjenje, govorništvo, razprava o govornem ustvarjanju, narekovanje sestavka, pripovedovanje zgodbe, intervju (zasliševanje) in gledališko govorno ustvarjanje – projekt »Petrček«). Razporeditev poglavij je po eni strani smiselna, po drugi svobodna. Predstavljeni so predvsem osnovni postopki, jezikovni poizkusi, ki so primerne za šolo na višji oziroma visoki šolski stopnji, kar pa nikakor ne izključuje uporabe na nižji (prag šolskega okolja prestopa le v zadnjem poglavju – gledališko govorno ustvarjanje). Knjigo, ki ni strogo sistematična, ampak bolj raznovrstna in svobodna, je avtor namenil ne le šolnikom, ampak tudi drugim udeležencem duhovnega snovanja, kakršno je jezik. Z vključenostjo poglavja »govorništvo« in s poudarkom na jezikovni vzgoji avtor nedvomno prispeva k temu, da bi bil slovenski jezikovni pouk bolj privlačen in raziskovalen.
- Zidar, Tatjana (1996). *Retorika: moč besed in argumentov*. Ljubljana: Gospodarski vestnik, 188 str. Po uvodu, kjer nas avtorica na kratko seznanja z zgodovinskimi dejstvi, elementi retorike in z retoriko pri Slovencih, se začne naša pot učenja retorike. S prepričevalnimi sredstvi, bistvenimi jezikovnimi prvinami, učinkovito zgradbo govora in oblikovanjem ustvarjalnega mišljenja, ki vodi do uspešne argumentacije, skuša priročnik pomagati, kako svoje skrite govorniške talente damo na svetlo in jih pravilno uporabimo. Poleg tega nas pouči, kako svoj govorni nastop izboljšamo z govornico telesa (pogledi, mimika, gibi, drža telesa) in z glasovnimi elementi (višina, barva glasu, jakost, tempo, razločna izgovorjava). Za konec avtorica še s tehnikami, načini in oblikami opomni na pravilno dihanje, sprostitve, premagovanje uničujoče treme in okrepitev samozavesti. Namen priročnika je, da bi se v trenutku govornega nastopa znebili bremen, ki nam preprečujejo, da bi svoje zamisli, sklepe povedali jasno, razumljivo in prepričljivo, brez živčnosti, miselne zmedenosti in plahosti. Didaktična ureditev, ki temelji na šolski strukturi, sistematično, preprosto in razumljivo podaja teorijo in jo povezuje s prakso na osnovi napotkov in tehnik za učinkovit govor.
- Šedivy, Vladimir (2000). *Govori in pisma z lepo mislijo – kako uspešno govorimo: priročnik za priložnosti govorništva*. Murska Sobota: Eurotrade Print, 168 str. Priročnik je z razdelitvijo na pet poglavij zasnovan kot pomoč ljudem vseh starosti, ki si želijo pomoči v svojem življenju in pri raznovrstnih funkcijah. Po kratkem pregledu retorike skozi zgodovino in pri Slovencih preide avtor

- na govore, na samo pripravo in izvedbo le-teh. Vse od drugega poglavja naprej (od strani 29) sledijo praktični primeri govorov, pesmi, izrekov in pregovorov ob najrazličnejših priložnostih.
- Vodopivec, Milan; Vodopivec, Matija (2004). *Kako raziskujem, pišem, nastopam: sporočilna tehnika pisanja*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 77 str. Priročnik predstavlja sporočilno tehniko pisanja in ponuja preproste, konkretne napotke za strokovno pisanje, daje pa tudi nasvete za govorni nastop. Namenjen je dijakom, študentom in vsem, katerim sta strokovno pisanje in nastopanje v javnosti pomembni opravili v vsakdanjih življenjskih situacijah. Glavna pozornost je sicer namenjena pisanju, vendar so v zadnjem (sedmem) poglavju navedeni tudi napotki za govorni nastop. Avtorja sta to poglavje dodala nameroma, saj se nagibata k tezi, da Slovenci morda res nismo rojeni govorniki. Zatorej, pravita, je še bolj pomembna zavest, da tudi za takšno sporočanje obstajajo koristni konkretni napotki, ki nam lahko močno olajšajo posel.
 - Zupančič, Zdravko (2005). *Mali vedež retorike*. Ljubljana: Šola retorike (Zbirka Šola retorike: I. knjiga), 93 str. Knjižica, ki ne »mara« biti strokovni priročnik, ampak govorniški zvezek, skuša postati govorcu priročni prijatelj za vsakdanjo rabo. Svoje mesto naj bi zavzemala tako v novinarskih predalih, šolskih torbah, poslovnih usnjenih kovčkih in učiteljskih omaricah, kot tudi na knjižnih poličkah vsakogar, ki na kakršenkoli način javno govorno nastopa. *Mali vedež retorike* z opredelitvijo na izvedbo govornega nastopa skuša le s pisano besedo navdušiti bralca, da glasno spregovori. Podaja »zgodbo« o tem, kaj se dogaja v govorčevi duši in kako izredno pomembna je izgovorjena beseda. Bralcu tako v pesniški govorici hudomušno namiguje, kako se spoprijeti z javnim nastopom: v nesistemski razvrstitvi avtor le na kratko podaja teoretična spoznanja in pripravo govorca na govorni nastop, večidel knjižice pa posveča izvedbi govora (izpostavi *jezik, glas, ritem, prostor, govorne položaje, revizite, razmerje govorec – poslušalec* (npr. retorične ukane), kar spelje na *etiko govorjenja*, ki hkrati zaključuje vsebino priročnika).
 - Marc, Darinka (2006). *Kultura govorjene in zapisane besede ali Retorika za današnjo rabo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 144 str. Priročnik v prvih štirih poglavjih teoretično predstavlja posamezne sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, pisanje in branje). V nadaljevanju obravnava omenjenih dejavnosti dopolnjujeta poglavji o prepričevanju in utemeljevanju ter kritičnem presojanju. Teoretični opisi, utrjeni s ponazorili ali z razlagami, so ob koncu vsakega poglavja nadgrajeni z vajami, ki predvidevajo nastop pred občinstvom. Didaktična ureditev priročnika je namenjena šolski uporabi.

- Mirjanić, Anita (2006). *Tečaj retorike*. Ljubljana: Založba Rokus, 47 str. *Tečaj retorike* je namenjen govorcem, ki želijo uspešno javno nastopiti. V okviru tega polaga avtorica največ pozornosti zunanjemu videzu govorca (mimika, gestikulacija, drža telesa in artikulacija), v zadnjem delu priročnika pa poseben prostor nameni še sestankovanju, kjer poleg petih zlatih pravil uspešne izvedbe sestanka ponovno izpostavi zunanji videz, saj prav ta ljudem okoli nas sporoča morebitno notranjo usklajenost, motiviranost za delo in hkrati tudi naš položaj.
- Žagar, Igor Ž.; Domajnko, Barbara (2006). *Argumentiranost kot model (uspešne) komunikacije*. Domžale: Izolit, 92 str. Znanstveno delo³ *Argumentiranost kot model (uspešne) komunikacije* osvetljuje retorični vidik obravnave šolske prakse, s čimer se razvrednoteni retoriki vrača njen izvorni značaj. Poleg tega se osredotoča na diskurzivni vidik šolskih dejavnosti, tako da jih primarno obravnava kot oblike komuniciranja s specifičnimi nameni, cilji in učinki.

V prvem delu Domajnko opredeljuje komunikacijo v šoli kot posebno obliko jezikovne rabe, kot pedagoški diskurz. Konceptualiziranju pedagoškega diskurza, ki je podprto z nekaterimi teoretičnimi elementi tradicionalnega pojmovanja retorike, sledi primer retorične analize. V nadaljevanju so podani natančna konceptualizacija argumentacije, razlikovanje med logiko, retoriko in argumentacijo ter pojasnitev njene vloge v vsakdanjem življenju, s čimer se tudi zaokrožuje prvi del.

V drugem delu Žagar podaja razčlemba in razlago retoričnega modela pedagoškega diskurza, v katerem so poudarjeni predvsem elementi racionalne argumentacije. Kontekstualni korelati prilagodljivosti pedagoškega diskurza so opredeljeni s pomočjo pragmatičnih konceptualnih orodij, pomen in vloga vpljudnosti ter etična podoba učitelja pa z vidika etike komuniciranja. Osrednji del je namenjen predstavitvi t. i. argumentativnega vzorca (po Toulminu),⁴ kjer so pojasnjeni osnovni elementi ter kriteriji pri oblikovanju stališč. Zadnje poglavje predstavlja teorijo argumentacije v jeziku (po Ducrotu),⁵ ki poudarja, da jezik ni nikakršno nevtralno sredstvo komunikacije, ampak pomen pogosto že nosi s seboj.

Delo je namenjeno, kakor tudi uporabno za širši strokovni krog bralcev: od učiteljev, oblikovalcev učnih gradiv in raziskovalcev šolskih praks pa vse do tistih, ki jih zanima, kako poteka komunikacija v vsakdanjem življenju in zakaj poteka tako, kot poteka (ne pa, morda, kako drugače).

³ Čeprav gre za znanstveno monografijo, sem delo vključila v obravnavo, saj se uporaba in razlaga teorije prepletata s številnimi primeri in praktičnimi napotki.

⁴ Ameriški filozof Stephen Toulmin je leta 1958 objavil vplivno knjigo *The Uses of Argument* (Argumentativne rabe), v kateri se ukvarja s konstrukcijo, rekonstrukcijo, pa tudi veljavnostjo in kakovostjo argumenta oziroma argumentacije (Žagar, 2006: 54).

⁵ Francoski lingvist Oswald Ducrot že tri desetletja razvija novo, drugačno teorijo argumentacije, »teorijo argumentacije v jeziku« (TAJ), s katero raziskuje argumentativni potencial jezika kot sistema (Žagar, 2006: 75).

b) Diplomске naloge:⁶

- Pustovrh, Saša (1998). *Retorika in tržno komuniciranje*. Diplomsko delo. Ljubljana: Visoka poslovna šola, 27 str. Avtorica je v diplomski nalogi opredelila vlogo tržnega komuniciranja. Pri tem je uporabila psihološki vidik, saj je bil njen cilj retoriko povezati s tržnim komuniciranjem. Meni, da bi morali ljudje posebno pozornost posvetiti retoriki, kajti situacije, v katerih se znajde človek tako v poslovnem kot v zasebnem življenju, potekajo velikokrat iz »oči v oči«. Z navedbo »retorika bi morala biti posebno poglavje posameznikove izobrazbe« (1998: 25) izpostavi pomembnost retorike. Po sicer skopem posegu v zgodovino se nekoliko obširneje loti orodij retorike (artikulacija, videz in govorica telesa), nakar poglavje in s tem tudi diplomsko nalogo zaključí z desetimi najpomembnejšimi pravili⁷ retorike.
- Hudej, Sonja (1998). *Besediloslovni vidiki utemeljevanja, prepričevanja in pregovarjanja*. Doktorska disertacija. Ljubljana, 304 str. Namen disertacije je prikaz prepričevanja, pregovarjanja in utemeljevanja s pomočjo kriterijev besedilnosti. Raziskovalno pozornost je avtorica namenila pisnim besedilom in pri tem upoštevala dva vidika: jezikovno systemskega in pragmatičnega. V prvem delu je predstavila metodo analiziranja, ki sloni na upoštevanju okoliščinskih dejavnikov, propozicijske vsebine, tvorčeve namere in interakcije naslovnika z besedilom. V glavnem delu je raziskovalna pozornost posvečena vprašanju prepričljivega nagovora naslovnika. Sredstva, s katerimi želi tvorec uresničiti namero in prepričati naslovnika, so bila preučevana na nivoju tematske (vsebinske) strukturiranosti, ilokucijske organizacije sporočila in na nivoju najvišje pragmatične organizacije besedila, to je argumentacijske strukture besedila. V tretjem delu, imenovanem *Povzetki*, sta izdelani besediloslovna analiza in tudi tipologija načinov utemeljevanja ter načinov pregovarjanja. V okviru slednjih je podan popis logičnih, stilističnih in retoričnih sredstev, ki služijo kot argumenti ali pa kot strategije in taktike pridobivanja naslovnika. Sledijo še vrste besedil in taktike prepričljivega nagovora v posamezni besedilni vrsti in moč argumentov, s čimer se raziskovalno delo končuje.
- Pšeničnik, Vlasta (1999). *Sodobna retorika*. Diplomsko delo. Ljubljana: Visoka poslovna šola, 20 str. V *Sodobni retoriki* smo popeljani skozi naravo človeške govorice (portabilnost, permanentnost, distributivnost in kompetentnost) in preko sredstev prepričevanja poslušalcev privedeni do dialogike sodobne družbe, ki je skupaj z retoriko v današnjem času prav tako aktualna znanost in večšina, kot je bila nekoč.
- Godnjavec, Božidar (2000). *Kako postati boljši govornik*. Diplomsko delo. Ljubljana: Visoka poslovna šola, 37 str. Avtor diplomskega dela navaja, da se je za

⁶ Zajete so le tiste diplomske naloge, ki so mi bile dostopne in zadevajo izključno retoriko. Naj omenim, da je veliko več nalog na temo komuniciranja (bodisi tržnega bodisi poslovnega), kar pa zahteva nekoliko drugačno obravnavo, saj je pri tem v ospredju sporočilo in ne toliko govor sam, živa beseda.

⁷ Enckelmann, 1997: 120.

temo *Kako postati boljši govornik* odločil predvsem zaradi spoznanja, da ima veliko ljudi (študentje, direktorji, profesorji, skratka ljudje različnih poklicev) težave z nastopanjem in z javnim govorjenjem. Ker težave izvirajo predvsem iz nepoznavanja retorike in neizkušenosti govorjenja v javnosti, prikazuje metode in načela,⁸ ki pomagajo pri pripravi in izvedbi govora: v prvem delu so opredeljeni govori, med katerimi je sprva poudarek na improviziranih govorih, sicer je skozi celotno delo poudarek predvsem na kratkih govorih. Osrednji del se osredotoča na izbiro ustrezne teme in na učinkovito pripravo na govor, zadnji del diplome pa prikazuje praktičen primer, kako se na govor pripravimo in kako ga izvedemo.

- Vereš, Daniela (2004). *Govori in govorništvo v poslovnem komuniciranju*. Diplomsko delo. Murska Sobota: Ekonomsko-poslovna fakulteta Maribor, 46 str. Namen diplomskega dela je bila predstavitev govorov in govorništva od definicije teoretikov do praktičnega pomena govorništva za opravljanje poklicev na najodgovornejših delovnih mestih, bodisi v gospodarstvu ali negospodarstvu. Avtorici je temelj pisanja predstavljalo opisovanje najpogostejših in najbolj priljubljenih oblik govorov in govorništva ter primerjanje tega področja s teoretičnimi spoznanji. Gledano z omenjenega vidika je avtorica v svojem diplomskem delu posegla po deskriptivni in primerjalni metodi.
- Furlanič, Mojca (2005). *Govori in govorništvo*. Diplomsko delo. Koper: Ekonomsko-poslovna fakulteta Maribor, 45 str. Furlanič predstavlja metode in veščine, ki naj bodo v pomoč posameznikom pri javnem govorjenju. V ta namen je opisala nekaj tehnik in praktičnih nasvetov ter poti, ki naj vodijo govornika do uspešnega govorjenja. Govore in govorništvo je prikazala na podlagi teorije in prakse (priprava in izvedba govornega nastopa), diplomsko delo pa zaključuje s praktičnimi prikazom govora (primer prepričevalnega, informativnega in priložnostnega govora). Trditev »*Poeta nascitur, orator fit*«, ki jo navaja v sklepnem delu, potrjuje z naslednjimi spoznanji: »*Učinkoviti nastopi so bolj izid trdega dela in temeljitih priprav kot pa posebne prirojene naderjenosti*.« Pri tem ugotavlja, da »*se lahko še najbolj neizkušen in strahopeten začetnik s trdim delom prelevi v spretnega in pogumnega govornika*« (2005: 45–46).

Pojmovanje in razumevanje retorike

Pri razumevanju retorike in pri svoji opredelitvi definicije le-te se izmed zajetih slovenskih avtorjev na antične sklicujejo: Bertoncelj (1980: 14), Vatovec (1984: 9–10), Domajnko (2006: 10) in Marc (2006: 91), tj. navajajo definicije klasikov⁹ in se s tem pridružujejo njihovemu mnenju.

⁸ Kot zanimivost naj omenim, da je avtor diplomskega dela, kot navaja sam, prišel do teh načel na osnovi izkušenj, katere je pridobil na različnih treningih govorništva (Trening Dale Carnegie, Retorika 1 in 2), ter seveda s pomočjo različnih publikacij, v katerih avtorji opisujejo pravila govorništva.

⁹ Platona, Aristotela, Cicerona in Kvintilijana; slovenski avtorji povzemajo definicije vseh ali le nekaterih klasikov.

Ostali avtorji podajajo definicije, ki so jih zasnovali po lastni presoji:

Grabnar (1991: 119–121) na začetku povzema splošno rabljeno definicijo retorike, da je »znanost o govorništvu«. Vendar se mu ob tem začenjajo porajati vprašanja kot: »*Ali je to res znanost? Morda večšina, spretnost ali tudi umetnost, kot so retoriko pojmovali že v antiki?*« Po nekaj ugibanjih in trditvi, da pod besedo »govorništvo« razumemo govorno nastopanje posameznikov pred večjo ali manjšo skupino poslušalcev, ki so zbrani na istem prostoru, poda s priznanjem, da definicija retorike nikakor ni lahka naloga, naposled še svojo: »*Lahko bi dejali, da je to znanost o prepričevanju in obenem večšina prepričevanja v govorih in pogovorih v vseh medijih, zlasti pa v živih medsebojnih stikih. Obenem pa je – kot dialogika – tudi znanost o vseh oblikah človekovega zbiranja in povezovanja in večšina organiziranja teh oblik.*«

Dolgan (1996: 35) navaja, da je za izraz »govorništvo« pri nas znana prevzeta ali tuja beseda »retorika«. Za govorništvo v smislu javnosti¹⁰ pa je značilno nastopanje ali nastop, torej javna drža, tako rekoč odrska dejavnost pred občinstvom.

Zidar (1996: 15) po povzetku definicij¹¹ sklepa, da je retorika tista večšina, ki nam daje napotke, kako uporabljamo prepričevalna sredstva (ob spoštovanju etičnih meril seveda). Zanimivo je recimo, da se avtorici očitno zdi možno tudi, da se govorniku ne bi bilo treba držati etičnih meril, po katerih se mora sicer vedno ravnati vsakdo.

Nadalje uči, kako si pomagamo do logične in učinkovite zgradbe govora, do jasne argumentacije in bistvenih jezikovnih prvin (besedni zaklad, oblikovanje stavkov, misli). Na podlagi tega avtorica poda trditev, da govorimo o »kakovostnem kaj« (vsebina).

Šedivy (2000: 14) glede definicije retorike ni povsem opredeljen, saj pravi, da je za ene umetnost, za druge spretnost, za nekatere pa oboje. Nedvomno pa je njen namen z ustreznim načinom doseči čim večjo prepričljivost govora.

Za Zupančiča (2005: 6) je retorika, kratko in jedrnato, večšina javnega nastopanja in govorjenja.

Mirjanić (2006: 6) pojem retorike izenačuje s pojmom »govorništvo«. Navaja, da je večšina spretnosti komunikacije, a jo lahko opredelimo tudi kot umetnost izražanja in kot umetnost pogovora. Z retoriko pa povezujemo tudi umetnost javnega nastopanja, izražanja misli z verbalno in neverbalno komunikacijo.

¹⁰ Govor je že po nastanku nekaj javnega, ne pa zasebnega, nekaj bolj akcijskega kot pa raziskovalnega in znanstvenega. Izven šole poteka javno ali družbeno življenje v krajevni skupnosti, v raznih društvih, gospodarskih združenjih, v dejavnosti političnih strank, v občinski in mestni skupščini in končno v državnem parlamentu. In za vse to javno življenje, tako Dolgan, bi bila potrebna dobra govorniška vzgoja (1996: 36).

¹¹ Lahko bi rekli, da danes razumemo retoriko kot izvajanje načel, pravil, napotkov, smernic in nasvetov (Vatovec, 1984: 10). Z besedo »govorništvo« razumemo govorno nastopanje posameznikov pred večjo ali manjšo skupino poslušalcev, ki so zbrani na istem prostoru (Grabnar, 1991: 120).

Hudej (1998: 5) razume retoriko kot vedo o spretnem ravnanju z besedami, ki je bila v razcvetu od stare Grčije do sredine 19. stoletja, ko so jo humanistični, razsvetlenski in demokratični družbeni procesi izločili iz znanosti. → Avtorica pri svoji opredelitvi definicije o retoriki torej docela zgreši bistvo retorike, ki je v prepričevanju.

Pustovrh (1998: 19) daje pri definiciji retorike poudarek Grkom, med njimi pa izpostavi Aristotelovo razumevanje te veščine (povz. po Zidar, 1996: 14). Dodaja, verjetno po lastni presoji, da je retorika več kot le prepričljivo govorjenje: »*Je nauk, kako mojstrsko uporabljamo glas in besede, prodremo do globin podzavesti, da bi na druge vplivali in jih prepričali.*« (Ibid.: 18.)

Pšeničnik (1999: 1) se loteva retorike na podlagi Aristotelove definicije, katero smatra tudi kot najboljšo.

Godnjavec (2000: 34–35) razume retoriko kot večino uspešnega govorjenja in nastopanja v javnosti. Poleg tega meni, da nam za obvladovanje le-te ne zadoštuje le literatura, ampak svetuje, da se je potrebno sprva udeležiti kakšnega govorniškega tečaja in vedno izkoristiti za govor vsako priložnost, ki se ponudi, bodisi v majhni skupinici bodisi pred celotnim avditorijem.

Vereš (2004: 8) v podpoglavju *Zgodovina govorništva kot veščina komuniciranja* podaja razumevanje retorike s strani Grkov in Rimljanov. Med Grki navede Platona, kot največjega grškega prozaista (kar je seveda pretirano: Platon je nedvomno najboljši pisec med antičnimi filozofi, a kot prozaista ga prekašajo nekateri govorniki in zgodovinarji), mojstra zgradbe in dovršenega sloga, ter njegovega učenca Aristotela, za katerega pravi, da je tudi pomembno vplival na grško zgodovino retorike (povz. po Kennedy, 2001: 72). Pri Rimljanih podeli častno mesto Ciceronu kot največjemu rimskemu govorniku in najpomembnejšemu retoričnemu teoretiku, ki je pisal v latinščini (ibid.: 121).

Furlanič (2005: 6, 8) v diplomski nalogi povzema definicije retorike, kakor jo pojmujejo Zidar (1996: 15), Grabnar (1991: 120) in Možina, Tavčar, Knežević¹² (1988: 196). Ker dela slednjih niso vključena med obravnavane priročnike, njihovo definicijo podajam tukaj: »*Retorika je veščina slikovitega, dojemljivega in prepričljivega izražanja.*«

Govorniške zvrsti

Antična retorika omenja samo tri govorniške zvrsti (politično, sodno in slavnostno), katere je opredelil Aristotel, ko je oblikoval sistem retorike. Tej delitvi z vidika poslušalcev,¹³ ki jih govornik lahko naslavlja v govoru, sledijo: Vatovec (1984: 75), Grabnar (1991: 123), Zidar (1996: 47), Dolgan (1996: 37–43), Šedivy (2000: 15) in Domajnko (2006: 16–17), med avtorji diplomskih del pa

¹² Možina, Tavčar in Knežević so avtorji učbenika za visoke šole *Poslovno komuniciranje*, Maribor: Obzorja, 1998.

¹³ Ti so lahko rzsodniki preteklega dejanja (sodni govori), rzsodniki prihodnjega dejanja (politični govori) ali gledalci za sedanjost (slavnostni govori).

jo navajajo Hudej (1998: 5), Godnjavec (2000: 3), Vereš (2004: 15) in Furlanič (2005: 9). Avtorji, ki so v svoja dela vključili to razporeditev, hkrati priznavajo, da govornik ne obravnava predmeta zaradi predmeta samega, temveč zaradi poslušalcev.

Ostali avtorji so izpostavili še druge vidike:

Dolgan (1996: 39–40) poleg klasične razvrstitve govorniških zvrsti nameinja pozornost še cerkvenemu govorništvu, kar se med obsežnejšimi deli zaslodi le pri njem. Poleg tega v okviru vsakdanjih življenjskih položajev prepozna negativno in slavnilo govorništvo. Pri tem je potrebno poudariti, da je ta delitev docela nesprejemljiva, saj temelji na vrednostni oznaki.

Marc (2006: 101) v osnovi sicer izhaja iz antične opredelitve, a je njena razdelitev v skladu z osredotočenostjo na besedilne vrste.¹⁴ To pa nedvomno zahteva nekoliko drugačen pristop, čeprav sta govor in besedilo po drugi strani tesno povezana med seboj in odvisna drug od drugega.

Z vključenostjo besedilnih vrst je že nakazano, da prinašajo razvojne tendence nove zorne kote, poleg tega so te izoblikovale tudi nove opredelitve govorov. Nekateri avtorji se tako poleg opredelitve zvrsti govora z vidika poslušalcev lotevajo le-te še z drugih vidikov:

Vodopivec poudarja govore z *namenskega vidika*, vendar jih natančneje ne klasificira. Istega vidika se posluži Marc (2006: 101), ki opredelitev podaja znotraj besedilnih vrst. Najdemo pa razvrstitev govorov glede na namen pri avtorjih diplomskih del: Godnjavec (2000, 3–4), Vereš (2004: 15–18) in Furlanič (2005: 9–11), ki v bistvu povzemajo navedbe iz priročnikov. Z *vidika izvedbe zvrsti* podajata govore Šedivy (2005: 15–16) in Furlanič (2005: 9–11), kjer gre spet za sklicevanje na že obstoječe priročnike. Tretji vidik, ki ga je zaslediti v priročnikih, je z *vidika načina podajanja*, in sicer se z govori s tega vidika lahko podrobneje seznanimo pri Vatovcu (1984: 80–82).

Deli govora

Tradicionalna retorika za nemoten in učinkovit miselni tok priporoča naslednje dele govora: *uvod* (ki naj bo namenjen pozornosti in naklonjenosti občinstva), *navajanje dejstev* (ki naj občinstvo seznanijo s temo ter predstavi osnovna dejstva in definicije), *navajanje argumentov* (tj. ustrezno utemeljevanje oz. dodatno podpiranje), *navajanje in zavračanje morebitnih protargumentov* in *zaključek* (namenjen povzetku in sklepnim mislim). V skladu z retoričnimi pravili oblikovanja govora obstaja torej priporočeni red, prav tako so za uspešen, prepričljiv govor potrebni vsi naštetih deli. Čeprav jih nekatere klasifikacije naštevajo pet, druge malo več in tretje malo manj, v grobem vse ustrezajo napotkom za dobro strukturiranje govora.

¹⁴ Izpostavljeni so: prepričevalni ali pogajalni govor, kritika ali recenzija, komentar, okrogla miza, diskusija idr.

Na razširjeni vzorec, po katerem se govor lahko razdeli, med obravnavanimi avtorji prisegajo Vatovec (1984: 167–168), Zidar (1996: 49–59), ki dejansko povzema klasifikacijo Vatovca, Domajnko (2006: 17–18) s sklicevanjem na Kvintilijana in Hudej (1998: 6 in 273–277), ki razdelitev na šest delov naveže na sam sporazumevalni proces, katerega šteje kot univerzalnega. Večina (Bertoncelj, 1980: 102–126; Vatovec, 1984: 171; Šedivy, 2000: 20–22; Vodopivec, 2004: 54; Marc, 2006: 57; Mirjanić, 2006: 30; Godnjavec, 2000: 4) pa se poslužuje treh bistvenih sestavin govora, zaznajo se le razlike v njihovi terminologiji, npr. povzetek – sklep – zaključek – konec. Ostali, čeprav izhajajo iz delitve na tri dele, vendarle nekoliko odstopajo od splošno uveljavljene členitve:

- Zupančič (2005: 63–65) namesto o delih spregovori o koščkih, pri čemer poudarja pomembnost slehernega koščka v govoru. Vendar pa bralca ne seznanja, kateremu kosu pripadajo omenjeni koščki. Tako, recimo, popoln laik ne bo vedel, kateri so deli oz. »kosi« govora, ki jim je priporočljivo slediti, ko se znajde v tem položaju.
- Vereš (2004: 36) se sklicuje na staro razporeditev, a ker dele govora ponazori na primeru slavnostnega govora, temu primerno k trem bistvenim sestavinam doda še pozdravni uvod in zaključni pozdrav. Z navedbo se strinjam, vendar mora ta dva dela dejansko vključevati vsak govor in ne le slavnostni.
- Furlanič (2005: 22) dele govora ponazarja v obliki miselnega vzorca. Po njeni presoji naj bi tak pristop pripomogel k večji učinkovitosti pri načrtovanju govora. V določenih ozirih se sicer strinjam s tem, tj. z izdelavo miselnega vzorca, a je veliko odvisno od osebnosti posameznika, kateri način zapisa mu bolj leži, tj. mu omogoča uspešnost.

Poglavja o *delih govora* v svoji besedili nista vključili le avtorici diplomskih del Pšeničnik in Pustovrh.

Sredstva prepričevanja

Da so sredstva prepričevanja zelo pomemben dejavnik pri opravi z retoriko, dokazujejo navedbe obravnavanih avtorjev. Vsi (z izjemo Furlanič in Godnjavec, ki sta avtorja diplomskih del) se temu poglavju posvečajo zelo podrobno in mu namenjajo posebno pozornost. Navsezadnje so prav sredstva prepričevanja tista, ki jih govornik pri pripravi govora sproti ustvarja in prilagaja okoliščinam govora.

Avtorji (Marc, 2006: 92–93; Grabnar, 1991: 124; Zidar, 1996: 16–22; Vatovec, 1984: 127–142; Domajnko, 2006: 13–14; Hudej, 1998: 6–7 in 272–273; Pustovrh, 1998: 14 in 20; Pšeničnik, 1999: 5–10, in Vereš, 2004: 13) delijo sredstva prepričevanja na *etos*, *patos* in *logos* ter s tem izhajajo iz delitve, ki jo je uvedel Aristotel.

Ostali (Dolgan, 1996: 47; Bertoncelj, 1980: 51; Šedivy, 2000: 15–16; Vodopivec, 2004: 51–57; Zupančič, 2005: 91–93, in Mirjanić, 2006: 6–7) podajajo

prepričevalna sredstva na svoj način. Čeprav le-te ne obravnavajo po uveljavljenih terminih, je iz njihove razlage moč razbrati, da:

- prepričevalna moč govorniške besede terja delež celotne govornikove osebnosti, ki se kaže zlasti na začetku, tj. kot pridobitev poslušalstva;
- želi govornik svoje poslušalce čustveno razvneti ter jih s spoštljivim in naklonjenim pristopom pridobiti za svoje ideje;
- pomeni razumsko podajanje govornikovih misli neogibno sestavino stvarnega dokazovanja, saj mora govornik razvneti razum poslušalcev.

Naloge govornika

Pri opredelitvi nalog govornika se večina najsodobnejših priročnikov poslužuje sistema,¹⁵ kakor so ga oblikovali teoretiki v antiki, saj ta daje kar najbolj ustrezen okvir za pripravo govora in izvedbo, ki sledi kot zadnje, a tudi najpomembnejše dejanje v procesu govorništva.

Nekateri avtorji pa se vendarle oddaljujejo od uveljavljenega sistema in tako podajajo »svoje naloge«, katerih naj bi se posluževali govorniki:

Šedivy (2000: 25) sicer zatrjuje, da za uspešnost govornika ni receptov ne patentov, ampak samo preverjena pomoč za orientacijo in jamstvo za učinkovito nastopanje pred občinstvom. Pravi, da naj bo blagovna znamka vsakega govornika njegova individualnost.

Prav tako podaja svojo sistematiko Mirjanić (2006: 26–27). Ko načrtujemo, kaj in kako bomo govorili, svetuje upoštevanje naslednjih navodil:

- Premislimo, kdo so naši poslušalci in kaj od nas pričakujejo (ciljna je torej publika; medtem ko skušamo pri zabavnem govoru zbrati čim več anekdot in šal, pa resen govor zahteva več priprav). S to trditvijo bi se težko strinjali. Za govor, ki naj bi poslušalce zabaval, ni potrebno prav nič manj priprave kot za resen govor, razen če govornik na odru pripoveduje le šale, vendar potem to ni govorniški nastop, ampak tisto, čemur se v Ameriki reče *stand up comedy*.
- Pripravimo si oporne točke (te nam pomagajo, da ne pozabimo, kaj vse smo želeli povedati, in nam hkrati pomagajo vzdrževati rdečo nit).
- Pozanimajmo se, kje bomo govorili (če je le možno, si vzemimo čas za ogled prostora, kjer bomo nastopili). Avtorica svetuje, da skušamo z očmi zajeti ves prostor in predvideti situacijo, v kateri se bomo znašli, saj bomo na ta način še pred nastopom odpravili morebitne zaplete.

Zupančič (2005: 56–66) pripravo govorca na govorni nastop primerja s pripravo gledališkega igralca na monodramski nastop: »Govorec je režiser ter hkrati glavni in edini igralec uprizoritve, imenovane govorni nastop. /.../ Vsekakor pa je govorec stvarnik govorne zgradbe, kajti vsak govor ima svoje življenje; od rojstva do veličastne smrti, ki pomeni ponovno rojstvo, rojstvo govorniške dramatur-

¹⁵ Glej prilogo 1: opredelitev nalog govornika (točka 3).

gije.« Vsak govor naj bi tako potekal po določenih smernicah, ob tem pa vključeval naslednje:

- zamisel, ki je prvotna in bistvena in nad katero mora biti najprej navdušen govorec sam;
- zbiranje sestavin za čarobni govorni napoj, ki bo navdušil tudi poslušalce, potem ko je govorec samega sebe že navdušil;
- sestavljeno zgodbo, ki je prva dama vsakega govora, oz. sestavljeno besedilo, ki zahteva prelet in skrbni pregled; priporoča se razgradnja zgodbe oz. besedila na besedilca in dodatna razgradnja le-teh na male govore, saj razdelava vdihne ritem celostni podobi in po obdelavi vsakega posebej pomaga pri lažji družitvi, nalaganju, spajanju ali prelivanju;
- spomin zgodbe, da bo dosežena neprekinjenost smisla. Dobra zapomnitev je povezovanje nevidnih niti, ki ustvarja nenehno razvijanje nečesa iz česa, je rdeča nit in vodilna zapovednica jadrnosti ježe govora;
- odgrinjanje govorniške zavese, kjer velja vodilo: igralec je govorec, govorec je igralec – navsezadnje je odigrana gledališka predstava kakor tudi izrečen govor govornika zapisan v večnost spomina.

Dolgan (1996: 43–44) dele govora pojasnjuje z navedbo don Kihotovega govora *o orožju in učenosti*,¹⁶ ki je vstavljen v Cervantesov roman *Don Kihot*. Ta govor avtor pojmuje kot primer odlične govorniške oblike in kompozicije, je pa »kot osnova za nastajanje govorništva v povezavi z resničnimi pojavi in potrebami življenja nedvomno potrebna duševna razgibanost«.

Po Vodopivcu (2004: 51–57) uspešen govorni nastop temelji na skrbni zasnovi, pripravi in prepričljivi predstavitvi. Kako uspešni bomo pri tem, je odvisno od naše iznajdljivosti, poguma, osebnega sloga in seveda sposobnosti. Avtor predlaga:

- Najprej naredimo zasnovo (koncept) nastopa, nakar razmislimo o namenu in glavnem sporočilu ter analiziramo situacijo in prostor, občinstvo in sebe kot govorca;
- Pri sami pripravi naredimo natančen načrt nastopa in pripravimo pripomočke. Najpomembnejša je seveda vsebinska priprava, ukvarjati pa se moramo tudi s časovnim razporedom izbrane teme in zapisom nastopa (npr. v obliki prosojnic);
- Predstavitve navadno zahteva miren glas, lepo držo in samozavestnega govorca. Izredno pomembno je tudi, da je govorec zavzet in kaže navdušenje nad temo in svojimi ugotovitvami.

¹⁶ Potem ko razčleni in razišče poklicne značilnosti študentov in učenjakov, na drugi strani pa značilnosti vojaškega stanu, se don Kihot odloči, da je zaradi svoje potrebnosti in požrtvovalnosti pomembnejši in ima prednost vojaški poklic.

Napotke, ki nam bodo koristili pri pripravi na govorni nastop, avtor predstavlja v naslednjih korakih (ibid.: 57):

- osvežimo si ugotovitve, pridobljene pri zasnovi nastopa;
- naredimo si razširjeni načrt nastopa;
- pripravimo zapis nastopa;
- načrtujemo potek nastopa in pripravimo predvidene pripomočke (po možnosti si ogledamo prostor, kjer bo nastop, če ga še ne poznamo);
- simuliramo svoj govorni nastop v čimbolj avtentičnih razmerah (to prispeva k samozavesti in tempiranju nastopa).

Ob vsem tem pa avtor opozarja: »*Nikoli pa ne pozabimo kardinalnega pravila govornega nastopa: govorimo prosto – ne berimo!*« (Ibid.: 51.)

Ostali prisegajo na že uveljavljeno shemo. S to shemo se strinjajo tudi avtorji diplomskih del, ki (z izjemo Pšeničnik in Pustovrh) povzemajo navedbe avtorjev priročnikov.

Zaključek

1. V okviru *pojmovanja in razumevanja retorike* sem po preučitvi navedenih del ugotovila, da se sodobni pisci o retoriki in govorništvu na splošno držijo klasičnih definicij, a kljub temu prevladuje delež tistih, ki podajajo lastne avtorske definicije. Na antične avtorje se pri razumevanju retorike še danes sklicujejo Bertonec (1980: 14), Vatovec (1984: 9–10), Domajnko (2006: 10) in Marc (2006: 91). Ostali (Grabnar, 1991: 119–121; Dolgan, 1996: 35; Zidar, 1996: 15; Šedivy, 2000: 14; Zupančič, 2005: 6, in Mirjanić, 2006: 6) so zasnovali definicije po lastni presoji. Izmed vseh se tej temi najtemeljiteje posveti le Grabnar (1991: 119–121), ki odpira vprašanje, s katerim so se zelo podrobno ukvarjali že antični teoretiki retorike. Še preden »retoriko« definira, izpostavi pojme, kot so »znanost«, »veščina«, »spretnost« in »umetnost«. Dilema, ali je retorika *umetnost* ali *veščina*, je vidna že pri definicijah antičnih teoretikov, saj jo Platon in Ciceron razumeta kot *umetnost*,¹⁷ medtem ko je za Aristotela in Kvintilijana retorika *veščina*.¹⁸ V sodobnih priročnikih je razvideti, da gre pri skupini avtorjev za pojmovanje, da je retorika *umetnost*, pri drugi pa za razumevanje retorike kot *veščine*:

- Kot *umetnost*: Šedivy (2000: 14): »Retorika je za ene *umetnost* ...«
- Mirjanić (2006: 6): »/K/ot *umetnost* izražanja in kot *umetnost* pogovora.«

¹⁷ Po Platonu je retorika umetnost na meji med filozofijo in državništvom. Tudi Ciceron jo označuje kot umetnost govora, ki je primerna za prepričevanje. Težišče retorike je po Ciceronu torej v prepričljivosti izvajanj. → Vsekakor pa je slovenske oznake sporno navajati kot dejstva, saj so močno odvisne od tega, kako razumemo grško besedo *techné* oz. latinsko *ars*.

¹⁸ Aristotel jo razume kot veščino odkrivanja in uporabljanja vseh dosegljivih sredstev prepričevanja pri katerikoli zadevi. Za Kvintilijana, ki retoriko prav tako razume kot veščino, ki se je da naučiti, pa je cilj učinkovito govorjenje in velik govornik. To je le kratek povzetek Kvintilijanovih dognanj, kajti s tem vprašanjem se sila podrobno ukvarja v 2. in 3. knjigi svoje *Govorniške vzgoje*, tako da sklepa, do katerega pride tam, zahteva precej obširnejšo obravnavo.

- Marc (2006: 91): »Retorika je torej še danes /.../ najbrž *umetnost* ...«
- Kot *veščina*: Grabnar (1991: 121): »/V/*veščina* *prepričevanja* v vseh govorih in pogovorih v vseh medijih.«
- Zidar (1996: 15): »/J/*e veščina*, ki nam daje napotke, kako uporabljamo *prepričevalna sredstva*.«
- Zupančič (2005: 6): »Retorika je *veščina* javnega nastopanja in govorjenja.«
- Marc (2006: 91): »Retorika je torej še danes *veščina* *prepričevanja* ...«

Medtem ko so avtorji priročnikov vložili več truda v izdelavo svoje definicije o retoriki, pa jih avtorji diplomskih del v glavnem le povzemajo po delih, ki so jih vključili v obravnavo. Ali se jim je pri tem ustavila pozornost ob besedi »umetnost« oz. »veščina«, ne morem trditi, lahko le na osnovi navedb podam, sicer subjektivno, analizo razumevanja.

Pšeničnik (1999: 1) in Pustovrh (1998:19) sta se odločili za Aristotelovo definicijo retorike kot *veščine*, Vereš (2004: 8) vključi tako Grke kot Rimljane in s tem opredeli retoriko kot *umetnost* in kot *veščino*. Furlanič (2005: 6, 8) pa prisega na definicije treh avtorjev (Zidar; Grabnar; Možina, Tavčar in Kneževič). Ali je bil njen izbor naključen ali premišljen, je vprašanje, je pa razvidno, da navedeni avtorji retoriko pojmujejo kot *veščino*. Svoje razumevanje med avtorji diplomskih del podajata le Hudej (1998: 5), ki retoriko opredeli kot *vedo*, in Godnjavec (2000: 34) z opredelitvijo retorike kot *veščine*.

Kaj torej je retorika? Katera definicija je najboljša in seveda najprilnejša? Da bi stvari lahko prišli do dna, menim, da bo najbolje začeti pri pomenu posameznih pojmov, na osnovi katerih bom morda tudi bolje razumela, zakaj so se eni avtorji odločili tako, drugi drugače.

1. Če začnem kar pri izvoru retorike, tj. $\rho\eta\tau\omicron\rho\iota\kappa\eta\ \tau\acute{\epsilon}\chi\upsilon\eta$ ¹⁹ <rhētoriké (téchnē)>, jo že ta navedba označuje kot umetnost. Izraz se je torej najprej pojavil pri starih Grkih (*téchnē*) in nato pri Rimljanih (*ars*), vendar z najširšim pomenom kot oznaka za vse vrste veščin, ki zahtevajo znanje in načrtno izvajanje. Razumevanje »umetnosti« pri Slovencih podrobneje opredeljuje *Enciklopedija Slovenije*: »Do 18. stoletja je izraz pri Slovencih pomenil *veščino, spretnost, obrtno znanje, tako že pri H. Megiserju (Thesaurus polyglottus, 1603). S slovenskimi razsvetljenci je začela beseda označevati predvsem estetsko dejavnost in izdelke.*« (14. zvez.; 2000: 37.)

Slovar slovenskega knjižnega jezika izraz »umetnost« definira kot »*dejavnost, katere namen je ustvarjanje, oblikovanje del estetske vrednosti*; nav. ekspr., /.../ *spretnost, znanje, potrebno za tako dejavnost: /.../ sloveti po veliki govorniški umetnosti*«. Definicija »*veščine*« pa je po SSKJ »*lastnost, značilnost veščega*« (»*vešč*« je »*tisti, ki zna dobro praktično opraviti, opravljati kako dejavnost*«).

¹⁹ $\tau\acute{\epsilon}\chi\upsilon\eta$ ἢ I. abstr. (lepa) umetnost, znanstvo. /.../ II. konkr. umetniški izdelek, umetno delo, umotvor, umetnina (Dokler, 1915: 756–757).

Čeprav »*téchne*« pomeni »*umetnost, znanost*« (op. 18), je vendarle med tema pojmomoma razlika, na kar je opozarjal že Aristotel: »*Razlika med znanostmi in umetnostmi je v tem, da prve obravnavajo stvari, ki ne morejo biti drugačne, kot so. Ko na primer študiramo matematiko ali fiziko, poskušamo ugotoviti, kaj je nujno res, ne pa, kaj je verjetno. Nasprotno pa je umetnost sposobnost, da ureničimo neko možnost s pomočjo razmišljanja in sklepanja, in deluje na področju verjetnosti.*« (Kennedy, 2001: 96.) O sami umetnosti pa Aristotel v Nikomahovi etiki 6, 4, 4 meni takole: »*Vsaka umetnost je usmerjena k nekemu nastajanju, umetniško delovati se pravi gledati, kako bi moglo nastati nekaj, kar lahko obstoji ali ne obstoji, nekaj, česar počelo je v delujočem osebkju in ne v izdelanem predmetu. Umetnost se ne nanaša na stvari, ki obstajajo ali nastajajo po nujnosti, tudi ne na stvari, ki obstajajo ali nastajajo po naravi; zakaj le-te imajo počelo svojega bitja same v sebi.*« (Aristoteles, 1994: 189–190.)

Glede na navedeno retoriki torej nikakor ne moremo niti ne smemo odreči funkcije *umetnosti* in opredelitve kot *veščine*, je pa vsekakor obenem tudi *znanost*.

2. Z razvojem govorništva se je izoblikovala pisana slika retoričnih vzorcev in obrazcev, po kateri se lahko dandanašnje govore natančneje razvrsti. Antična retorika omenja samo tri *govorniške zvrsti*: politično, sodno in slavnostno govorništvo. Tež delitvi z vidika poslušalcev sledijo Vatovec (1984: 75), Grabnar (1991: 123), Zidar (1996: 48), Dolgan (1996: 37–43), Šedivy (2000: 15) in Domajnko (2006: 16–17), med avtorji doktorske disertacije oz. diplomskih del pa jo navajajo Hudej (1998: 5), Godnjavec (2000: 3), Vereš (2004: 15) in Furlanič (2005: 9). Avtorji, ki so v svoja dela vključili to razporeditev, hkrati priznavajo, da govornik ne obravnava predmeta zaradi predmeta samega, temveč zaradi poslušalcev. Ostali avtorji izpostavljajo še kakšen drug vidik, ki ustreza sodobni družbi, saj so se z razvojem človeške družbe oblikovali govori, s katerimi se posameznik sooča v današnjem svetu. Nove opredelitve nastajajo na podlagi različnih perspektiv, odvisne pa so od tega, kakšne namene ima govornik oz. kakšen cilj želi z govorom doseči. Cilj govorov pa je ne glede na pot oz. obliko vplivati na poslušalca tako, da bo ta ravnal v skladu z govornikovimi nameni in pričakovanji. Navsezadnje ugotovitve kažejo, da imajo sodobni govori precej drugačno vlogo, kot so jo imeli v preteklosti, zaradi česar je ta odklon povsem upravičljiv.

3. Na razširjeni vzorec, po katerem lahko *razdelimo govor*, med obravnavanimi avtorji prisegajo Vatovec (1984: 167–168), Grabnar (1991: 37), Zidar (1996: 49–59), ki dejansko povzema klasifikacijo Vatovca in Grabnarja, Domajnko (2006: 17–18) s sklicevanjem na Kvintilijana in Hudej (1998: 6 in 273–277), ki razdelitev na šest delov naveže na sam sporazumevalni proces, ki ga šteje za univerzalnega. Večina (Bertoncelj, 1980: 102–126; Vatovec, 1984: 171; Šedivy, 2000: 20–22; Vodopivec, 2004: 54; Marc, 2006: 57; Mirjanič, 2006: 30; Godnjavec, 2000: 4) pa se poslužuje strukture, ki izpostavlja tri bistvene sestavine govora, zaznajo se le razlike v njihovi terminologiji, npr. povzetek – sklep

– zaključek – konec. Kakor je torej razvidno, posegajo avtorji v večji meri po enostavnejši in bolj praktični razporeditvi, tj. po klasifikaciji, ki obsega tri dele. S tem se polagoma oddaljujejo od razširjenega, zahtevnejšega vzorca, po katerem so posegali antični teoretiki. Tisti, ki namenjajo delitvi govora na posamezne dele svoj prostor, se strinjajo, da je prav primerna razčlenitev govora, tj. samo ogrodje, rdeča nit, s pomočjo katere vodi govornik poslušalce skozi svoj govor. Ker pa mora biti govor zaključena celota, ga je seveda potrebno izpeljati po določeni poti.

4. Da so *sredstva prepričevanja* zelo pomemben dejavnik, kadar imamo opravka z retoriko, dokazujejo navedbe obravnavanih avtorjev. Avtorji (Marc, 2006: 92–93; Grabnar, 1991: 124; Zidar, 1996: 16–22; Vatovec, 1984: 127–142; Domajnko, 2006: 13–14; Hudej, 1998: 6–7 in 272–273; Pustovrh, 1998: 14 in 20; Pšeničnik, 1999: 5–10, in Vereš, 2004: 13) členijo sredstva prepričevanja na *etos*, *patos* in *logos* in s tem izhajajo iz delitve, ki jo je uvedel Aristotel. Ostali (Dolgan, 1996: 47; Bertoneclj, 1980: 51; Šedivy, 2000: 15–16; Vodopivec, 2004: 51–57; Zupančič, 2005: 91–93, in Mirjanić, 2006: 6–7) podajajo prepričevalna sredstva na svoj način. Čeprav le-teh ne obravnavajo z uveljavljeno terminologijo, je iz njihove razlage moč razbrati, da:

- prepričevalna moč govorniške besede terja delež celotne govornikove osebnosti, ki se kaže zlasti na začetku, tj. kot pridobitev poslušalstva;
- želi govornik svoje poslušalce čustveno razvneti ter jih s spoštljivim in naklonjenim pristopom pridobiti za svoje ideje;
- pomeni razumsko podajanje govornikovih misli neogibno sestavino stvarnega dokazovanja, saj mora govornik razvneti razum poslušalcev.

Navedene trditve ustrezajo torej *etosu*, *patosu* in *logosu*, kar se sklada z Aristotelovo opredelitvijo. Da sredstva prepričevanja ne obravnavajo po njegovi terminologiji, opravičuje dejstvo, da ni nikjer mogoče zaslediti kakršnekoli omembe oz. sklicevanja na preteklost.

Pri tem pa zbuja pozornost vrednotenje prepričevalnih sredstev glede na pomembnost oz. težavnost. Po sodbi večine avtorjev (Dolgan, Marc, Zidar, Domajnko in Vatovec) je *logos* najpomembnejši in hkrati najtežji dejavnik javnega nastopa, kajti vplivati mora na način razmišljanja poslušalcev. Ugled govornika, tj. *etos*, za najmočnejše prepričevalno sredstvo štejejo Grabnar, Šedivy in Zupančič, *patosu* pa daje največji pomen le Mirjanić.

Bertoneclj, Vodopivec in avtorji diplomskih del kot bistvenega ne izpostavljajo nobenega od prepričevalnih sredstev, zato jih v procesu prepričevanja obravnavajo kot enakovredne.

Iz navedenega lahko povzamem, da avtorji priročnikov in diplomskih del posegajo v zavidljivi meri po predhodnih ugotovitvah. Prav tako dajejo prioritetu *logosu* tisti avtorji, ki opredeljujejo retoriko, kot jo pojmuje Aristotel. Se pa,

sicer še nekoliko previdno, nagibajo k razmišljanju, da prihaja v današnjem času vse bolj v ospredje retorika, pojmovana kot teorija prepričevalne komunikacije, ki vzbuja vse več zanimanja, obenem pa povzroča neumljivo zmedo. Ker pa smo ljudje vse pogosteje izpostavljeni prepričevanju, kar je že v določeni meri v povezavi z manipulacijo, je edina obramba jezik, s katerim je potrebno ravnati samozavestno in skoraj samodejno. Le tako se človek lahko uspešno uveljavlja v okolju, v katerem živi in deluje tako ali drugače.

5. Pri opredelitvi *nalog govornika* se večina najsodobnejših priročnikov poslužuje sistema, kakor so ga oblikovali teoretiki v antiki, saj ta daje kar najbolj ustrezen okvir za pripravo govora in izvedbo, ki sledi kot zadnje, a tudi najpomembnejše dejanje v procesu govorništva. Temu sistemu se tudi sodobni teoretiki ne morejo izogniti, saj navsezadnje predstavlja najustreznejši okvir za razporeditev snovi po poglavjih. Retorična teorija ga v ničemer ni mogla spremeniti ali reformirati, dodala mu je le kakšno stvar in ga tako v skladu s sodobnim časom izpopolnila. Prav tako se sodobni avtorji strinjajo, da se je potrebno učiti za vsako nalogo posebej, in šele ko obvladamo vseh pet skupaj, smo sposobni dobro govoriti. Kot plod lastne stvaritve podajajo pripravo govora Šedivy, 2000: 25; Mirjanić, 2006: 26–27; Zupančič, 2005: 56–66; Vodopivec, 2004: 51–57, in Dolgan, 1996: 43–44, medtem ko ostali prisegajo na že uveljavljeno shemo. Shema je torej ostala stara, kot novost se lahko navede le problematika²⁰ sodobne družbe.

Nekoliko sporna je trditev, ki jo navaja Vereš (2004: 8): »razdelitev so uvedli mojstri rimskega govorništva«, kajti prve tri naloge (*inventio*, *elocutio* in *dispositio*) je uvedel Aristotel, le ostali dve (*memoria* in *actio*) sta bili dodani nekoliko pozneje. Resda je Ciceron izoblikoval teorijo rimskega govorništva, vendar v duhu grške tradicije, na osnovi katere je rimski vtisnil pečat. Kot prvi znani vir, ki je obravnaval vseh pet delov retorike (zadnjo nalogo govornika je podredil ekonomičnosti), se omenja Hermagora iz Temna. O avtorju je znanega zelo malo, prav tako ni ohranjeno njegovo delo. Delno ga lahko rekonstruiramo le na podlagi omemb v Ciceronovem spisu *O določitvi snovi*, *Retoriki za Herenija* in kasnejših razpravah o določitvi snovi.

Iz preučitve zajetih del je moč dognati, da bo le temeljita priprava »rodila« uspešen, prepričljiv govor, s katerim bomo pripravljene stopili pred občinstvo in ga učinkovito posredovali poslušalcem. Kajti govornik, ki bo iskal navdih šele med javnim nastopom, trka na vrata sreče, katere pa morda ni doma. To mora storiti že prej, tako, da si poišče najprej temo, saj se bo sicer znašel v labirintu izgubljenega govora.

Retorika, ki se dandanes vse bolj uveljavlja kot pomembna učna vsebina na vseh ravneh izobraževanja kakor tudi v vseh področjih družbenega in zasebne-

²⁰ Antika, recimo, ni poznala medijev, ki tako ali drugače prenašajo človeško govorico: tisk, pošta, telefon, radio, film, televizija, računalniki ..., družbenih in političnih dvobojev, raznovrstne ideologije, velikih političnih nasprotij in razkorakov ... Slednjih je bilo sicer v antiki še več kot danes, toda zajeli so manj ljudi.

ga življenja, postaja čedalje bolj pomembna pri oblikovanju samostojnega, koherentnega ter kritičnega oblikovanja in izražanja stališč. Analiza literature o retoriki na Slovenskem pa k temu dodaja koristen doprinos pri načrtovanju in sami izvedbi vzgojno izobraževalnih ciljev.

Literatura

- (2001). *Antologija antičnega govorništva: Lisija, Izokrat, Demosten, Ciceron, Evmenij*. Ljubljana: Študentska založba.
- Aristoteles (1994). *Nikomahova etika*. Ljubljana: Slovenska matica (Filozofska knjižnica; zv. 38).
- Bertoncelj, I. (1980). *Predavanje in govorništvo*. Ljubljana: Zveza delavskih univerz Slovenije in Dopisna delavska univerza Univerzum.
- Dolgan, M. (1996). *Govorno ustvarjanje*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Dokler, A. (1915). *Grško-slovenski slovar*. Ljubljana: Zavod sv. Stanislava.
- Enciklopedija Slovenije* (9. zv.). (1995). Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Enciklopedija Slovenije* (14. zv.). (2000). Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Furlanič, M. (2005). *Govori in govorništvo*. Diplomsko delo. Koper: Ekonomsko-poslovna fakulteta Maribor.
- Godnjavec, B. (2000). *Kako postati boljši govornik*. Diplomsko delo. Ljubljana: Visoka poslovna šola.
- Grabnar, B. (1991). *Retorika za vsakogar*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Hudej, S. (1998). *Besediloslovni vidiki utemeljevanja, prepričevanja in pregovarjanja*. Doktorska disertacija. Ljubljana.
- Kennedy, G. (2001). *Klasična retorika*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Marc, D. (2006). *Kultura govorjene in zapisane besede ali Retorika za današnjo rabo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Mirjanić, A. (2006). *Tečaj retorike*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Pšeničnik, V. (1999). *Sodobna retorika*. Diplomsko delo. Ljubljana: Visoka poslovna šola.
- Pustovrh, S. (1998). *Retorika in tržno komuniciranje*. Diplomsko delo. Ljubljana: Visoka poslovna šola.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (1995). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Smolej, T. (2006). *Retorične figure*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Šedivy, V. (2000). *Govori in pisma z lepo mislijo – kako uspešno govorimo: priložnik za priložnosti govorništva*. Murska Sobota: Eurotrade Print.
- Vatovec, F. (1968). *Retorika ali govorništvo in javno nastopanje*. Maribor: Založba Obzorja.

- Vatovec, F. (1984). *Javno govorništvo*. Trst: Založništvo tržaškega tiska.
- Vereš, D. (2004). *Govori in govorništvo v tržnem komuniciranju*. Diplomsko delo. Murska Sobota: Ekonomsko-poslovna fakulteta Maribor.
- Vodopivec, M., in Vodopivec, M. (2004). *Kako raziskujem, pišem, nastopam: sporočilna tehnika pisanja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Zidar, T. (1996). *Retorika: moč besed in argumentov*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Zupančič, Z. (2005). *Mali vedež retorike*. Ljubljana: Šola retorike (Zbirka Šola retorike: I. knjiga).
- Žagar, I. Ž., in Domajnko, B. (2006). *Argumentiranost kot model (uspešne) komunikacije*. Domžale: Založba Izolit.

Priloga 1: antična razdelitev retorike²¹

1. Delitev retorike na tri govorniške zvrsti (γένος <génos>, genus):

- a) γένος συμβουλευτικόν ali δημηγορικόν (génos symbouleutikón, demegorikón; *genus deliberativum*), »svetovalno-odsvetovalno govorništvo«, torej politično govorništvo
- b) γένος δικανικόν (génos dikanikon; *genus iudiciale*), sodno govorništvo
- c) γένος επιδεικτικόν ali πανηγυρικόν (génos epideiktikón, panegyrikón; *genus demonstrativum* ali *laudativum*), »hvalilno (slavilno) oz. grajalno« govorništvo

2. Opredelitev štirih delov govora:

- a) προοίμιον (prooímion; uvod)
- b) πρόθεσις (próthesis; predložitev primera)
- c) πίστις (pístis; predložitev dokazov)
- d) ἐπίλογος (epílogos; sklep)

Kasneje se govor deli na šest delov (*partes orationis*):

- a) προοίμιον (prooímion; *exordium* ali *principium* ali *proemium*) – uvod
- b) διήγησις (diégesis; *narratio*) – pripoved oz. prikaz dejstev
- c) τάξις (táxis; *divisio* ali *partitio*) – (raz)delitev
- d) πίστις (pístis; *confirmatio*) – utemeljevanje, dokazovanje
- e) λύσις; (*confutatio* ali *refutatio*) – zavračanje dokazov nasprotnika
- f) ἐπίλογος (epílogos; *conclusio* ali *peroratio*) – sklep

²¹ Povzeto po: 2001. *Antologija antičnega govorništva: Lisija, Izokrat, Demosten, Ciceron, Evmenij*. Ljubljana: Študentska založba.

3. *Opredelitev nalog govornika* (ἤργα τοῦ ρήτορος <érga toú rhétoros>, *officia oratoris*):

- a) εὑρεσις (heúresis; *inventio*) – invencija, izbira primerne snovi
- b) λέξις ali φράσις ali ἐρμηνεία (léxis, phrásis, hermeneía; *elocutio*) – slog, stil
- c) τάξις (táxis; *dispositio*) – dispozicija, razvrstitev, razpored(itev)

Tem trem poglavitnim nalogam, ki tvorijo del, pri katerem je pomembno teoretično znanje, so kasneje dodali še dve (kot »izvršilni del«):

- d) μνήμη (mnéme; *memoria*) – spomin, zapomnitev
- e) ὑπόκρισις (hypókrisis; *actio* ali *pronuntiatio*) – izvajanje, podajanje snovi

IV METODE IN CILJI
IZOBRAŽEVANJA

Likovno in ekološko

Božidar Flajšman

Ekološko ozaveščanje v učnem procesu likovne vzgoje

»» **K**o bo človek končno doumel, da je za njegovo resnično človeško življenje nujno priznanje njegovega telesa kot dela naravne celote, ne bo več povzročal ekoloških katastrof. Likovna in vsaka umetnost v svojem delu izhaja iz tako pojmovane celote človeka in narave.« (Butina, 1993: 8.)

Leta 1995 je izšla Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, v kateri je zapisano: »Ob utemeljevanju procesa prenašanja vednosti v spoznanjih naravoslovnih, družboslovnih in humanističnih ved je treba posvetiti posebno pozornost temu, da namesto fetišizacije in glorifikacije znanosti omogočimo učencem in učenkam kritičen vpogled v meje znanosti in njihove družbene učinke. Pri tem pripada posebno mesto ekologiji in skrbi za okolje.«¹ Na podlagi tega izhodišča je treba postaviti vrsto vprašanj in na njih, kolikor je mogoče, izčrpno odgovoriti: Kako v likovno vzgojo uvesti ekološke teme?

Kakšen je odnos med naravnim in likovnim prostorom?

Kakšne so povezave med likovno dejavnostjo in ekološkim ozaveščanjem?

Kako prikazati ekološke teme z likovnim izražanjem?

Kako pri transformaciji naravnega prostora v likovni prostor ustvariti (dodati) tudi prepričljivo (ekološko) angažiranost?

Ali je lahko likovna dejavnost (likovno razmišljanje) ključni instrument za ekološko doživljanje sveta?

Gre torej za vrsto vprašanj, na katera skuša ta članek vsaj deloma odgovoriti ali vsaj nakazati možne smeri iskanja novih pristopov v likovni vzgoji v povezavi s problemi okolja.

¹ Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, 1995, 17.

Pri likovni vzgoji lahko namreč učitelj s predstavitvijo različnih vizualnih medijev (likovne stvaritve, fotografije, filma, plakata, oglasa, reklame itn.) učence uvede v problematiko nezdravega okolja in tako razvija njihovo zmožnost za presojo tudi lastnih dejanj. Učitelj, ki učni proces organizira tako, da imajo učenci možnost razumeti in doživljati vizualne medije ter problem človekovega odtujevanja od narave, učinkovito utemeljuje celostnejše razumevanje in doživljanje omenjene problematike.

Pri tem je treba posebej pojasniti razliko med vizualnim in likovnim. Vizualno je opredeljeno namreč predvsem v denotativnem smislu: objekt je takšen, kakršen se kaže. Ni reflektirano, saj gre preprosto za sprejemanje vidnega, nazornega dejstva. Je pa vizualna podoba (kot zaznava) izhodišče za likovno upodobitev, tako, kot je vsakdanji govor izhodišče za literaturo in poezijo. Likovno pa je denotativno, konotativno, kontekstualno, estetsko in racionalno.

Kako likovna dejavnost vpliva na ekološko ozaveščenost?

Likovna dejavnost omogoča ustvarjalnost učencev. Ne sprejemajo samo suhoparnih informacij, denimo statističnih podatkov o onesnaževanju (emisijah) ozračja ali podatkov o kaki živali pri biologiji, temveč so aktivni, saj te podatke pretvarjajo v likovno izkušnjo, pri tem pa se tudi emocionalno dobro počutijo. Ekologija na podatkovni ravni je zgolj racionalna, likovnost pa omogoča tudi kompleksnejšo doživljajsko raven. Tega pri drugih dejavnostih ni. Likovnost združuje znanje in ustvarjalnost, zato je sprememba ekološkega vedenja lahko učinkovitejša. Praksa likovnega omogoča nova čustva in nova vedenja. Tako kot lahko otrokom prek igre globlje predstavimo neko zadevo ali problem, tako lahko tudi mladostnikom in odraslim prek vizualizacije in likovnosti posredujemo sporočilo na učinkovitejši način. Likovnost torej odpravlja nekatere zavore, na svet gleda odprto, brez predsodkov. Likovnost in ekologija gledata na stvari v njihovih vzajemnih povezavah.

Ni pomembno samo učenje dejstev o neki živali – teh se tako ali drugače že naučimo –, pomembno je, da neko zgodbo, denimo o medvedu, emisijah v ozračju itd., tudi premislimo in jo kritično sprejmemo, saj lahko tako postane trajnejša vrednota. Pozitivno čustvo se utrdi.

Kaj praviloma počnejo mediji? Glede na vrsto raziskav na področju psihologije percepcije poplava vizualnega pravzaprav povzroča brezbržnost. Likovna praksa je aktivno delovanje, ki lahko spreminja perceptivno naravnost subjekta. Ekologijo je zato treba propagirati z aktivno doživetim, ne pa z vsiljevanjem od zunaj.

Likovnost ureja odnose med človekom in prostorom. Zato tudi nikakor ne vzdrži Platonova teza, da je likovnik (slikar) le tretjerazredni posnemovalec. Nasprotno: likovnik je prvorazredni povezovalc. Ekologija govori o medsebojni soodvisnosti, govori o tem, da je vse povezano in odvisno drugo od drugega. Li-

kovna dejavnost in umetnost nasploh pa je zmožna povezave – sinteze – oz. je edina zmožna najbolj prepričljivo predstaviti svet in vlogo življenja v njem. Likovna dejavnost je zgled za ekološko ozaveščanje oz. je zgled za humano komunikacijo z naravo/realnim prostorom.

Narava/okolje oz. realni prostor in likovni prostor ter odnos med njima

»Likovna umetnost je dejavno (pre)oblikovanje naravnih čutnih danosti prostora v novo, humano in kulturno možnost eksistence teh danosti in prostora. Ta definicija nam pove, da se likovna umetnost na reflektiran in poglobljen način ukvarja s prostorom, v katerem živimo, da ga na poseben način spoznava in še zlasti, bolj ali manj neposredno, spreminja. S tem pa spreminja tudi naše neposredno bivalno in kulturno okolje.« (Muhovič, 1998: 24.)

Problematika ekoloških tem je praviloma nekako prepuščena v domeno znanstvenikom, biologom, kemikom, geografom, politikom ..., kot da bi bila ekologija predvsem problem znanosti in politike. Ključni problem človekovega brezobzirnega odnosa do narave ne temelji na posameznih tehničnih rešitvah, temveč v njegovem videnju sveta. Zato je ekologija v prvi vrsti problem vrednot, in problem duhovnosti, ki jo v veliki meri osmišlja prav področje likovne ustvarjalnosti.

Problem ni narava oz. realni/fizični prostor, problem sta človek in njegov odnos do narave/realnega prostora. Dojemanje realnega prostora je odvisno od bioloških, psiholoških in kulturnih vzorcev ravnanja. Likovni teoretiki v svojih besedilih veliko pozornosti namenjajo predvsem analizi psihološkega videnja, npr. Butina (2000).

Za to razpravo je izjemnega pomena kulturni vzorec ravnanja, ta pa je v zahodnem svetu izrazito antropocentričen. Zato se vse bolj in bolj kaže, da je človek v odnosu do narave/realnega prostora nehuman.

Ekologija je vsekakor povezana s humanostjo. Vsebina ekologije so kakovostni odnosi do narave in kakovostni družbeni odnosi. Zato ekološke probleme lahko označimo tudi kot komunikacijski nesporazum med človekom in naravo/realnim prostorom. Odnos med naravnim (realnim) in likovnim prostorom je gotovo komunikacija, ki jo nikakor ne moremo označiti za nesporazum. Nasprotno! V likovnem prostoru, kot bi rekli v skladu s Heglovo Estetiko, gre za duhovnost, ki se seveda kaže v neki fizični, čutni obliki (sliki, kipu ...).

»Likovnik lahko oblikuje v dveh dimenzijah ploskve ali v treh dimenzijah prostora. Kipar uporablja vse tri razsežnosti prostora, njegov prostor je »enak« naravnemu, realnemu prostoru. Slikarski prostor ima iz naravnega prostora samo dve dimenziji ploskve, tretjo dimenzijo slikar ustvari kot iluzijo, z ustrežno organizacijo svojih likovnih sredstev. Toda niti slikarski niti kiparski prostor ni naravni prostor, ampak je likovni prostor.« (Butina, 1997, 177.)

Butina (2000) nadalje pravi, da je likovni prostor humani prostor, saj je sočasno oblikovan na podlagi čutnega spoznanja, na podlagi umskega spoznanja in na temelju človekovih emocionalnih zahtev v danem zgodovinskem času. In še: likovni prostor sloni na zakonitostih našega zaznavanja in dojemanja stvarnega prostora. Uresničujemo ga z likovnimi sredstvi, z urejanjem intervalov med svetlostmi, barvami, oblikami, linijami, točkami, velikostmi, položaji ..., skratka z ritmičnimi gibanji, ki nastajajo iz napetosti med likovnimi prvini. Zato likovni prostor ni preprosto naravni prostor ali, povedano drugače, gozd ni katedrala in katedrala ni gozd. V katedrali so arhitekturni znaki na mestih, ki jih je določil arhitekt, da je z določeno razmestitvijo teh znakov izrazil svoje razumevanje sveta in človeka, v gozdu pa drevo zraste na mestu, na katerem so razmere za to ustrezne. Likovnik naravni red spreminja v človeški red. Naravni in organski razvoj nadaljuje s kulturnim razvojem. Likovnik s svojimi deli soljudem ustvarja mogoče modele prostora. Kadar družba njegov model sprejme in po njem organizira svoj prostor, nastane nova prostorska kultura, nov likovni slog, ki izraža težnje in zadovoljuje potrebe ožje ali širše skupnosti.

Likovnost je tako svojevrsten mediator med naravnim in kulturnim prostorom. Kot kulturni prostor pojmuje tako socialni (družbeni) prostor kot tudi matematični prostor in, seveda, individualni oz. subjektivni prostor. Vse, kar likovna dejavnost počne ali izraža, temelji na odnosu med naravnim (realnim) in likovnim prostorom. Likovni prostor je tako most med fizičnim in duhovnim prostorom. Umetnost vselej temelji na iskanju idealnega ravnovesja med naravo/okoljem oz. realnim/fizičnim prostorom in človekom. Transformacija naravnega/fizičnega prostora v likovni prostor je lahko tudi zelo angažirano početje z velikim vplivom na ekološko zavest ljudi. Naš običajni verbalni in vizualni sistem je prilagojen običajnemu dojetanju. Likovni ustvarjalec pa nas lahko vzemiri, kajti v običajni komunikaciji se pojmi vrstijo na ustaljen način, razlika med vsakdanjim in umetniškem komuniciranjem pa je velika. Iz zgodovine vizualnih komunikacij poznamo veliko tovrstnih primerov.

Ali se iz analize odnosa med naravnim/realnim in likovnim prostorom lahko kaj naučimo? Ali lahko zaradi razumevanja in pomena tega odnosa dojamemo, da je za ekološko ozaveščanje izjemnega pomena likovna dejavnost, ki jo sicer zaradi pragmatičnih potreb vse bolj izrivajo iz šolskih programov? Iz učnega načrta (2004) programa osnovnošolskega izobraževanja za likovno vzgojo, med drugim, jasno izhaja, da je temeljna naloga likovne vzgoje prav razvijanje učencevega razumevanja prostora. Zato je predmet splošno koristen in uporaben, saj nobeno predmetno oziroma poklicno področje ne more brez razvitih prostorskih predstav in vizualizacij. Likovna vzgoja na kognitivni ravni razgrajuje vidni svet, na izrazni pa ga likovno oblikuje. Z likovnim izražanjem učenci preverjajo in razvijajo razumevanje prostora, izražajo občutja, stališča in vrednote. Celotna dejavnost predmeta v osnovnošolskem obdobju temelji tako tudi na odkrivanju učenčeve ustvarjalnosti. Prav tako je pomemben cilj predmeta priprava

učenca za sodelovanje v kulturnem življenju ožjega in širšega okolja ter razumevanje sodobne vizualne komunikacije. Navedeno se mi zdi še posebej pomembno zato, ker živimo v svetu, v katerem je vizualno prevladalo nad verbalnim. Zato je za oblikovanje lastnega, svobodnega mnenja izjemno pomembna zmožnost dešifriranja tovrstnih komunikacij oz. zvijač, s katerimi nas zasipajo vsak dan in s katerimi nas hočejo pretentati v skladu s kapitalsko logiko. Na razpolago je vse več informacij in podob. Vsakdo si lahko odpre svojo spletno stran. Tudi zato je razmišljanje o manipulacijah s podobami nujno, saj spodbuja razmišljanje o zgodovini in o vplivih teh podob. Napredek v komunikacijskih tehnologijah ne more odvozlati temeljnih človeških dilem; zdi se, da namesto tega zgolj utrjuje nejasnost praznega javnega diskurza in vodi k nadaljnji odtujitvi posameznika.

Ekologija kot likovni problem

Ekološki problemi so seveda lahko tudi likovni problemi. Izhodišče za zasnovo likovnega problema je lahko likovni pojem, motiv ali tehnika. Če pri zasnovi likovnega problema (pri problemskem pouku likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli), kot pravi Tacolova (2003), izhajamo iz likovnega pojma, sta likovna tehnika in motiv podrejena teoretičnemu likovnemu problemu. V ospredju je spoznavni vidik – motorična dejavnost in doživljanje sta v vlogi spoznavanja. Če izhajamo iz motiva, sta likovna tehnika in likovni pojem podrejena motivu. V ospredju je doživljajski vidik – motorična dejavnost in spoznavanje sta v vlogi izražanja doživetega. Če pa izhajamo iz likovne tehnike, sta likovni motiv in likovni pojem podrejena likovnemu problemu – tehniki. V ospredju je spretnostni vidik – doživljanje in spoznavanje sta v vlogi motorične dejavnosti.

Seveda je treba biti pri poučevanju posebej pozoren tudi na to, da obseg in globina vsebine snovi ustreza starostni stopnji učencev. Pri poučevanju lahko spoznavanje in doživljanje likovnih pojmov prepričljivo podkrepimo z že znanimi pojmi z drugih področij. Če izhajamo iz likovnega pojma, npr. tople in hladne barve, lahko zadevo prepričljivo povežemo z že usvojenimi pojmi pri drugih predmetih. S primerjavo z že usvojenimi pojmi in s slikovnim gradivom lahko zelo nazorno pojasnimo likovni pojem. Zelo nazorno lahko prikažemo, kako se pojem toplo/hladno pojavlja v vsakdanjem življenju (toploto začutimo, kadar nas speče) in kako se ta razlikuje od pojma toplo/hladno v likovnosti (doživljamo ga čustveno). Razumevanje in doživljanje likovnega pojma pa se seveda najbolje potrdi v praksi – z neposredno uporabo barv (topla/hladna barva). Če torej likovni problem razvijamo z vidika likovnega pojma (tople/hladne barve, motiv bi poiskali v ekoloških problemih), se nam odpira neskončna paleta možnosti izražanja. Ekološki problem lahko prikažemo s toplimi in hladnimi barvami, tako, da upodobimo nek konkreten motiv (npr. naslikamo mrtvo ptico), lahko pa tudi povsem s simboliko, npr. spopada med toplim in hladnim, brez obremenjenosti z nekim prepoznavnim »ekološkim« motivom. Sožitje ali člo-

vekov izkoriščevalski odnos do narave lahko prikažemo tudi s spopadom dveh barv ali z njunim objemom. Ljubezen do narave ali ljubezen dveh ljudi lahko izrazimo, kot bi dejal Vincent Van Gogh, s poroko dveh komplementarnih barv. Analogno gledano gre za enak strukturni odnos.

Po enakih načelih ravnamo tudi, kadar za izhodišče za zasnovo likovnega problema vzamemo likovno tehniko. Gotovo med vsemi likovnimi tehnikami ni nobene, ki ne bi bila primerna za obravnavo nekega ekološkega problema. Z likovnimi materiali in pripomočki se likovno izražamo in rešimo likovni problem z ekološkim motivom. Vsekakor pa je pri izbiri likovnih materialov in pripomočkov treba upoštevati cilje in vsebine likovne naloge. Likovne tehnike so kombinacija osebnega načina dela in uporabe orodij ter materialov. Na splošno sta vsaka tehnika in vsak material primerna za likovno delo. Vendar ustvarjalec s svojo občutljivostjo in posluhom za pripomočke in materiale ter za njihove izrazne in oblikovalske možnosti izbira tiste, ki najbolj ustrezajo njegovim namenom. Zaradi tega je za ustvarjalca zelo pomembno poznavanje likovnih tehnik in materialov, saj je odločilno tudi za končni uspeh ustvarjalnega dela.

Poudariti pa velja, da oblikovalci vizualnih sporočil z ekološko vsebino pogosto uporabljajo tehniko kolaža, ki že sama po sebi vsebuje pojme, kot so recikliranje, vnovična uporaba zavrženih materialov, varčnost, ekološka ozaveščenost. Zelo priljubljena je tudi uporaba recikliranega papirja, saj ta že sam po sebi vsebuje ekološko sporočilo. Sijoče bel papir lahko simbolizira potrošništvo in neodgovoren odnos do okolja, čeprav je, tehnološko gledano, recikliran papir lahko tudi bel. Uporaba recikliranega papirja pa lahko po drugi strani deluje kot stereotip.

Ekološko problematiko je vsekakor mogoče uporabiti kot likovni motiv, ki je izhodišče za zasnovo likovnega problema. Likovni motivi lahko nastanejo po opazovanju, spominu in domišljiji. Dejstvo je, da v vsakdanjem življenju naletimo na številne ekološke motive: onesnažene reke, onesnažen zrak, zatrtost odpadki, uničevanje gozdov, ekološke katastrofe, podnebne spremembe itd. Tovrstni motivi nas lahko že sami po sebi tako ali drugače prizadenejo ali pa nas silijo k razmišljanju in iskanju rešitev. Toda za likovno dejavnost ni ključnega pomena motiv, temveč, kako je motiv likovno izražen.² Francoski slikar in te-

2 Seveda pa obstajajo motivi, ki se pri vizualnem sporočanju ekoloških vsebin pojavljajo velikokrat, posebej na plakatih. Pomen določenega motiva ni vedno isti, temveč se spreminja glede na likovni in vsebinski kontekst vizualnega sporočila. Pogosti motivi so: planet Zemlja (poudarjeni so pomen Zemlje za preživetje, neodgovorno ravnanje in ogroženost), rastlinstvo (v vseh kulturah je rastlinstvo simbol življenja), list (simbolizira rast, življenje, rodovitnost, obnovo, preporod, upanje), cvet (simbolizira lepoto narave, popolnost, krepost, čistost, pa tudi krhkost življenja), živali (pogosto ponazarjajo neokrnjeno naravo, predstavljene so kot žrtve človeške neumnosti, okrutnosti ali pa imajo metaforičen oz. simboličen pomen; npr. prašič je simbol pogoltnosti, požrešnosti, sebičnosti in umazanije, saj požre vse, kar najde; plakat iz nekdanje Sovjetske zveze predstavi človeštvo kot požrešnega prašiča, ki žre Zemljo, pri tem pa se ne zaveda posledic svoje neumnosti), roka (človeška roka ima lahko več simboličnih pomenov – odprta dlan je simbol pomoči in zaščite, dvignjena pest je lahko simbol protesta), oko (oko je najpomembnejši organ vsakega vizualnega umetnika, hkrati pa lahko pomeni predvidevanje, videnje prihodnosti), okostje (okostje je simbol smrti, umrljivosti, razpadanja, pogosto je upodobljeno v smislu groznice), dimnik (dimnik je kontradiktoren simbol – po eni strani lahko simbolizira človekov napredek, po drugi strani pa škodo v naravi), orožje (v ekoloških sporočilih nastopa kot metafora za človekovo nasilje nad naravo), zelena barva (simbolizira neokrnjeno naravo, rast, mladost, življenje, plodnost, upanje, velik simboličen pomen ima tudi kot sodobni ekološki emblem).

oretik likovnih umetnosti Denis pravi: »Preden nastane bojni konj, ženski akt ali kateri koli drug motiv, je slika v svojem bistvu ravna površina, pokrita z barvami, ki so organizirane po določenem redu. Zato je likovno delo kakovostno le takrat, kadar likovni tekst v njem premaga motiv, likovno nekakovostno pa je, kadar je likovni tekst pod motivom ali, kakor je to pri likovnem kiču, kadar ga sploh ni.« (Peić, 1972: 12.)

Prepoznati ali naučiti se vrste motivov, ki jih prikazujejo likovni ustvarjalci, ni težko, saj gre za povsem razumsko delo. Veliko več truda, znanja, občutka in intuicije pa je treba zato, da se razkrije razmerje med motivom in likovno vsebino oz. likovnim besedilom. Likovni ustvarjalec podreja motiv likovnemu besedilu. Zato je eden poglobitvinih naporov pri dojemanju likovnega dela v tem, da abstrahiramo vse nelikovno – motiv, besedo pa damo samo likovnim destilatoma – črti, barvi, volumnu. Peić (1972) navaja, da figurativni slikar in kipar, da tako rečemo, naknadno oblečeta likovni tekst v motiv, gledalčeva dolžnost pa je, da ga znova odkrije. Nefigurativni slikar in kipar tega ne delata, likovni tekst pustita odkrit, ali kakor pravita sama, neobremenjen z motivom. Veličina in bistvo likovne umetnosti je prav v tem, da v likovni destilat vizualnega sveta – v črto, barvo in obliko – konservira človeško čustvo in da ga prek likovnega teksta razkriva ljudem, ki znajo likovno brati.

Ključno je torej, da motiv izrazimo s kakovostno likovno vsebino in da je povezan z likovnim pojmom. Često pa se dogaja, da ostaja v ospredju le vsebina, ni pa povezave z likovnim pojmom. To se ponavadi dogaja pri medpredmetnem povezovanju, ko likovna dejavnost temelji zgolj na povzemanju motivov iz vsebin, spoznanih pri drugih predmetnih področjih (biologiji, zgodovini ...), in na izvedbi teh motivov v izbrani likovni tehniki, kar je seveda z likovnega vidika nesprejemljivo. Tacolova (2003) pravilno ugotavlja, da v takšnem primeru učenci samo upodobijo nek motiv v tej ali oni likovni tehniki, spregledani pa so likovni cilji. V takem primeru ne moremo govoriti o pravih postopkih medpredmetnega povezovanja, saj rešitev likovne naloge ni povezana tudi z usvojitvijo likovnega pojma, likovni cilji (afektivni, psihomotorični in kognitivni) pa niso v celoti doseženi. Zato morajo učitelji pri načrtovanju likovnih nalog iskati smiselne korelacije z drugimi predmetnimi področji. Pri tem morajo ohraniti celovitost in čistost predmeta likovna vzgoja – učenci morajo likovne naloge izvajati po likovnih načelih in zakonitostih. Učitelji morajo učencem ponuditi možnost, da likovno nalogo rešijo na ustvarjalen, poseben likovni način, primeren njihovim psihofizičnim zmožnostim in individualnemu načinu izražanja. Izhodišča za izvedbo korelacije predmeta likovna vzgoja z drugimi predmetnimi področji lahko učitelji poiščejo v znanih pojmi vsebin drugih predmetnih področij ter med likovnimi področji. Neizčrpne možnosti povezovanja pojmov med različnimi predmeti ponujajo učiteljem ustvarjalno uresničevanje likovnih nalog z učenci.

Likovnih izdelkov z ekološko vsebino zato nikakor ne moremo vrednotiti samo po (ekoloških) motivih, temveč predvsem po kakovosti likovnega izra-

žanja in sporočanja ter po zmožnostih povezovanja motiva, likovnih pojmov, tehnik in materialov. Z doživljanjem in likovnim razmišljanjem, ki ga krepimo in razvijamo na podlagi likovnoekološke analize konkretnih likovnih del in na podlagi likovnega doživljanja sveta, lahko postopno odpiramo oči za vstop v čarobni, vznemirljivi svet (ekološke) likovne logike. Brez dvoma tako gotovo krepimo tudi kakovosten odnos do narave in do drugih ljudi. Verjetno pa je najučinkovitejša spodbuda za prepričljivo likovno izražanje ekoloških vsebin doživetje ali doživljanje konkretne ekološke situacije.

Živeti v bližini odlagališča odpadkov ali v bližini tovarne, ki neposredno onesnažuje okolico, doživeti zastrupitev pitne vode ali zboleti zaradi nezdrave hrane je gotovo dodatna (ne)motivacija za ustvarjanje.

Če hočemo razumeti ekološke probleme, moramo razumeti tudi vzode, ki te probleme povzročajo, jih povečujejo in kopičijo. Žal je pomemben del teh vzvodov postala podoba. Avtorji tovrstnih podob spretno prikrivajo prave vzroke ekološke krize. Sodobna obsedenost z ekologijo jih skriva tako, da zaskrbljenost za okolje, ki je postalo vsega občudovanja vredno, legitimno in družbeno sprejemljivo, vgrajuje v dominantno antropocentrično kapitalistično potrošniško ideologijo. Elemente odpora proti tovrstni ideologiji uporabljajo zato, da se to stanje ne bi spremenilo. Fiske (1990) piše, da so problemi povezovanja naše umetne družbe z naravo (da se ta vendarle zdi naravna) postali tržno blago – nakit posujemo z naravnimi biseri, školjkami ali morskimi konjički ... V ospredju je propagiranje brezobzirnega, pobesnelega potrošništva, ki na račun izkoriščanja ljudi in narave ustvarja čim večji dobiček in katerega posledica so tudi vse večji ekološki problemi.

Fotograf Depardon je v francoskem časopisu Liberation (26. 4. 1997) o svoji reportaži o mladoletnih sirotah v Romuniji zapisal: »Nisem hotel fotografirati otrok, ki se vlečejo ali plazijo po tleh. Hotel sem jih spraviti pokonci, da bi jim vrnil nekaj dostojanstva. Nisem bil tu, da bi kradel slike. Fotograf bi moral ostati dlje časa na kraju, da bi dobil najboljšo fotografijo, najboljšo obliko, ki zadrži pogled ... Toda naslednji dan se nisem mogel vrniti, zmanjkalo mi je poguma. Ko smo odšli, smo še videli otroke, ki so kričali in se krčevito oprijemali rešetk. Bilo me je sram.«

Voajerski vidik fotografa, njegova nemoč v dramah, ki jim je priča, že dolgo obseda reporterje. Nekateri izmed njih (zlasti med vietnamsko vojno) so priznali, da so zagrabili za orožje in samodejno prešli na drugo stran. Za vse njih je dejstvo, da lahko zaobjamejo neko resničnost in jo posredujejo naprej, neka možnost vplivanja na to resničnost. Vendar do kod sega distanciran odnos ob opazovanju trpljenja drugega? Do kod naj sega distanciran odnos ob spremljanju trpljenja živali zaradi uničevanja okolja/narave? Ali naj nadaljujemo snemanje deklive, ki umira? Ali naj preučujemo učinke svetlobe in predstavljamo trupla, da bi dobili »lepe« fotografije in polepšali bedo? Manipulacija je potem to, da

se ne ukvarjamo več z realnostjo, temveč da to realnost uporabimo/izrabimo za našo lastno slavo, za pridobitev občinstva in povečano prodajo. Zdi se, da je to tudi ključni ustvarjalni izziv sodobne likovne dejavnosti, še posebej pri obravnavi ekoloških tem.

Gervereau (2000) navaja, da je fotograf Depardon izbral: zaprl je objektiv in se ni vrnil, da bi posnel »boljše« fotografije. Nasprotno, svojo reportažo je opremil s komentarjem. V njem pripoveduje o razmerah, v katerih so nastali posnetki. Slike niso iztrgane in selekcionirane, da bi ilustrirale neko temo, temveč postanejo tema sama in njihov posnetek predmet članka. Tudi pri animiranih slikah postaja razkrivanje razmer med nastajanjem reportaže – da se ve, kaj je bilo posneto in kaj ne, kaj zmontirano ali ne in zakaj – osrednje etično vprašanje modernega informiranja, pri katerem se katapultirajo pogledi in viri brez razlik – »in distinguo«.

Ljudje se navadijo na prizore, ki prikazujejo propadanje našega okolja, izumiranje rastlinskih in živalskih vrst ter ogrožanje človekovega zdravja. Situacijo vzamejo na znanje, vendar postane neka konstanta, ki je del našega sveta in na katero se ne odzivajo več, vsaj ne učinkovito. Tudi zato je človekov odnos do narave v veliki meri odvisen od odnosa med resničnostjo in njeno upodobitvijo. Likovna dejavnost je zato izjemno pomemben del te ustvarjalne zgodbe, žal pa to dejstvo velja tako v pozitivnem kot negativnem smislu.

Logika zahteve po dobičku za vsako ceno je že povzročila preveliko škodo. V dani prevladi kapitalskega sistema, še zlasti v neoliberalni različici, se kaže ne samo v velikem družbenem razslojevanju in (kot je prepričljivo pokazala Naomi Klein) bohotenju neizmerne egoizma, ampak tudi v vse večjih globalnih ekoloških problemih. Glede tega bi bilo dobro poiskati zdravilo. Likovna dejavnost je lahko dobro zdravilo, s številnimi učinki. Samo odkriti ga je treba. Tudi zato je treba kakovostna likovna dela, ki vsebujejo prepričljivo, iskreno in učinkovito ekološko sporočilnost, vključevati v učni proces in jih večplastno analizirati. Vsekakor pa je treba v učnem procesu učencem omogočiti, da z doživljanjem realnega (ogroženega) prostora razvijejo ustvarjalno razmišljanje za kakovostno vgrajevanje angažirane ekološke miselnosti v likovni prostor.

Literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Butina, M. (1993). *Mesto likovne umetnosti v celoti kulture*. Likovne besede, 25.

Butina, M. (1995). *Slikarsko mišljenje, Od vizualnega k likovnemu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Butina, M. (1997). *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora.

Butina, M. (2000). *Mala likovna teorija*. Ljubljana: Debora.

- Depardon, R., *Libération*, 26. 4. 1997.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies*. London: Routledge.
- Gervereau, L. (2000). *Un siècle de manipulations par L'image*. Paris: Somogy.
- McQuiston, L. (2004). *Graphic Agitation 2, Social and Political Graphics in the Digital Age*. London: Phaidon.
- Muhovič, J. (1995). Od teorij o likovni umetnosti k teoriji likovne umetnosti. V: *Realnost likovne teorije*, zbornik referatov simpozija Likovna teorija in kultura, Ljubljana, 16. in 17. septembra 1994.
- Muhovič, J. (1998). Šest argumentov za uvedbo likovnega prakticanja v izobraževalne programe osnovnih in srednjih šol. V: T. Tacol in Č. Frelih (ur.), *Likovna vzgoja v kurikularni prenovi*. Ljubljana: Debora.
- Muhovič, J. (1998). Vizualizacija, znanost in znanje, V: B. Mihevc, B. M. Požarnik (ur.), *Za boljšo kakovost študija*, Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete v sodelovanju s Slovenskim društvom za visokošolsko didaktiko.
- Peiç, M. (1972). *Uvod v umevanje likovnega dela*. Ljubljana: DZS.
- Platon (1976). *Država*. Ljubljana: DZS.
- Tacol, T. (2003). *Likovno izražanje, Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Debora.
- Predmetna kurikularna komisija za likovno vzgojo (2004). *Učni načrt, Likovna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Učne navade dijakov s posebnimi potrebami v programu nižjega poklicnega izobraževanja

Majda Schmidt, Helena Čreslovník

V prispevku predstavljamo učne navade dijakov, ki obiskujejo program nižjega poklicnega izobraževanja. V izobraževalni program nižjega poklicnega izobraževanja je vključena zelo raznolika populacija, od učencev z nepopolno osnovno šolo, učencev osnovnih šol z nižjim izobrazbenim standardom do učencev priseljencev. Po pregledu domačih raziskav ugotavljamo, da od sprejetja zakonodaje o usmerjanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (2000) v Sloveniji še ni bila opravljena raziskava, ki bi se sistematično ukvarjala z integriranim izobraževanjem dijakov s posebnimi potrebami v nižjem poklicnem izobraževanju in prav tako ne raziskava, ki bi preučevala njihove učne navade.

V raziskavi, ki jo predstavljamo v drugem delu, smo empirično ugotavljali učne navade dijakov v programih nižjega poklicnega izobraževanja, in sicer nas je posebej zanimala primerjava učnih navad dijakov s posebnimi potrebami ter dijakov brez posebnih potreb.

Teoretična izhodišča

Poklicno in strokovno izobraževanje ter integracija¹ dijakov s posebnimi potrebami

Na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja so izvedene številne spremembe, novi programi so prenovljeni na vseh nivojih. Slovenija tako kot druge evropske države pričakuje, da bo uvajanje novosti in sprememb pospešilo dvig kakovosti poklicnega in strokovnega šolstva, kar je osnova ure-sničevanja lizbonske stra-

¹ V članku se termin integracija uporablja kot poimenovanje za vse poskuse izogibanja segregiranim in izoliranim oblikam vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (Pijl in Meijer, 1991). Glede na koncept obravnave otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v okviru vzgoje in izobraževanja v Sloveniji je termin integracija primernejši kot inkluzija. Termin inkluzija se sicer nanaša na bolj prožno preureditev vzgojno-izobraževalnega sistema, s ciljem vključevanja vseh učencev, ne glede na njihove individualne značilnosti in razlike (Flem in Keller, 2000).

tegije iz leta 2000. Skupni evropski cilji na področju izobraževanja in usposabljanja izpostavljajo tri dolgoročne strateške usmeritve (Posodabljanje in razvijanje programov izobraževanja in usposabljanja v poklicnem izobraževanju, 2008):

- izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja v EU,
- dostopnost izobraževanja in usposabljanja vsem državljanom,
- odprtost izobraževanja in usposabljanja v družbo in širše okolje.

Pevec Grmova (2008) navaja, da je potrebno kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja izboljšati na vseh dimenzijah, tako vhodnih in procesnih dimenzijah kakovosti kot tudi na ravni učnih dosežkov (znanje, spretnosti, kompetence), ki so potrebni za vstop na vedno bolj zahtevni in hitro spreminjajoči se trg dela in življenja v kompleksni družbi, ki zahteva vseživljenjsko učenje. Gre za zelo zahteven cilj, ker se v poklicno in strokovno izobraževanje vpisuje zelo raznolika populacija mladih in odraslih z različnim socialno-ekonomskim in etničnim izvorom. V vseh državah Evropske unije ima poklicno izobraževanje dve, včasih težko združljivi vlogi: prispevati h konkurenčnosti nacionalnega gospodarstva in izboljšati socialno vključenost (Pevec Grm, 2008: 37).

Vpeljevanje novih in prenovljenih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja v Sloveniji, ki jih izpostavljajo Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega ter srednjega strokovnega izobraževanja (2001), zahtevajo obsežno delovanje na ravni šole in gredo v smeri:

- povezovanja splošnega, strokovnega in praktičnega znanja s ciljem doseganja večje notranje vsebinske povezanosti in prepletenosti znanja ter razvoja poklicnih in ključnih kompetenc,
- uravnoteženega učnociljnega, problemskega in učnovsebinskega načrtovanja pri pripravi katalogov znanja in izpeljavi učnega procesa,
- modularno oblikovanega izobraževalnega programa z ustrezno strukturiranimi standardi za vstop v zaposlitev ali nadaljnje šolanje,
- uresničevanja koncepta odprtega kurikula in krepitev vpliva alternacije med delom, izobraževanjem, šolami in podjetji,
- večje avtonomije šol in priprave okvirnega izobraževalnega programa na nacionalni ravni,
- spodbujanja individualizacije, izdelave individualiziranih učnih načrtov, uporabe ustreznih metodično-didaktičnih pristopov, uvajanja novega koncepta ocenjevanja, timskega dela in sodelovanja učiteljev (Grašič, 2008; Ermenc, 2008; Klarič, 2008; Zupanc, 2008).

Med strateškimi cilji posodabljanja in razvijanja programov izobraževanja ter usposabljanja je pozornost usmerjena tudi v zagotavljanje integracije dijakov

s posebnimi potrebami v izobraževalne programe in sistem pridobivanja poklicnih kvalifikacij, ki jim omogoča uspešno zaposlovanje. Omenjeni cilj zavezuje šole, da zagotavljajo in uresničujejo teoretične in praktične podlage za kakovostno vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami ter da oblikujejo bolj podporna in učinkovita učna okolja (Field, Sarver in Shaw, 2003). Z vključitvijo dijakov s posebnimi potrebami v izobraževalne programe poklicnega in strokovnega izobraževanja, s prepoznavanjem in upoštevanjem posebnih potreb ter individualnih razlik lahko šole ustrezno pospešujejo njihovo socialno integracijo, osebni in poklicni razvoj. Tako slovenska zakonodaja s postopkom usmerjanja in z izdajo odločbe o posebnih potrebah omogoča dijakom pridobitev dodatne strokovne pomoči in prilagoditev vzgojno-izobraževalnega procesa zanje.

Na nivoju nižjega poklicnega izobraževanja so dijakom ponujeni programi iz različnih strokovnih področij (lesarstvo, kovinarstvo, tekstil, kmetijstvo, živilstvo, elektro stroka, steklarstvo, tesarstvo, gradbeništvo, ličarstvo, gospodinjstvo-storitvena dejavnost). Gre za programe, ki izobražujejo na ravni ozkega poklicnega profila. Vpis v programe nižjega poklicnega izobraževanja je mogoč z dokončanim sedmim razredom devetletke (šestim osemletke) oz. z dokončano osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom. Nižje poklicno izobraževanje omogoča, da udeleženci dopolnijo v skupno treh letih šolanja temeljno znanje na ravni obveznega šolanja in se usposobijo za manj zahtevna dela v poklicu (Medveš et al., 2008). Poudarek je na praktičnem življenjsko in poklicno uporabnem znanju, v samem procesu pouka pa so v ospredju: načelo učenja na podlagi primerov in vzorcev, načelo celostnosti in problemsko zastavljeni pouk ter načelo uporabnosti znanja. Dijaki so vključeni v majhne učne skupine, kar omogoča v vzgojno-izobraževalnem procesu boljše prilagajanje in nudenje pomoči. Predmetnik programa obsega minimalni standard teoretičnega pouka in praktičnega izobraževanja, zaključí se z zaključnim izpitom, šolanje pa je mogoče nadaljevati v srednji poklicni ali strokovni šoli. V programih v skladu z *Zakonom o usmerjanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami* lahko šola prilagodi izvedbo programa, pri čemer lahko zanje tudi podaljša izobraževanje, vendar največ za eno leto.

Kakovost poklicno-izobraževalnih programov je odvisna od uresničevanja in doseganja učnih ciljev, opredeljenih v predmetnih katalogih znanj. Le-ti predstavljajo povezovalni člen med sfero trga dela in nalogami izobraževanja. V okviru predmetnih katalogov znanj so opredeljeni: a) cilji izobraževanja na globalni ravni, ki predstavljajo splošno usmeritev učitelja pri delu, ter b) cilji izobraževanja na konkretni ravni, ki opredeljujejo temeljne učne cilje (informativne, formativne in socializacijske), ki jih mora dijak oz. vajenec doseči, da lahko napreduje oz. dokonča šolanje. Pomenljivo je, da morajo biti temeljni cilji definirani tako, da jih ob normativnih pogojih in pomoči lahko dosežejo vsi dijaki oz. vajenci. V Republiki Sloveniji naj bi nova reforma poklicnega izobraževanja

na ravni učnega procesa prenesla poudarek z informativnih na formativne cilje, torej na razvoj sposobnosti in spretnosti za samostojno opravljanje poklicne dejavnosti. Znotraj kategorije socializacijskih ciljev je poudarek na ozaveščanju pomena le-teh pri dijakih, tako na ravni usposabljanja za poklic kakor tudi na ravni osebnostnega razvoja in socialne integracije z delovnim okoljem, s sodelavci in s cilji podjetja (Kolenc in Hvala Kamenšček, 2008, 78–79).

Uresničevanje operativnih vzgojno-izobraževalnih in socialnih ciljev je za kakovostno delo z dijaki s posebnimi potrebami, ob stalnem in sprotnem preverjanju le-teh, nujno, saj omogoča glede na (ne)doseganje ciljev ustrezno prilagajanje njihovim zmogljivostim v programih poklicnega izobraževanja.

Učne navade² in dijaki s posebnimi potrebami

Učenje je kompleksen proces, v katerem prihaja do razmeroma trajnih sprememb subjekta, spremembe pa so rezultat njegove predhodne aktivnosti in izkušenj. Učenja ni mogoče poistoveti z dozorevanjem, rastjo ali staranjem, vendar pa se odraža v vidnih ali latentnih spremembah vedenja posameznika (Thomas in Patton, 1981). Posamezni segmenti učenja ne delujejo nikoli izolirano, ampak se neprestano prepletajo in oblikujejo v diferencirane in zahtevnejše vzorce vedenja. Učne navade so rezultat učenja in predstavljajo celoto vseh tistih načinov ravnanja v učni situaciji, ki so pridobljeni z vajo in ponavljanjem, tako, da omogočajo lažje, racionalnejše in uspešnejše učenje (Marentič Požarnik, 2003). Gre za zelo široko in kompleksno področje, ki zajema celoten proces učenja, osebnostne značilnosti posameznika, njegova čustva, okolje in samopodoba. Ker je v vseh prenovljenih poklicnih programih poudarjena ključna kompetenca učenje učenja in ideja o vseživljenjskem učenju s poudarkom na razvijanju poklicnih ter strokovnih kompetenc, je potrebno dijake načrtno usmerjati k razmišljanju o lastnem učnem procesu, o metakognitivnih spretnostih, k fleksibilni uporabi znanja, k učenju različnih veščin in spretnosti učenja (Woolfolk, 2002; Tancig, 2002; Bakračević in Licardo, 2006). V okviru vzgojno-izobraževalnega procesa se je potrebno skrbno posvetiti tudi dijaku s posebnimi potrebami in jih naučiti »učiti se«, saj so le tako lahko bolj učinkoviti pri učenju in poklicnem razvoju (Wehmeyer, 2002, 64).

Za dijake z lažjo motnjo v duševnem razvoju in z mejnimi sposobnostmi, ki so vključeni v programe nižjega strokovnega izobraževanja, so značilne znižane kognitivne sposobnosti, upočasnjenost razvoja, težave s pozornostjo in spominom, slabše razvite samoregulacijske in metakognitivne sposobnosti, težave v adaptivnem vedenju ter govorno-jezikovne težave (Cook in Semmel, 1999; Utley in Obiakor, 2003).

Učence z lažjo motnjo v duševnem razvoju in z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi mnogi strokovnjaki uvrščajo v skupino »počasnejši učenci« oz.

² Pri opredeljevanju in poimenovanju pojmov učne navade, strategije, metode, tehnike itd. ni enotnosti. V osnovi gre za to, kako pri učencih izboljšati proces učenja, gre za učenje učenja (Marentič Požarnik, 2003).

učenci z učnimi težavami. Četudi sta motnji ob vstopu v šolo pogosto »nevidni«, učenci potrebujejo posebno poučevanje in podporo v vzgojno-izobraževalnem procesu. S klasičnimi metodami poučevanja oz. s pristopi, ki jih učitelji uporabljajo za druge učence v razredu, pri omenjenih učencih največkrat niso uspešni (Wang, Reynolds, Walberg, 1988). Raziskave Lernerja (1997) in Torgesona (1982) kažejo, da tem učencem manjkajo sistematični načini učenja, pomnjenja ali uravnavanja učenja; razpolagajo s skromnim izborom učnih strategij v primerjavi z učenci brez motenj, prav tako pa so na področju pomnjenja sposobni priklicati bistveno manj informacij kot njihovi vrstniki brez težav. Zaradi negativnih izkušenj oz. preteklih neuspehov je okrnjena njihova motivacija za učenje. Ob učnih in delovnih težavah Rosenthal (1985) in Cohen (1986) izpostavljata še nizko samopodobo, izgubo občutka lastne vrednosti ter učeno nemoč učencev. Postavljanje previsokih zahtev in učnih ciljev ter neustrezno prepoznavanje njihovih potreb lahko vodi do občutij zmedenosti, neustrezne predstave o sebi, anksioznosti, depresivnosti (Rosenthal, 1985; Cohen, 1986; Cook in Semmel, 1999). Visoka stopnja izraženosti učnih potreb zahteva, da učitelji v procesu učenja in poučevanja uporabljajo individualizirane in diferencirane pristope. Glede na druge skupine učencev s posebnimi potrebami so pri nas učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju redkeje integrirani v redne osnovne šole, običajno so vključeni v šole z nižjim izobrazbenim standardom.

Ob prehodu v srednjo šolo, ki predstavlja bolj integrirano vzgojno-izobraževalno okolje v primerjavi s šolo z nižjim izobrazbenim standardom, so dijaki z lažjo motnjo v duševnem razvoju izpostavljeni številnim spremembam, izzivom in neznanim situacijam tako v neposrednem učnem okolju (učni program, metode poučevanja, heterogena skupina dijakov) kot širšem socialnem okolju.

Dijaki z lažjo motnjo v duševnem razvoju so soočeni z dodatnimi problemi, saj se za uspešno delo v šoli zahteva več vztrajnosti, samostojnosti, delavnosti, samokontrole, odločanja in postavljanja ciljev – z eno besedo: več samoodločanja pri učenju, na kar pa dijaki niso pripravljeni (Williams in O' Leary, 2001; Mason et al., 2002). Kakor kažejo tuje raziskave (Agran et al., 1999; Wehmyer et al., 2000; Field et al., 2003), pogosto tudi srednje šole pri poučevanju teh dijakov na učnem področju ne vključujejo modelov najboljših učnih praks, kot je npr. aktivno sodelovanje dijakov pri oblikovanju individualnih programov, spodbujanje odgovornosti in samoodločanja, prilagajanje vzgojno-izobraževalnega procesa ter nudenje priložnosti za učenje ustreznih učnih strategij. Podobno izpostavlja tudi raziskava Trainorjeve (2005): dijaki z lažjo motnjo v duševnem razvoju sami zaznavajo ovire pri aktivnem sodelovanju pri učenju v šoli, več možnosti za odločanje in postavljanje ciljev pa vidijo pri učenju doma.

Empirična raziskava

Cilji

V raziskavi smo preučevali značilnosti učnih navad dijakov s posebnimi potrebami in tistih brez njih v programih nižjega poklicnega izobraževanja na petih področjih, in sicer: na motivacijskem področju, na področju učenja in učnih tehnik, na čustvenem in socialnem področju ter na področju samopodobe oziroma samovrednotenja. Pri tem nas je zanimalo, ali med skupinama dijakov obstajajo razlike v učnih navadah na omenjenih področjih.

Metodologija

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V raziskavi je sodelovalo 140 dijakov iz različnih srednjih šol, ki so vključeni v programe nižjega poklicnega izobraževanja. Od tega je 70 dijakov s posebnimi potrebami³ z odločbo in so opredeljeni s kategorijo lažja motnja v duševnem razvoju ali mejne intelektualne sposobnosti. Prihajajo iz šol z nižjim izobrazbenim standardom. Dijaki so bili vključeni v postopek razvojno-procesnega usmerjanja s strani strokovnih komisij in so upravičeni do dodatne strokovne pomoči ter prilagoditev vzgojno-izobraževalnega procesa. V raziskovalnem vzorcu je še 70 dijakov brez posebnih potreb z nepopolno osnovno šolo. Za njih velja, da so večinoma zaključili šolanje v 6. razredu ali 7. razredu osnovne šole. Gre za dijake, ki so učno manj uspešni in je zato njihovo šolanje vezano na programe nižjega poklicnega izobraževanja.

Uporabili smo Vprašalnik o učnih navadah za mladostnike (Thiel, Keller, Binder in Boben, 1999). Gre za kompleksen vprašalnik, ki ga sestavlja 20 lestvic o učnih navadah. Poleg lestvic, ki merijo kognitivne dejavnike, so vključene še lestvice za preverjanje vpliva motivacijskih, čustvenih, socialnih in osebnih pogojev na učne navade. Vsaka lestvica ima sedem do osem postavk.

Vprašalnik ima skupaj 155 postavk, vprašani pa pri vsakem odgovoru izbira med tremi stopnjami (popolnoma soglašam, delno soglašam, ne soglašam). Izračunani Cronbachov koeficient zanesljivosti našega vprašalnika je 0,85.

Anketiranje je potekalo v obdobju od januarja do marca leta 2006. Po predhodnem dogovoru s svetovalnimi delavkami smo izvedli anketiranje.

Ker je za dijake v programih nižjega poklicnega izobraževanja značilno, da imajo učne težave, težave s koncentracijo, branjem in pisanjem, smo prilagodili samo izvedbo anketiranja (več odmorov, pomoč s strani učitelja ali svetovalne delavke, več časa).

³ Ko v prispevku govorimo o dijakih s posebnimi potrebami, ki so zajeti v raziskovalni vzorec, mislimo izključno na tiste dijake, ki imajo odločbo o usmeritvi.

Vsi podatki so obdelani s programom SPSS. Z enofaktorsko analizo varian- ce smo ugotavljali razlike med vzorčnimi aritmetičnimi sredinami na posame- znih lestvicah učnih navad med dijaki glede na odločbo o usmeritvi. V prime- rih, ko predpostavka o homogenosti variance ni bila upravičena, smo se odrekli splošnemu F-preizkusu, saj so strukturalne razlike med skupinami prevelike.

Rezultati in interpretacija

Primerjava učnih navad dijakov s posebnimi potrebami in dijakov brez posebnih potreb

Področje motivacije

To področje zajemajo lestvice: 1 – raven aspiracije, 2 – odložitev potreb, 3 – storilnostna motivacija, 4 – učna motivacija in 5 – pričakovanje neuspeha.

Tabela 1: Enofaktorska analiza variance na področju motivacije glede na dijake s posebnimi potrebami (s PP) in dijake brez posebnih potreb (brez PP).

Lestvica	Dijaki	N	Aritmetična	St. odklon	Preizkus homogenosti		Preizkus razlik	
			sredina		varianc		aritmetičnih sredin	
		n	\bar{x}	s	F	P	F	P
RA	s PP	70	19,51	2,685	0,184	0,668	18,545	0,000
	brez PP	70	17,47	2,923				
OP	s PP	70	15,14	1,844	19,557	0,000		
	brez PP	70	14,83	2,939				
SM	s PP	70	16,84	2,381	0,005	0,947	23,871	0,000
	brez PP	70	14,86	2,427				
UM	s PP	70	17,04	2,516	0,364	0,547	3,934	0,049
	brez PP	70	17,91	2,680				
PN	s PP	70	13,49	3,365	0,797	0,373	23,981	0,000
	brez PP	70	16,14	3,047				

Na lestvici odložitev potreb predpostavka o homogenosti ni upravičena, na drugih lestvicah so variance homogene.

Iz podatkov je razvidno, da obstajajo statistično značilne razlike med vzorč- nimi aritmetičnimi sredinami primerjalnih skupin dijakov s posebnimi potre- bami in brez posebnih potreb na naslednjih lestvicah: raven aspiracije, storilno- stna motivacija, učna motivacija in pričakovanje neuspeha.

Dijaki s posebnimi potrebami imajo statistično pomembno višjo *aspiracijo* v primerjavi z dijaki brez posebnih potreb, medtem ko je *pričakovanje neuspe- ha* pri njih pomembno višje. Rezultati pričajo o tem, da dijaki s posebnimi po- trebami negativno zaznavajo lastno učinkovitost v povezavi z učno uspešnostjo, kar je konsistentno z rezultati raziskav na področju kognitivnih motenj (Smith in Luckasson, 1995; Utley in Obiakor, 2003). Pomenljivo je, da kljub strokovni podpori in prilagoditvam vzgojno-izobraževalnega procesa dijaki s posebnimi potrebami kažejo nezaupanje v lastne sposobnosti in pričakujejo neuspeh. Po

drugi strani pa svoje cilje postavljajo visoko oz. nerealno, kar opozarja na težave pri uvidevanju lastnih sposobnosti in možnosti.

Storilnostna motivacija, potrebna za učenje, je pri dijakih s posebnimi potrebami statistično pomembno višja; zlasti izpostavljajo prizadevanja za uspešnejše šolanje in napore za obvladovanje učenja; svoje uspehe oz. neuspehe na področju *učne motivacije* pa doživljajo bolj kot danost, ki je izven dosega njihovega vplivanja (Levin, 1992), zato se v vzgojno-izobraževalnem procesu, bolj kot vrstniki, zanašajo na zunanje vzpodbude ter na nadzor s strani učiteljev in drugih odraslih.

Opozoriti velja še na področje *odložitev potreb*, kjer obe skupini dijakov glede na vrednosti aritmetičnih sredin kažeta dokaj podoben nivo sposobnosti podrejanja šolskim obveznostim, pri čemer pa so težave, povezane z odložitvijo potreb, pri obeh skupinah dijakov odraz šibkejše samokontrole, neustrezne organizacije dela, nizkega samoodločanja in postavljanja ciljev.

Področje učenja in učnih tehnik

To področje zajemajo lestvice: 7 – predelava učne snovi, 8 – faza aktualiziranja, 9 – oblikovanje učnih pogojev, 10 – kognitivni stil, 11 – učni stil, 13 – faza sprejemanja, 14 – kontrola učne uspešnosti in 18 – učna tehnika.

Tabela 2: Enofaktorska analiza variance na področju učenja in učnih tehnik glede na dijake s posebnimi potrebami (s PP) in dijake brez posebnih potreb (brez PP).

Lestvica	Dijaki	N	Aritmetična sredina	Standard. odklon	Preizkus homogenosti		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
PU	s PP	70	13,93	1,914	0,814	0,369	6,849	0,010
	brez PP	70	14,81	2,087				
FA	s PP	70	14,20	2,857	0,000	0,987	18,553	0,000
	brez PP	70	16,27	2,833				
UP	s PP	70	18,81	2,533	10,026	0,002		
	brez PP	70	17,79	3,627				
KS	s PP	70	15,77	2,526	0,379	0,539	4,810	0,030
	brez PP	70	16,69	2,405				
US	s PP	70	14,60	1,680	1,540	0,217	2,909	0,090
	brez PP	70	15,14	2,066				
FS	s PP	70	15,79	2,472	4,158	0,043	0,147	0,083
	brez PP	70	16,60	3,024				
KU	s PP	70	17,10	2,037	2,173	0,143	0,146	0,703
	brez PP	70	17,24	2,380				
UT	s PP	70	15,41	3,160	0,040	0,842	0,478	0,491
	brez PP	70	15,80	3,437				

Na lestvicah učnih pogojev in faze sprejemanja predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena, na drugih lestvicah so variance homogene.

Iz podatkov je razvidno, da dijaki s posebnimi potrebami statistično pomembno *počasneje predelujejo* učno snov, imajo težave z razumevanjem učnega gradiva in s selekcijo informacij, ne razlikujejo bistvenih informacij od nebi-

stvenih, prav tako pa jim težave povzročajo količina sprejetih informacij. Težave se javljajo pri vnosu in analizi informacij, torej že na nivoju senzorične integracije (Levandovski et al., 1992; Clements, 1998).

Statistične razlike med dijaki nastopajo tudi v *fazi aktualizacije*, in sicer je pri dijakih s posebnimi potrebami pomembno moten priklic informacij, reprodukcija pisnih in ustnih sporočil je okrnjena, v procesu učenja pa se javljajo miselne blokade. Izidi kažejo na prisotnost težav v kratkotrajnem pomnjenju, ki so povezane s problemi v organizaciji in shranjevanju informacij (Kavale in Forness, 1986; Conduis et al., 1986; Levandovski et al., 1992; Pickering in Gathercole, 2004).

Rezultati kažejo tudi na statistično pomembne razlike na področju *kognitivnega stila*, kjer pri dijakih s posebnimi potrebami bolj izstopa nesistematičnost in impulzivnost, skromen izbor strategij za reševanje problemov, predvsem pa prevladuje uporaba strategije poskusov in napak.

V literaturi s področja kognitivnih težav avtorji pogosto, ob spominskih težavah in težavah s pozornostjo dijakov, izpostavljajo še težave pri uporabi učnih strategij, tudi takrat, ko so jim le-te na razpolago in jih lahko izbirajo (Clements, 1998: 42), kar je opazno pri dijakih s posebnimi potrebami.

Na področju *učni pogoji* ne gre za statistično signifikantno razliko med skupinama dijakov, vendar je iz rezultatov razvidno, da imajo dijaki s posebnimi potrebami nekoliko bolj oblikovane učne pogoje v smislu urejenosti učnega prostora, šolskih zvezkov, boljše oblike organizacije učne vsebine in časa za učenje; *faza sprejemanja* je pri njih nekoliko bolj motena kot pri vrstnikih, za kar je najverjetneje razlog v dodatnih motnjah, kot so problemi s samokontrolo, regulacijo in trajanjem pozornosti, ter verjetno tudi v govorno-jezikovnih in komunikacijskih težavah, zaradi česar je omejen sprejem verbalnih informacij v procesu učenja (Hay, 1994; Dunn, 1996).

Omeniti velja še področja: *učni stil*, *kontrola učne uspešnosti* in *učna tehnika*, kjer dosegajo dijaki obeh skupin podobne rezultate.

Učni stil je pri dijakih bolj usmerjen v pomnjenje kot v razumevanje; že usvojenega znanja ne povezujejo z novim ter se pogosto učijo na pamet, dijaki s posebnimi potrebami še nekoliko bolj.

Dijaki obeh skupin *kontrolirajo učno uspešnost* tako, da preverjajo svoje znanje ali pa prosijo koga za pomoč. Imajo zmožnost delnega pregleda nad tem, kaj znajo in česa ne.

Učna tehnika je pri obeh skupinah slabša, saj se učijo takrat, ko je to nujno potrebno, domačih nalog ne delajo redno ter odlagajo učenje na daljši čas. Učenja ne načrtujejo, ne delajo po korakih in ne pristopajo organizirano, npr. v parih ali skupinah; pri tem so dijaki s posebnimi potrebami nekoliko slabši. Področje samousmerjanja, odločanja in postavljanja ciljev je pri dijakih s po-

sebnimi potrebami in šolsko manj uspešnih dijakih slabo razvito (primerjaj Wehmeyer in Schwartz, 1997; Wehmeyer et al., 2000; Field et al., 2003), kar je vidno tudi iz naših rezultatov.

Čustveno področje

To področje zajemajo lestvice: 12 – toleranca do neuspeha, 15 – odpornost proti stresu in 20 – občutje uspešnosti.

Tabela 3: Enofaktorska analiza variance na čustvenem področju glede na dijake s posebnimi potrebami (s PP) in dijake brez posebnih potreb (brez PP).

Lestvica	Dijaki	N	Aritmetična sredina	St. odklon	Preizkus homogenosti		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					Preizkus varianc	P	F	P
		n	\bar{x}	s	F	P	F	P
TN	s PP	70	15,43	2,281	2,339	0,128	4,669	0,032
	brez PP	70	16,39	2,921				
OS	s PP	70	12,41	2,493	0,164	0,686	2,788	0,097
	brez PP	70	13,14	2,666				
OU	s PP	70	16,61	2,886	1,873	0,173	5,611	0,019
	brez PP	70	17,67	2,370				

Preizkus homogenosti varianc je pokazal, da so variance homogene na vseh lestvicah. Rezultati kažejo, da obstaja statistično značilna razlika med skupinama dijakov na dveh lestvicah, in sicer na lestvici tolerance do neuspeha ter na lestvici občutja uspešnosti.

Toleranca do neuspeha je pri dijakih s posebnimi potrebami signifikantno nižja v primerjavi z vrstniki: dijaki v primeru neuspehov in slabih ocen razvijajo občutja potrtosti, nesreče in vznemirjenosti, ki zmanjšujejo in hromijo sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Podobno tudi na lestvici *občutje uspešnosti* dijaki s posebnimi potrebami signifikantno odstopajo: na področju učenja pogosto zaznavajo lastno neuspešnost in neustreznost, ko se primerjajo s sošolci, ponavljajoče neprijetne učne situacije (nep priznavanje, posmeh s strani sošolcev ali učiteljev) pa sprožijo odzivanje z umikom.

Naj omenimo še to, da izidi na lestvici *odpornosti proti stresu* izpostavljajo pojavnost, da sta obe skupini dijakov slabše odporni na stres, dijaki s posebnimi potrebami še nekoliko manj. Ob stopnjevanju šolskih zahtev, ob izrazitem nprezanju pri šolskih nalogah in učenju pod časovnim pritiskom zaznavajo čustveno napetost in telesno utrujenost, tudi izčrpanost.

Iz dobljenih podatkov lahko razberemo, da pri spopadanju z lastnimi omejitvami in težavami v učnem procesu dijaki s posebnimi potrebami razvijajo občutja nekompetentnosti, nezaupanja in neustreznosti ter se zatekajo v pasivnost in potegnenost vase, kar je skladno z ugotovitvami študij (Cohen, 1986; McLoughlin in Wallace, 1988; Cook in Semmel, 1999; Callet in McLoughlin, 2003), ki so analizirale socialno in čustveno vedenje dijakov s posebnimi potrebami na učnem področju v rednih vzgojno-izobraževalnih okoljih.

Istočasno velja izpostaviti tudi, da obe skupini dijakov manifestirata večjo stopnjo ranljivosti in občutljivosti v primeru prevelikih šolskih zahtev in takrat, ko te niso v skladu z individualnim tempom in učnimi zmožnostmi dijakov.

Socialno področje

To področje zajemajo lestvice: 16 – socialna odvisnost pri učenju, 17 – učno vedenje in 19 – stališče do šole.

Tabela 4: Enofaktorska analiza variance na socialnem področju glede na dijake s posebnimi potrebami (s PP) in dijake brez posebnih potreb (brez PP).

Lestvica	Dijaki	N	Aritmetična sredina	St. odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
SO	s PP	70	15,40	3,312	1,458	0,229	8,326	0,005
	brez PP	70	16,91	2,883				
UV	s PP	70	14,56	1,990	2,196	0,141	0,023	0,879
	brez PP	70	14,50	2,418				
SŠ	s PP	70	16,73	2,909	1,697	0,195	2,246	0,136
	brez PP	70	17,51	3,283				

Preizkus homogenosti varianc je pokazal, da so variance homogene na vseh lestvicah.

Na socialnem področju je analiza variance pokazala statistično pomembno razliko med vzorčnimi aritmetičnimi sredinami na lestvici *socialne odvisnosti pri učenju*. Dijaki s posebnimi potrebami so bolj socialno odvisni pri učenju, njihov odnos do učenja se generalizira na šolo, prav tako pa dajejo večji pomen simpatiji do učitelja in razreda kot dijaki brez posebnih potreb.

V procesu razvoja in zorenja dijaki s posebnimi potrebami postopoma pridobivajo neodvisnost, vendar pa nekateri ostajajo pretirano odvisni od učiteljev, staršev in drugih odraslih. Ta odvisnost je pogojena s potrebo po pomoči in varovanju pri aktivnostih, v katere so dijaki vključeni. Nizka stopnja zaznavanja lastne uspešnosti jih dela odvisne od drugih, ki lahko opravijo naloge bolje kot oni sami (McLoughlin in Wallace, 1988: 125).

Pri dijakih s posebnimi potrebami prevladuje bolj negativno *stališče do šole*, na omenjeni lestvici razlika med skupinama ni statistično pomembna. Šolo zaznavajo zgolj kot prostor, ki postavlja pravila in zahteve zunaj njihove volje. Občutja pripadnosti in povezanosti s šolo so pri dijakih šibko izražena.

Na lestvici *učno vedenje* dosegata obe skupini podoben rezultat, ki kaže na to, da je privlačnost učenja odvisna od interesa dijakov za posamezne učne predmete. Pri tistih predmetih, ki vzbujajo interes, so lahko učno uspešnejši.

Samovrednotenje

To področje zajema lestvica 6.

Tabela 5: Enofaktorska analiza variance na področju samovrednotenja glede na dijake s posebnimi potrebami (s PP) in dijake brez posebnih potreb (brez PP).

Lestvica	Dijaki	N	Aritmetična sredina	St. odklon	Preizkus homogenosti		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					varianc	P	F	P
		n	\bar{x}	s	F	P	F	P
SA	s PP	70	16,57	2,217	1,106	0,295	0,043	0,837
	brez PP	70	16,50	1,855				

Preizkus homogenosti varianc je pokazal, da so variance homogene. Preizkus ocen aritmetičnih sredin kaže, da na lestvici *samovrednotenje* med skupinama ni statistično pomembnih razlik.

Iz dobljenih podatkov lahko razberemo, da dijaki dajejo pomembno vrednost drugim področjem zunaj šole ter svoja zanimanja radi usmerjajo k prostočasnim dejavnostim (npr. v šport, igranje instrumenta). Področja, ki nudijo možnosti za sprostitev, vzpostavljanje socialnih kontaktov in upoštevajo potrebe dijakov, vzpodbujajo zaupanje in pozitivno samovrednotenje, kar je izjemnega pomena za osebnostno rast. Tako imenovana močna področja so lahko ključ do šolskega uspeha, še zlasti pri dijakih s posebnimi potrebami.

Zaključek

V raziskavi smo preučevali učne navade dijakov s posebnimi potrebami in dijakov brez posebnih potreb v programu nižjega poklicnega izobraževanja. Temeljna spoznanja empirične raziskave opozarjajo, da obstajajo med skupinama dijakov statistično pomembne razlike na štirih področjih učnih navad, in sicer: na področju motivacije, na področju učenja in učnih tehnik, na čustvenem področju ter na socialnem področju. Če povzamemo:

1. Na področju *motivacije* izkazujejo dijaki s posebnimi potrebami višjo stopnjo aspiracije in storilnostne motivacije v primerjavi z vrstniki, vendar lastno učinkovitost zaznavajo negativno, ne zaupajo v lastne sposobnosti, vzroke za slabšo učno delovanje iščejo izven sebe. Pri presojanju lastnih zmožnosti so ne-realni, preveč optimistični.

2. Na lestvicah, ki merijo *spoznavno-kognitivne procese za učenje*, dijaki s posebnimi potrebami dosegajo pomembno nižje rezultate, in sicer so njihove težave izrazite pri predelavi učne snovi, v fazi aktualizacije in pri uporabi kognitivnega stila.

3. Na *čustvenem področju* so izrazite razlike prisotne na lestvicah *toleranca do neuspeha* in *občutje uspešnosti*. Dijaki s posebnimi potrebami v primeru učne neuspešnosti in slabih ocen zaznavajo čustveno nemoč, potrnost, občutja manjvrednosti.

4. Na *socialnem področju* dijaki s posebnimi potrebami v primerjavi z vrstniki najbolj izstopajo na lestvici *socialna odvisnost*. Zaradi nizke stopnje zaznavanja lastne uspešnosti in nizke stopnje zaupanja v svoje sposobnosti iščejo pomoč v zunanjem okolju in tako ostajajo pretirano odvisni od drugih, tj. učiteljev, staršev.

Med zaskrbljujočimi ugotovitvami, povezanimi z učnimi navadami, posebej izpostavljamo dejstvo, da smo dijake s posebnimi potrebami v programih nižjega poklicnega izobraževanja v naši študiji zaznali kot manj učinkovite in manj kompetentne za spoprijemanje z učnimi in delovnimi nalogami. Zaradi narave motenj največkrat vložijo več časa in energije v učenje kot njihovi vrstniki brez motenj (Bireley in Manley, 1980). Ob tem so njihove učne težave povezane z ne-realnim pogledom na lastne sposobnosti.

Posebej je potrebno opozoriti na dejstvo, da odstopanja na področju kognitivnega procesiranja predstavljajo za dijake s posebnimi potrebami resne omejitve v procesu učinkovitega učenja. Ne poznajo učinkovitih načinov in strategij za uspešnejše učenje, kar jih ob neuspehih vodi do občutij frustracije in nemoči (Bireley in Manley, 1980; Mastropieri in Scruggs, 2007). Področje samoregulacije in samoodločanja je pri njih zelo slabo razvito, izkazujejo metakognitivne primanjkljaje na različnih nivojih: pri načrtovanju, preverjanju, opazovanju ter samoevalvaciji lastnega učenja in dela (Martini in Shore, 2008). Na slepo srečo pristopajo k reševanju problemov in ne znajo predvidevati težav pri svojem učenju. Zaskrbljujoče je tudi, da v procesu razvoja in rasti niso pridobili zadostne neodvisnosti, ampak se še naprej pretirano naslanjajo na pomoč učiteljev in drugih odraslih.

Predstavljene ugotovitve iz naše študije so pomembne za prakso, istočasno pa odpirajo številna vprašanja. Čeprav zakonodaja zagotavlja dijakom dostop do prilagoditev in dodatne strokovne pomoči, pa je potrebno temeljito preučiti kakovost izvajanja prilagoditev za dijake s posebnimi potrebami ter ugotoviti, ali učitelji ustrezno prepoznavajo in upoštevajo individualne razlike dijakov v nižjem poklicnem izobraževanju in/ali vključujejo dijake v aktivno sodelovanje pri oblikovanju individualiziranih programov ter postavljanju učnih ciljev. Prav tako se zastavlja vprašanje, ali se učitelji v zadostni meri zavedajo pomena učenja samousmerjanja in samoregulacije za dijake s posebnimi potrebami in ali verjamejo, da lahko dijaki z drugačnim poučevanjem napredujejo, na kar kritično opozarjajo številni avtorji, ki se ukvarjajo s pristopi poučevanja in učenja pri dijakih z učnimi težavami (Agran et al., 2000; Agran et al., 1999; Wehmayer et al., 2000; Field et al., 2003).

Da bi nižje poklicne šole lahko predstavljale kakovostna, učinkovita in podporna učna okolja za dijake s posebnimi potrebami (posebej za tiste z učnimi težavami), bi morale razviti modele učenja/poučevanja, ki predstavljajo dobro alternativo glede na tradicionalno usmerjene vzgojno-izobraževalne pristope.

Dijaki s posebnimi potrebami, ki prihajajo v poklicne šole iz šol z nižjim izobrazbenim standardom, potrebujejo kakovostno drugačno poučevanje in podporo, ki mora izhajati iz njihovih individualnih značilnosti in posebnih potreb. Zato bi morali vzgojno-izobraževalni programi, ki take dijake vključujejo, omogočiti razvijanje in učenje veščin pomnjenja s pomočjo posebnih pristopov oz. tehnik za urjenje spomina, ki v kombinaciji z racionalno razlago informacij stopnjujejo oz. povečujejo delovanje spomina, saj imajo, kot kažejo rezultati naše študije, dijaki s posebnimi potrebami pomembno večje težave pri pomnjenju in resnejše zastoje v mišljenju kot drugi dijaki. V obsežnih raziskavah, ki so preučevale uporabo strategij pomnjenja pri dijakih s posebnimi potrebami v osnovnih, srednjih in višjih šolah, avtorji (Scruggs in Mastropieri 2000; Uberti et al., 2003) poročajo o visoki stopnji učinkovitosti uporabe strategij pomnjenja za dijake z učnimi in emocionalnimi težavami. V omenjenih raziskavah so se pri dijakih pokazali signifikantno pozitivni učinki na področju učenja, zadovoljstvo z omenjenimi pristopi so izrazili tako učitelji kot dijaki. Scruggs in Mastropieri (2000) trdita, da so dijaki, ki usvojijo strategije in tehnike pomnjenja, sposobni te aplicirati tudi na drugih področjih.

Menimo, da bi morale poklicne šole skrb posvetiti tudi oblikovanju programov, ki dijakom s posebnimi potrebami omogočajo razvijanje samozavedanja o lastnem učenju, postavljanja lastnih učnih ciljev, samoodločanja in samoregulacije. Jasno je, da od socialno odvisnih, nizko samoregulacijsko usmerjenih dijakov s posebnimi potrebami ne moremo pričakovati, da bodo prej omenjena področja zmogli razviti sami.

Promoviranje poučevanja samoodločanja, samoregulacije, reševanja problemov in nudenja priložnosti, da dijaki s posebnimi potrebami nadzirajo svoje učenje, lahko pomaga, da bodo opremljeni z znanjem in veščinami, ki jih bodo potrebovali kasneje, to je pri svojem poklicnem delu in življenju (Morningstar et al., 1999; McGlasing-Johnson et al., 2003; Trainor, 2005). Poučevanje samousmerjanja (kako, kje in kdaj uporabljati veščine) lahko predstavlja novo izkušnjo za dijake, učinki se ne pokažejo samodejno. Gre za proces, v katerem jih je potrebno nepretrgano, sistematično krepiti, oblikovati in individualno prilagajati. Dodamo pa naj, da je poučevanje metakognitivnih strategij primerna metoda za vse dijake.

Raziskave (Rath in Royer, 2002) izpostavljajo tudi to, da učenje metakognitivnih veščin zmanjšuje strah pri dijakih. Ko imajo dijaki enkrat orodja, ki jih lahko uporabijo za to, da so bolj učinkoviti, pričnejo bolj zaupati v sebe, čutijo manj napetosti v učni situaciji, zvišuje se tudi njihova samopodoba.

Nikakor ne moremo zaobiti izidov, ki potrjujejo, da sta obe skupini dijakov slabše odporni na stres, in (kot smo že izpostavili) tega, da so dijaki s posebnimi potrebami še bolj ranljivi, občutijo nemoč, frustracijo in so socialno bolj odvisni od pomoči drugih v procesu učenja. Zato bi kazalo na poklicnih šolah

organizirati psihološko podporo, nuditi svetovanje in za določene primere dijakov uporabiti tudi relaksacijske tehnike. Organizacijsko dobro podprta psihološka pomoč lahko skupaj z drugimi pristopi in ukrepi, o katerih smo razpravljali, učinkovito pomaga pri spopadanju z neuspehom, pri razumevanju motnje in izgradnji samopodobe (Rath in Royer, 2002). Raziskovalni podatki tudi kažejo, da lahko s terapevtsko pomočjo zmanjšujemo/odpravljamo vedenjske težave (nekontrolirano vedenje, nepremišljenost), ki izhajajo iz učnih težav in/ali so z njimi povezane (Wren et al., 1987). Med drugimi načini pomoči dijaku omenimo še podporne skupine, v katere so vključeni vrstniki: gre za skupine, ki pomagajo krepiti sprejemanje, pomagajo pri razvoju avtonomije, integritete, pozitivne samoidentitete in samopodobe (Rath in Royer, 2002) ter jih vodijo usposobljeni strokovnjaki. Pri implementaciji omenjenih oblik podpore v programe poklicnega izobraževanja pa bi morali biti posebej občutljivi in pozorni, da dijakov s posebnimi potrebami ne bi stigmatizirali in izpostavljali njihovih primanjkljajev, šibkosti.

Ustavimo se še ob izidu, ki preseneča in kaže, da imata obe skupini dijakov bolj negativen odnos do šole in šibko izražena občutja pripadnosti. Ob podatku, da se v poklicne šole vpisujejo dijaki, ki manj zmorejo, in dijaki s posebnimi potrebami; tem so zagotovljene prilagoditve, strokovna pomoč in individualizirani programi; se zastavlja vprašanje, ali je ponudba posodobljenih poklicnih programov, ki izobražuje na ravni ozkega poklicnega profila, za dijake res dovolj zanimiva, privlačna in ali ustreza specifičnim potrebam in interesom populacije, ki se šola v teh programih.

Poizvedba o opravljenih študijah in empiričnih analizah, ki bi se ukvarjale s kakovostjo poklicnega izobraževanja, v katerega so vključeni dijaki s posebnimi potrebami, npr. ukvarjanje z njihovim učenjem, poučevanjem in učnimi navadami, je za potrebe tega prispevka pokazala, da pri nas ni na voljo nobene sistematično vodene raziskave, ki bi lahko ponudila pomembne podatke.

Menimo, da bi se morali tako praktiki kot raziskovalci resno in odgovorno lotiti raziskovanja integriranega izobraževanja v nižjih poklicnih šolah in pridobiti številne konkretne odgovore na vprašanja, ki se odpirajo v tej študiji. Zlasti bi se morali z vso občutljivostjo osredotočiti na izvajanje dodatne strokovne pomoči, individualiziranih programov in prilagoditev za dijake s posebnimi potrebami ter sprotno spremljati in vrednotiti njihove prednosti ter pomanjkljivosti. Le z aktivnim raziskovanjem in delovanjem v smeri bolj podpornega in kakovostnega učnega okolja za dijake s posebnimi potrebami in druge učno manj zmogljive dijake bomo lahko ustrezno vzpodbudili njihovo učno in osebno rast, jim omogočili pridobivanje poklicnih kvalifikacij ter dostop do uspešnega zaposlovanja v življenju. Za doseganje tega cilja bo potrebno tudi vsem učiteljem, ki poučujejo v razredih z dijaki s posebnimi potrebami, omogočiti dostop do ustreznega usposabljanja za delo z omenjeno populacijo in jim nuditi podporo ter svetovanje s strani posebej usposobljenih strokovnjakov.

Literatura

- Agran, M., Snow, K., in Swaner, J. (1999). Teacher perceptions of self-determination: Benefits, characteristics, strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34 (3), 291–301.
- Agran, M., Blanchard, C., in Wehmeyer, M. L. (2000). Promoting transition goals and self-determination through transition student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 351–364.
- Bakračević Vukman, K., in Licardo, M. (2006). Nekatere povezave med emocionalno kompetentnostjo, emocionalno regulacijo ter odzivanjem v stresnih situacijah pri mladostniku. *Pedagoška obzorja*, letnik 21, št. 2, str. 70–86.
- Bireley, M., in Manley, E. (1980). The learning disabled student in a college environment: A report of Wright State University's program. *Journal of Learning Disabilities*, 13 (1), 12–15.
- Caletti, C. M., in Mcloughlin, T. F. (2003). The social behavioral difficulties associated with nonverbal learning disabilities: Some suggestions for educators. *International Journal of Special Education*, 18 (1), 55–64.
- Clements, J. (1998). Development, cognition and performance. V: Emerson, E., Hatton, C., Bromley, J., in Caine, A. (ur.), *Clinical Psychology and People with Intellectual Disabilities*. John Wiley & Sons Ltd.
- Cohen, J. (1986). Learning Disabilities and Psychological Development in Childhood and Adolescence. *Annals of Dyslexia*, vol. 36, 287–300.
- Condus, M. M., Marshall, K. J., in Miller, S. R. (1986). Effects of the keyword mnemonic strategy on vocabulary acquisition and maintenance by learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 609–613.
- Cook, B. G., in Semmel, M. I. (1999). Inclusion and Students with Mental Retardation: Theoretical Perspectives and Implications. V: Pfeiffer, S. I., in Reddy, L. A. (ur.), *Inclusion Practices with Special Needs Students: Theory, Research, and Application*. New York, London, Oxford: The Haworth Press.
- Dunn, C. (1996). Status report on transition planning for individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 17–30.
- Ermenc, K. S. (2008). Izvedbeni kurikulum kot pogoj izvajanja programov srednjega poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Vzgoja izobraževanje*, 1, 15–21.
- Field, S., Sarver, M. D., in Shaw, S. F. (2003). Self-Determination. A Key to Success in Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, vol. 24, no. 6, 339–249.
- Flem, A., in Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: A study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 188–205.

- Grašič, S. (2008). Strategija vpeljevanja novih in prenovljenih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Vzgoja izobraževanje*, 1, 10–14.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 29–72.
- Izhodišča za pripravo izobraževalnih programov nižjega in srednjega poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja* (2001). Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Kavale, K., in Forness, S. (1985). *The science of learning disabilities*. San Diego: College Hill Press.
- Klarič, T. (2008). Kaj je odprti kurikulum in kako se uresničuje v novih programih poklicnega izobraževanja. *Vzgoja izobraževanje*, 1, 19–21.
- Kolenc, J., in Hvala Kamenšček, P. (2008). To so naši boji: dualni sistem srednjega poklicnega izobraževanja. *Vzgoja izobraževanje*, 1, 76–82.
- Levandovski, D., Teodorović, B., in Pintarić, L. (1992). Spremnost za učenje djece s lakom mentalnom retardacijom. *Defektologija*, vol. 28, št. 1 in 2, 9–27.
- Levin, V. (1992). Locus of control: Its relationship to gender, ethnicity, and at-risk students. *ERIC Document Reproduction Service No. ED 360–605*.
- Lerner, J. (1997). *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Marentič-Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. 1. izd. Ljubljana: DZS.
- Martini, R., in Shore, B. (2008). Pointing to parallels in ability-related differences in the use of metacognition in academic and psychomotor tasks. *Learning and Individual Differences*, vol. 18, issue 2, 2nd Quarter, 237–247.
- Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M., Johnson, L., in Stillerman, S. (2002). Implementing student-led IEPs: Student participation and student and teacher reactions. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25, 171–191.
- Mastropieri, M. A., in Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NY: Merrill/Prentice Hall.
- McGlasing-Johnson, J., Agran, M., Sitlington, P., Cavin, M., in Wehmeyer, M. (2003). Enhancing the Job Performance of Youth with Moderate to Severe Cognitive Disabilities Using the Self-Determined Learning Model of Instruction. *Research nad Practice for Persons with Severe Disabilities*, vol. 28, no. 4, 194–204.
- McLoughlin, J. A., in Wallace, G. (1988). *Learning disabilities: Concepts and characteristics*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Medveš, Z., Kodelja, Z., Mažgon, J., Ermenc, K. S., Peček, M., Lesar, I., Pevc Grm, S. (2008). Prispevek poklicnega in strokovnega izobraževanja k pravičnosti in socialni vključenosti. *Sodobna pedagogika*, vol. 59, no. 5, str. 74–94.

- Morningstar, M. E., Kleinhammer – Tramill, P. J., in Lattin, D. (1999). Using successful models of student-centered transition planning and services for adolescents with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 31, 1–19.
- Pevc Grm, S. (2008). Temeljne nacionalne usmeritve v Republiki Sloveniji pri zagotavljanju kakovosti v poklicnem strokovnem izobraževanju. V: Kolenc, J., in Kramberger, A. (ur.), *Kakovost poklicnega in strokovnega izobraževanja – normativne in strokovne podlage* (Projekt Evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS, Podprojekt Strokovne podlage za pripravo letnega poročanja o napredku v poklicnem in strokovnem izobraževanju, zasnovanega na kazalnikih). Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut, 36–65.
- Pickering, S. J., in Gathercole, S. E. (2004). Distinctive working memory profiles in children with varying special educational needs. *Educational Psychology*, 24, 393–408.
- Pijl, S. J., in Meijer, C. J. W. (1991). Does integration count for much? An analysis of the practices of integration in eight countries. *European Journal of Special Needs education*, 6, 100–111.
- Rath, K. A., in Royer, J. M. (2002). The Nature and Effectiveness of Learning Disability Services for College Students. *Educational Psychology Review*, vol. 14, no. 4, 353–381.
- Rosenthal, I. (1985). A career development program for learning disabled college students. *Journal of Counseling and Development*, vol. 63, 308–310.
- Scruggs, T. E., in Mastropieri, M. A. (2000). The effectiveness of mnemonic instruction for students with learning and behavior problems: An update and research synthesis. *Journal of Behavioral Education*, 10, 163–173.
- Smith, D., in Luckasson, R. (1995). *Introduction to special education: Teaching in an age of challenge* (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Tancig, S. (2002). Metakognitivni programi za otroke s specifičnimi učnimi težavami. V: Kavkler, M. (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Društvo Bravo, 93–96.
- Thomas, C. H., in Patton, J. R. (1981). *Mental Retardation*. Columbus, OH: Merrill.
- Thiel, R., Keller, G., Binder, A., in Boben, D. (1999). *Vprašalnik o učnih navadah za mladostnike – priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Torgeson, J. K. (1982). The learning disabled child as an inactive learner: Educational implications. *Topics in Learning Disabilities*, vol. 2, 45–52.
- Trainor, A. A. (2005). Self-Determination Perceptions nad Behaviors of Diverse Students with LD During the Transition Planning Process. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 38, no. 3, 233–249.

- Uberti, H. Z., Scruggs, T. F., in Mastropieri, M. A. (2003). Keywords make difference: Mnemonic instruction in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 35, 56–61.
- Utley, C. A., in Obiakor, F. E. (2003). Educating Students with cognitive disabilities. V: Obiakor, F. E., Utley, C. A., in Rotatori, A. F. (ur.), *Effective Education for Learners with Exceptionalities*. JAI, Elsevier Science, 77–98.
- Wang, M. C., Reynolds, M. C., in Walberg, H. J. (1988). Integrating the children of the secondary system. *Phi Delta Kappan*, 70, 248–251.
- Wehmeyer, M. L., in Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow – up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245–255.
- Wehmeyer, M. (2002). *Teaching Students with Mental Retardation*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., in Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education*, 34, 58–68.
- Williams, J. M., in O'Leary, E. (2001). What we've learned and where we go from here. *Career Development for Exceptional individuals*, 24, 51–71.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Wren, C., Williams, N., in Kovitz, V. (1987). Organizational problems at the college level. *Academic Therapy*, 23 (2), 157–165.
- Zupanc, B. (2008). Ocenjevanje znanja in zaključni izpit v prenovljenih programih srednjega poklicnega izobraževanja. *Vzgoja izobraževanje*, 1, 26–29.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije, št. 54.
- Posodabljanje in razvijanje programov izobraževanja in usposabljanja v poklicnem izobraževanju*. Vir: http://www.cpi.si/ucitelji/esf/programi-prenova_programov/priprava_programov.aspx (december 2008).

Prednosti in slabosti uporabe metode primera za poslovne in ekonomske vede

Mateja Dostal

Ker izkustveno učenje zanika seštevalno pojmovanje učenja in trdi, da se vsako spoznanje preoblikuje v stiku z osebno izkušnjo ter da je vsako novo spoznanje rezultat take rekonstrukcije, se uveljavlja predvsem pri učenju kompleksnejših poklicnih, komunikacijskih, socialnih spretnosti za vodenje skupine, individualno svetovanje, načrtovanje projektov. Glavno načelo izkustvenega učenja je cikličnost, pri čemer gre za celostni način prilagajanja svetu ter stalno ustvarjanje in preoblikovanje znanja ob soočanju osebne izkušnje z ostalimi spoznanji. Izvajalci metode primera na mednarodnih poslovnih šolah doslej sicer še niso predstavili modela učenja za metodo primera, so pa zanj predstavili empirične dokaze, povezane z vrednotami, ki jih gojijo do učenja, in opozorili na ključne prednosti ter slabosti metode.

Metoda primera¹ se je na Harvardu razvila v veliki meri prav zaradi prepričanja, da je bolj učinkovita kot klasična metoda, tj. tradicionalna predavanja. Harvard metode primera ne sprejema kot ene izmed mnogih, kot to počnejo druge poslovne šole; nasprotno, literatura, ki smo jo pregledali, kaže, da je metoda primera primarno jedro učnega procesa, ki ga preostale metode le dopolnjujejo. Harvard ni bil le inovator, pač pa ostaja vodilna ustanova pri razvijanju študijskega gradiva. Do leta 1998 je izdal 5000 študij poslovnih primerov (PP),² še sedaj pa jih vsako leto izda po 600 (Crainer in Dearlove, 1998: 19). Kot navaja Ewing (Ewing, 1990: 52), se udeleženci MBA programa na Harvardu med svojim dvoletnim šolanjem lotijo 900 poslovnih primerov, ki v zadnjem času vključujejo simulacije in interaktivne pristope, ki temeljijo na informacijski tehnologiji. Metoda primera ima na tej in drugih

¹ Metoda primera je uporaba primera v vzgojno-izobraževalne namene, kjer obravnava poteka po treh osnovnih fazah: predstavitev, analiza in razprava (Mijoč, 1997: 12).

² Opis specifične situacije v podjetju, ki ga študentje preučijo in analizirajo, kaj se je zgodilo, skupaj z učiteljem in kolegi predstavijo situacijo, zagovarjajo stališča in v paru, manjših skupinah ali na plenarnem srečanju razpravljajo o možnih rešitvah.

poslovnih šolah goreče zagovornike, a tudi ostre kritike, oboji pa opozarjajo na prednosti in slabosti metode.

Literatura izvajalcev metode primera s področja ekonomskih in poslovnih ved navaja glavne prednosti in slabosti metode primera. Prednosti izvajanja metode primera so predvsem v sistematičnem razumevanju procesa učenja (Barnes, Christensen, Maufette-Leenders, 1994: i-xix), v analizi konkretne situacije, v nujnosti povezave analize, razprave in vključitve udeležencev (Barnes, 1997: 11) ter v netradicionalni vlogi predavatelja (Clough, v: Barnes et al., 1994: 215). Slabosti so v prekomernem posploševanju (Abell, 1997: 17), površinski interpretaciji (Reynolds, 1998: 153; Smith, 1987: 125), neprimerni izvedbi razprave (Reynolds), pomanjkanju teoretičnih okvirov za metodologijo (Romm, Mahler, 1991: 270), pomanjkanju stika z resničnostjo (Hodgson, 1998, v: Burgoyne in Mumford, 2001: 42; Vail, 1996: 179), poenostavljanju medčloveških odnosov (Mailick, Stumpf, 1998: 153), v poudarjanju vloge menedžerja in dejstva, da je rešitev problema zgolj v diagnozi (Mailick, Stumpf, 1998: 153; Mintzberg, 1989: 274).

Raziskava

Zastavlja se vprašanje, kako ob upoštevanju prednosti in slabosti čim bolj učinkovito poučevati z metodo primera, ki jo po svetu že tradicionalno uporabljajo za izobraževanje bodočih menedžerjev. Utemeljujejo jo kot primarno metodo poučevanja in učenja stroke. Raziskave jo potrjujejo kot učinkovito, a zgolj s strani učiteljev ekonomskih in poslovnih strokovnih predmetov oz. izvajalcev PP. Stališča študentov niso poznana, raziskave celo kažejo (Burgoyne in Mumford, 2001), da izvajalci poslovnih primerov nimajo pravega vpogleda v konkretno izkušnjo študentov oz. udeležencev PP.

Namen raziskave je bil preučiti konkretno izkušnjo študentov uporabnikov metode primera (izvajalcev oz. moderatorjev in udeležencev oz. nemoderatorjev) in preučiti njihova stališča o prednostih in slabostih metode primera, ki jih navaja literatura izvajalcev metode primera s področja ekonomskih in poslovnih ved (Burgoyne in Mumford, 2001). Za izbrani teoretični okvir raziskave in postopek raziskovanja (anketna raziskava) je bil uporabljen anketni vprašalnik.

V namerni vzorec je bilo z osebnim anketiranjem zajetih 100 respondentov, ki so študijo primera obravnavali vsaj pri enem strokovnem predmetu na Ekonomski fakulteti v Ljubljani. V anketnem vprašalniku smo za podane trditve najprej merili stopnjo strinjanja oz. nestrinjanja s trditvami o prednostih in slabostih metode primera, kjer je bila uporabljena Likertova petstopenjska lestvica. Kvantitativno analizo z anketno raziskavo zbranih podatkov smo opravili s

pomočjo statističnega paketa SPSS 11.0 v okolju MS Windows,³ za odgovore na odprta vprašanja o prednostih in slabostih obravnave poslovnih primerov pri strokovnih predmetih pa smo izvedli kvalitativno analizo.

V splošnem delu so anketiranci navedli, pri katerih strokovnih predmetih na fakulteti so obravnavali študijo primera oz. poslovni primer (PP). Na vprašanje so odgovorili vsi anketiranci (100 %); vsi anketiranci so študijo primera obravnavali vsaj pri dveh strokovnih predmetih na fakulteti.⁴

Statistični preizkus hipoteze se je nanašal na stopnjo strinjanja z navedenimi prednostmi metode primera za celotni vzorec.⁵ Celoten vzorec najbolj soglašala s trditvijo, da metoda primera razvija spretnosti razločne izgovorjave, poslušanja in prepričevanja drugih. Na drugem mestu je trditev, da z metodo primera demonstriramo teorijo na primeru, na tretjem pa, da razvija ustvarjalno delo z drugimi (slika 1).⁶ Anketiranci soglašajo z vsemi navedenimi prednostmi in T-preizkus je potrdil, da je točna stopnja značilnosti P pri vseh trditvah, razen trditve 3 (izveš, kar je zate pomembno), nižja od 0,05, zato lahko ničelno domnevo H_0 ovržemo in potrdimo hipotezo. Sprejmemo sklep, da vse navedene prednosti (razen ene) metode primera celoten vzorec razume kot prednosti.

V nadaljevanju se je statistični preizkus hipoteze nanašal na stopnjo strinjanja z navedenimi slabostmi metode primera v celotnem vzorcu.⁷ T-preizkus je pokazal, da večine trditve študentje ne razumejo kot slabosti metode primera. Za prve tri trditve lahko ugotovimo točno stopnjo značilnost $P \leq 0,05$, za ostalih 6 trditve pa tega ne moremo ugotoviti. Anketiranci se ne strinjajo s trditvama 1 (gre za izmenjavanje nevednosti) in 3 (preveč navdušujoča); strinjajo pa se s trditvijo 2 (neujemanje potreb vodje in študentov), tako da lahko ugotovimo,

3 Preizkus hipoteze se je nanašal na to, ali pretekle izkušnje vplivajo na stališča uporabnikov PP. Za vsako stališče je bil na vzorcu izveden T-preizkus domneve o razliki med dvema aritmetičnima sredinama za neodvisna vzorca (preizkus skupin) in meje intervala zaupanja za razliko aritmetičnih sredin pri predpostavki enakosti oz. neenakosti varianc ob upoštevanju stopnje značilnosti, ali neodvisna spremenljivka vpliva na mnenje anketirancev. Kjer je bila točna stopnja značilnosti $P \leq 0,05$, je bil sprejet sklep, da izbrana spremenljivka vpliva na strinjanje z izbrano trditvijo.

4 Obravnava PP pri predmetih: Angleški jezik 2 (100), Temelji trženja (60), Metode trženjskega raziskovanja (34), Osnove podjetništva (17), Upravljanje in ravnanje podjetja (9), Obnašanje potrošnikov (4), Finančno računovodstvo (3), Organizacija podjetja (3), Management (3), Politična ekonomija (2), Trženje storitev (2), Osnove vodenja (2).

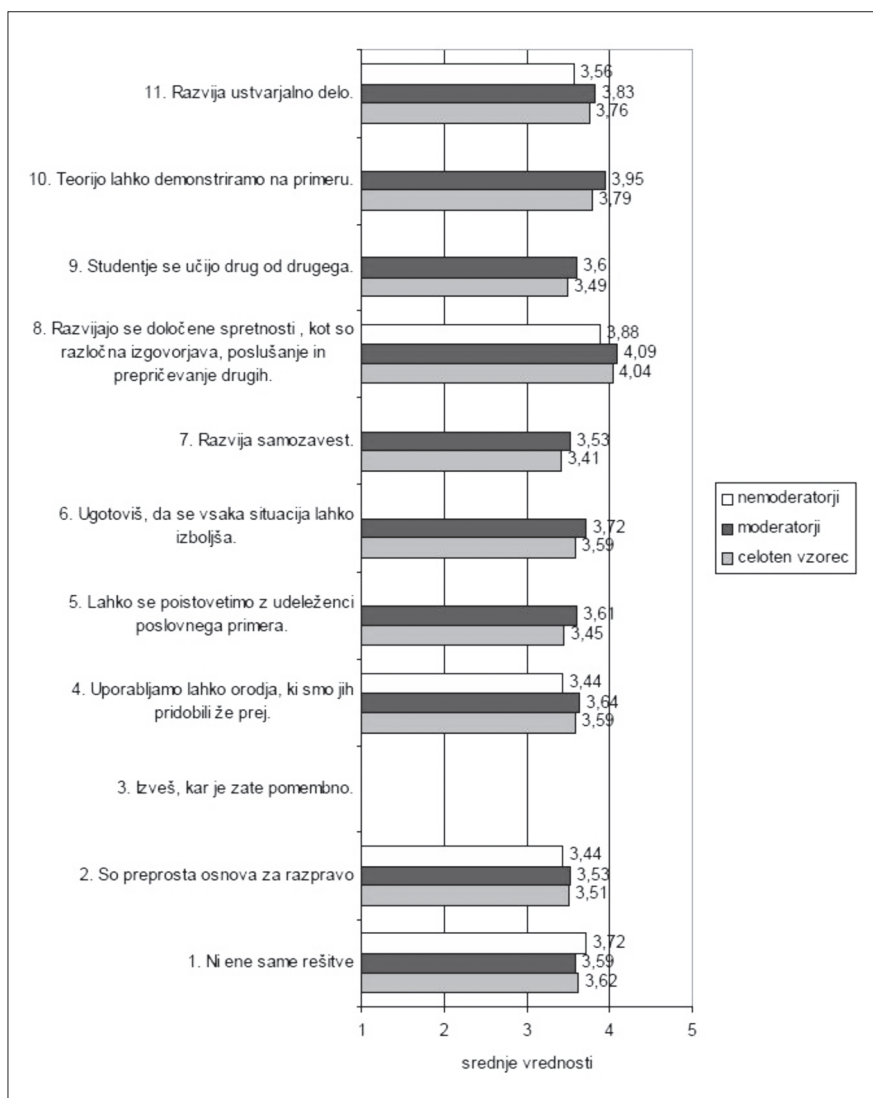
5 Za vsako stališče smo na vzorcu s T-testom preizkušali odstopanje stopnje strinjanja od nevtralne ocene 3 (se niti popolnoma ne strinjam, niti strinjam). Kjer je točna stopnja značilnosti $P \leq 0,05$, zavrnemo ničelno domnevo in sprejmemo sklep, da je stopnja strinjanja statistično značilno različna od nevtralne ocene 3.

6 Pri moderatorjih so na prvih treh mestih iste trditve, srednje vrednosti so podobne vrednostim celotne skupine. T-preizkus je pokazal, da za vse trditve lahko ovržemo ničelno domnevo H_0 , saj je točna stopnja značilnosti P povsod nižja od 0,05. Torej lahko sprejmemo sklep, da skupina moderatorjev vse navedene prednosti metode primera razume kot prednosti. Pri nemoderatorjih je T-preizkus pokazal, da lahko samo za trditve 1, 2, 4, 8 in 11 ugotovimo statistično značilnost, za večino pa tega ne moremo ugotoviti. Na prvem mestu nemoderatorjev je ista trditev (trditev 8: razvija spretnosti razločne izgovorjave, poslušanja in prepričevanja drugih), na drugem mestu je trditev 1 (ni ene same rešitve). Na tretjem mestu pa je trditev 11 (razvija ustvarjalno delo z drugimi).

7 Za vsako stališče smo na vzorcu s T-testom preizkušali odstopanje stopnje strinjanja od nevtralne ocene 3 (se niti popolnoma ne strinjam, niti strinjam). Kjer je točna stopnja značilnosti $P \leq 0,05$, zavrnemo ničelno domnevo in sprejmemo sklep, da je stopnja strinjanja statistično značilno različna od nevtralne ocene 3.

da samo to trditev celoten vzorec razume kot slabost metode primera (slika 2).⁸ Hipotezo lahko potrdimo le za eno od slabosti.

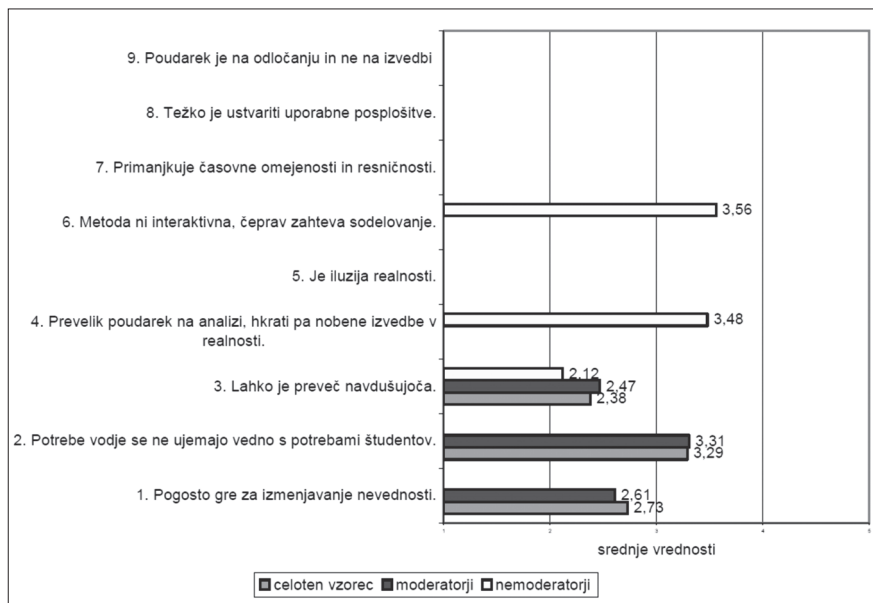
Slika 1: Prednosti metode primera.



* Srednjih vrednosti, ki niso statistično značilno različne od nevtralne ocene 3, v grafičnih prikazih ne navajamo.

⁸ Pri moderatorjih so statistično značilne le trditve 1, 2 in 3, ker pa se s trditvijo 1 (gre za izmenjevanje nevednosti) in 3 (preveč navdušujoča) ne strinjajo, razumemo kot slabost metode primera le trditve 2 (neujemanje potreb vodij in študentov). Sprejmemo sklep, da, razen ene, navedenih slabosti moderatorji ne razumejo kot slabosti metode primera. Pri nemederatorjih so statistično značilne trditve 3, 4 in 6; s trditvijo 3 (preveč navdušujoča) se ne strinjajo, strinjajo pa se s trditvama 4 (prevelik poudarek na analizi, ni izvedbe) in 6 (metoda ni interaktivna, čeprav zahteva sodelovanje). Sprejmemo sklep, da navedenih slabosti, razen dveh, nemederatorji ne razumejo kot slabosti metode primera.

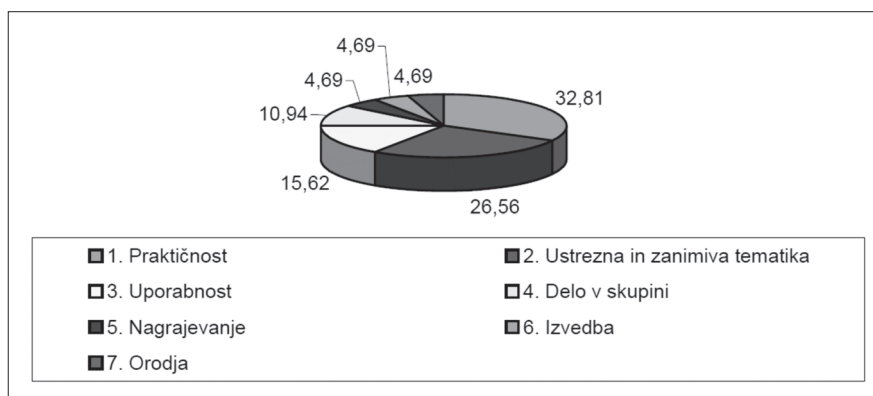
Slika 2: Slabosti metode primera.



* Srednjih vrednosti, ki niso statistično značilno različne od nevtralne ocene 3, v grafičnih prikazih ne navajamo.

V vprašanju odprtega tipa smo anketirance najprej vprašali, katere so prednosti obravnave študije primera. Na to vprašanje je odgovorilo 75 anketirancev, kar je 75 % vseh sodelujočih v anketi. Vse naštetje prednosti smo strnili v 7 najbolj značilnih skupin izjav (slika 3).

Slika 3: Prednosti obravnave poslovnih primerov.

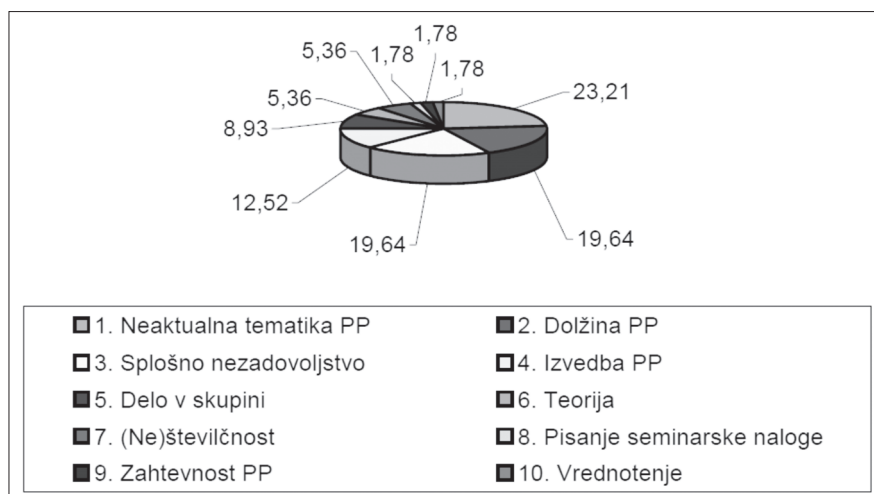


* Vrednosti so v odstotkih (%).

Na prvem mestu navajajo praktičnost, kjer pravilna rešitev ni nepomembna; na drugem mestu je ustrezna in zanimiva tematika, kjer anketiranci kot pred-

nost navajajo uporabo PP iz slovenskega poslovnega okolja; na tretjem mestu je uporabnost za poklicno življenje in splošno razgledanost, kjer anketiranci navajajo predvsem dejstvo, da si tako lažje predstavljajo, kako je v praksi, kjer primerjave delajo predvsem s klasično metodo (predavanje) in poudarjajo, da se jim zdi metoda primera bolj uporabna kot predavanja. Pomembna prednost je delovna klima, kjer navajajo sproščenost, odprt odnos z učiteljem in možnost za izmenjavo mnenj kot najbolj pomembne prednosti metode primera. Pomembna je ustrezna in zanimiva tematika, kjer kot glavna atributa poudarjajo kratkost in praktičnost PP.

Slika 4: Slabosti obravnave poslovnih primerov.



* Vrednosti so v odstotkih (%).

V nadaljevanju smo v anketnem vprašanju odprtega tipa anketirance vprašali, katere so slabosti obravnave PP. Na to vprašanje je odgovorilo 45 % vseh sodelujočih v anketi. Odgovore smo strnili v 10 najbolj značilnih skupin izjav (slika 4). Anketiranci so na prvem mestu izpostavili problem neaktualnosti PP, kjer opozarjajo tudi na problem neraznolikosti tem; na drugem mestu so izpostavili dolžino ali pa pogostnost PP; na tretjem mestu je splošno nezadovoljstvo nad (ne)izvedbo metode primera, kjer gosti iz prakse o poslovnih primerih pogosto samo predavajo, metode pa ne uporabljajo. Vzrok za neizvedbo metode primera je nemotiviranost, kot vzrok pa navajajo tudi utrujenost in preobremenjenost.

Zaključek

Literatura izvajalcev metode primera s področja ekonomskih in poslovnih ved navaja glavne prednosti in slabosti metode primera. Prednosti izvajanja metode primera so predvsem v sistematičnem razumevanju procesa učenja (Barnes, Christensen, Maufette-Leenders), v analizi konkretne situacije, v nujnosti povezave analize in razprave in vključitve udeležencev (Barnes) ter v netradicionalni

vlogi predavatelja (Clough). Slabosti so v prekomernem posploševanju (Abell), površinski interpretaciji (Reynolds, Smith), neprimerni izvedbi razprave (Reynolds), pomanjkanju teoretičnih okvirov za metodologijo (Romm in Mahler), pomanjkanju stika z resničnostjo (Hodgson, Vail), poenostavljanju medčloveških odnosov (Mailick in Stumpf) in v poudarjanju vloge menedžerja in dejstva, da je rešitev problema zgolj v diagnozi (Mailick in Stumpf, Mintzberg).

Raziskava o prednostih in slabostih metode primera za potrebe ekonomskih in poslovnih ved je preučila stališča študentov uporabnikov, med katerimi so tako izvajalci kot tudi udeleženci obravnave poslovnih primerov. Prednosti metode primera vidijo predvsem v razvijanju komunikacijskih spretnosti (poslušanja, prepričevanja idr.), v možnosti apliciranja teorije na študijo primera in v omogočanju ustvarjalnosti. Prednost je tudi v tem, da ni ene same rešitve problema, in v tem, da se vsaka situacija lahko izboljša. Menijo, da metoda primera omogoča uporabo orodij, ki jih že poznajo, študija primera pa predstavlja dobro osnovo za razpravo in možnost, da se učijo drug od drugega. Prednost je še v možnosti življenja posameznika v glavne junake poslovnega primera in v razvijanju samozavesti. Edina potrjena slabost metode primera je možnost neskladja potreb izvajalca študije primera in udeležencev. Študentje izražajo kritičnost do uporabe študij primerov za potrebe ekonomskih in poslovnih ved, kjer predavatelji študijo primera zgolj predstavijo, analizo in razpravo pa zaradi pomanjkanja časa izpustijo. Analiza rezultatov kaže na naklonjenost študentov do uporabe metode primera in na željo po večji samostojnosti ter odgovornosti pri obravnavi študije primera.

Literatura

- Abell, D. (1997). What makes a good Case. Cranfield: European Case Clearing House, *Eccho*, 17, 16–19.
- Barnes, L., Christensen, C. R., in Hansen, A. J. (1994). *Teaching and the Case Method. Instructors Guide*, Boston: Harvard Business School Press.
- Barnes, L. (1997). The more I teach, the less I use the chalkboard. Cranfield: European Case Clearing House, *Eccho*, 17, 10–13.
- Burgoyne J., Mumford, A. (2001). *Learning from the Case Method*. Cranfield: European Case Clearing House, 92 str.
- Dostal, M. (2004). *Učinkovitost poučevanja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Ewing, D. W. (1990). *Inside the Harvard Business School*. New York: Times Books.
- Mailick, S., Stumpf, S. A. (1998). *Learning Theory in the Practice of Management Development: Evolution and Applications*. Westport: Quorum Books.

- Mauffette-Leenders, L. A., Erskine, J. A. (2001). *Learning with Cases*. Ivey: University of Western Ontario, Richard Ivey School of Business.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations*. New York: Free Press.
- Mumford, A. (1997). When to Use the Case Method. Cranfield: European Case Clearing House, *Eccho*, št. 17, 16–18.
- Reynolds, J. (1998). *Case Method: Management Development – a Guide for the Profession*. Geneva: International Labour Office.
- Romm Celia, T., Mahler Walter, R. (1991). Case Study Challenge – a New Approach to an Old Method. *Management, education and development*, vol. 22, št. 4, 257–273.
- Smith, G. (1987). The Use of Effectiveness of the Case Teaching Method in Management Education – a Critical Review. *Management, education and development*, vol. 18, št. 1, 114–126.
- Vail, P. B. (1996). *Learning as a Way of Being: Strategies for Survival in a World of Perminent White Water*. San Francisco: Jossey-Bass.

V EPISTEMOLOGIJE

Onstran pozitivizma ali perspektive na »novo« enakost med spoloma

Valerija Vendramin, Renata Šribar

Izhodiščna – in zelo generalna – predpostavka najinega prispevka je, da je raziskovanje vzgoje in izobraževanja »na Zahodu« vezano na pogosto simplicistične, standardizirane in obsežne pristope (na katere nedvomno vplivajo politični in gospodarski imperativi), s pomočjo katerih ne moremo razumeti človeške različnosti in kompleksnosti ter se posledično naslavljeni na prav tiste neenakosti, ki jih hočemo spremeniti.¹ Razvila se je edukacijska paradigma, za katero so značilni binarni, ali-ali diskurzi (Lees, 2007: 48). Poleg tega se vse bolj uveljavlja nekakšna ortodoksija, ki zadeva naravo veljavnega raziskovanja vzgoje in izobraževanja – tj. nekakšen novi pozitivizem, ki je povezan tudi z vstopom posameznih vlad v prostor raziskovalnih metod, kjer štejejo standardizirane, statistične, na testih temelječe paradigme, skupaj z ozkimi konceptualizacijami znanosti, dokazov in/ali objektivnosti (Lather, nav. po ibid.: 49; Vendramin in Šribar, b. d.).

Taka zastavitev tipično oblikuje tudi opozicijo med kvalitativnimi in kvantitativnimi pristopi, kjer je stroškovno učinkovito in na dokazih temelječe (*evidence-based*) raziskovanje domnevno superiorno v razmerju do njegovega oponenta, tj. »neznanstvenega« raziskovanja, ki ne more podati generalizabilnih rezultatov – ki pa gre morda bolj v globino kot v širino in je konceptualno bogato in teoretsko konsistentno, kar je spregledano in/ali ni pozitivno ovrednoteno.

V grobem je temu, obsežnemu in standardiziranemu pristopu torej mogoče očitati »obsedenost« z objektivnostjo (ki ni ustrezno reflektirana v skladu s sodobnimi prispevki k problematizaciji tega pojma) in odstranitvijo vsakršne pristranosti s pomočjo pozitivističnih metod, pri čemer je med drugim spregledana »pristranost« oblasti, pa tudi normativne predpostavke, ki so notranje temu pristopu. V tem diskurzu je le malo prostora za prepoznavanje širših problemov, kot so, denimo,

¹ Članek je delno nastal v okviru dela na projektu ESS *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju in usposabljanju. Evalvacija vzgoje in izobraževanja na podlagi mednarodno priznanih metodologij*.

kateri (čigavi) dokazi »veljajo« in kdo jih izbere. Raziskovanje je konceptualizirano kot »zunanje« delovanje na družbeni svet, ne da bi bilo hkrati samo del tega sveta (Archer, 2003: 29 in nasl.).²

Ob tem pa je problematična tudi implikacija, da »raziskovanje« prinese homogeno in nekontradiktorno množino vednosti, ki jo je preprosto treba »prebrati« in pretvoriti v pragmatičen, jasen jezik, ki ga oblikovalci politik potem uporabijo. Prav nasprotno: raziskovanje mora »vedno biti interpretirano« in te interpretacije se spreminjajo glede na vrednote in agende (Allington, nav. po Lees, 2007: 52).

V prispevku se osredotočava na nekatere metodološke probleme, ki so prisotni v raziskovanju spola na polju vzgoje in izobraževanja. Te probleme zaznava predvsem v kontradikcijah, ki nastajajo ob tem, ko želimo »povedati boljše zgodbe ospoljenih življenj preko človeških razlik« (Ramazanoğlu, 2002: 103). Izhajajoč iz tega se poskuša spopasti tako z obstoječimi metodološkimi (in političnimi) dilemami tradicionalne prakse, kot tudi feministične raziskovalne prakse, ki oblikuje merila, kako vrednotiti posamezne zgodbe o spolu kot boljše in ne le drugačne.³ Vsak poskus preučevanja življenj drugih preko empiričnega raziskovanja seveda vključuje konflikte interesov kot tudi konfliktne načine konceptualizacije spola in razlike (ibid.).

Konstruiranje spolnega binarizma in homogenosti dveh spolnih skupin, ki poteka v pozitivistično naravnem raziskovanju, je treba razgraditi zaradi učinkov aplikativnih rezultatov na pedagoško prakso in strukturiranja oziroma reproduciranja odnosov spolne neenakosti v tem okviru. Poleg spolne diskriminacije so opazna znanstvenoraziskovalna soustvarjanja še drugih oblik diskriminacije; te prav tako kot spol preučuje feministična teorija, navsezadnje tudi v okviru sodobnega prispevka k metodologiji, ki spolne diskriminacije in družbene izključitve povezuje z drugimi izključitvami ter družbeno-kulturnimi pogoji; gre za t. i. študije interseksionalnosti (McCall, 2005). Nanašajoč se na problematiko multiplih diskriminacij naj poudariva predvsem skupino istospolno usmerjenih in pa dejstvo, da so nekateri segmenti otrok v pedagoškem diskurzu o družbeni enakosti povsem prezrti, kar prispeva k njihovi stigmatizaciji v šolskem okolju in k izključevanju iz seznama večšin, kako posredovati določene vsebine v kurikulumu (otroci iz revnih in priseljenih družin, otroci, ki pripadajo etničnim manjšinam, hendikepirani ipd.).⁴

Koncept multiple diskriminacije spodbuja k refleksiji, kako določen diskriminacijski vir (na primer revščina) učinkuje spolno diferencirano, hkrati pa so

2 Da o širši problematiki jezika, subjekta in »osrediščene« identitete sploh ne govorimo. Problem veljavnosti raziskovanja po poststrukturalizmu, skupaj z umeščenostjo, obdela denimo Lenzo, 1995.

3 Tako feministična teorija zaznava problem relativizma. Tega je obdelala denimo D. Haraway: relativizem (kot multiplost in domnevna upravičenost vsakega in vsakršnih pogledov) ni alternativa totalizaciji (in enemu samemu in edinemu pogledu). Alternativa so parcialne in (samo)kritične vednosti (Haraway, 1999: 306 in 311).

4 Slovenija nima niti podatkov o številu šolajočih se otrok, ki pripadajo navedenim prebivalstvenim segmentom (Šri-bar in Ulc, 2008).

ti diferencirani vplivi zaznavni tudi znotraj posamezne spolne skupine glede na druge diskriminacije (denimo državljanski/priseljeniški status). Slovenija je med državami, ki v okviru izobraževalnih politik ni izvedla niti najbolj temeljnih segmentacij, v nasprotju z mnogimi drugimi državami EU, na primer Avstrijo, Belgijo, Ciprom, Češko, Dansko, Finsko, Nemčijo, Grčijo, Italijo, Italijo, Latvijo, Nizozemsko, Romunijo in Veliko Britanijo (Šribar in Ule, 2008: 64).

Problem segmentacije spolnih skupin glede na različne vire družbenih neenakosti je metodološko rešljiv pod pogojem, da raziskovalke in raziskovalci pri izboru spolnih kategorij in spremenljivk, ki segmentirajo spolne skupine, upoštevajo kompleksna prepletajoča se razmerja oblasti, ki konstituirajo tudi njih same in jih umeščajo v razmerja razlik, kar je občutljiv in pogosto sporen proces (Ramazanoğlu, 2002: 120). Najina študija se zato posveča ne le analizi določenih značilnosti kvantitativnega raziskovanja in tistemu delu kvalitativnega raziskovanja, ki je nujni sestavni del vsakega spoznavnega postopka, ampak tudi razsežnostim, ki določajo samo raziskovalno perspektivo. Najin izhodiščni poudarek ponovno velja tudi manku izključno kvantitativnega raziskovanja v refleksiji temeljnih kategorij: nujna, a izostala kvalitativna izhodišča teh raziskav nadomešča »spontano« konceptualiziranje, ki je izpeljano brez sklicevanja na ustrezne teorije in brez uporabe metodoloških orodij. Kritično analizo teh spontanih naborov kategorij in konceptov nadgrajujeva s predlogom metodološko transparentne začetne faza raziskovanja.

Na tem začetnem mestu poudarjaja še, da ne izhajava iz predpostavke, da kvantitativne sociološke raziskave o položaju in možnostih moških in žensk, deklic in dečkov nimajo teže.⁵ Strinjava se, da kvantifikacija razširi, rafinira in tudi preveri kvalitativno pridobljeno vednost (Howe, 1985: 10). Vendar meniva, da je treba vzpostaviti platformo, s katere bi bilo mogoče odgovoriti na vprašanje, kako opredeliti kot kategorijo in kvantitativno raziskovati spol, ne da bi hkrati obnavljali represivni spolni binarizem in dihotomijo ter s tem tradicionalne predstave o družbenem položaju in vlogah spolov.

Opirava se na feministično rekonceptualizacijo epistemologije in metodologije ter izhajava iz koncepta umeščenih vednosti, s katerim – v grobem – postulirava kritično naravnost do univerzalnih resnic in refleksijo umeščenosti raziskovalca ali raziskovalke v raziskovalni proces. Taka raziskovalna paradigma poudarja družbeno lokacijo subjekta in družbeno konstrukcijo vednosti, torej umeščenega spoznavajočega in umeščeno vednost. To je vednost, ki odseva določeno perspektivo subjekta, ki je parcialna, omejena, ne univerzalna. Čeprav so določene družbene pozicije (ki jih strukturirajo družbeni spol, rasa, narod ipd.) v tem okviru razumljene kot epistemološko privilegirane, pa v vseh hkrati ali popolnoma v eni od teh ni mogoče »biti«, kot pravi D. Haraway (Haraway, 1999: 308–309). Ključna praksa utemeljevanja vednosti je pozicioniranje, in to

⁵ Kar velja tudi za razvijanje in apliciranje kazalnikov o enakih možnostih ali položaju žensk/deklic (pogosto s težnjo, da bi bili mednarodno primerljivi).

pozicioniranje implicira odgovornost (kar je ena ključnih besed te epistemologije) za prakse, ki so nam omogočene (ibid.). Z drugimi besedami: ta pozicija opozarja na refleksijo produkcije vednosti in izvajanja oblasti (Ramazanoğlu, 2002: 118 in nasl.).

Učinki kategoričnega poenostavljanja problematike spolov v izobraževanju

Kaže, da se je s politikami enakih možnosti začelo slavljenje »nove«, post-feministične dobe, hkrati pa so vzniknili tudi miti o enakosti, med njimi mit o enakih možnostih v izobraževanju (za več gl. Coppock et al., 1995: 4, 47 in nasl.). Različna politična vprašanja, povezana s feminizmom, so sedaj pripoznana, za nekatere se je tudi poiskalo (bolj ali manj) ustrezne rešitve, kar je pripeljalo k ugotovitvi, da sodobna politična kultura ne potrebuje feminizma. A prav ta opustitev oz. zanikanje nujnosti ali smiselnosti feminizma omogoča subtilno ožvitev spolnih neenakosti, ki jih je mogoče hitro spregledati, ker nad njimi visi senca nekakšnega obrazca vidnosti in očitnosti svobode, ki je sedaj povezana z kategorijo žensk/deklic (McRobbie, 2007: 720).⁶

Na področju vzgoje in izobraževanja se je jezik enakih možnosti preobrazil v diskurz o dosežkih in uspešnosti, vprašanja družbene pravičnosti pa so bolj kot ne marginalizirana (Arnot, nav. po Arnot in Mac an Ghail, 2006: 7). Tako se tako, »*mainstreamovsko*« raziskovanje enakosti osredotoča na vprašanja dosežkov, hkrati pa je vpeto v ozko definirane vizije kategorije »ženskega« (Dillabough, v Francis in Skelton, 2001: 13), za katere bi lahko rekli najmanj, da so rigidne. Vsekakor pa so konceptualno nezadostne. Implikacije so jasne: samo opisna statistika ali izkustveni podatki o ženskah še ne konstituirajo emancipatornega (da ne rečeva feminističnega) raziskovanja. Feministično raziskovanje mora biti del procesa, v katerem se neenakosti ne le opisujejo, ampak tudi reflektirajo in spodbijajo (prim. Gorelick, 1991: 462).

Dekleta z visokimi dosežki, ki jih je mogoče videti kot uspešne »rezultate« feminizma, sedaj utelešajo domnevne izboljšave in spremembe izobraževalnega sistema na splošno (McRobbie, 2007: 728). A ta uspešnost v prvi vrsti pomeni uspešnost na testih velikih mednarodnih raziskav (denimo PISA in TIMSS), kar se veže na vprašanje kakovosti posameznih nacionalnih izobraževalnih sistemov in v končni fazi prihodnje uspešnosti v globalni ekonomiji (Vendramin, 2009).⁷ Indikativno je, da so širši edukacijski cilji in »dosežki«, kot so večje razumevanje, socialne kompetence, širjenje sposobnosti itn., na ta način odrinjene na stran, saj jim je odvzeto veliko teže z osredotočanjem na – kvantifikabilne – rezultate na testih (Francis in Skelton, 2005: 2). Ustrezno s tem se javna

⁶ Sem sodi tudi uvedba kategorije »nove ženskosti« s celo vrsto specifičnih praks, ki jih razumejo hkrati kot progresivne, a tudi kot zelo in pomirjujoče ženske (McRobbie, 2007: 712 in nasl.).

⁷ Ideal kakovostnega, »univerzalnega« izobraževanja se je začel mešati z neoliberalnim poudarjanjem učinkovitosti (v ekonomskem pomenu besede), standardizacije (kurikula) in marketizacije izobraževanja (Lees, 2007: 51).

pozornost mobilizira samo v nekaterih primerih oziroma (ne)dosežkih, v drugih pa ne.

Kot že implicirano, je vodilno raziskovalno delo v tej sferi povezano z velikimi mednarodnimi statističnimi zajemi, kot sta že omenjena PISA in TIMSS. Tudi drugačne študije otrok in mladine, ki vključujejo tako kazalnike šolske uspešnosti in izobraževalne usmerjenosti po področjih kot življenjskega stila, informacijsko-komunikacijskih tehnoloških kompetenc, prepričan in življenjskih praks, so povezane z referenčnimi bazami, na primer z Eurostatom in Eurobarometrom. Kvantitativno podkrepjene analize so praviloma opravljene na osnovi postulata, da bodo rezultati raziskovanja, aplicirani v prakso preko zakonov in drugih normativnih dokumentov, privedli do določenih konstruktivnih sprememb v spolnem razmerju – zlasti do izboljšanja položaja in možnosti deklic in deklet v tistih segmentih izobraževanja, kjer pa so kljub dobrim dosežkom na mednarodnih testiranjih še vedno dokazano diskriminirane ali tudi izključene (gre predvsem za podprezentiranost deklet na posameznih naravoslovnih in večini tehničnih področij izobraževanja in z računalništvom povezanih prostočasnih dejavnosti) (Šribar in Ule, 2008). Feministične, sociološke in antropološke študije vedno znova ugotavljajo, da so načrtovana izboljšanja pojmovana omejeno in da ne vodijo do napredka v kakovosti in demokratičnosti konstrukcij dekliskih/ženskih in deških/moških spolnih vlog.

Tu je torej osrednji manko ugotavljanj razlik med deklicami in dečki. Take razlike, ki se kažejo kot razlike med dosežki enih in drugih, že lahko predstavljajo osnovo za vse mogoče trditve in »dejstva« o deklicah in ženskah, ki se izrekajo tako v znanstvenem okviru kot tudi v vsakdanjem, zdravorazumskem govoru. Kot sva že nakazali, analize dosežkov in interpretacije pogosto prikrivajo variacije znotraj kategorije spola, ki so povezane z drugimi dejavniki marginalizacije, kot sta denimo razred in etnična pripadnost (gl. tudi Hammersley v Francis in Skelton, 2001: 32).⁸ Marsikatera pomembna razlika izgine, ko se ustvarijo kategorične razlike med dečki in deklicami. V tovrstni razpravi in pomislekih ob (ne)razlikah v dosežkih deklic in dečkov je v prvi vrsti nujno in smiselno vzpostaviti kritičen razmislek o epistemološkem okviru te razprave.

V tem smislu kvantifikacija potrebuje dopolnitev. Prvič, kot kažejo na primer tudi podatki, pridobljeni v PISI, dejavnikov, ki opisujejo dosežke, ni mogoče vzeti za »univerzalne« ali »dane«, pač pa jih je treba misliti v okviru družbenih, ekonomskih in kulturnih vidikov življenja v določeni državi. To pa pomeni, da je treba vrednotenje in dosežke misliti kot družbeno umeščene (Francis in Skelton, 2005: 72) in upoštevati tudi specifičnosti izobraževalnih sistemov in nacionalnih kurikulumov. In drugič, razlaga razlik v dosežkih dečkov in deklic je vezana na predobstojoče pozicije glede »narave spola« in temu

⁸ Poleg tega pa osredotočanje na spol morda tudi kaže, da je to za vlade »lahka varianta«, ker ni treba načenjati vprašanj družbene pravičnosti, distribucije bogastva ipd., kot bi bilo treba denimo v primeru vključitve spremenljivke razreda (kot menita Francis in Skelton, 2005: 5).

ustrezno poteka tudi interpretacija. Posledično se zato deklice in dekleta vedno znova vzpostavljajo kot bolj pridne in manj ustvarjalne, z denimo manjšo sposobnostjo za aplikacijo svojih naravoslovnih ali matematičnih kompetenc na področju nadaljnega, terciarnega izobraževanja, kjer naravoslovno in tehnično usmerjenost vrednotijo boljše kot družboslovno ali humanistično. Dečki in fantje pa se trajno vzpostavljajo kot bolj nadarjeni in tudi bolje realizirani v svojih matematičnih kompetencah in kot bolj sposobni pri zahtevnejših računalniških operacijah, kar spet pomeni, da so glede na obstoječe vrednotenje izobraževalnih in poklicnih področij na privilegiranih mestih (Šribar in Ule, 2008: 37–38, 46–47). Povsem izostane pomislek, da se v presekih spola in drugih spremenljivk, na primer izobrazbe in poklica staršev in kulturnega okolja, morda lahko pokaže drugačna slika. Opisano znanstvenoraziskovalno oblikovanje »ženskih« in »moških« področij soustvarja prikriti kurikulum, ki še otežuje vključevanje in udejstvovanje žensk na primer v fiziki, računalniškem inženirstvu in podobnem.

Moč statistike je potemtakem hkrati tudi njena šibkost, saj se iščejo »pravilnosti« na račun »obrobni« pojavov, pojmovanih kot »enkratnosti, nepravilnosti in ekstremi« (Delandshere, nav. po Lees, 2007: 56). A ta obrobnost, pogrešljivost izključenih fenomenov je konstruirana prav skozi metodologijo statističnega raziskovanja. V našem primeru enotnost dveh spolnih skupin v široko referenčnih študijah, utemeljenih na mednarodnih zajemih, onemogoča vpogled v kompleksno strukturirane družbene odnose na področju izobraževanja. Poleg multiplih diskriminacij in izključevanj, v katerih se spolna diskriminiranost združuje z – na primer – etnično, razredno/družbenoslojno, seksualno, državljsansko statusno (priseljenske, migrantske družine) in/ali drugačno podrejenostjo, je onemogočen znanstven uvid v tista razmerja, ki pripoznano marginalizirano skupino umeščajo drugače, na nepodrejeno mesto v družbeni strukturi. V tem smislu so možnosti za izobrazbene kompetence in uspehe deklet dobro stoječih, visoko izobraženih staršev, pri čemer morda eden med njima dela na področju naravoslovja ali tehničnih ved, drugačne od tistih, ki zaznamujejo dekleta iz delavskega razreda in morda tudi tehnično nekompetentnih družin.

Treba pa je opozoriti tudi na samo temeljno dimenzijo spola kot raziskovalne kategorije. Če tule pustimo ob strani širšo razpravo o vprašljivosti spolne dihotomije, ki izključuje medspolne (biološki spol) in transspolne osebe (*gender*),⁹ je treba problematizirati pojmovanje spola tudi pri samem »objektu« raziskovanja, torej v segmentu šolajočih se otrok in mladoletnih – ne le s perspektive raziskovalnega subjekta, ki kategorijo spola aplicira v skladu s svojim spontanim razumevanjem, tj. lociranostjo v znanstvenem diskurzu o spolih. Da pojmovanje spola in način ospoljenja s strani deklic in dečkov ne moreta

⁹ Problematiko sva avtorici podrobneje obravnavali v članku z naslovom *Spol v raziskovanju: od binarizma in homogenosti h kompleksnosti* (Vendramin in Šribar, b. d.).

ostati brez odmeva na to, v katero snov in predmet investirajo svojo pozornost in posledično tudi trud, pričajo socialnopsihološke študije *gender* v obravnavanem segmentu. Upravičeno je sklepati, da bodo dečki in deklice, ki se dojemajo kot bolj spolno tipični, zavedno ali nezavedno čutili večjo naklonjenost do področij, ki so spolno odgovarjajoče zaznamovana; hkrati bodo, če je okolje naklonjeno tradicionalnim spolnim vlogam, na ta način bolje vključeni v šolski sistem, kar prav tako pomeni boljše možnosti za uspeh na spolno tipičnih področjih. »Zdrava« prilagoditev mladoletnih je glede na podatke študije o spolni tipičnosti v segmentu najstnikov in najstnic, ki upošteva *multidimenzionalni model spolne identitete in samo-koncepcijo*, možna le, če imajo respondenti in respondentke visok rezultat v spolni tipičnosti (Smith in Leaper, 2005: 101).¹⁰

Izhodišča za pojmovanje in konstruiranje spolov v raziskovanju izobraževanja

Problematika, ki sva jo izpostavili v naslavljanju na določene epistemološke in metodološke predpostavke v kvantitativnem raziskovanju polja izobraževanja, predvsem tistem, ki je povezano z mednarodnimi podatkovnimi bazami, ni zanemarljiva niti v refleksiji problemov kvalitativnih metod, kot so denimo: že izpostavljena vprašljivost apriornega dualizma ali zoperstavljanja kvalitativnega in kvantitativnega (prim. tudi Howe, 1985), etične dileme, kjer med drugim obstaja nevarnost predpavljanja, da pri kvalitativnih metodah ni problemov z neenakimi oblastnimi razmerji, in problematika pisanja v prvi osebi (saj samorefleksivnost ne okrepi avtomatično zanesljivosti poročanja) (Henwood in Pidgeon, 1995).

Kritike pozitivizma so na neki način vodile v raziskovanje potenciala kvalitativnega raziskovanja kot bolj fleksibilnega in manj strukturiranih načinov zbiranja podatkov (intervjuji in opazovanje z udeležbo), ki omogočajo večjo senzibilnost do vključenih. V končni fazi so prispevale k razvijanju politike umeščenih vednosti. Poleg tega tako, etnografsko raziskovanje hkrati omogoča ohranjati perspektivo »obstrancev« ali »tujcev« in se tako izogibati insajderski (tj. naravni, zdravorazumski) perspektivi, ki otežuje prepoznavanje tihih/prikritih kulturnih in še kakšnih predpostavk (ibid.: 10).

Z ozirom na trend združevanja kvalitativnih in kvantitativnih metod v »raziskovalnem načrtu« (Lobe, 2006) je smotrno opredeliti skupne zastavke v oblikovanju epistemološke platforme raziskovanja, tj. v vzpostavljanju izhodiščnih raziskovalnih konceptov ali kategorij in tematik ali spremenljivk ne glede na to, kakšen je naš odnos do kvantitativno-kvalitativnega razcepa (Haraway, 1999: 96–98, 110; Oakley, 2005: 183–206; Ramazanoğlu, 2002: 105 in nasl.). Pri tem se poslužujemo različnih kvalitativnih orodij, ki so interdisciplinarna. Teoretske in metodološke rešitve oziroma pristopi h kvalitativni platfor-

¹⁰ Raziskava je bila narejena v Kaliforniji, vključenih je bilo 119 deklet in 110 dečkov v starosti od 12 do 17 let, z ameriškim državljanstvom, a različnih etničnih pripadnosti.

mi za kvalitativno in kvantitativno ali združeno raziskovanje so shematske in se medsebojno prepletajo. Med pripoznanimi sredstvi kvalitativnega raziskovanja v okviru obravnave konceptov je dekonstruiranje in rekonstruiranje s historične in družbeno-kulturne perspektive ali t. i. metoda »konceptualne sledi« (Deleuze in Guattari). Pri tem se predpostavlja eksplikacija lastne umeščenosti v polje vednosti; metoda je teoretsko povezana s kritično analizo družbe, semiotiko in drugimi znanstvenimi področji in smermi; za raziskovanje izobraževanja je v tem okviru pomembna kritika ideologije in institucije; prva preučuje »ozadnjska verovanja« oziroma tihe predpostavke, ki botrujejo uveljavljenim/vladajočim diskurzivnim praksam in pojmovnim ter pomenskim naborom znotraj njih. Kritična analiza izobraževalne institucije se nanaša na šolo in na ustanove, ki določajo njeno strukturiranost/odnose in delovanje. Hkrati pa meri tudi na »institute«, s pravili določene statuse in delovanja učitelja, profesorice, učence in dijaka, pa tudi urnike in predmetnike ter vsako drugo formalno določeno pedagoško prakso. Eden od splošno značilnih in široko privzetih dosežkov kritične analize institucije je opredeljevanje birokratskega delovanja in njegovega učinka na družbeno stagnacijo z vidika demokratizacije (Močnik, 1999).

Pojmovnik in ustrezni pomeni, ki so del prve faze oblikovanja raziskovalne metodologije, se pogosto procesirajo s pomočjo kritične analize diskurza (KAD), interdisciplinarnega orodja, ki je hkrati tudi najbolj razširjeno med različnimi disciplinami, lahko pa vključuje že predhodno opisane postopke in kritične refleksije. A sam pojem diskurza je ambivalenten in ga je treba zato vsakič znova definirati. Ima bodisi pomen govora v smislu verbalnega komuniciranja ali pa po foucaultovsko označuje vsak sistem znakov oziroma praks tvorjenja pomenov v tekmi za »pravo resnico«, ki se odigrava v razmerju do oblasti. Tako eden izmed referenčnih avtorjev, Teun A. van Dijk, v preučevanju vloge analitičnih študij diskurza na področju izobraževanja definira termin diskurz v ožjem pomenu besede (kot predmet preučevanja navaja knjige in priročnike, navodila, dialog v razredu ipd.), hkrati pa opozarja na širša družbena razmerja in potrebo po umestitvi preučevanja diskurzov v medosebne odnose, razmerja človeških intenc in moči v družbeno-kulturnih okoljih. Poleg njegovega prispevka k aplikaciji analize diskurza na področje izobraževanja, ki vključuje poudarek na družbeno-kulturnih razmerjih rabe jezika, je pomembno celovito uvajanje analize diskurza v kurikularni okvir, ki ga v obravnavani razpravi *Študije diskurza in izobraževanje* prav tako predlaga.

Diskurz je hkrati pripoved in zbir predpisov, v našem primeru, tj. na področju izobraževanja s spolne perspektive, pripoved in skup predpisov o tem, kaj sploh spol je, kako naj ga razumemo, in se nanj nanaša skozi predmetnik in pedagoški proces, pa tudi prek ospoljenja v pedagoškem poklicu. Kot je za sam tekst oziroma tekstovno enoto, ki je del diskurza, značilno, da jo razumemo, dekodiramo v skladu z lastnim pojmovnim aparatom in določenimi pomeni, tvorjenimi v kontekstu »poznavanja« širših okoliščin in v skladu s tihimi predpo-

stavkami, tako tudi velja interferenca med pojmovnikom in »setom znanja« (Van Dijk, 1981) v formiranju celotnega pedagoškega diskurza o spolih (hkrati pa še o spolnosti, etniji ipd.).

Oblikovanje globalnega pomena ali semantična »makrostruktura« (ibid.: 4) na ravni jezika ima v obrazložitvi mehanizma predpisovanja razumevanja oziroma formiranja »dejstva« (npr. spola) podobno funkcijo kot foucaultovski dispozitiv, tj. splet diskurza in institucionalnih praks, ki določajo pomen, smiselnost in prakso celotnega življenjskega področja. Vladajoči pomeni določenih pojmov, ki so povsem integrirani v življenjsko empirijo in neproblematizirani, hkrati pa so pomembni v celovitosti živetelega, konstituirajo t. i. totalitete. Spol je nedvomno ena takšnih totalitet. Ker je konstruiran/reprezentiran kot nekaj, kar je vseprežemajoče, je zapreka za njegovo razgraditev velika, bodisi da gre za rabo konstrukcij/reprezentacij spola in spolno identificiranje v vsakdanjem pedagoškem diskurzu ali pa za oblikovanje temeljnih konceptov in kategorij v raziskovanju izobraževanja.

Teun A. van Dijk argumentira, da bi morala biti analiza diskurza vključena v predmetnik, ob tem pa predlaga pristop, ki je značilen tudi za raziskovalko ali raziskovalca, ki se sooči s problematičnostjo dominantnega konceptualiziranja in kategoriziranja spolov. Preverjanje vladajočega diskurza o spolu tako vključuje preizpraševanje kulturnega okolja, v katerem se ta vzpostavlja (kaj spol pomeni v pričujočem in drugih kulturnih okoljih, kako popolnoma drugače je koncipiran v družbah, s katerimi nas seznanja antropologija), historično perspektivo (kako se pojmovanje in s tem konstruiranje/normiranje spola spreminja skozi čas), analizo družbenih odnosov in medosebnih situacij, v katerih se spol vedno znova utrjuje v razmerjih spolne podrejenosti in nadrejenosti, in preverjanje, kdo so dominantni govorniki in govornice znotraj dominantnega diskurza o spolu, kakšni so lahko njihovi nameni in interesi ter na koga in kako se navključajo (prim. ibid.: 18).

Uveljavljanje sodobnih koncepcij spola, ki sledi dekonstrukciji dominantnega in z aktualne perspektive že skorajda poljudnega pojmovanja spola, je možno skozi vpogled v sodobne teorije spola, predvsem v feministično teorijo in študije spolov/*gender*. Feminizmi devetdesetih let preteklega stoletja in naše sodobnosti (tretji val feminizma) so segmentirali žensko spolno skupino najprej z vključevanjem razlik med ženskami na osnovi »rase«, etnične pripadnosti in imperialističnih političnih razmerij (*»race«/ethnicity/imperialism, REI*). Preučevanje intersekcij med spolom in drugimi »osmi moči« (Beasley 2005: 73) je vodilo do epistemoloških in metodoloških inovacij. Feministično teoretsko vključevanje predhodno navedenih družbenih skupin se je razširilo na druge marginalizirane, denimo revne, brezposelne, prekarno delavske ipd. (Leskošek, 2009: 119), hkrati pa je iz feministične teorije izšla teorija *queer*, ki je osnovana na problematizaciji in refleksiji spola/*gender* kot pluralne kategorije in na konstataciji o raznolikosti seksualizacij, Nabor virov diskriminacij in segmentiranja posame-

zne spolne skupine se je močno razširil, hkrati pa se je zmeščal sam spolni binarizem. Upoštevaajoč diferencirane oblike spola, ki so bodisi posledica biološkega dejstva (ženske, moški, medspolne osebe, *intersex*) ali operativnih sprememb in sprememb videza (ki se označujejo s krovnim pojmom *transgender*), postaja spol stvar samoidentificiranja glede na vsaj tri spolne skupine (ženske, moški, transspol).

Kot dokazuje ena najbolj uveljavljenih teoretičark spola/*gender* in soavtorica teorije *queer* Judith Butler, ženske družbene skupine ni več možno misliti homogeno; neobčutljivost za strukturiranost spola pa učinkuje na življenjsko empirijo, na sposobnost za življenje (*viability*) (2004: 8–9). Podobno velja za moško družbeno skupino in biološko ali kulturno konstituirani transspol. Raziskovalna obravnava spola (v izobraževanju) potemtakem presega samo znanstveno problematiko, saj ima še mnogo širši in globlji, pomembnejši vpliv na substancialni ravni.

Razširjena konceptualizacija spola onkraj spolnega binarizma moških in žensk in segmentacija spolnih skupin je metodološko kvalitativno in kvantitativno obravnavana v okviru študij intersekcionalnosti. Kategorije, ki se tu vzpostavljajo, se nanašajo na odnos med množtvom družbenih skupin in drugimi kategorijami (McCall, 2005: 1773, 1786), ki označujejo družbena in kulturna okolja ter razmere. Empirične, tudi kvantitativne raziskave intersekcionalnosti ne definira podmena, temveč cilj (*ibid.*: 1785), tj. segmentacija v okviru raziskovalne teme.

Sklepne besede

Problematiziranje kategorizacije in homogenosti spola v kvantitativnem raziskovanju v okviru družboslovja, predvsem v tistem, ki se navezuje na pomembne statistične baze podatkov, je opozorilo na vrsto posameznih problemskih sklopov in odprlo niz tem. Med raziskovanjem sva se soočili z epistemološko nujno po preizpraševanju spolnih kategorij tudi v humanističnih vedah, ob tem pa se je izpostavila prav tako tu prisotna etična dimenzija. Ugotovili sva, da v nobenem od obeh referenčnih polj in metodologij napredek ni mogoč brez refleksije o kompleksnosti in prepletenosti virov diskriminacije in izključevanja ter brez upoštevanja družbene odgovornosti raziskovalke in raziskovalca, ne le njune lokacije v družbi in kulturi ter polju vednosti.

V študiji izpostavlja nujnost metodološke fleksibilnosti, razumevanja specifičnosti konteksta in redefinicije »objektivnega« sistema pomnjenja. Moč raziskovalca/-ke interpretirati izbor podatkov skozi svoje vrednote pogosto ni dovolj eksplicirana, kot tudi ne omejitve, ki jih nalagajo meje znanja, kulture in izkušenj, osebne spretnosti ter politična odprtost za tišine in izključitve (Ramazanoğlu, 2002: 119). Z drugimi besedami, v raziskovanju izobraževanja, ki izhaja iz rigidnih in nerefektiranih kategorij in pojmov, ni pripoznana moč

produkcije vednosti, ki med drugim pomeni tudi aktivno vzpostavljanje razmerja, ki privilegira tistega, ki ima moč poimenovati, podrežati, izključevati ali utišati drugega (ibid.: 107 in nasl.).

Sprega med vednostjo in oblastjo ter umestitev subjekta raziskovanja slednjega praviloma vzpostavlja v oblastnih razmerjih in kaže na njegovo družbeno moč oziroma mero, v kateri bodo njegova spoznanja sprejeta kot veljavna in zato tudi družbeno vplivna. V razpravi sva argumentirali, da ta vpliv seže tudi do ravni posameznika in posameznice. Sooblikuje njegove/njene možnosti, samorefleksijo, identiteto in celovito psihofizično stanje. Sklic na odgovornost je obče veljaven, izvzeta ni niti feministična obravnava spola, ki je sicer dominantna referenca pričujočega prispevka. Posebno pozornost v tem okviru je treba nameniti problemu zastopništva: v kolikšni meri in na kakšen način je raziskovalec ali raziskovalka lahko vpleten/-a v oblikovanje politik na področju izobraževanja, ki zadevajo spolne podskupine, ne da bi bila njena ali njegova drža in odnos hegemon, še posebno, če sama ne pripadata obravnavani spolni podskupini/kategoriji.

Mit o enakih možnostih spolov v izobraževanju, ki mu družno botrujeta obravnavano kvantitativno raziskovanje in ideologija raziskovalnih dosežkov, je sam po sebi pripoznano nekonsistenten (izpostavlja se na primer vprašanje neuravnotežene zastopanosti spolov na »moških« in »ženskih« področjih), kar pa resorske politike, tudi raziskovalne, ne vodi do razmisleka o temeljnih, epistemoloških izhodiščih. Opozarjava, da v obstoječi konstelaciji družbenih moči v raziskovalnih razmerjih vprašanje družbene pravičnosti v izobraževanju skorajda povsem izostane, enako kot širši in globlji edukacijski cilji.

Reprodukcija spolne in drugih neenakosti je v študiji obravnavana z vidika sodobne feministične teorije/epistemologije, ki deloma – na področju spolnih identitet in s tem kategorij vodi tudi do teorije *queer*. S to referenco predlagava uveljavljanje tretje spolne kategorije, t. i. transspol ali *transgender*; na ta način se naredi vidna do sedaj popolnoma izključena (z izjemo medijskih afer) skupina biološko medspolnih in kulturno spolni binarizem presegaajočih oseb. Spol ne bi smel biti več praviloma predmet uradniškega pripisovanja, ki odseva v raziskovalnih kategorijah, ampak bi moral biti (tudi) predmet samoidentifikacije.

Homogenost spolnih skupin razgrajujeva z referenco na feministično teorijo in študije spolov ter pri tem predstavlja relativno novo področje znotraj njih, tj. študije interseksionalnosti. Čeprav natančna predstavitev metodoloških rešitev za kompleksno obravnavo spolnih skupin, bolje podskupin v kvalitativnem in kvantitativnem raziskovanju statusa in možnosti spolov v izobraževanju, ta hip presega najin domet, kljub temu opozarjava, da je smoter raziskav interseksionalnosti vzpostavljanje spolnih segmentov znotraj posamezne teme v preučevanju izobraževanja, ne pa dokazovanje podmen.

Literatura

- Archer, L. (2003). Evidence-Based Practice and Educational Research. V: Skelton, Ch., in Francis, B. (ur.). *Boys and Girls in the Primary Classroom*. Maidenhead: Open University Press, 26–40.
- Arnot, M., in Mac an Ghaill, M. (2006). (Re)Contextualizing Gender Studies in Education. V: Arnot, M., in Mac an Ghaill, M. (ur.). *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. Milton Park: Routledge.
- Beasley, Ch. (2005). *Gender & Sexuality: Critical Theories, Critical Thinkers*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York, London: Routledge.
- Connel, R. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press. Cit. v Beasley, C. (2005). *Gender Theories, Critical Thinkers*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Coppock, V., et al. (1995). *The Illusions of »Post-Feminism«*. *New Women, Old Myths*. Abingdon: Taylor and Francis.
- Foucault, M. (1986). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. C. Gordon (ur.). Brighton: The Harvester Press.
- Francis, B., in Skelton, Ch. (2001) (ur.). *Investigating Gender. Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Francis, B., in Skelton, Ch. (2005). *Reassessing Gender and Achievement. Questioning Contemporary Key Debates*. London, New York: Routledge.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon and Schuster.
- Gorelick, Sh. (1991). Contradictions of Feminist Methodology. *Gender and Society*, V/4, 459–477.
- Haraway, D. (1999). *Opice, kiborgi in ženske: Reinvenčija narave*. Ljubljana: Študentska založba.
- Henwood, K., in Pidgeon, N. (1995). Remaking the Link: Qualitative Research and Feminist Standpoint Theory. *Feminism and Psychology*, V/1, 7–30.
- Howe, K. R. (1985). Two Dogmas of Educational Research. *Educational Researcher*, oktober, 10–18.
- Kogovšek, T. (2005). Zanesljivost in veljavnost v kvalitativnem in kvantitativnem raziskovanju. *Teorija in praksa*, XLII/1, 256–278.
- Lees, P. J. (2007). Beyond Positivism: Embracing Complexity for Social and Educational Change. *English Teaching: Practice and Critique*, VI/3, 48–60, <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2007v6n3art3.pdf> (16. 2. 2010).

- Lenzo, K. (1995). Validity and Self-Reflexivity Meet Poststructuralism: Scientific Ethos and the Transgressive Self. *Educational Researcher*, maj, 17–24.
- Leskošek, V. (2009). Nujnost feminističnih refleksij naraščajočih globalnih neenakosti. *Dialogi*, VL/11–12, 111–122.
- Lobe, B. (2006). Združevanje kvalitativnih in kvantitativnih metod – stara praksa v novi preobleki? *Družboslovne razprave*, XXII/53, 55–73.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, XXX/3, 1771–1880.
- McRobbie, A. (2007). Top Girls? Young Women and the Post-Feminist Sexual Contract. *Cultural Studies*, XXI/4–5, 718–737.
- Močnik, R. (1999). *3 teorije. Ideologija, nacija, institucija*. Ljubljana: cf.
- Oakley, A. (2005). *The Ann Oakley Reader: Gender, Women & Social Science*. Bristol: Policy Press.
- Ramazanoğlu, C., s Holland, J. (2002). *Feminist Methodology. Challenges and Choices*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage.
- Skelton, Ch., in Francis, B. (2003) (ur.). *Boys and Girls in the Primary Classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- Smith, T. E., in Leaper, C. (2005). Self-Perceived Gender Typicality and the Peer Context During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, XVI/1, 91–103.
- Šribar, R., in Ule, M. (2008). *Status and Social Opportunities of the Girl Child: Expert Study*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.
- Ule, M., in Šribar, R. (2008): Položaj in družbene možnosti deklic in deklet v EU s poudarkom na izobraževanju. *Teorija in praksa*, VL/3–4, 301–323.
- Van Dijk, T. A. (1981). Discourse Studies and Education. *Applied Linguistics*, 2, 1–26.
- Vendramin, V. (2009). Pomisleki in razmisleki ob PISI: naravoslovna pismenost, kurikulum in (ne)razlike v dosežkih med spoloma. *Šolsko polje*, XX/3–4, 71–85.
- Vendramin, V., in Šribar, R., Spol v raziskovanju: od binarizma in homogenosti h kompleksnosti, pred objavo.

Avguštin, *O učitelju*

Janez Justin

V članku bom pregledal teorijo uma, učenja in védenja, katere avtor je poznoantični in hkrati zgodnjekrščanski filozof ter teolog Avrelij Avguštin. V glavnem se bom omejil na njegov spis z naslovom *O učitelju*, vendar se bom mestoma dotaknil tudi drugih njegovih besedil. Spis *O učitelju* (*De magistro* – odsej *DM*), napisan v letu 389, je eden dveh zgodnjih besedil, v katerih se ta avtor ukvarja z vprašanji o védenju. Prvo od besedil ima naslov *Proti akademikom* (*Contra academicos*, 386). V njem je Avguštin razvil nekaj argumentov proti tezam radikalnega skepticizma, ki ga je spoznal v Ciceronovih delih.¹ Če skuša v spisu *Proti akademikom* opredeliti temelj védenja (t. i. prva spoznanja), v spisu *DM* prepoznava predvsem *vire* védenja in preiskuje vprašanje, ali je učiteljev poučevalni govor za učenca eden teh virov.

V Avguštinovem besedilu *DM* se povezujejo predstave o umu, učenju in védenju, ki izvirajo iz Platonove in Plotinove filozofije, judovstva in krščanstva. Kaj si lahko obetamo od raziskave besedila? Tako to besedilo kot drugi Avguštinovi spisi, ki so jim Vandali po zavzetju Hipona, kjer je bil Avguštin še tik pred smrtjo v letu 430 škof, prizanesli, so omenjene predstave posredovali srednjemu veku. Za srednjeveške filozofe je bilo Avguštinovo delo najpomembnejši poznoantični vir. V novem veku je neposredni vpliv Avguštinovih del sicer oslabil, vendar pa so se nekatere predstave, ki jim lahko rečem *avguštinizmi*, umestile v jedro zahodnega mišljenja o umu, védenju, učenju in poučevalnem govoru. Gre za predstave o:

- človekovem »samotnem« umu,
- razliki med »notranjostjo« uma in »tistim-tam-zunaj«,
- govoru kot »pozunanjanju« in »izražanju«,
- govoru kot »pričevanju«,

¹ Med drugim je v njem razvil nekaj tez, iz katerih je v kasnejšem spisu *De civitate Dei* (11.26) izpeljal znameniti obrazec *Če se motim, sem* (*Si fallor, sum*), ki je predhodnik Descartesovega *Cogito, ergo sum*.

- komunikaciji kot »prenosu« mentalne vsebine,
- spoznavanju kot »notranjem pogledu«, introspekciji,
- učenju kot »ponotranjanju« (»internalizaciji«) zaznanih stvari,
- »notranji besedi« in »notranjem govoru«,
- spominu kot »skritih sobanah«, v katerih »shranjujemo« in »skladiščimo« informacije,
- razumevanju kot »razsvetlitvi«.

Avguštinizmov, ki nas vsakodnevno vodijo v premisleku o izobraževanju, se praviloma ne zavedamo. Če bi se jih, bi bolje poznali meje svojega mišljenja.

Vendar v besedilu ne bom sodil o tem, kolikšen del Avguštinove filozofsko-teološke razprave o vednosti, umu in učenju je kot svojevrstna kulturna usedlina prisoten v sodobnih teorijah učenja in poučevanja. Raje bom skušal doseči skromnejši cilj, namreč pokazati, da se je v tej razpravi prvič razvila neka specifična predstava o učenčevi *inteligentnosti* in *razumevanju*, ki se še danes – kljub svoji problematičnosti – zdi mnogim neoporečna. V tej predstavi se inteligentnost in razumevanje kažeta v nekakšni *destilirani* obliki, kot izvorno spoznavno dejanje, ki je vezano izključno na notranje vire in je še prosto vsega zunanjega, tako učiteljevega govora kot »surove« realnosti stvari, tako jezika kot kulture, tako družbe kot njene komunikacijske dejavnosti.

De magistro in Platonov *Menon*

Mnogi so opazili nekaj, česar ni težko opaziti: v nekaterih delih besedila *DM* odmeva Platonov *Menon*, o katerem sem v tej reviji že pisal (Justin, 2005).² Seveda je med spisoma prav toliko podobnosti, kot je razlik. Obe besedili imata obliko dialoga, glavna tema dialoga pa je v obeh primerih učenje in vprašanje o virih védenja. Vendar v *Menonu* vse glavne teze izreče Sokrat, njegov sogovornik Menon pa izreče le izjave, ki jih ne moremo pripisati avtorju dialoga, torej Platonu. V *DM* pa poleg osebe z imenom Avguština pomembne teze izreka tudi oseba z imenom njegovega sina, Adeodat.³

Tudi v vsebini dialogov najdemo prav toliko podobnosti kot razlik. Avguština se v svoji osnovni podmeni, ki jo uvaja postopoma, močno približa eni glavnih tez, ki jih razvija Platon v *Menonu*, namreč tezi, da učitelj učenca z besedami ne more o ničemer *poučiti* in mu ne more *posredovati svojega védenja*. Večkrat celo dobesedno povzame Platonove motive. Tako na primer ob koncu spisa *DM* (12.40) obnovi Platonov domislek, da lahko učitelj z nizom vprašanj usmerja

² Avguštinovo znanje grščine je bilo šibko (gl. na pr. Rist, 1994, 64; O'Daly, 2001, 159) in s Platonovo filozofijo – najbrž tudi z *Menonom* – se je seznanil prek priročnikov, ki so krožili po rimskem svetu, ter prek Ciceronovih spisov.

³ Slednji je ravno v obdobju, ko je nastajalo besedilo *DM*, umrl; nekateri so menili, da mu je besedilo posvečeno. Avguština v kasnejših *Izpovedih* pravi: »V naši knjigi z naslovom O učitelju [Adeodat] govori z menoj. Ti veš, da so bile vse misli, ki so tam položene v usta mojega sogovornika, v resnici njegove, čeprav mu je bilo šele šestnajst let ... Prav strah me je bilo njegove nadarjenosti.« (*Est liber noster qui inscribitur .de magistro: ipse ibi mecum loquitur. Tu scis illius esse sensa omnia quae inseruntur ibi ex persona collocutoris mei, cum esset in annis sedecim... horrori mihi erat illud ingenium.* – *Confessiones*, 9.6.14.)

učenca, ki ne vidi celote problema, in mu tako omogoči, da dobi uvid v celoto. Tako kot Platon tudi Avguštin trdi, da to kljub videzu vendarle ni poučevanje. Oba spisa izražata prepričanje avtorjev, da je izvor vsakršnega védenja – v strožjem pomenu te besede⁴ – vselej v umu samemu.

Vendar ne smemo spregledati razlik. V *Menonu* Sokrat dokazuje, da duša takrat, ko domnevno pridobiva novo vednost, v resnici odpozablja nekaj, kar je v speči obliki že bilo v njej (odpozabljanje: *anamnesis*, *ἀνάμνησις*). V *DM* pa Avguštin dokazuje, da je vednost lahko le učinek notranje razsvetlitve (*illuminationis*), ki izvira iz notranjega učitelja, Kristusa.

Za to razpravo so najpomembnejše razlike med dvema opisoma učnega položaja. Platonov Sokrat vključi v dialog mladega sužnja in ga z vprašanji vodi do spoznanja o razmerju med stranico in površino kvadrata. Sokrat-učitelj in suženj-učenec opazujeta in tolmačita geometrijske like, ki jih je Sokrat zarisal v pesku. Ti liki so torej zaznavni liki. Sogovornika jih identificirata s pomočjo indeksikalnih (kazalniških) izrazov »ta«, »to« »tukaj« itd. Vendar so liki hkrati dianoetični objekti, kar pomeni, da jih je treba razumeti tudi kot abstraktne geometrijske oblike, kot platonске forme. V vsakem primeru pa so objekti preiskovanja *zunanji* in *javni* objekti, zato so za udeleženca dialoga tudi skupni objekti.

Objekt je za udeleženca učnega dialoga »zunanji« in javni objekt spoznavanja. Zanju je isti objekt in prepričana sta, da imata do njega neposreden dostop, zato nanj nenehno kažeta z jezikovnimi »kazalniškimi«, tj. indeksikalnimi izrazi. Sokrat-učitelj opazuje, kaj o objektu skupnega opazovanja misli/reče učenec, kaj »rojeva« njegova duša. Počne nekaj, kar opiše v kasnejšem *Teajtetu*: Če suženj-učenec rojeva »privid in laž«, mu ju iztrga in odvrže (*Teajtet*, 151c). Filozof-učitelj počne nekaj, kar je podobno vlogi babice pri porodu. Čeprav učitelj sam ničesar ne trdi in torej ničesar ne »rojeva«, temveč samo sprašuje (*Teajtet*, 150c), njegova vloga ni majhna. Platon je v besedilu z naslovom *Sofist* opisal učiteljev govor kot *elenktični* govor, tj. kot govor, ki izpodbija učenčeva napačna mnenja, ko pokaže, da »so sama sebi nasprotna« (*Sofist*, 230b–d). To so torej glavne značilnosti učnega položaja v *Menonu*.

Avguštin v *DM* bistveno drugače opiše učni položaj, v katerem delujeta učitelj in učenec. Nikakršnega skupnega, javnega in zunanjega objekta spoznavanja ni videti. Učiteljev vpliv na učenca opiše Avguštin kot *opominjanje* (*admonitio*). To opominjanje je blag sunek, za katerega učitelj upa, da bo vplival na učenčevo »notranjost« – danes bi dejali na učenčevo »notranjo motivacijo«, ki je kot pedagoški pojem seveda čisti *avguštinizem* (*motus animi*) Učenčeva »notranjost« je za učitelja nedostopna. Potem ko učitelji opominjo učence, se le-ti učijo iz »notranjih« virov (*post admonitionem intus discunt* – 14.45). Vloga učiteljev je tu očitno bistveno manjša kot v učnem položaju, ki ga je opisal Platon v *Menonu* in *Teajtetu*. Znanje nikakor ne nastaja v skupnem iskanju, v dialogu, temveč

⁴ Avguštin je v poznem spisu *Retractationes* dopustil tudi manj strogo rabo izraza védenje (*scientia* – *Retractationes*, 1.13.3).

v samotnem učenčevem umu, ki je izoliran tako od zunanjih stvari (*res*) kot od drugih umov. Pri obeh avtorjih, Platonu in Avguštinu, je vir vednosti izključno v notranjosti uma, vendar Platon pripiše pomembno vlogo skupnemu iskanju in govornemu dialogu, ki tedaj, ko se v učenčevi misli/govoru (*logos*) izgubi koherentnost, to misel/govor uravna.

Vse to pa ne pomeni, da v Avguštinovi teoriji učenja ni čutiti vpliva Platonove filozofije, ki je dospela do njega v obliki priročnikov »dialektike«. Na več mestih v svojem besedilu skušam osvetliti splošni vpliv Platonove filozofije na Avguštinovo delo.

Začetek spisa *DM*

Dialog se začne z vprašanjem, ki ga Avguštín zastavi Adeodatu: Kaj se ti zdi, da hočemo doseči, ko govorimo? (*Quid tibi videmur efficere velle, cum loquimur?* – 1.1)⁵ Vprašanje bi danes lahko pripisali kateremu od predstavnikov jezikoslovne ali filozofske pragmatike, ki jih pač zanimajo govorne namere in učinki govora. Adeodat odgovori tako, da z odgovorom odpre široko didaktično in psihološko problematiko: V govoru poučujemo druge ali pa se učimo (1.1 – *aut docere aut discere*). Prvi del odgovora se zdi samoumeven, drugi del pa pri Avguštinu zbudi začudenje. Adeodat pojasni, da se takrat, ko učitelju zastavljamo vprašanja, učimo. Avguštín pa meni, da je tudi to pravzaprav poučevanje (*docere*): Učenec z vprašanjem pouči učitelja, kaj želi vedeti. Seveda pa uporabljamo besede tudi drugače. Na primer: Ko smo sami, včasih popevamo. To ne more biti poučevanje, lahko pa rečemo, da z besedilom pesmi samega sebe spomnimo na nekaj (1.1 – *commemoramus*). Avguštín začne zdaj ločevati med zunanjim in notranjim govorom,⁶ med učiteljevim govorom in glasnim ali tihim samogovorom (na primer molitvijo). Izdela nekaj nastavkov za semiotično teorijo, ki jo v celoti razvije v dveh kasnejših besedilih z naslovoma *De dialectica* in *De doctrina christiana*.

Včasih tiho molimo v svoji notranjosti, v zaprtih sobanah uma (*in clausis cubiculis*). Tudi tako sebe spomnimo na nekaj in dosežemo, da same stvari, katerih znaki so besede (1.2 – *res ipsas, quarum signa sunt verba*), pridejo v naš um. Ko govorimo glasno, je glas zunanji znak naše volje (1.2 – *Qui enim loquitur, suae voluntatis signum foras dat per articulatum sonum*). Besedne znake torej naslavljamo na druge hoté, zavestno.⁷ To se seveda nanaša tudi na učiteljev govor.

5 Krajše odlomke latinskega izvirnika bom vpisoval v glavno besedilo, daljše pa v opombe.

6 Pozor: Tu je mišljen notranji govor, ki poteka kot miselno izrekanje besed, pripadajočih našim jezikom. To poudarjam zato, ker Avguštín v kasnejših spisih (zlasti v *De trinitate*) govori tudi o drugačni vrsti notranjega govora. Tam gre za besedo, ki ne izvira iz nekega jezika, temveč je zgolj beseda uma, *verbum mentis*. Ta beseda je čista misel, ki nima jezikovnega nosilca, ali saussurovsko rečeno, je označenec brez označevalca. Sveti se v notranjosti uma (*quod intus lucet*), je tisto, kar izrekamo v srcu (*quod in corde dicimus*). O tem kasneje.

7 Tovrstni znaki, ki jim Avguštín v kasnejšem spisu (*De doctrina christiana*) pravi *signa data*, se prav zaradi svoje odvisnosti od naše volje razlikujejo od *signa naturalia*, naravnih znakov.

Eno od izhodišč za Avguštinovo obravnavo učiteljevega govora je torej v začetni tezi, da so njegove besede zunanji znaki njegove volje.

V nadaljevanju spravi Avguštin sogovornika v zadrego z vprašanjem, kaj označujejo trije izrazi – »če« (»*si*«), »nič« (»*nihil*«) in »iz« (»*ex*«) –, ki jih vsebuje verz iz Vergilove Eneide: »*Si nihil ex tanta superis placet urbe relinqui.*« (2.3.)⁸ Avguštin tedaj vpraša Adeodata, koliko znakov je v verzu. Odgovor je: trinajst. Ta drobec besedila je nedvomno zanimiv. Zdi se, da je Avguštin prvi antični teoretik, ki je v vsaki posamezni besedi videl znak (prim. Markus, 1957: 64). Vendar je hkrati prezrl nekaj, česar niso prezrli stoiki: celoten stavek ni le seštevek znakov, temveč je samostojni kompleksni znak. Ko Avguštin tega ne bi prezrl, bi njegov Adeodat v stavku prepoznal štirinajst znakov namesto trinajst.⁹

Kaj pa označujeta izraza »če« in »nič«? Sogovornika ugotovita, da prej označujeta stanje uma (*affectio animi*) kot kakšno stvar samo (2.3).¹⁰ Z vsem, kar izrečeš, mi daješ znake, in sicer z namenom, da bi jaz nekaj razumel (*omnibus, quae ore tuo erumpunt, signum mihi das, ut aliquid intellegam.* – 2.3). Adeodat meni, da lahko pojasni, kaj označuje predlog »ex«, če se zateče k drugemu, domnevno enakovrednemu latinskemu izrazu »de«. Avguštin pojasnilo seveda ne zadovolji. Adeodata je namreč vprašal, katero stvar označuje predlog,¹¹ ne pa, ali namesto ene znane besede lahko uporabiš drugo znano besedo, ki domnevno označuje isto¹² (2.4). Od Adeodata zahteva, naj od znakov preide k stvarem.

Sledi Avguštinov navidezni¹³ poskus, da bi s sogovornikom našel pot, ki vodi od znakov k stvarem. Izhodišče poskusa je v opisu učnega položaja,¹⁴ v katerem učenec vpraša učitelja, kaj pomeni izraz »zid« (*paries*), učitelj pa s prstom poka-

8 »Če po volji bogov prav nič ne ostane od tako velikega mesta.« (Prev. J. J.)

9 O tem, kako dobro je Avguštin poznal stoško dialektiko, gl. Jackson, 1969.

10 Tu je avtor dialoga prvič napovedal problematiko, ki jo je podrobno obravnaval v kasnejših besedilih, zlasti v *De doctrina christiana* in *De trinitate*.

11 V latinskih izrazih *significare* in *significatio* se še čuti njun izvor v *signum*, latinski besedi za »znak«, nedvomno bolj kot v slovenskem označevati. Avguštin na nekem drugem mestu (4.7) namiguje na izvor latinske besede *significare* v *signa facere*. Takole pravi: Ko govorimo, dajemo (delamo) znake, in iz tega je izpeljana beseda označevati. (*cum enim loquimur; signa facimus, de quo dictum est significare*). Da bi se temu približal v slovenščini, prevajam »significare« z »označiti«. Za *significatum* pa bom uporabljal izraz »signifikat« ali besedno zvezo »označena stvar«.

12 *Non id quaero, ut pro una voce notissima aliam vocem aequae notissiam, quae idem significat, dicas, si tamen idem significat.*

13 Navidezni zato, ker Avguštin odpira možnosti, za katere očitno načrtuje, da jih bo v kasnejšem argumentacijskem postopku zavrnil.

14 Osrednje vprašanje dialoga je resda vprašanje o razmerju med učitelji in učenci, vendar udeleženca premišljujeta tudi o položajih, o katerih bi težko rekli, da so učni položaji v ožjem pomenu besede. Avguštin na primer pravi: Kaj če bi nekdo dejal »zid« in bi jaz vprašal, kaj označuje ta enozložna beseda, ali bi mi ti tega ne mogel pojasniti tako, da bi s prstom pokazal na nek zid? To bi lahko bil dogodek z dvema odraslima udeležencema, o katerih bi težko dejali, da je eden od njiju *magister*, drugi pa *discipulus*. Vendar se zdi, da sta za Avguština tisti, ki sprašuje, in oni, ki odgovarja, v nekem širšem smislu vendarle učenec in učitelj. Slovnici oblika pogosto zabriše osebo, ki sprašuje. Avguštin na primer pravi: Če se sprašuje o tistem, kar ... (*Cum vero de his ... queritur ...* – 12.39). V nekaterih primerih formalno – upoštevajoč samo jezikovno obliko – celo ni mogoče izključiti možnosti, da govori Avguštin o eni sami osebi, ki si postavi vprašanje in si potem odgovori. Vendar je iz celotnega besedila razvidno, da gre Avguštinu za razmerje med (v širšem smislu) učiteljem in učencem, med poučevanjem in učenjem. Zato bom v nadaljevanju na vse položaje, ki jih v DM opiše Avguštin, projiciral kategoriji *učitelj* in *učenec*. Menim, da lahko to bistveno prispeva k boljšemu razumevanju besedila.

že na zid (2.4). Zid naj bi bil torej stvar, ki jo označuje besedni znak »zid«. Tu sta v resnici dva znaka: besedni znak (*paries*) in kažoči prst, o katerem Avguštín izrecno pravi, da je prav tako znak. (Ko s prstom pokažemo na nekaj, damo nekemu znak¹⁵ – 3.6.) Prst, ki kaže na nek objekt, je – če privzamem izraz, ki ga je uporabil avtor prve celovite novoveške semiotične teorije Ch. S. Peirce – *kazalni* ali *indeksikalni* znak. *Index digitus* je pač prst kazalec, tj. prst, ki kaže – *indico, indicare* je »kazati«. ¹⁶ Kazalna kretnja je pravzaprav paradigmatski indeksikalni znak, nekakšen značilni vzorec za vse indeksikalne znake.

Avtorji današnjih semiotičnih teorij pogosto poudarjajo, da indeksikalni znaki za uporabnike *identificirajo* objekt, praviloma posamezni objekt. Natančneje, objekt identificirajo *kot* posamezni objekt. Avguštín indeksikalne znake ne obravnava tako. Iz besedila je sicer razvidno, da naj bi učitelj s prstom kazal na neki posamezni zid, vendar naj bi nanj ne kazal *kot* na posamezni objekt. Če bi namreč učenec menil, da mu hoče učitelj pokazati le posamezni objekt, prav *ta* zid *tukaj*, bi moral sklepati, da je beseda »zid« *lastno* ime tega zidu, ne pa *obče* ime, ki označuje neko *vrsto* stvari. V učnem položaju, o katerem piše Avguštín, učitelj torej odgovori na učenčovo vprašanje tako, da s prstom pokaže na objekt, ki *zastopa* vrsto (*species*) objektov, označljivih z občim imenom »zid«.

Pojem vrste se veže na filozofsko tradicijo, ki jo je Avguštín delno poznal, na Aristotelove *Kategorije* (*Κατηγοριαι*) in na Porfirijevo delo *Izagoge*¹⁷ (*Ἐισαγωγή*). Avguštín je nedvomno bral vsaj *Kategorije*, saj o tem poroča v *Izpovedih* (*Confessiones*, 4.16.28 – *cum in manus meas venissent aristotelica quaedam, quas appellat decem categorias*). Po vsej verjetnosti jih je bral v prevodu Marija Viktorina, ki je bil neoplatonist, tako kot Porfirij in kot sam Avguštín. Morda je poznal tudi *De interpretatione* (prim. Jackson, 1969: 41–42). V Aristotelovih analizah Avguštín po vsem sodeč ni videl teorije, ki bi je ne bilo mogoče uskladiti s Platonovo in Plotinovo metafiziko, na katero je bil v zgodnjem obdobju vezan. Sicer pa nekaj podobnega velja tudi za neoplatonika Porfirija. Komentatorji (npr. Jackson, 1969: 42) menijo, da Avguštín ni bral Porfirijevega dela, ki je bilo v njegovem času že vplivno, tako kot tudi kasneje v srednjem veku. Zato je treba premisliti le, kaj za Avguštínovo pojmovanje govora in učenja pomeni dejstvo, da je bral *Kategorije*.

Aristotel je razlikoval med prvotno in drugotno substanco. Kar je v posamezni stvari singularnega, je Aristotel pojmoval kot prvotno substanco. Prvotna substanca v Sokratu je vse tisto, po čemer se *določeni mož*, ki je eden, nedeljiv in za katerega uporabljamo lastno ime Sokrat, loči od vseh drugih *mož* (*Kategorije*, 1b5). Za Aristotela je ta prvotna substanca nekaj najbolj resničnega, vendar ne

¹⁵ *Nam et intentio digiti non est utique paries, sed signum datur, per quod paries possit videri.*

¹⁶ Izraza indeksikal in indeksikalnost so sprejeli številni filozofi in avtorji semiotičnih teorij. Jezikoslovci pogosteje uporabljajo grške različice – *deikt*, *deiktični znak*, *deiksa* itd. (gr. δεικτικος).

¹⁷ V slednjem najdemo klasifikacijo v obliki drevesa (*arbor porphyriana*), sredi katerega sta rod in vrsta (*genus in species*), pri čemer je vrsta opredeljena s tem, da rodu dodamo razliko (*differentia*). Porfirijevo delo je bilo vplivno tudi v srednjem veku, in sicer v prevodu iz 6. stoletja (Boetij). Postalo je učbenik logike, ki so ga uporabljali do 19. stoletja.

more postati predmet znanosti. Kar je singularno v stvari, ni neposredno dostopno za razum, predmet intelektualnega spoznavanja je lahko le tisto, kar je obče ali univerzalno v stvari in kar lahko zato iz nje z umom abstrahiramo.

Aristotelovo razlikovanje med prvotno in drugotno substanco se je v njegovem delu *De interpretatione* preslikalo na zgradbo stavka. Prvotno substanco označujejo singularni izrazi, kot je lastno ime »Sokrat« (ali indeksikalni izraz »to«), drugotno substanco pa univerzalni ali splošni izrazi, kot je »človek«, torej obča imena. Singularni izrazi, ki označujejo posamezne bitnosti (»Sokrat«), nastopajo v vlogi subjekta stavka (kasneje so si filozofi predstavljali, da za govorce in poslušalce identificirajo tisto, o čemer je govor – *id de quo dicitur*). Ne morejo pa nastopati v vlogi predikata; z njimi ne moremo nekaj trditi (povedati) o subjektu, o njegovih lastnostih, njegovih razmerjih z nečem drugim itd. O subjektu nekaj povemo tako, da uporabimo splošne izraze, ki označujejo drugotno substanco. Lahko si sicer zamislimo, da lastno ime nastopa v predikatu, denimo v stavku »To je Sokrat«.¹⁸ Vendar je izraz »Sokrat« v tem primeru predikat le v slovničnem, ne pa v logičnem smislu. V modelu stavka, ki si ga je zamislil Aristotel (pred njim pa v bolj nedomišljeni obliki Platon v *Sofistu*), je predikat tisti del stavka, ki pove nekaj *splošnega* o subjektu. Lastno ime »Sokrat« ne izraža ničesar splošnega, temveč referira na singularno bitnost, na tisto, kar Sokrata razlikuje od vseh drugih članov človeške vrste. Stavki so torej smiselni, če je v vlogi subjekta izraz, ki referira singularno, v vlogi predikata pa izraz, ki izreka univerzalijo. Takšen stavek je »Sokrat je človek«. Tako je za Aristotela osnovna zgradba stavka: subjekt + pomožni glagol biti + predikat.¹⁹ Drugotne substance, ki nastopajo v predikatih, so rodovi (*genera*) in vrste (*species*).

Trije učni položaji

Zdaj se moramo vrniti k Avguštinovemu opisu učnega položaja, v katerem učenec vpraša učitelja, kaj pomeni izraz »zid« (*paries*), učitelj pa s prstom pokaže na zid, pri čemer naj bi njegov prst kazal na vrsto stvari in ne na singularno stvar. Zastavi se vprašanje, ali je res mogoče s prstom kazati na nekaj občega? Avguštin to pojasni kasneje v svojem spisu. Zato bom tudi jaz preložil odgovor na to vprašanje.

V besedilu (4.7) sledi opis treh učnih položajev, v katerih se lahko znajdetu učenec in učitelj. Izhodišče vsakršnega učenja in poučevanja je učenčeva nevednost, ki se izrazi v njegovem vprašanju. Učenčevo vprašanje se vselej na nekaj nanaša, na neko stvar (*res*). Pojem stvari razume Avguštin zelo široko. Stvar je vse, o čemer učenec sprašuje (*id de quo queretur*). Z izrazom »stvar« je Avguštin označeval snovne stvari, človeško delovanje (na primer hojo) pa tudi univerzalije, kot je modrost. Učenčeva vprašanja se lahko nanašajo na vse tovrstne stvari,

¹⁸ V antičnih teorijah stavka pomožni glagol »biti« ni sestavni del predikata; danes ga uvrščamo v predikat.

¹⁹ To doktrino so povzeli nekateri današnji filozofi jezika, npr. Searle, ki se je skliceval na Aristotela, ko je trdil, da le univerzalije lahko nastopajo v predikatih. Searle, 1969: 121.

hkrati pa tudi na znake, ki so sicer stvari, zaznavne²⁰ stvari, vendar so nekaj posebnega – vodijo k drugim stvarem.

Ko učenec nekaj vpraša in učitelj na vprašanje odgovori, lahko nastanejo trije različni učni položaji. Tole je Avguštinov opis treh položajev:

- »(1) Če se torej sprašujemo o znakih, lahko znake predočimo z znaki; (2) če pa se sprašujemo o stvareh, ki niso znaki, jih lahko potem, ko je bilo vprašanje postavljeno, predočimo tako, da vršimo tisto, kar /znaki/ označujejo, če seveda tisto lahko vršimo, (3) ali pa tako, da usmerimo pozornost nanje z drugimi znaki.« (4.7.)²¹

Slovična oblika odlomka dopušča možnost, da sprašuje in odgovarja ista oseba: »Če se ... sprašujemo, lahko ... predočimo ...« Vendar je iz nadaljnjih analiz tega in vseh ostalih učnih položajev razvidno, da se za Avguština s spraševanjem vzpostavi vloga učenca, z odgovori pa vloga učitelja.

V opombi 14 sem že napovedal, da bom na tovrstne Avguštinove opise učnih položajev projiciral dvojico »učenec« – »učitelj«, saj to prispeva k boljšemu razumevanju Avguštinovih tez. Seveda pa moramo izraza »učitelj« in »učenec« razumeti dovolj široko. Učitelj je mišljen kot oseba, za katero se domneva, da je nekoga o nečem poučila. Poučena oseba je učenec. Dve osebi, zapleteni v dialog, se lahko izmenjujeta v vlogah učitelja in učenca. Avguštinu ne gre za analizo učnih položajev, za katere je značilna stalna zasedba vlog, in še manj za analizo učnih položajev, ki so vezani na šolsko ustanovo. Loteva se veliko širše problematike, katere osrednje vprašanje je navidez zelo preprosto: ali lahko ena oseba drugi posreduje svoje védenje o nečem.

Tri učne položaje si lahko zdaj ogledamo v podrobnostih.

Prvi učni položaj

V njem učenec sprašuje o *znakih*. Kaj natanko so znaki? Kot rečeno, so besede (*verba*) in drugi znaki (*signa*)²² za Avguština stvari, vendar stvari, ki usmerjajo našo pozornost na druge stvari. V kasnejših delih je podal niz definicij znaka, med drugim naslednjo: »Znak je stvar, ki se daje čutom in onkraj sebe nekaj kaže umu.« (*Signum est et quod se ipsum sensui, et praeter se aliquid animo ostendit.* – *De dialectica*,²³ 5.9–10.)

Vzemimo torej, da učenec zastavi vprašanje o besednem znaku «hoja» ali »hoditi« (*ambulare*); povpraša torej učitelja, kaj je hoja. Kako misliti to učen-

20 Avguštin, ki daje umljivim stvarem prednost pred zaznavnimi, je zato vselej sumničav do znakov.

21 *Cum ergo de quibusdam signis queritur, possunt signis signa monstrari; cum autem de rebus, quae signa non sunt, aut eas agendo post inquisitionem, si agi possunt, aut signa dando, per quae animadverti queant.* – Številke, ki označujejo tri učne položaje, sem vnesel avtor razprave.

22 Avguštin je bil v resnici prvi antični avtor, ki je besede dosledno obravnaval kot znake in jih naredil za predmet dokaj kompleksne semiotične teorije.

23 Preučevalci Avguštinovih del dolgo niso bili enotnega mnenja o tem, ali je ta pisec tudi avtor spisa *De dialectica*. Danes je to skoraj enotno sprejeto. Gre za delo, v katerem je razprava o znakih pod izrazitim vplivom stoikov.

čevo vprašanje, s kateri se vzpostavi prvi učni položaj? Ali raje: Kako zapisati to vprašanje? Menim, da bi danes vprašanje pravilno zapisali takole: »Kaj je ,hoja?«

Takšnega zapisa seveda ne najdemo v izvorniku. Antični pisci niso uporabljali narekovajev (pa tudi ločil ali presledkov med besedami ne). S tem zapisom sem hotel ponazoriti prvega od treh učnih položajev, o katerih govori Avguštin. Enojna narekovaja nakazuje, da učenec sprašuje po znaku in ne po stvari, ki jo znak označuje.

Avguštin predvidi enega od možnih načinov, kako bi učitelj v tem položaju lahko odgovoril na učenčevo vprašanje. V odgovor bi navedel drug, domnevno enakovreden znak.²⁴

Avguštin meni, da ta vrsta učiteljevega poučevanja ni veliko vredna, saj je omejena na razmerje znak – znak. Zanj je pomembna samo vednost o *stvareh samih* (*res ipsas*), torej o stvareh, ki *niso znaki*.

Drugi učni položaj

V drugem učnem položaju naj bi učenje potekalo brez pomoči znakov. Učenec *sprašuje o stvareh*, ki *niso znaki* (*de rebus, quae signa non sunt*), učitelj pa na vprašanje odgovori tako, da *vrši tisto*, o čemer učenec sprašuje (*eas agendo post inquisitionem*). Učenčevo vprašanje o hoji (3.6) moram zdaj zapisati drugače: »Kaj je hoja?«

Kot vidimo, manjkata enojna narekovaja. Učenec v tem položaju ne sprašuje, kaj je *beseda* »hoja«, ampak kaj je *sama stvar*, torej hoja. Avguštinova začetna domneva je, da bi v tem primeru učitelj lahko učencu odgovoril tako, da bi začel hoditi.

Adeodat je v tej zvezi že prej v dialogu (3.5) izrazil nek pomislek, ki mu Avguštin pritrди. Učenec mora vendar uporabiti besede, da bi vprašal (*tu quoque verbis queris*, 3.5). V drugem učnem položaju učenec sicer sprašuje učitelja o *stvareh*, ne o besedah – znakih, vendar o stvareh neizogibno sprašuje z besedami. Brez besed očitno ne gre. Kakšna beseda pa je beseda »hoja«. Jezikoslovci bi danes dejali, da je obče ime, filozofi pa, da je splošni izraz. Na kaj nanašamo splošne izraze? Avguštin na to vprašanje v *DM* ne odgovori neposredno. Nakazuje, da naj bi z njimi referirali na nekaj splošnega v stvari, na tisto, kar si posamezna stvar deli z drugimi posameznimi stvarmi, ki sodijo v isto *vrsto* stvari. V zvezi s to občo naravo (*natura communis*),²⁵ ki je v stvareh, moramo biti natančni. Avguštin ni mislil, da tisto, kar je splošnega v neki vrsti stvari, biva *le* v stvareh, se pravi, da nima eksistence zunaj posameznih stvari. Bil je platonist in je verjel, da je tisto, kar si stvari delijo, posnetek form, ki vendarle bivajo zunaj stva-

²⁴ Avguštin navede zgled, ki sem ga že povzel, iz Vergilovega verza. Učenec vpraša, kaj je besedni znak »ex«, učitelj pa odgovori tako, da navede domnevno enakovreden besedni znak, izraz »de« (2.3).

²⁵ Izraz so kasneje pogosto uporabljali sholastični filozofi.

ri. Kje? Tu ni prav natančen, vendar je med drugim zapisal, da bivajo v božjem ummu (*De diversis quaestionibus octoginta tribus*, 23 in 46). Tu je pomembna razlika med Avguštinom in Platon, h kateri se bom kasneje še vrnil. Po Platonu so forme, ki bivajo zunaj stvari, načelno dostopne za um, ki se dvigne na raven noetičnega spoznanja. Avguštinove forme, ki bivajo v božjem umu, so za človekov um nedostopne.

Avguštin se platonistični predstavi o formah, katerih posnetki so stvari, sicer približa tudi v zgodnjem spisu *Contra academicos*:

»Za moje namene zadošča, da je Platon prepoznal dva svetova, umljivi svet, v katerem prebiva resnica sama, in ta zaznavni svet, ki ga zaznavamo z vidom in tipom. Prvi je resnični svet, drugi pa je le podoben resničnemu in je narejen po njegovi podobi.« (*I/taque illum verum hunc veri similem et ad illius imaginem factum*. – *Contra academicos*, 3.17.37.)

Avguštinov opis drugega od treh položajev, v katerih se lahko znajdetta učenec in učitelj, sproži pri Adeodatu še nek pomislek (3.6). Če učitelj odgovori na učenčevo vprašanje, kaj je hoja, tako, da sam prične hoditi, je za učenca odgovor dvoumen. Eno je hoditi (*ambulare*), nekaj drugega pa je hiteti (*festinare*) (ibid.). Kaj torej počne učitelj, hiti ali hodi?

Marsikateri današnji bralec bi si ta pomislek razložil drugače, kot ga je razumel Avguštin, namreč takole: Če učenca ni jasno, ali učitelj hodi ali pa nemara hiti, to pomeni, da učenec ne zna povezati te dejavnosti z ustreznim pojmom. Danes si zamišljamo, da je korpus védenja, ki za nas razporeja svet v rodove in vrste, nastal pod vplivom jezikov in kultur. To prevladujoče razumevanje so širili novoveški filozofi in jezikoslovci, med drugimi Berkeley, Hume, Kant in Cassirer, Humboldt, Sapir in Whorf itd. To ni vselej izraz nekakšnega protirealizma. Tudi zmerni realisti verjamejo, da so naša spoznanja o realnem ujeta v pojmovne mreže, katerih razvoj usmerjajo jezik in drugi simbolni sestavi. Tisti, ki povsem zapustijo okope realizma, pa sprejemajo celo domnevo, da *izdelujemo* svet sam, in sicer »z umom, ali bolje, z jezikom in drugimi simbolnimi sestavi« (Goodman, 1978: 42). Kakor koli že, vse tovrstne novodobne predstave lahko otežujejo razumevanje Avguštinovega spisa *DM*.

Avguštin, ki je *DM* pisal pod Platonovim vplivom, noče reči, da lahko učiteljevo gibanje pri učenca ustvari napačen *pojem* ali pojmovno zmedo. Meri na nekaj drugega: Učiteljevo gibanje učenca ne omogoči, da bi pravilno razlikoval v redu stvari samih, saj ne ve, ali je to gibanje odraz ideje (forme) hoje ali ideje hitenja. Ideje ali forme so zanj nekaj objektivnega, nekaj, kar ni odvisno od naših pojmov in mišljenja, ampak sodi v red stvari samih, celo najbolj resničnih stvari. Morda se današnjemu bralcu zdi ta del Avguštinove razprave dlakocepski. Vendar je v njej razumno jedro. Avguštin opozarja na problematičnost domneve, da lahko učitelj odgovori na učenčevo vprašanje tako, da tisto, o čemer učenec sprašuje, on (namreč učitelj) preprosto udejanji. Na tej stopnji dialoga se sogovornici

ka po vsem sodeč še strinjata, da so besede in drugi znaki nujna sestavina poučevanja. Šele proti koncu bosta mnenje spremenila ...

Tretji učni položaj

Učenec tudi v tretjem položaju sprašuje o stvareh, ki niso znaki, vendar učitelj tokrat odgovori drugače – z *znaki* usmeri učenčevo pozornost na stvari, o katerih učenec sprašuje (*signa dando, per quae animadverti queant, 4.7*). Med znaki, ki jih učitelj lahko uporabi v ta namen, Avguštin omeni besede, kazanje s prstom, kretensko govorico gluhih in pantomimo.

Tretji položaj bom ponazoril z zgledom zidu, ki ga Avguštin uporabi v prvem delu besedila (3.5), potem pa še enkrat proti koncu (10.34). Učenec sliši besedo besedo »zid« (»*paries*«) in učenec vpraša, kaj ta beseda označuje. Vpraša torej po označeni *stvari*, po signifikatu, ne po besedi. Avguštinovo vprašanje Adeodatu: Ali bi ne mogel učitelj v tem primeru odgovoriti tako, da s prstom pokaže na nek zid, tako da bi učenec nemudoma ugledal stvar samo (3.5).²⁶

Kazanje s prstom (*digito ostendere*) ni stvar sama, temveč je znak, ki usmeri pozornost na stvar. Ko s kretnjo pokažemo na zid, damo nekomu znak z namenom, da bi videl zid (*Nam et intentio digiti non est utique paries, sed signum datur, per quod paries possit videri, 3.6*). Kazalna kretnja podobno kot nekateri besedni znaki – na primer klic »Glej, tukaj!« (Ecce!) – usmerja našo pozornost. Če kretnja ne zadostuje, jo podkrepimo s klicem (10.34).²⁷ Poudarjam: po Avguštinu kazalna kretnja in nekatere besede učinkujejo enako. Tudi besede torej lahko učinkujejo kot kazalniki, kot indeksikalni znaki, *demonstrandi signa*.

V opisanem položaju učitelj sicer pokaže na *posamezni* zid. Vendar učenec ne sprašuje o *tem* zidu, temveč o *tovrstnih* stvareh, o vrsti objektov (*species rei*). Avguštin kasneje pojasni, kako lahko s kazanjem na posamezno stvar spodbudiš učenca, da išče vednost o *vrsti* stvari – da torej išče generično vednost. Na tej stopnji dialoga pa le omeni, da učitelj s prstom, uperjenim v zid, usmeri učenčevo pozornost bodisi na zid bodisi na barvo zidu. Prezrl je problem, ki se s tem pojavi: kazalni gibi (indeksikalni znaki nasploh) so lahko dvoumni. Problem so opazili moderni analitični filozofi, med njimi W. Quine.²⁸

So trije učni položaji za Avguština enakovredni? Osnovni zastavek spisa *DM*, ki se razkrije v njegovem drugem delu, je v podmeni, da učenec lahko pridobi védenje o stvareh le iz stvari samih, ne iz znakov, ki se nanje nanašajo. Ve-

26 *Sed si quererem, tres iste syllabae quid significent, cum dicitur 'paries', nonne posses digito ostendere, ut ego prorsus rem ipsam viderem...*

27 */S/icu adverbium quod, ecce' dicimus, nam et cum hoc adverbio digitum solemus intendere, ne unum demonstrandi signum non sit satis.*

28 Quine je v delu *Beseda in objekt* opisal težave, ki jih ima terenski jezikoslovec, ko v divjini njegovo pot preči zajec, nek domorodec pa pokaže nanj z roko ter reče: »Gavagai.« Kaže na zajca, na večerjo ali na kaj drugega, kar je povezano z dejstvom, da jima je zajec prečkal pot? Ker jezikoslovec ne ve, na kaj kaže roka, tudi ne ve, kaj označuje beseda »gavagai«. Mimogrede: U. Eco je to besedo (gavagai) uporabil kot ime ene od oseb, ki nastopajo v njegovem romanu *Baudolino*.

dnost o stvareh lahko pridobi, če je njegova pozornost usmerjena na stvari. V prvem položaju je usmerjena na znake, v drugem in tretjem pa na stvari. Zato imata v Avguštinovi teoriji učenja drugi in tretji učni položaj prednost pred prvim.

Izključitev indeksikalne misli in indeksikalnega govora

Kot sem zapisal, se učenec v prvem položaju sprašuje o znakih, ne o stvareh samih. Učitelj na njegova vprašanja odgovarja tako, da uporablja druge znake (*illud, quod signis signa monstrantur*). Avguštin podrobno obravnava prvi položaj, čeprav to ni v skladu z njegovo osrednjo trditvijo, da vednost lahko pridobimo le iz stvari same, ne pa iz učiteljevih besed ali drugih znakov. Prizna, da je ukvarjanje z znaki in razmerji med njimi lahko brezplodno in celo otročje početje (8.21). Kljub temu meni, da mora njegov sogovornik vendarle pridobiti nekaj védenja o znakih. Navede nejasne razloge za to mnenje; pravi, da je pot do stvari samih, predvsem pa do stvari, ki so večne (pot do Resnice), pač treba prehoditi z majhnimi koraki (8.21).

Mnogi komentatorji se tega dela spisa *DM* le površno dotaknejo, saj na videz vsebuje le dlakoepsko razpredanje o zgradbi učiteljevega govora. Vendar sam menim, da je dovolj razlogov za to, da si ta del spisa ogledamo. V njem je Avguštin razvil neko predstavo o učiteljevem poučevalnem govoru,²⁹ ki je ena glavnih sestavin v njegovi teoriji uma, učenja, védenja in komunikacije.

Avtor utemeljuje navidez nenavadno tezo, da so vse besede (*verba*), ki nastopajo v učiteljevem govoru, pravzaprav imena (*nomina*). Najprej poda definicijo govora: Le-ta je »vse, kar nastane z artikuliranim glasom in čemur pripada nek signifikat« (*Omne, quod cum aliquo significato articulata voce prorumpit ...* – 5.12.). Ko učitelj spregovori, njegov govor pri učencu povzroči dvoje: 1. glasovi zadevajo ob ušesa, tako da jih učenec zaznava; 2. govor se predaja učenčevemu spominu, da bi učenec tako pridobil vednost o označenih stvareh (*animadvertis ut opinor et aurem verberare, ut sentiri, et memoriae mandari, ut nosci possit ...* – 5.12). Bodimo pozorni na tole: *Nekaj mora priti v spomin, da bi učenec pridobil vednost*. Misel se zdi nenavadna. Razlago najdemo v kasnejšem spisu *De musica*. Tudi ko skušamo razumeti govor, ima glavno vlogo spomin. Ne moremo ga razumeti, če tistega, kar je bilo rečeno na začetku, ne obdržimo v spominu do takrat, ko govorec neha govoriti. Niti posameznega zloga ne moremo spoznati, če ne obdržimo v spominu prvega od glasov, ki ga sestavljajo, vse dotlej, dokler ni izgovorjen zadnji od glasov (*De musica*, 6.5.10). Spomin je torej pogoj spoznavanja.

Avguštin se tu sklicuje na domnevni izvor besed *verbum* in *nomen*. Beseda *verbum* naj bi izviral iz besede za zadevanje, udarjanje (*verbero*), beseda *nomen* pa iz besede za spoznavanje ali védenje (*nosco*). Ta Avguštinova domneva o izvo-

²⁹ Poučevalnost je sicer lastnost, ki jo Avguštin v drugem delu spisa odreče učiteljevemu govoru.

ru obeh besed je sicer močno vprašljiva, vendar je za nas pomembna samo name-ra, ki jo avtor zasleduje. V nadaljevanju si namreč prizadeva pokazati, da so vse besede – tudi izrazi, kot so »in«, »tudi«, »toda«, »še« – pravzaprav imena, kar na ozadju njegovih domnev o izvoru izraza *nomen* lahko pomeni le to, da so vsi izrazi nekako povezani s spoznavanjem (*nosco*). Ker gre Avguštinu za vprašanje o učenju, se nakazuje tudi sklep, da so vsi izrazi, iz katerih je sestavljen učiteljev govor, pomembni za učenje. Na tej stopnji dialoga Avguštin po vsem sodeč še vedno vidi v učiteljevem govoru zunanji vir védenja.

V nadaljevanju razprave (5.13) izpelje avtor še neko nenavadno dokazovanje. Adeodat zanj navede nekaj veznikov: »in«, «tudi«, »toda«, «še«. Avguštin ga izzove z vprašanjem: Ali se ti ne zdi, da so *usi ti* [izrazi] imena (*Haec omnia, quae dixisti, non tibi videntur esse nomina*)? Ko Adeodat odgovori nikalno, razvije Avguštin tole sklepanje: Besed »ti« v »vsi ti« je nedvomno zaimek. Je torej za-*ime*(k) ali *pro-nomen*. In če je »ti« za-*ime*(k), so izrazi »in«, »tudi«, »toda«, »še« v resnici *imena*. Če zaimek »ti« stoji za te izraze, so ti izrazi imena, saj za-*ime*(k) stoji za imena.

To je seveda izsiljeno sklepanje, vendar je v njem, kot bomo videli, skrit pomemben napotek za razumevanje nadaljnje razprave.

Zdaj (5.13) Avguštin obnovi nek slovnični nauk o zaimkih. Zaimek lahko označi isto stvar kot ime, vendar manj polno³⁰ (5.13). Moža lahko označimo z obćim imenom »mož« ali s kazalnim zaimkom »ta«. Uporabimo pa lahko tudi izraz, ki je sestavljen iz zaimka in imena: »Ta mož« (*hic vir*). Avguštin navede še nekaj podobnih zgledov: »sam kralj«, «ista ženska«, »to zlato«, »tisto srebro« (*ipse rex, eadem mulier, hoc aurum, illud argentum*). Potem pravi: »Ta«, »sam«, »ista«, »to« in »tisto« so zaimki,³¹ »mož«, »kralj«, »ženska«, »zlato« in »srebro« so imena.³² Zdi se, kot da so objekti označeni dvakratno, z obćimi imeni polno,³³ z zaimki manj polno (5.13). Sledi trditev: Zaimki lahko samo nadomeščajo imena in so postavljeni na mesto imen³⁴ (5.13). Ta zadnji poudarek si zasluži našo pozornost.

Vzemimo enega od Avguštinovih zgledov: «ta mož«. Avtor ga navede, vendar ga ne upošteva v končnem sklepu, v katerem izpostavi le nadomestovalno vlogo zaimkov. Zakaj je tako? Zapisal sem, da je Avguštin verjetno poznal Aristotelov nauk o prvotni substanci. Če uporabim zvezo «ta mož«, označim do-

30 *Nam ut opinor ita definitur ille, quem grammatico reddidisti: pronomen est pars orationis, quae pro ipso posita nomine minus quidem plene idem tamen significat, rem tamen notet minus plena significatione quam nomen.*

31 Današnji slovničarji bi tu lahko Avguštinu marsikaj očitali. Ti izrazi sami so resda zaimki, vendar v zvezi, kot je »ta mož«, opravljajo funkcijo pridevnika. Izraz «sam« v »sam kralj« je členek. Vendar besednovrstna analiza v tem primeru ni tako pomembna. Zdi se, da je imel Avguštin v mislih vendarle nekaj drugega; ti izrazi namreč kažejo na posamezne objekte; če tako kot Avguštin v njih vidimo znake, potem jih lahko opredelimo kot indeksikalne znake.

32 Danes bi dejali: obća imena.

33 /N/omina, quibus plenius quam illis pronomibus res significatae sunt.

34 *Vides igitur secundum hanc definitionem nullis nisi nominibus servire et pro his solis poni posse pronomina.*

ločenega moža, »prvotno substanco« v možu, ki ne more vstopiti v um (ki ni spoznatna), vendar *hkrati* opredelimo drugotno substanco, nekaj občega v možu, kar se lahko vtisne v spomin. Singularnost in splošnost se po zaslugi te besedne zveze tako tesno zvežeta, da ni jasno, kako naj bi um splošno abstrahiralo od singularnega. Ob koncu 19. stoletja je Ch. S. Peirce za tovrstne zveze indeksikalnega znaka (»ta«) in splošnega izraza (simbola »mož«) uporabljal termin *amalgami*. Z njim je hotel poudariti prav tesnost spoja in dejstvo, da je sestavini težko miselno ločevati. Če ju je miselno težko ločevati, si je tudi težko predstavljati, kako naj bi v spoznavnem procesu le ena od sestavin prešla v um, druga pa naj bi ostala v stvari. Avguštin je zaznal težavo. Zanj je zaimek »ta« zanimiv le toliko, kolikor je (nepopolna) zamenjava za obče ime »mož«.

Avguštin le splošne izraze šteje med besede, ki bi lahko imele pomembnejšo vlogo v učenju. Razlog je zdaj jasen: Le splošni izrazi imajo nosilnike, ki lahko preidejo v um in od tam v spomin. Pravzaprav imajo splošni izrazi nosilnike v umu in ne v zunanjih stvareh.

Ker so mentalne podobe, ki jih iz spomina priključijo učenec, *notranje* in strogo *zasebne*, učitelj nima dostopa do njih. Učenje se izkaže za povsem individualno mentalno dejavnost, diskretno dogajanje v zasebnosti uma. To ima za teorijo učenja daljnosežne posledice.

V navezavi na vprašanje, kateri izrazi imajo v učnem dialogu pomembno funkcijo in kateri ne, se teorije učenja delijo na dve skupini:

Teorije, ki priznavajo indeksikalnim in drugim singularnim izrazom pomembno funkcijo v učnem dialogu, stavijo na domnevo, da so objekti mišljenja in govora zunanji ter javni objekti in zato tudi skupni nosilniki (referenti) učiteljevega in učenčevega govora ter mišljenja. To razumevanje je uveljavljal Platon.

Če pa neka teorija indeksikalnim/singularnim izrazom odreče pomembnejšo funkcijo v učnem dialogu in takšno funkcijo pripiše samo splošnim izrazom, v njej ni prav dosti prostora za domnevo, da bi učitelj in učenec lahko govorila in mislila o istih spoznavnih objektih, ki so njunima umoma zunanji.

Samotni umi

Avguštin je tezo o učenju kot *ponotranjenju* objektov v podrobnostih razvijal predvsem v kasnejših delih (zlasti v *De trinitate*). Vendar je tudi v spisu *DM* odlomek (12.39), kjer se teza dokaj jasno izrazi: Če učenec povpraša o neki stvari, ki sta jo on in učitelj zaznala v preteklosti, učitelj sicer lahko odgovori na vprašanje, vendar se njegove besede (beri: uporabljeni *splošni izrazi*) ne nanašajo na stvar, po kateri je učenec vprašal, temveč na podobo, ki jo je stvar v preteklosti vtisnila v njegov, tj. *učiteljev* um in predala njegovemu spominu.³⁵ Enemu

³⁵ *Cum vero... de his, quae aliquando sensimus, quaeritur, non iam res ipsas, sed imagines ab eis impressas memoriquae mandatas loquimur.*

boljših poznavalcev Avguština, G. Matthews, se je zdela ta Avguštinova misel tako nenavadna, da je o njej napisal samostojen članek (Matthews, 1965; o njej sta pisala tudi Rist, 1994: 74, in Bubacz, 1981: 64). O učiteljevem odgovoru Matthews pravi: Če nas vprašajo o znani stvari, ki smo jo zaznali v preteklosti, odgovorimo tako, da pravzaprav *spremenimo temo*. Namesto, da bi govorili o tisti stvari, začnemo govoriti o svoji spominski podobi (Matthews, 1965: 157). Če v govoru sodelujeta dve osebi, se vsako izrečeno obče ime nanaša na dva ločena objekta, na diskretno podobo v umu govorca in na enako podobo v umu poslušalca. Imen ne moremo nanašati na skupne objekte, ki so nekeje zunaj nas ali, če uporabim Benvenistov (Benveniste, 1974: 82) izraz, nikakršno sonanašanje (*co-référence*) ni mogoče. To pa preprosto pomeni, da učitelj in učenec nikoli ne govorita o *isti stvari* in, strogo vzeto, ne moreta biti pozorna na isti objekt. To je ena osrednjih sestavin v avguštinovski teoriji učenja.

Avguštinove forme

Na nekem mestu (4.8) Avguštin navede štiri imena: Romul, Rim, vrlina, reka. Romul in Rim sta lastni imeni, ki označujeta singularna objekta. Pomenljivo je, da se Avguštin s funkcijo lastnih imen ne ukvarja. »Reka« je obče ime, ki se nanaša na podobo, shranjeno v spominu. »Vrlina« je za Avguština ime za umljivi objekt (*intelligibilium*), ki ga posameznik lahko zazna v diskretnosti svojega uma, v notranji svetlobi resnice (*in illa interiore luce veritatis*), z enotnim notranjim očesom (*illa secreto ac simplici oculo videt* – 12.40). Vrlina je objekt, ki nekako ustreza Platonovim formam. To si lahko ogledamo podrobneje.

Mnogi komentatorji poudarjajo, da je bil Avguštin v svojem zgodnjem obdobju pod izrazitim vplivom platonizma. Vendar je bil ta vpliv omejen. Platon je v formah videl bitnosti, ki bivajo samostojno, zunaj posameznih stvari. Forma je zanj abstraktna, vendar singularna bitnost s stabilno identiteto: nanjo lahko filozof pokaže z izrazom »to« (*Timaj*, 49d–e). Forma – na primer vrlina – je pri Platonu vsaj načelno³⁶ lahko skupni spoznavni objekt v dialogu, v katerem sodelujeta učitelj in učenec. Forme so noetični objekti, Platon pa pozna tudi dianoetične objekte, ki so spoj umljivih in zaznavnih objektov. Dianoični objekti so, na primer, geometrijski liki, ki jih učitelj (Sokrat) v dialogu *Menon* nariše v pesek. Ti liki so *skupni spoznavni objekti* v dialogu o razmerju med stranico in površino kvadrata, dialogu, v katerem sodelujeta Sokrat in mladi Menonov suženj (gl. Justin, 2005).

Avguštin ni mislil, da forme bivajo v nekem posebnem univerzumu, do katerega bi naš um pod določenimi pogoji lahko imel dostop. Bivale naj bi na kraju, ki je za človeški um nedostopen – v umu Boga. Tako kot za Platona so tudi za Avguština posamezne stvari le nepopolni posnetki form. Ko se ti posnetki preslikajo v naš um, se uskladiščijo v spominu. Spoznavanje je zbiranje (*cogo*) in preurejanje teh posnetkov v globini samotnega uma.

³⁶ Vsaj načelno: Platon postavlja strog pogoj za to. Sogovornika morata najprej ugotoviti, kaj je vrlina ali neka druga forma. Poskus sogovornikov, da bi izpolnila ta pogoj, v Platonovih dialogih praviloma spodleti.

Besede in stvari

Avguštín trdi, da so stvari same vredne več od besednih znakov, ki jih uporablja učitelj (9.25). Adeodat trditvi nasprotuje. Vzemiva, pravi, besedo »smeti« (ali »umazanija« – »*caenum*«). Nedvomno stvar sama, tj. dejanske smeti, niso več vredne od besede »smeti«. Avguštín popusti in vpraša sogovornika, s kakšnim namenom učitelj uporablja besedo »smeti«. Adeodat ponovi znani obrazec: Ko izgovorimo neko besedo, hočemo označiti neko stvar in tako bodisi *poučiti* bodisi *opomniti* sogovornika o stvari, glede katere menimo, da bi moral biti poučen ali opomnjen³⁷ (9.25). Sogovornika potem dosežeta soglasje o naslednjem: poučevanje in opominjanje ter vednost, ki je učinek teh dejavnosti – vse to je vredno več kot sami besedni znaki.

Sogovornika dosežeta soglasje še o naslednjih zvezah: znaki služijo rabi, raba znakov služi označevanju stvari, označevanje stvari služi poučevanju (*doctrina*) ali opominjanju (*admonitio*). Avguštín predlaga Adeodatu sklep, da je vednost o stvareh vredna več kot vednost o znakih, vendar Adeodat sklepa zaenkrat ne sprejme.

V nadaljevanju (10.32) Avguštín preiskuje učni položaj, v katerem se učenec uči od neke osebe, vendar ne iz njenih besednih ali drugačnih znakov. Avguštín opiše naslednji položaj: Lovec je tik pred tem, da prične loviti ptiče. Njegove priprave na lov opazuje nekdo, ki te veščine ne pozna. Lovec zazna opazovalca, vendar se ne pusti motiti, temveč mirno prične z lovom. Opazovalec je v tem primeru v drugem od treh učnih položajev, ki jih je opisal Avguštín. Pridobiva vednost o lovu na ptiče, vendar je ne pridobiva iz znakov, temveč neposredno iz dejavnosti, ki jo opazuje.

Lovec se lova ne loti zato, ker bi želel opazovalca poučiti. Ničesar ne naredi z namenom poučevati. Njegova dejavnost pa je vseeno vir védenja za opazovalca. Je potem mogoče reči, da (brez znakov) poučuje opazovalca?³⁸ Je tedaj učitelj? Na to vprašanje Avguštín ne odgovori neposredno. Kasneje bomo videli, da odgovori posredno. Ob koncu spisa namreč na splošno postavi, da noben človek ne more delovati kot učitelj, saj je učitelj en sam, namreč notranji človek (*homo interior*), Kristus.³⁹

Učenčeva bistrost in generična vednost

Vrnimo se k drugemu učnemu položaju, v katerem učenec sprašuje o stvareh samih, učitelj pa mu te stvari prikaže, ne da bi uporabljal besede ali druge znake; prikaže mu jih s svojo lastno dejavnostjo. Povzel sem že zgled tega položaja: lova na ptiče se učimo z opazovanjem lovčeve dejavnosti. Avguštín meni, da je takšno učenje uspešno le, če je učenec dovolj bister (*intellegens*), da zapopade vso

³⁷ *Nam significare volo, ut eum, cum quo loquor, doceam vel admoneam de re illa, quod eum doceri vel admoneri oportere arbitror.*

³⁸ *Nonne illum spectatorem suum doceret nullo significato sed re ipsa quod ille scire cupiebat.*

³⁹ To je navezava na *Matejev evangelij* (23:10): *veritatis magister solus est Christus.*

to vrsto (ali: *rod*) veččine, ki jo opazuje⁴⁰ (10.32). Seveda Avguštinovega pojma *bistrosti* ne smemo enačiti s pojmom *intelligentnosti*, kot ga uporabljamo danes, a po vsem sodeč je v njem zametek slednjega.

Kaj pomeni, če pravimo, da je učenec sposoben razumeti celoto tiste dejavnosti, ki jo opazuje? V nekem konkretnem ravnanju zna prepoznati nekaj *generičnega*. Prepozna *genus artis*.

Zdaj se sogovornika vendarle strinjata, da je mogoče na enak način – torej brez zatekanja k besedam ali drugim znakom – poučiti učenca tudi o tem, kaj je hoja⁴¹ (10.32). Zdi se, da Avguštin z uvedbo pojma *bistrosti* odpravi pomislek, ki je nastal, ker je lahko učiteljev praktični prikaz hoje za učenca dvoumen. Učenec vpraša, kaj je hoja. Učitelj prične hoditi in *bistri* učenec že po nekaj korakih spozna, kar je v hoji *generičnega* (*genus artis*).⁴² Pridobi generično vednost o hoji. Avguštin zdaj (10.32) Adeodata skoraj prepriča, da se učenec uči tudi neposredno iz stvari samih.

Omenil sem že, da se današnjemu bralcu ob branju spisa *DM* zlahka vsilijo napačne razlage. Ob učenčevem vprašanju »Kaj je hoja« ali »Kaj je lov na ptice« bo nemara samodejno pomislil, da učenec sprašuje po definiciji *pojmov* hoje in lova. Samodejno bi aktiviral implicitno epistemologijo, ki jo lahko krstimo za konceptualizem. Če v današnji šoli učitelj vpraša učenca: »Kaj so vretenčarji«, je samoumevno, da mora učenec v odgovoru opredeliti *pojem* vretenčarja. Sodobni učitelj in učenec spontano ravnata kot konceptualista.⁴³

Avguštin pa učenčevega vprašanja »Kaj je lov« ne misli konceptualistično. Ne misli ga kot vprašanje o *pojmu* lova. Avguštin je kot platonski realist verjel, da lov in hoja objektivno obstajata kot *species*, kot vrsti realnega. Ko kasneje v dialogu vpraša sogovornika Adeodata, kako pridemo do generične vednosti o glavi, ne sprašuje, kako usvojiti pojem glave, temveč kako spoznati glavo kot objektivno obstoječo vrsto stvari.

Vendar se Avguštin v neki pomembni stvari loči od Platona. Platonove forme – na primer forma kvadrata – bivajo v nekem posebnem univerzumu, samostojno in neodvisno od človekovega uma in njegove spoznavne dejavnosti. Ker bivajo objektivno in zunaj uma, lahko dva uma istočasno identificirata isto formo, mislita/govorita o isti formi, o isti »bivajočnosti« (seveda le v primeru, če se dvigneta na raven noetičnega spoznavanja). Forme imajo zunaj uma stabilno istovetnost in stalnost, zato nanje lahko pokažemo z izrazoma »to« in »tole« (*Timaj*: 49d–e; gl. tudi Justin, 2007: 30–37). V *Menonu* sogovornika preučujeta v pesku narisani kvadrat, ki je materializacija forme kvadrata; kvadrat je

40 / *Ado enim, si ille intellegens esset, ut ex hoc quod vidit totum illud genus artis agnosceret.*

41 Kot smo videli, je imel Avguštin bolj zgodaj v dialogu nekaj pomislekov o tovrstnem učenju.

42 *Si enim sit bene intellegens, paucis passibus ambulatione monstrata totum quid sit ambulare cognosceret.*

43 Sodobni konceptualizem je dedič Ockhamovega nominalizma. V njegovem jedru je predstava o formalnih konceptih; ti koncepti so univerzalije, ki se pojavljajo v različnih intelektih in stavčnih predikatih, ne da bi imeli ustreznike v realnih objektih. Koncepti so vezani samo na splošne spoznavne sposobnosti intelektov.

tam pred njima, kot zunanji in objektivno bivajoči objekt, je istočasni in skupni objekt njune skupne pozornosti. Sogovornika razpravljata o *istem* objektu. Te predstave Avguštinova teorija učenja ne dopušča. *Genera in species*, ki so odmev Platonovih form, pri Avguštinu prestopajo v red mentalnega. To ima seveda posledice za njegovo razumevanje učenja in znanja.

Generična vednost

Avguštin je v *DM* skiciral nekakšno dvoravninsko semantiko, v kateri je prostor le za besede in stvari, ki jih znaki označujejo.⁴⁴ Spoznati pomen znaka je spoznati označeno stvar, njegov signifikat (*significatum*). A kaj natančno je signifikat? Nedvomno ni singularna stvar, kajti splošnemu izrazu ustreza mnogo *istovrstnih* stvari. Signifikat je, kot sem dejal, neka vrsta stvari, *species rei*.⁴⁵ Učenec, ki spozna vrste stvari, pridobiva *generično védenje* o stvareh.

Da gre res za generične signifikate, je razvidno tudi iz naslednjega. Adeodat (8.22) pravi, da je sporazumevanje z besednimi znaki mogoče le zato, ker besede usmerjajo ume vseh udeležencev sporazumevanja k označenim stvarim.⁴⁶ To pa je pravzaprav kar nekakšen avtomatizem (8.24). Če učenec sliši zloga člo-vek (*homo*), si ne more kaj, da ne bi mislil na stvar, ki jo ta dva zloga označujeta (*non possum non putare ...*). Avguštin potem še zatrdi, da mu to narekuje neko po naravi močno pravilo (*regula*), zaradi katerega vsakič, ko slišimo besede – znake, usmerimo pozornost k označenim stvarim⁴⁷ (8.24). Seveda ne obstaja nobeno pravilo, ki bi učencu narekovalo, da takrat, ko sliši zloga »člo-vek«, pomisli na *določene*ga človeka. Obstaja pa pravilo, spričo katerega pomisli na človeško vrsto (*species*). Pravilo usmerja pozornost učenca označeni vrsti stvari, h *generičnemu signifikatu*.

Ponovno si oglejmo učni položaj, ki sem ga že povzel po Avguštinu. Učenec vpraša: »Kaj je hoja?« Beseda »hoja« v njegovem vprašanju se nanaša na vrsto stvari, ki objektivno obstajajo zunaj njegovega in učiteljevega uma. Vendar zdaj nastopi težava. Učitelj sicer vé, kaj je hoja, v njegovem spominu je podoba te *vrste* stvari, saj je hojo pogosto opazoval. Če bi skušal z besedami učencu pojasniti, kaj je hoja, bi začel nekako takole: »Hoja je ...« Njegove besede pa se zdaj ne bi nanašale na zunanjo stvar, temveč na mentalno podobo hoje, ki jo je priklical iz spomina. Ne nanašale bi se torej na isto stvar kot učenčevo vprašanje, temveč na povsem drugo stvar, ki bi bila diskretno spravljena v njegovem umu in bi bila za učenca nedostopna.

44 Triravninske semantike razvijajo nekakšno tričlensko shemo. Poleg besede in označene stvari opredelijo še tisto, kar je rečeno (menjeno); za Aristotela v *De interpretatione* so to koncepti (*passiones animae*), za stoike je to znameniti *λεπτόν*. Avguštin se je kasneje približal tričlenski shemi; v *De doctrina christiana* govori o *motus animi*, ki bi lahko bil nekakšen tretji člen v shemi, v (morda vendarle spornem) delu *De dialectica* pa govori o *dicibilia*, o stvareh, ki so izrekljivo, kar je seveda poskus prevoda za stoiški *λεπτόν*.

45 Avguštin je v kasnejšem besedilu *De diversis questionibus octoginta tribus*, vprašanje 46 (*De ideis*), predložil za *species* še latinska termina *formae in rationes*.

46 *Assentior enim tibi sermocinari nos omnino non posse, nisi auditis verbis ad ea feratur animus, quorum ista sunt signa.*

47 */N/on possum non putare ad id conclusionem referri, quod his duabus syllabis /ho-mo/ significatur, simulatque ista verba sonuerint, ea scilicet regula, quae naturaliter plurimum valet, ut auditis signis ad res significatas feratur intentio.*

Zato se učenec iz učiteljevih besed ne more poučiti o rodovih in vrstah stvari, ki bivajo zunaj umov, o njih se lahko poduči le iz stvari samih; iz učiteljevih besed se lahko pouči le o tem, kar je v učiteljevem spominu in umu (14.45). Če izpeljemo Avguštinove zamisli do kraja, pridemo do sklepa, ki ga je sprejel tudi Matthews (1965: 157), ko je analiziral povzeti odlomek iz spisa *DM*: ko sta dve osebi zapleteni v dialog, vsaka od njiju govori in misli o drugih objektih kot sogovornik. Ko se izmenjujeta v vlogi govorca, vsakič znova menjata temo. Vsak od njiju govori o objektih v notranjosti svojega uma, ki so za sogovornika nedostopni. Ni zunanjega, skupnega objekta govora in mišljenja. Avguštinovski um je *samotni um*, samota je popolna. Vsakdo je obsojen na samogovor. Domnevni dialog je sestavljen iz dveh samogovorov. Ta presenetljiva antropologija samotnega človeškega uma na zatonu antike in začetku srednjega veka ukroji podobe uma tudi za novi vek, za Descartesa, Locka in Kanta, pa tudi za novoveške teorije učenja in poučevanja, zlasti za tiste med njimi, ki se ukvarjajo z vprašanjem, kaj je razumevanje.

Intellegibilia

Vse zgornje se nanaša na zaznavne stvari, na *sensibilia*. Kaj pa, če učenec zastavi vprašanje o umljivih stvareh (*intelligibilia*), na primer o vrlini? Tudi tovrstno učenčevo vprašanje se ne nanaša na pojem vrline, kot bi nemara pomislil današnji bralec, temveč na vrlino samo. Kje naj učenec išče tovrstno stvar, ki se zdi podobna Platonovi formi vrline, seveda v krščanski preobleki? Rekel sem, da so Platonove forme – med njimi vrlina – objekti posebne vrste, eidetski objekti, ki samostojno bivajo zunaj posameznikovega uma. V Avguštinovi teoriji učenja pa je vrlina umljivi objekt, ki se po milosti Boga prikaže v razsvetljeni *notranjosti* uma kot objekt, ki ga lahko neposredno opazuje notranje oko uma. Čeprav je v času nastajanja *DM* Avguštin deloval pod Platonovim vplivom, si je umljivi objekt zamislil malce drugače kot Platon, namreč kot objekt, ki biva v umu Boga, ki je za človeka nedostopen. Čeprav Avguštin v tej točki ni prav jasen, lahko rečemo, da je vednost o vrlini in drugih umljivih objektih zanj generična vednost, izvirajoča iz opazovanja mentalnih objektov. Predvsem pa je to zanj vednost, ki je učitelj ne more podeliti učencu; če jo samostojno pridobi učenec, je ravno tako ne more deliti z nikomer drugim. Je učinek notranje razsvetlitve (*illuminatio*), diskretnega dogodka v samotnem umu, ki se lahko pripeti le po Božji milosti.

Poučevati ni mogoče

Zdaj pride v dialogu do dveh dramatičnih obratov.

V nasprotju z domnevo, ki sta jo prvotno sprejemala udeleženca dialoga – da se namreč (z redkimi izjemami) vsega naučimo iz učiteljevega poučevalnega govora –, Avguštin zdaj zatrdi, da se ne le lov na ptice, temveč tudi mnoge druge

stvari same po sebi prikazujejo učencu (*milia rerum animo occurrunt, quae nullo signo dato per se ipsa monstrantur* – 10.32). Poleg množice stvari, ki se učencu kažejo v gledališčih, se mu kažejo tudi sonce in mesec⁴⁸ ter druge zvezde in svetloba, ki obliva in obdaja vse stvari, in množica stvari v deželah in na morjih⁴⁹ (10.32). Avguštín najprej pravi, da se te stvari same od sebe razkazujejo učencu, potem pa nenadoma vpelje dva delovalca, ki poskrbita za to razkazovanje: naraivo in Boga (ibid.).

To je torej prvi dramatični obrat: *mnoge* stvari se učencu razkazujejo same ali ob pomoči narave in Boga. Iz učiteljevega poučevalnega govora lahko pridobi védenje samo o redkih stvareh.

Sledi drugi obrat. Avguštín napove Adeodatu: Morda boš odkril, da se učenec o *nobeni stvari* ne more naučiti iz znamenj (*fortasse nihil invenies, quod per sua signa discatur* – 10.33). Ko učitelj nekaj označuje z znaki, učenec bodisi nima nobene vednosti o označenih stvareh bodisi označene stvari pozna. V prvem primeru se ne more ničesar naučiti, saj ne ve, kaj je tisto, kar učitelj označuje z znaki. Tudi v drugem položaju se ničesar ne nauči, saj že pozna stvari, ki jih učitelj označuje z znaki⁵⁰ (10.33).

Avguštín torej od te točke (10.33) dalje zagovarja tezo, da se učenec ne more ničesar naučiti iz znakov. Uči se lahko le iz stvari samih. (Ni čisto jasno, s kakšnim namenom naj bi potem učenec na začetku zastavil učitelju vprašanje: »Kaj je x?«⁵¹ Ga ne zastavi zato, da bi učitelj nanj odgovoril? Kakšno funkcijo pa naj bi imel učiteljev odgovor? Ta vprašanja Avguštínu vseskozi delajo težave.)

Vzemimo, da učenec prvič sliši izraz »pokrivalo glave« (*tegmen*).⁵² Ali *po zaslugi* tega izraza izve, kaj je pokrivalo in kaj je glava? Nikakor ne. Ko je prvič slišal zloga *ca-put* (*caput*, glava), ni vedel, kaj označujeta (10.33). Ker pa so to besede pogosto izgovarjali in je bil pozoren, ob kakšni priložnosti je bila izgovorjena (*notans atque animadvertens, quando diceretur*), je odkril, da je beseda za stvar, ki jo je bil predhodno že spoznal tako, da si jo je ogledal (*repperi vocabulum esse rei, quae mihi iam erat videndo notissima* – 10.33). Glasove *c-a-p-u-t* je

48 Vprašanje je, koliko je pozna antika v soncu in mesecu videla singularna objekta, ki ostaneta istovetna sama s seboj tudi ponoči. Latinski izraz za zgodnje jutro, za čas, ko vzide sonce, je *sole novo*.

49 *Solum certe istum lucemque haec omnia perfundentem atque vestientem, lunam et caetera sidera, terras et maria quaeque in his innumerabiliter gignitur, nonne per se ipsa exhibet atque ostendit deus et natura cernentibus.*

50 *Cum enim mihi signum datur, si nescientem me invenerit, cuius rei signum sit, docere me nihil potest, si vero scientem, quid disco per signum?*

51 Adeodatovega pomisleka, da učenec vendar sprašuje z besedami, Avguštín ne odpravi. Težava je v tem, da ni jasno, kako naj bi vprašanje, ki vključuje besedo za x, vodilo učenca pri iskanju stvari x, saj naj bi učenec te stvari ne poznal, in tudi če bi naletel na stvar x, ne bi vedel, da je x. Na to protislovje opozori *Menon* v Platonovem dialogu *Menon* (86d–e). Platon je protislovje v nadaljevanju svojega dialoga razrešil (gl. Justin, 2005: 199). Avguštín pa ne. Morda bi šlo takole: Učenec ugleda stvar, ki pripada neki vrsti stvari, in če se vpraša: »Kaj je to, kar vidim,« se v resnici vpraša: Kateri vrsti stvari pripada ta stvar, ki jo vidim? Takšna razrešitev protislovja očitno vsebuje miselni indeksikal (»to, kar vidim«); Avguštín, ki je, kot bomo videli, indeksikal preginal iz svoje teorije učenja, pa te rešitve ne more uporabiti. Protislovje je torej ostalo nerazrešeno.

52 Avguštínov zglede je v resnici bolj zapleten, vendar z mojo poenostavitvijo ne izgubimo veliko.

prepoznal kot besedo – znak šele, ko je ugotovil, znak česa so (*signum vero esse didici, quando cuius rei signum esset inveni*, ibid.). Pokrivala in glave ni spoznal zato, ker je slišal besedi »pokrivalo« in »glava«, temveč zato, ker je obe stvari videl⁵³ (10.33). Če učitelj v učnem položaju skuša poučevati z besedami, ne smemo misliti, da se učenec iz njegovih besed pouči, kaj so stvari; v resnici gre za nekaj nasprotnega, učenec se pouči o besedah – znakih, ker je že vedel, kaj so stvari same⁵⁴ (10.33). Bliže smo resnici, če pravimo, da učenec spozna znake zato, ker pozna stvari, kot pa če menimo, da spozna stvari zato, ker jih nekdo (učitelj) zanj označuje z besedami – znaki (ibid.).⁵⁵

Vendar Avguštin ne misli, da učenec spozna besedni znak zato, ker pozna posamezno stvar. Učenec spozna obče ime »glava«, ki je znak za neko vrsto stvari, ker je predhodno spoznal to vrsto stvari, ali drugače, ker je predhodno pridobil ustrezno generično vednost.

V nadaljevanju (10.34) Avguštin razširi problematiko razmerij med besednimi znaki in stvarmi. Ali ni učitelj zaslužen vsaj za to, da učenec *poveže* izraz z ustrezno stvarjo? Učenec sliši zloga *ca-put* in vpraša učitelja, kaj sta. Učitelj s prstom pokaže na neko glavo. To učenca najprej navede na misel, da so glasovi v resnici besedni znak. Potem mu to pove, da beseda označuje zgornji del človeškega telesa, ki ga že pozna. A ta učinek indeksikalnega znaka zbuja pri Avguštinu dvome. Kazanje s prstom (*intentio digiti* – 3.6) naj ne bi učenca poučilo o ničemer.

Neka Avguštinova izjava mora zbuditi našo pozornost: *Za kazanje s prstom se ne menim preveč (non nimis curo* – 10.34). Učitelj ne more učenca poučiti o glavi tako, da pokaže nanjo s prstom. Učenec pozna glavo že od prej. Učitelj s kazanjem na glavo tudi ne pouči učenca o besedi »glava«, saj prst ne kaže na to besedo⁵⁶ (10.34). Čemu potem služi kazanje s prstom, se sprašuje Avguštin. Vprašanje bi lahko razširil na vse kazalne (indeksikalne) znake. Kazalna kretnja je pač vzorec za vse kazalne (indeksikalne) znake.

Po Avguštinu je kazanje s prstom bolj znak kazanja samega kot znak česar koli drugega (*ipsius demonstrationis signum mihi videtur potius quam rerum aliquarum* – 10.34). Pozornost bolj usmerja nase kot na objekt. Kazanje s prstom je enakovredno opozorilnim klicem, na primer klicu »Glej, tukaj!« (*Ecce!*). Če prst ne zadošča, pravi Avguštin, lahko uporabimo oba znaka, ki usmerjata pozornost nase, ob kretnji še zakličemo »Glej, tukaj!«⁵⁷

53 *Nam si quaedam capitum tegmina nuncupantur hoc nomine, num ego hoc audito aut quid sit caput aut quid sint tegmina didici? Ante ista noveram neque cum appellarentur ab aliis, sed cum a me viderentur, eorum est mihi facta notitia.*

54 *Ita magis signum re cognita quam signo dato ipsa res discitur.*

55 */Plotius enim ut dixi vim verbi, id est significationem, quae latet in sono, re ipsa, quae significatur, cognita discimus, qua illam tali significatione percipimus.*

56 *Itaque per illam neque rem possum nosse, quam noveram, neque signum, in quod intentus digitus non est.*

57 »Ecce!« je nedvomno indeksikalni izraz, saj je v njem skrit prislov »tukaj«, ki ga štejemo med značilne indeksikale.

Zamujena priložnost

Avguštinov opis *intentionis digiti* je dvoumen. Kažočni prst ni le znak samega sebe. Avguštin je že v prvem delu dialoga (3.6) trdil, da prst usmerja pozornost tudi na stvar. Kasneje (10.34) pravi, da je prst uperjen v stvar, ki jo imenujemo glava (*intensus est ... in membrum, quod caput vocatur*). Avguštin je tu zamudil priložnost, da bi premislil, kako deluje kažočni prst na pozornost tistega, ki mu je namenjen. Do katerih ugotovitev bi lahko prišel?

Vzemimo, da učitelj naredi kazalno kretnjo in hkrati usmeri svoj pogled na nek objekt. Učenec aktivira neko generično sposobnost. Od zgodnjega otroštva (od konca prvega leta dalje) smo sposobni slediti pogledu druge osebe ali njeni kazalni kretnji (Tomasello, 2000: 104). To je povezano z dejstvom, da že v zgodnjem otroštvu razvijemo teorijo uma, se pravi, predstave o tem, da tudi v drugih »glavah« nastajajo podobna mentalna stanja kot v naši glavi, torej tudi stanja usmerjenosti na objekte. (Zanimivo je, da je v kasnejših *Confessiones* tudi Avguštin preiskoval nastanek »teorije uma« pri otroku.) Kako pa učenec sledi učiteljevemu pogledu in njegovi kazalni kretnji? Zamisli si, da stoji na gledišču učitelja. S tega gledišča potem v svojih predstavah potuje v smeri, določeni z učiteljevim pogledom in kretnjo (Tomasello, 2000: 104). Lahko rečemo, da kazalni (indeksikalni) znaki za udeležence komunikacije ne določijo samo skupnega, torej *zunanjega* objekta, temveč jih prisilijo, da se poistovetijo v skupnem gledišču. Tu, žal, ne morem razvijati vseh nasledkov, ki jih imajo te ugotovitve za teorijo učenja in komunikacije.

Označenci brez označevalcev

Eden od komentatorjev spisa *DM*, Markus (1957: 70), je postal pozoren na dejstvo, da po Avguštinovem mnenju indeksikalni izrazi in kazalni gibi učitelja nimajo pomembnejše vloge pri učenju. S tem naj bi Avguštin red znakov ločil od reda stvari, besede od objektov (Markus, *ibid.*). Markus meni, da samo indeksikalni znaki merijo iz jezika neposredno na stvari in prebijajo zaporo, ki loči red znakov od reda stvari. Če zapostavimo pomen indeksikalnih znakov, ne vidimo več nobene možnosti, kako bi se govor lahko približal realnemu.

Avguštin se je zavestno usmeril k nečemu, kar vidi Markus kot pomanjkljivost. Hotel je pokazati, da *nič, kar je umu zunanje, ne more biti za učenca vir védenja*.⁵⁸ Markusovo tolmačenje spisa zbuja več pomislekov. Avguštinovemu delu pripisuje nekaj, česar ne vsebuje. Avguštin naj bi stavil na vzporednost med besedami in stvarmi: »Po vsem sodeč Avguštin trdi, da bodisi vzporedno spoznavamo pomen besed in stvari, ki so primeri tega pomena, ali pa imamo na eni strani gmoto neurejenih izkušenj in na drugi strani niz nesmiselnih glasov.« (Markus, 1957: 69.) »Vzporedno spoznavanje besed in stvari« je izrazito moderna misel,

⁵⁸ Navsezadnje je v poznem spisu *Retractationes*, ki ga je napisal malo pred smrtjo in v katerem je pregledal svoje preteklo delo, besedilu *DM* pripisal samo osnovno tezo, da ni drugega učitelja razen Boga (*Retractationes*, I.12).

ki je Avguštinu popolnoma tuja. Zdi se, da je tu Markusova interpretacija Avguština pod vplivom tistih novoveških teorij, ki jeziku pripisujejo pomembno vlogo v organiziranju izkušnje in razporejanju stvari ter pojavov v razrede (Berkeley, Humboldt, Sapir in Whorf itd.). V resnici v *DM* ni nikakršnega namiga na tovrstno vlogo jezika in govora.

Markus pravilno ugotavlja, da je po Avguštinu učenje v celoti odvisno od Notranjega učitelja, vendar v tej točki znova omeni vlogo jezika. Notranji učitelj naj bi učencu *priskrbel jezik*, s pomočjo katerega učenec spoznava realnost (Markus, 1957: 69). Markus se znova sklicuje na jezik kot sredstvo spoznavanja. Avguštin je v kasnejših spisih (npr. v *De trinitate*) zares govoril o razumevanju, ki izvira iz notranje besede, besede uma (*verbum mentis*), vendar to ni tisti jezik, o katerem govori Avguštin v *DM*. To torej ni beseda naravnega jezika, sestavljena iz glasov in zlogov. V besedilu z naslovom *In Johannis evangelium tractatus* (3.14.7) Avguštin jasno pove, da notranja beseda ne sodi v nobenega od človeških jezikov, ne v latinščino ne v grščino ne v punski jezik; notranja beseda je razumevanje, ki ni vezano na znake, je čisti smisel. Če uporabim dva termina saussurovskega jezikoslovja, lahko rečem, da je *označenec brez označevalca*.

Dodaten pomislek sproži naslednja Markusova formulacija: »/Avguštin sklepa, da/ niti surove izkustvene danosti niti ‚kazalniki‘, ki v jeziku kažejo nanje, niti kretnje ne morejo dati védenja, če pri tem ne sodeluje tisto, kar je M. Gilson imenoval ‚nezvedljiva spontanost‘ uma.« (Markus, 1957: 70.) V teoretskem okolju, ki ga Avguštin vzpostavi v *DM*, ni mogoče govoriti o »surovi izkustveni danosti«. Celó v kontekstih, ki jih vzpostavljajo sodobne teorije indeksikalnosti, so indeksikali znaki, ki kažejo na objekte, ki so vzajemno kognitivno »obdelani«, na znane posameznosti, ne pa na »surove danosti«. Bistveni pogoj za to, da v komunikaciji lahko uporabljamo indeksikale, je, da razpolagamo z znanimi posameznostmi. V skrajnem primeru lahko raba indeksikalov »proleptično« ustvari pomenski učinek, ki nam daje misliti, da gre za znane objekte.

Ko nas Markus prepričuje, da bi moral Avguštin v svoji teoriji poučevalnega govora pripisati indeksikalnim znakom pomembnejše mesto, prezre, da bi bilo to v nasprotju z Avguštinovim osnovnim načrtom. Avguštin skuša zmanjšati pomen singularnih izrazov, in to z jasnim namenom: *posamezno* stvar hoče ločiti od *vrste* stvari, ali drugače, generično v stvari hoče ločiti od singularnega v njej, saj želi pokazati, da lahko generično ravno z ločitvijo od singularnega prestopi iz stvari v notranjost uma.

Avguštin je nemara vedel za problematiko singularnosti, ki so se je lotevali filozofi pred njegovim časom. V poznorimskem svetu bi lahko dobil dostop do Porfirijevega dela *Izagoge*, vendar ga, kot rečeno, po vsej verjetnosti ni poznal. O njem pa je nemara izvedel iz sekundarnih del. Najbrž se je iz drugih del seznanil s problematiko singularnih izrazov, tj. izrazov, ki za uporabnike jezika identificirajo posamezno stvar (*Izagoge*, 7.18–19). Med drugim je enciklopedist in slov-

ničar Varon ločil med obćimi in lastnimi imeni. Sam Avguřtin na mestu (4.8), kjer se ukvarja z imeni, navede dve lastni imeni, ki sta singularna izraza, Romul in Rim, ob dveh obćih imenih. Rimski svet je doseglo Diogenovo in Hrisipovo razlikovanje med lastnim imenom, ki se nanařa na posameznost (»Sokrat«), in obćim imenom, oznaćujoćim skupno kvaliteto, ki si jo deli već istovrstnih objektov (»moř«, »konj«).

Avguřtin bi prav tako lahko bil pod vplivom Aristotelovega staliřća, da prvotna substanca ni spoznatna. Argumentacija je jasna: Spoznatno je samo tisto, kar je mogoće definirati. Prvotne substance – singularnega – pa ni mogoće definirati. Definicija se naćelno nanařa na već kot eno posameznost; naćelno je »predikabilna« o već kot *enem*. To staliřće je prevladovalo v Avguřtinovem ćasu pa tudi ře kasneje, pri Tomažu Akvinskem. Sholastiki so se vprařanja o tem, ali je singularno v stvari spoznatno ali ne, lotevali kot vprařanja o spoznatnosti individualne razlike (*differentia individualis*). řele, ko so se domislili, da nemara obstajajo ne le skupna bistva ali esence, temveć tudi singularno bistvo (*essentia singularis*), ki doloća individualno razliko, se je dalo misliti mořnost, da je mogoće spoznati singularnost (gl. npr. Duns Scotus, *Quaestiones in libros Metaphysicorum*, 7.13.91). Singularno bistvo je imel Scotus za nekaj, kar je sprićo sedanje omejenosti ćloveřkega uma nespoznatno, vendar pa je vsaj naćelno spoznatno. V zgodovini spoznavnih teorij većkrat vznikne vprařanje, kako loćiti med dvema objektoma, ki sta po svojih lastnostih povsem enaka: med dvema enakima zrnoma peska, med enakima kaćama, ki se prikařeta iz lukenj, med enakima jeklenima kroglama, med enakima paradiřnikoma ipd. (o tem se je nekoć sprařeval Duns Scotus, v 20. stoletju pa G. Evans, K. Bach itd.).

K osnovnemu naćrtu, ki mu v *DM* sledi Avguřtin, sodi ře nekaj. Ne gre mu le za prenos spoznavnih objektov iz zunanje sfere v notranjost uma, temveć tudi za to, da s tem odvzame spoznavnim objektom status *javnih* objektov, na katere bi se usmerila pozornost većjega řtevila umov hkrati. *Spoznavni objekt v Avguřtinovi teoriji ućenja in spoznavanja nepovratno postane zasebni objekt. Avguřtin odvzame spoznavnim objektom status objektov, ki jih je mogoće skupaj preiskovati tako, kot to v Platonovih dialogih poćne Sokrat s svojimi sogovorniki.*

Kako tisto, kar je generićno v stvari, preide v um

Avguřtin v *DM* ne opiře natanćno, kako se *vrste* stvari odtisnejo v um in shranijo v spominu. Tam pravzaprav sploh ře ne uporablja izraza »vrsta stvari« (*species rei*), ćprav je vrsta kot pojem v spisu ře prisotna. Ko govori o stvareh, je jasno, da ima v mislih vrste stvari, generićne bitnosti, ki jih oznaćujejo splořni izrazi. Jasno je tudi, da posamezne stvari (*singula*) ne morejo preiti v um, *genera* in *species* pa lahko.

Veliko već o prehajanju stvari v um izvemo v kasnejřem besedilu *De trinitate*. Tam pravi:

»Kar je neko telo v prostoru za telesni čut */ad corporis sensum/*, to je podoba telesa */similitudo corporis/* v spominu za oko uma */ad animi aciem/*. In kar je vidno uzrtje */aspicientis visio/* za tisto vrsto telesa */ad eam speciem corporis/*, iz katere se pouči zaznava, to je miselno uzrtje */visio cogitantis/* za podobo telesa, ki se ustali v spominu in iz katere se pouči oko uma.«⁵⁹ (*De trinitate*, 11. 4.7.)

Tu gre za naslednja razmerja in analogije:

- (1) telo v prostoru : telesni čut = podoba telesa v spominu : oko uma
- (2) vidno uzrtje : vrsta telesa = miselno uzrtje : podoba telesa v umu

Vrstica (1) je prikaz stanja. Vrstica (2) je prikaz dogajanja. Predmet vidnega uzrtja ali vidne zaznave je vrsta telesa. Predmet miselnega uzrtja ali miselne zaznave je iz spomina priklicana podoba telesa. V spominu generično bistvo stvari, ki ga uzre telesno oko, privzame obliko podobe, ki jo potem, ko je podoba priklicana iz spomina, lahko opazuje oko uma.

B. D. Jackson (1969: 20) je opazil, da se vrsta stvari (*species rei*), generično v stvari, pojavlja na štiri ravneh govora in spoznavanja:

1. Generično je v posamezni stvari, kot njena obča narava, zaradi katere stvar sodi v neko vrsto stvari;
2. Generično je v zaznavah. Zaznava stvari je zaznava vrste, v katero stvar sodi, in ni zaznava singularnega v stvari;
3. Generično je shranjeno v spominu;
4. Generično se pojavi pred očesom uma, ko ga prikličemo iz spomina in o njem razmišljamo (Jackson, *ibid.*).

Avguštin poudarja, da je učiteljev govor sestavljen iz splošnih izrazov; ko izjemoma navede singularne izraze (Romul, Rim), se jim niti malo ne posveti. Obča imena, ki jih učitelj uporablja v govoru, ne morejo posredovati védenja o stvareh, ki jih učenec ne pozna, lahko pa spomnijo učenca na vrste stvari, ki jih že pozna, na primer na zidove, glave in pokrivala. V *De trinitate* avtor neposredno trdi, da govorčeve besede lahko zbudijo v poslušalcu generični spomin in aktivirajo generično vednost, ne pa vednosti o posameznostih (*singula*). Omeni govorni položaj, v katerem nekdo prvič sliši govorca izreči neko zaporedje besed. Teh besed poslušalec ne bi razumel, če se ne bi na splošen način (*generaliter*) spominjal posameznosti (*non tamen generaliter singula meminisse* – *De trinitate*, 11.8.14).⁶⁰

⁵⁹ *Quod ergo est ad corporis sensum aliquod corpus in loco; hoc est ad animi aciem similitudo corporis in memoria: et quod est aspicientis visio ad eam speciem corporis ex qua sensus formatur; hoc est visio cogitantis ad imaginem corporis in memoria consitutam ex qua formatur acies animi...*

⁶⁰ Celotni odlomek se glasi: *Neque enim vel intelligere possem narrantem, si ea quae dicit, et se contexta tunc primum audirem, non tamen generaliter singula meminisse.*

Izginotje stvari

V učnem položaju, kakršnega opiše Avguštin, je stvar (*res*) pravzaprav zelo šibko prisotna. Pisec nam resda dopoveduje, da je stvar edini pravi vir učenčeve vednosti. Vendar se že v sredini spisa izkaže, da vir védenja ni posamezna stvar, ki biva zunaj uma. Učenec v stvari spoznava tisto, kar si posamezna stvar deli z drugimi stvarmi in kar lahko preide v njegov um. Tisto poimenuje, kot smo videli, z različnimi izrazi: *species, forma, ratio*.

Spoznavni objekt se v *DM* vse bolj ponotranya. Avguštin zatrjuje, da se učenec ne more ničesar naučiti iz učiteljevih besed. Ko pravi, da so stvari same edini potencialni vir učenčeve vednosti, se izkaže, da gre za generične bitnosti, ki bolj kot prostore zunaj uma naseljujejo prostore (»sobane«) spomina. Ko Bucz (1981) poleg odlomkov iz *DM* navede še nekaj odlomkov iz kasnejšega spisa *De trinitate*, mora o Avguštinovih pogledih na učenje in znanje ugotoviti naslednje:

1. Ničesar se ne moremo naučiti iz stvari samih, kajti učenje je v celoti notranji proces;
2. Za vse domnevno znanje velja, da se v resnici ne nanaša na stvari iz zunanje sveta, temveč na podobe v umu osebe, ki naj bi znanje posedovala (Bucz, 1981: 86).

Ob koncu besedila Avguštin navede, katere stvari se lahko pojavijo v notranjosti učenčevega uma. Tam prepozna naslednje tri skupine stvari:

1. Stvari, ki jih učenec v danem trenutku najde v svojem zaznavnem polju;
2. Stvari, ki jih je učenec zaznal v preteklosti, zdaj pa se ponovno pojavijo v njegovem umu;
3. Umljive stvari (*intelligibilia*), ki tako ali tako bivajo v učenčevem umu.

Vsaka od teh treh skupin stvari, ki se pojavljajo v učenčevem umu, se tam pojavlja na poseben način. Oglejmo si torej tri načine tega pojavljanja.

Prvi način pojavljanja stvari v umu

Učenec si ogleda stvari, ki so v njegovem vidnem polju (nemara na pobudo besed, ki jih izgovori učitelj), in pridobi vednost o njih. Stvari se pojavijo v njegovem umu, natančneje, v njem se pojavijo podobe, ki jih stvari vtisnejo v um in so potem izročene spomину (*non iam res ipsas, sed imagines ab eis impressas memoriaeque mandatas* – 12.39). Avguštin ne misli, da je vtiskovanje stvari v um nekaj pasivnega. Sogovornika sta v dialogu *DM* nekajkrat podvomila o tem, da bi se stvari in dejavnosti (*artes*) kar samodejno preslikavale v um. Ko sogovornika v *DM* ugotavljata (10.32), da nekdo, ki opazuje lov na ptiče ali hojo, z opazovanjem pridobi vednost o teh stvareh, Avguštin navede dodatni pogoj za to – opazovalec mora biti dovolj bister, da iz tega, kar vidi, prepozna *celoto te vrste večine* (*addo*

enim, si ille intellegens esset, ut ex hoc, quod vidit, totum illud genus artis agnosceret – 10.32). Veščina se ne preslika samodejno, učenec mora uporabiti razum, razumeti (*intellegere*) mora tisto, kar opazuje. Nenadoma se izkaže, da zaznavne stvari, o katerih naj bi učenec pridobil vednost, niso samo zaznavne (*sensibilia*), temveč so tudi (raz)umljive, so tudi *intellegibilia*.⁶¹ Razumevanje je po Avguštinu nekaj, kar se zgodi v notranjosti uma, in sicer le v primeru, če je v notranjosti uma dovolj svetlobe. Razumevanje je za Avguština notranja razsvetlitev, *illuminatio*.⁶² Če je tako, je glavni vir učenja o zaznavnih stvareh zares v notranjosti uma.

Bistri učenec lahko torej spozna celoto neke veščine in tako prepozna vrsto veščine. Celota in vrsta sta tu soodvisni. A kako lahko učenec dobi pregled nad celoto neke veščine, denimo, nad celoto lova na ptiče? Opre se na spomin (*memoria*). Spomnimo se, kaj pravi Avguštin o govoru. Pri razumevanju govora ima glavno vlogo spomin. Ne moremo ga razumeti, če tistega, kar je bilo rečeno na začetku, ne obdržimo v spominu do takrat, ko govorec neha govoriti. Učenec ne more spoznati niti posameznega zloga, če ne obdrži v spominu prvega od glasov, ki ga sestavljajo, in vse ostale glasove, in sicer vse dotlej, dokler ni izgovorjen zadnji od glasov (*De musica*, 6.5.10). Glasove in zloge mora obdržati v spominu, da bi dobil spoznavni dostop do celote neke besede ali stavka. To lahko razširimo na druge zaznavne objekte. Če naj bistri učenec, ki opazuje lov na ptiče, spozna celoto lova na ptiče, mora ohranjati v spominu različna dejanja, ki jih izvrši lovec, dejanja, ki se vrstijo v času, tako kot se v času nizajo glasovi in zlogi, ki sestavljajo besede in govor. Celota teh dejanj se lahko sestavi samo v spominu. Učenec pridobi vednost o lovu na ptiče tedaj, ko njegovo notranje oko, oko uma, ugleda celoto vseh mentalnih podob, shranjenih v delovnem spominu. Neposredni predmet spoznanja je torej mentalni predmet. Vse, prav vse se zgodi v notranjosti uma, tam deluje notranje oko, oko uma, ki opazuje notranje objekte, mentalne objekte, ki jih vzdržuje spomin. Vsi tisti komentarji spisa *DM*, ki sem jih pregledal, so prezrti te sklepe, ki neizogibno sledijo iz Avguštinovih opisov učnih položajev.

Vsaj eden od komentatorjev (Bubacz, 1981: 85) pa pride tem sklepom zelo blizu. Takole povzame Avguštinove ideje: V učnem položaju, v katerem učenec pridobiva vednost o zaznavnih stvareh, prinaša pet telesnih čutil umu sporočila o teh stvareh. Um lahko spozna celotno stvar samo, če se spominja vseh sporočil, ki so mu jih dostavila čutila. Zaznavanje je torej vezano na spomin.

61 Nekaj podobnega je o Avgovih predstavah o učenju iz zaznav trdil Matthews (1965: 180–181), vendar se je skliceval na nek odlomek iz *DM*, ki tovrstnega tolmačenja ne upravičuje. Sklicuje se na odlomek, v katerem Avguštin govori o pokrivalu (*sarabanae*). Tam pa Avguštin pravi, da mora učenec zaupati očem, in ne omenja razuma.

62 Veliko so razpravljali o tem, kaj natanko naj bi bilo mišljeno s tem pojmom. Je razsvetlitev, *illuminatio*, treba razumeti kot splošno razsvetlitev mentalnega okolja, torej medija, v katerem je vse, kar se v njem pojavi, samodejno osvetljeno? Ali jo je treba razumeti kot posamezni dogodek uvida v objekt (prim. King: xv)? Teorija razsvetlitve sproža tudi širša vprašanja, npr.: Ali Avguštinovo teorijo vednosti in učenja od Platonove teorije loči le zgodnjekršćanska predstava o notranjem učitelju? Nekateri (npr. King, 1995: xiii) govorijo o teoriji razsvetlitve kot o pokristjanjeni različici Platonove teorije spominjanja; Avguštin je v zgodnjem obdobju celo dopuščal možnost, da je duša obstajala pred rojstvom človeka (npr. *De libero arbitrio*, I.12.24), čeprav jo je v *De trinitate* (12.15.24) izpodbijal. Matthews (1965: 181) pa pravi, da je teorija iluminacije pokristjanjena različica teorije form.

Dokončno se izkaže, da Avguštin v *DM* učenje v celoti veže na notranje spoznavne vire. Strogo vzeto – učenec se ne uči iz stvari samih, temveč iz objektov v notranjosti uma (Bubacz, 1981: 86). Nekaj komentatorjev Avguštinovega dela (npr. Gilson, 1960; Bubacz, 1981; Mourant, 1980; Teske, 2001) je menilo, da ta pisec ne rokuje samo s pojmom spomina na preteklost, temveč tudi s pojmom *spomina na sedanjost*. Stvari, ki jih učenec zaznava v danem trenutku, tj. v svoji sedanjosti, s pomočjo spomina vzdržuje kot notranje, mentalne slike in jih opazuje ter spoznava s pomočjo notranjega očesa uma. Vir védenja o objektih, ki jih učenec zaznava v sedanjosti, je tako spomin, ne pa posamezna zunanja stvar. Sam Avguštin govori o spominu na sedanjost v *De trinitate* (14.11.14).

Drugi način pojavljanja stvari v umu

Stvari, ki jih je učenec zaznal nekoč v preteklosti, se pojavijo v njegovem umu, potem ko jih pod vplivom učiteljevih besed prikliče iz spomina. Seveda ne gre za stvari same, temveč za njihove podobe (*imagines*). Ko učenec potegne podobe iz spomina, so zanj pričevanja (*documenta*) o zaznavnih stvareh, ki so zdaj odsotne. Vendar so pričevanja le za učenca samega in za nikogar drugega (*sed nobis sunt ista documenta* – 12.39). Svoje vednosti ne more na nikogar prenesti z besedami; drugi lahko pridobijo dokaze o stvareh samo iz svojih lastnih spominskih podob. Tu zopet naletimo na tezo, da si umi ne morejo deliti epistemičnih objektov; vednost je v celoti vezana na posamezni um, na notranje vire v njem.

Tretji način pojavljanja stvari v umu

Učenec iz spomina v zavest prikliče stvari, ki po svoji naravi niso zaznavne, temveč umljive. V *DM* Avguštin ne razpravlja o tem, od kod so umljive stvari prišle v spomin. V *Confessiones* pod vplivom Platona zapiše, da so bile v umu, preden je pridobil vednost o njih; bile so zakopane v oddaljenih prostorih spomina – torej pozabljene – in če ne bi učitelj učenca opomnil, naj jih tam poišče, jih nemara ne bi našel nikoli (*Confessiones*, 10.10.17). V *DM* nam Avguštin zagotavlja, da učiteljevo opominjanje ni vir vednosti o umljivih stvareh, vir je vselej notranji (učencev spomin). Učenec se v tem primeru ne posvetuje z učiteljem, »ki se oglašá zunaj« (*qui personat foris*), temveč se posvetuje z resnico, ki vlada v notranjosti uma⁶³ (11.38). Res pa je, da dobi učenec pobudo za to iz učiteljevih besed (*verbis fortasse ut consulamus admoniti* – 11.38). Seveda ni dvoma o tem, kdo predstavlja Resnico, kdo prebiva v notranjem človeku (*in interiore homine*), s katerim se posvetuje učenec: Kristus (*Ille autem, qui consulitur, docet, qui in interiore homine habitare dictus est, Christus* – 11.38).

⁶³*De universis autem, quae intellegimus, non loquentem, qui personat foris, sed intus ipsi menti praesidentem consulimus veritatem.*

Namesto sklepa

Naj še enkrat spomnim na neko Avguštinovo tezo. Podobe zaznavnih stvari in umljive stvari, shranjene v učenčevem spominu, so za učenca *documenta*, vir védenja. Vendar so vir védenja samo zanj, tako kot so podobe in umljive stvari, ki jih iz svojega spomina priključuje učitelj, samo zanj vir védenja. Spoznavni dejavnosti, ki ločeno potekata v učencu in učitelju, nimata ničesar skupnega. V učnih položajih, ki jih opisuje besedilo *DM*, delujeta dva samotna, izolirana uma, edina medosebna dejavnost je učiteljevo opominjanje (*admonitio*) učenca, naj preiskuje⁶⁴ (10.36). Zanju ni skupnega, zunanega in javnega spoznavnega objekta, ukvarjata se z diskretnimi objekti v zasebnosti svojih izoliranih umov.

Predstave o samotnem umu, ki pridobiva vednost iz notranjih virov, Avguštin spopolni v delu *De trinitate*. Tam (15.21.40) opiše vednost, ki jo učenec dobi iz notranjih virov, kot Notranjo besedo. Ker je povsem neodvisna od zunanjih virov, ta beseda oplaja samo sebe; je vednost, ki izvira iz vednosti, predstava, ki izvira iz predstave. Razumevanje pa, ki se pojavlja v misli, izvira iz razumevanja, ki je mirovalo v spominu (*scientia de scientia et visio de visione et intellegentia quae apparel in cogitatione de intellegentia quae in memoria iam fuerat sed latebat*). Notranja beseda (*verbum mentis*) se izreka v sedanjosti,⁶⁵ ki je vedno za delček časa pred sedanjostjo zunanjega govora. Ni odvisna od naravnih jezikov, ki temeljijo na družbenih konvencijah (*consuetudines*), in ni ujeta v koordinate človeških kultur. Je destilirani smisel v globini samotnega intelekta, smisel, ki je uskladiščen v spominu in deluje kot najgloblji vir mišljenja (*cogitatio*). Nima nosilca in ne veže je noben zunanji znakovni sestav, ki bi bil izdelek družbe in kulture. Koplje se v svetlobi, ki prihaja od onkraj. Če bi v besednjaku današnjih edukologov iskali izraz, ki najbolj ustreza temu vplivnemu avguštinizmu – avguštinovski Notranji besedi –, bi se nemara morali odločiti za izraz »razumevanje«.

V Avguštinovi teoriji učenja ni prostora za predstavo o skupnem preiskovanju spoznavnega objekta, kakršno je razvil Platon v *Menonu*. Platonov Sokrat in Menonov suženj skupaj preiskujeta geometrijski objekt, kvadrat, ki je narisana pred njima v pesku kot zunanji, javni in skupni spoznavni objekt. Vsak od njiju je pozoren na isti zunanji objekt, hkrati pa na pozornost drugega, zato lahko govorimo o *sceni skupne vezane pozornosti*.⁶⁶ Objekt si ogledujeta v različnih perspektivah, katerih vsako privzameta oba. Perspektive so določene z razvidnostjo, ki je vselej znova učinek njune skupne miselne naselitve v nekem delu pojmovnega sistema grške geometrije. V spisu *DM* ni o vsem tem niti sledi. Tam gre za dva samotna uma, ki vsak zase preiskujeta diskretne spoznavne objekte, priklicane iz spomina. Največ, kar učitelj s svojim govorom doseže pri učencu,

64 / *A/dmone[m] tantum, ut queramus res.*

65 Avguštinovih analiz časa in sedanjosti v delu *Confessiones* tu ne morem obravnavati, čeprav so povezane z njegovim spraševanjem o naravi človeškega védenja.

66 Ta pojem je razvil J. Bruner, kasneje ga je prevzel M. Tomasello.

je, da »budi« in usmerja njegovo pozornost (*illis tamen fortasse ut adtenderem credidi* – 10.35).

Zanimivo je pogledati, kako se je predstava o samotnosti spoznavajočega uma razvijala v Avguštinovem delu. Že v *DM* zagovarja tezo, da umi ne morejo izmenjevati spoznanj, ker je vsebina enega uma (*animus*) za druge nedostopna. V *De doctrina christiana* omenja drugo težavo: ljudje govorijo različne jezike, razen tega pa imajo besede za govorce istega jezika več pomenov. Posameznik lahko v najboljšem primeru od druge osebe prevzame prepričanje, nikakor pa ne vednosti. Ko gre za védenje, je um odvisen od lastnih notranjih virov. Posameznik bi lahko prevzel vednost, ki jo ima drug posameznik, samo v primeru, če bi njuna uma lahko komunicirala neposredno, na nekakšen telepatski način. V *De genesi contra Manichaeos* (II.5) Avguštín trdi, da je bilo to pred človekovim padcem res mogoče. Bog je človeka za padec kaznoval tako, da mora zdaj vsebino svojega uma posredovati drugim ljudem s pomočjo zunanjih znakov, ki so nezanesljivo prenosno sredstvo. Kazen ni bila le v tem, da ljudje govorijo različne jezike, temveč v tem, da so zdaj sploh prisiljeni uporabljati jezik, če hočejo narediti vsebino svojega uma vsaj delno dostopno za druge. Tudi v *De musica* (6.41) Avguštín razvija to temo in pravi, da je Bog kaznoval človeka za napuh (*superbia*), ki ga je pokazal ob gradnji babilonskega stolpa, tako da se mora odtlej posameznik z drugim posameznikom sporazumevati posredno, s pomočjo zunanjih znakov; pred kaznijo so bili umi v neposredni, telepatski zvezi, ki je omogočala, da je bilo vse, kar je bilo v umu enega človeka, neposredno dostopno za vse druge ljudi; torej tudi vednost. Tu najdemo zanimivo dodatno tezo: Ko je Bog obsodil ljudi na posredno sporazumevanje, je omejil možnost in željo, da posameznik gospoduje drugim posameznikom (*libido dominandi*).

Teske (2001: 151) je menil, da je učenje za Avguštína dejavnost, ki poteka v dveh smereh, od *spodaj* (od telesa) *navzgor* (k umu) in od *zunaj navznoter*. Vsaj za *DM* lahko ugotovim, da v njem druga usmeritev povsem prevlada nad prvo. Avguštín v tem spisu ne poudarja toliko hierarhije med zaznavnimi (*sensibilia*) in umljivimi stvarmi (*intelligibilia*), kot mu gre za to, da zunanje, zaznavne stvari privede v notranjost uma, kjer jih opazuje notranje oko. V spisu *DM* je Avguštín izdelal teoretski nastavek, na katerem je v kasnejših besedilih razvil svojo skrajno internalistično teorijo učenja in spoznavanja.

Literatura

- Bach, K. (1987). *Thought and Reference*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générales, II*. Pariz: Editions Gallimard.
- Bubacz, B. (1981). *St. Augustine's Theory of Knowledge: A Contemporary Analysis*. New York, Toronto: The Edwin Mellen Press.

- Gilson, E. (1960). *The Christian Philosophy of St. Augustine*. New York: Random House.
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Jackson, D. (1969). The Theory of Signs in St. Augustine's *De Doctrina Christiana*. *Revue des Etudes Augustiniennes*, 15, 9–49.
- Justin, J. (2005). Platon, govor in poučevanje. *Šolsko polje*, XVI, 5/6, 197–228.
- Justin, J. (2007). Sokrat sanja o objektu. *Monitor ISH*, IX/2, 21–44.
- King, P. (1995). *Augustine – Against the Academicians, The Teacher: Introduction*. Indianapolis, Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Markus, R. A. (1957). St. Augustine on Signs. *Phronesis*, 2, 60–83.
- Matthews, G. B. (1965). Augustin on Speaking from Memory. *American Philosophical Quarterly*, 2, 157–160.
- Mourant, J. (1980). *Saint Augustine on Memory*. Villanova: Villanova University Press.
- O'Daly, G. (2001). The Response to Skepticism and the Mechanisms of Cognition. V: Stump, E., Kretzmann, N. (ur.). *The Cambridge Companion to Augustine*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts, A Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quine, W. (1960). *Word and object*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Rist, J. M. (1994). *Augustine – Ancient Thought Baptized*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teske, R. (2001). Augustine's Philosophy of Memory. V: Stump, E., Kretzmann, N. (ur.). *The Cambridge Companion to Augustine*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

VI POVZETKI/ABSTRACTS

Povzetki

Abstracts

Martina Horvat, Maja Zupančič, Maša Vidmar

Značilnosti otrok in vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost kot napovedniki učne uspešnosti prvošolcev

V prispevku predstavljamo izbrane značilnosti otrok (spol in splošna nebesedna sposobnost) in vpletenost staršev v njihovo učno dejavnost (sodelovanje staršev s šolo, mamino spodbujanje spoznavnega razvoja otrok in njena izobrazba), in sicer kot napovednike učne uspešnosti prvošolcev. Podatke smo zbrale pri učencih in njihovih mamih ($N = 328$). O učnih dosežkih prvošolcev pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja (SO) ter o sodelovanju staršev sodelujočih otrok s šolo je poročalo 87 učiteljic. Mame so posredovale podatke o svoji izobrazbi in o spodbujanju otrokovega spoznavnega razvoja, nebesedno spoznavno sposobnost otrok pa smo ugotavljale s pomočjo individualnega preizkusa. Z dvema sklopoma dejavnikov (značilnosti otrok in vpletenost staršev v učno dejavnost) smo pojasnile 23 % variabilnosti v dosežkih prvošolcev pri slovenščini, 9 % pri matematiki, 7 % pri SO in 17 % v dosežkih pri vseh treh predmetih skupaj. Upoštevanje obeh sklopov dejavnikov je imelo pomembno višjo napovedno vrednost v primerjavi z napovedno močjo vsakega izmed posameznih sklopov. Nebesedna spoznavna sposobnost učencev in izobrazba njihovih mam sta bila pomembna posamična napovednika dosežkov prvošolcev pri vsakem izmed treh predmetov. Na podlagi poročil učiteljic o doseženih standardih znanja so imele deklice pri slovenščini nekoliko višje rezultate kot dekci, raven sodelovanja otrokovih staršev s šolo pa je prav tako napovedovala dosežek prvošolcev pri slovenščini.

Ključne besede: prvošolci, učna uspešnost, nebesedna sposobnost, vpletenost staršev v učno dejavnost, izobrazba mam

Children's Characteristics and Their Parents' Academic Involvement as Predictors of School Achievement in the First Grade

This study explored the role of children's characteristics (gender and general non-verbal intelligence) and their parents' academic involvement (parents' cooperation with the school, mothers' education and stimulation of their child's cognitive development) in predicting the first graders' school achievement. Data was collected from Slovene first graders and their mothers ($N = 328$). The children's teachers ($N = 87$) reported on their school achievement in Slovene, Mathematics, and Environmental Education (EE), and on their parents' cooperation with the school. The mothers provided data regarding their own level of education and the stimulation of their child's cognitive development. The children were assessed individually regarding their non-verbal ability. The two blocks of factors (child characteristics and parental academic involvement) explained 23%, 9%, 7% and 17% of the variance in the children's scores (Slovene, Mathematics, EE, and aggregated achievement respectively). The combined child and parental factors showed a significantly higher predictive value than the variance predicted by either of the two factors alone. Non-verbal ability and maternal education were significant single predictors across the academic achievement scores. According to the teachers' ratings of achievement, girls attained higher Slovene scores than boys. The parents' level of cooperation with the school was also predictive of the first graders' Slovene scores.

Key words: firstgraders, academic achievement, non-verbal ability, parental academic involvement, mothers' education

Maja Hmelak, Jurka Lepičnik Vodopivec

Nekateri vidiki vrednotenja revije za predšolske otroke

Ob prisotnosti velikega števila revij za predšolske otroke na našem tržišču se upravičeno sprašujemo o njihovi ustreznosti, zaradi česar se je pojavila potreba po vrednotenju le-teh. Avtorici po vnaprej določenih kriterijih za vrednotenje, ki sta jih na podlagi poznavanja razvojnih zakonitosti predšolskih otrok določili sami, izvedeta analizo na izbranem vzorcu slovenskih revij za predšolske otroke. Pri tem se osredotočita na tri glavne kriterije: vsebino, ki jo nadalje razčlenita, velikost in obliko pisave (črke) ter vizualno podobo revije.

Ključne besede: vrednotenje, kriteriji, tiskani medij, revija, predšolski otrok.

Some aspects of pre-school children's magazine evaluation

Numerous of pre-school children's magazines being present on our market justifies questioning their adequacy. Therefore a need for evaluation of these magazines is appearing. Based on pre-school children developmental character-

istics knowledge, the authors carry out analyse on chosen sample of Slovenian pre-school children's magazines, using preliminary defined evaluation criteria that were determined by themselves. Thereby three main criteria are focused on: content, which is being analysed further on, font size and type, and visual appearance of the magazine.

Key words: evaluation, criteria, magazine, printed media, pre-school child.

Slavko Gaber, Ljubica Marjanovič Umek

Bralna pismenost osem- in devetletkarjev: za premišljeno uporabo rezultatov mednarodnih raziskav znanja

V študiji, v kateri sva izsledke več mednarodnih primerjalnih raziskav znanja umestila v širši kontekst edukacijskih sistemov in posebej kritično analizirala nekatere zasuke v interpretacijah dosežkov, sva posebej primerjalno analizirala bralno pismenost otrok (dosežke v mednarodni primerjalni raziskavi PIRLS 2006), ki so bili vključeni v osem- in devetletno osnovno šolo. Ugotovila sva, da razlike med obema skupina niso statistično pomembne na nobeni od mer bralne pismenosti, pomembne pa so razlike v dosežkih glede na spol, izobrazbo njihovih staršev in vključenost v vrtec, in to tako v osem- kot devetletki. Posebej sva preverila, ali bi lahko bile morebitne razlike v vzorcih otrok, ki so bili v osem- oz. devetletki (razlike v deležih deklic in dečkov; podskupin glede na izobrazbo staršev in glede na čas vključenosti v vrtec), razlog za skorajda enake dosežke v obeh skupinah. Ker tudi te hipoteze nisva potrdila, sva v nadaljevanju razmišljala o možnih sistemskih in vsebinskih razlogih za relativno majhen oz. po njeni presoji nezadosten učinek enega leta šolanja več v devetletni osnovni šoli v primerjavi z osemletno, ki med drugim lahko povzroči tudi (pre)velike pritiske na poučevanje in učenje v višjih razredih osnovne šole.

Ključne besede: bralna pismenost, mednarodne raziskave znanja, interpretacije dosežkov.

Reading Literacy among Eight- and Nine-Year Primary School Pupils: Cautious Use of Scores in International Knowledge-Assessment Studies

In the study that strives to contextualize the findings of several international comparative knowledge-assessment studies within the broader context of educational systems and critically analyzes certain shifts in the interpretation of the results, we have carried out a separate comparative analysis of reading literacy (i.e., scores in the international comparative study PIRLS 2006) for children in eight- and nine-year primary schools in Slovenia. We demonstrated that the differences between the two groups are not statistically significant on any of the measures of reading literacy; however, score differences are significant with

regard to sex, parental education, and preschool attendance for both groups. We separately examined whether possible differences in the samples of children from eight- and nine-year primary school programs (differences in sex ratio, or subgroups with regard to parental education or preschool attendance) could have been the reason for nearly the same scores in both groups. While these hypotheses were not confirmed too, we went on to consider possible systemic and substantive reasons for the relatively small (and, in our view, insufficient) effect of an additional year of schooling in the nine-year program in comparison to the eight-year program, which among other things may also be reflected in major or excessive pressure on teaching and learning in the upper grades of primary school.

Key words: reading literacy, international comparative knowledge-assessment studies, interpretation of the results.

Tanja Škerlavaj

Parafraza in njena uporaba pri pouku tujih jezikov

Parafraza, ki v jezikoslovju pomeni sinonimne odnose med stavki, se pojavlja na vseh jezikovnih ravnanjih. Kot temeljno sredstvo jezikovne komunikacije omogoča razumljivost in sporazumevanje v vsakdanjem življenju, najdemo pa jo tudi v strokovnih besedilih, v literaturi in na drugih področjih.

Članek povezuje parafrazo s področjem didaktike ter ugotavlja, kako lahko pri tujejezičnem pouku uporabimo parafrazo oz. kaj vse se da pri pouku s parafrazo narediti. Sestoji iz besedila, kateremu so dodane naloge, ki jih profesorji in učitelji lahko uporabijo pri pouku nemščine. Besedilo se lahko parafrazira na več načinov: na besedilni ravni je možna obnova, poenostavitev ter prevod besedila. Besedilo se lahko razčleni na ključne informacije, možno pa je narisati tudi sliko, iz katere je razvidna zgodba besedila. Na stavčni ravni se lahko transformira tvornik v trpnik, stavke se lahko parafrazira tudi tako, da se zamenja vrstni red stavčnih členov, pri nekaterih je možna sprememba premege v odvisni govor. Nekaj stavkov v besedilu je možno parafrazirati tako, da se verbalni stil spremeni v nominalnega oz. obratno, možen pa je tudi prevod. Na leksikalni ravni je možno najti parafraze določenih besed v samem besedilu, druge (neznane) besede se lahko parafrazira s podajo razlag iz slovarjev, pri nekaterih besedah je možno podati podpomenke, ki služijo kot primeri, besede pa je možno parafrazirati tudi s pomočjo protipomenk ter nekatere prevesti v slovenščino.

Pričujoči članek pokaže, da obstajajo številne možnosti, če si želimo pri pouku tujih jezikov pomagati s parafraziranjem. Pri reševanju tovrstnih vaj s parafrazami se v veliki meri krepi jezikovna zmožnost učencev.

Ključne besede: besedilna kohezija, parafraziranje, jezikovne ravnine (besedna, stavčna, besedilna parafraza), didaktika, pouk tujih jezikov, jezikovna zmožnost.

Paraphrase and its use in foreign language teaching

The paraphrase, which in linguistics expresses synonymous relations between sentences, appears on all language levels and enables us understanding in our every-day life, however, we can also find it in specialist texts, in literature and in other fields.

The article combines the paraphrase with the teaching methodology and tries to find out how the paraphrase can be used in foreign language classes. It consists of a text to which exercises are added that can be used by professors and teachers of German language. The text can be paraphrased in different ways: on the text level a summary, a simplification and a translation are possible. The text can be divided into essential information and there is also a possibility of drawing a picture that tells the story of the text. On the sentence level it is possible to transform active into passive, the sentences can be paraphrased by changing the order of the sentence elements or direct speech can be changed into indirect speech. One can paraphrase some sentences by changing the verbal style into the nominal style and vice versa. A translation of the sentences is also possible. On the lexical level it is possible to find paraphrases of certain words in the text itself, other (unknown) words can be paraphrased by giving explanations out of dictionaries, some words can be explained by giving their hyponyms and some of them can be translated into Slovene.

The article shows that several possibilities exist if one wants to use paraphrase in foreign language classes. Such exercises with paraphrases highly strengthen the language competence of the students.

Key words: text cohesion, paraphrasing, levels of the language (lexical, sentence- and text paraphrase), language teaching methodology, foreign language classes, language competence.

Klaudija Sedar

Obravnava antike v novejših slovenskih retoričnih priročnikih

Prispevek, sestavljen iz petih poglavij s področja retorike, temelji na metodi klasifikacije in kompilacije. S pomočjo priročnikov, ki so prišli izpod peresa slovenskih avtorjev v zadnjih tridesetih letih, in diplomskih del s tega področja skuša opredeliti in predstaviti retorične spretnosti, na katere naj bi se govornik osredotočil pri svojem teoretičnem urjenju in nadaljnem praktičnem uresničevanju. Prav tako skuša ugotoviti podobnosti in razlike v podajanju kakor tudi povezati spoznanja, stališča in sklepe različnih avtorjev. Prvo poglavje predstavlja dognanja avtorjev priročnikov in diplomskih del glede definicij retorike, saj se vendarle ne moremo zadovoljiti s splošno definicijo retorike, kot je »retorika je veda o govorništvu«. Drugo poglavje se ukvarja z govorniškimi zvrstmi,

torej, kako jih opredeljujejo posamezni avtorji. V tretjem poglavju se zastavlja vprašanje, na kakšen način in katere dele govora priporočajo avtorji za uspešno strukturo našega govora. Četrto poglavje obravnava sredstva ali načine prepričevanja v priročnikih in diplomskih delih, saj so prav sredstva tista, ki predstavljajo samo bistvo retorike. Peto poglavje se ukvarja z vprašanjem, kako opredeljujejo avtorji naloge govornika za uspešno pripravo govora in kakšen pomen imajo le-te.

Ključne besede: retorika, retorični priročniki slovenskih avtorjev zadnjih tridesetih letih, govor

Treatment of the antiquity in recent Slovenian rhetorical reference books

The contribution at hand consists of five chapters from the field of rhetoric and is based on the method of classification and compilation. With help of reference books that have been written by Slovenian authors in the past 30 years, as well as theses from the same field, the paper aims to define and present rhetorical skills, which the orator should concentrate on at his theoretical and subsequent practical performance. Additionally, it also attempts to state similarities and differences in conveying and connecting cognitions, viewpoints and resolutions of different authors. Chapter one presents the findings of authors of reference books and theses concerning definitions of rhetoric, given that we cannot be content with the general definition of rhetoric as being “the science of eloquence”. The second chapter deals with rhetorical genres as they are defined by particular authors. Chapter three is answering the following question: Which parts of the speech are recommended by authors in order to achieve a successful structure of speech and in what manner they should be used. Chapter four treats the resources and means of persuasion in reference books and theses, as these resources are the constituents of the essence of rhetoric. The fifth chapter deals with the question how authors define the tasks of an orator in delivering a successful speech preparation and what significance these have.

Keywords: rhetoric, rhetorical reference books of Slovenian authors written in the past 30 years, speech

Božidar Flajšman

Likovno in ekološko

Poglavitni namen tega članka je pojasniti oz. utemeljiti povezavo dveh strok, tj. likovne dejavnosti in ekologije, prikazati, kako lahko ta spoznanja uporabimo v izobraževanju oz. učnem procesu, ter pojasniti vpliv ekologije na likovno ustvarjanje in obratno.

Ključno stičišče dveh strok, tj. likovne dejavnosti in ekologije, je v odnosu do prostora.

Likovna dejavnost je delovanje v vzporednem, simboličnem prostoru. Gre za humano komunikacijo (mediacijo) med naravnim (realnim) in likovnim (kulturnim) prostorom. Kot taka je v naravni zvezi z nelikovnimi mediacijami med človekom, naravnim in kulturnim prostorom. Ekologija pa je, nasprotno, delovanje v realnem prostoru. Ekološke probleme lahko tako označimo tudi za komunikacijski nesporazum. Zato se likovna dejavnost in ekološko ozaveščanje lahko medsebojno podpirata in bogatita. Prednosti likovnega prevajanja ekoloških sporočil so jasnost, prepričljivost in privlačnost. Vizualizacija je sredstvo, ki oblikuje odnos do prostora. Pobudnik in graditelj kakovostnega odnosa do prostora pa je vizualizacija likovnega in ne komercialnega tipa, kakršnemu smo priča v vsakodnevni poplavi vizualnih komunikacij.

Ključne besede: likovna dejavnost, ekologija, vizualno, doživljanje, ekološko ozaveščanje

Artistic and ecological

The main purpose of this article is to explain and establish the connection between two activities or professions; classic visual arts and ecology; to show how this findings can be used in education or in the learning process, and to explain the influence of ecology on the artistic creation and vice-versa.

Main junction between these two professions - the classic visual arts and ecology, is in their attitude towards the space - environment. Visual art is acting in a parallel, symbolic space. It is about human communication (mediation) between the natural (real) and artistic (cultural) space. As such it is in natural connection with non-artistic mediations between the human and his natural and cultural environment. Ecology, on the other hand, is acting in real space. Ecological problems can thus be defined as a misunderstanding in communication. Therefore the art and ecological awareness can mutually support and enrich each-other. The advantage of artistic translation of ecological messages is clarity, persuasiveness and attractiveness. Visualisation is an instrument that forms the attitude towards the space - environment. Initiator and creator of a quality relationship with the space is visualisation of an artistic and not a commercial type, which we can witness in everyday flood of visual communications.

Key words: art, ecology, visual, experience; ecological awareness

Majda Schmidt, Helena Čreslovnik

Učne navade dijakov s posebnimi potrebami v programu nižjega poklicnega izobraževanja

Temeljna spoznanja empirične raziskave opozarjajo, da med dijaki s posebnimi potrebami in dijaki brez le-teh obstajajo statistično pomembne razlike na štirih področjih učnih navad, in sicer: na področju motivacije, na področju učenja in učnih tehnik, na čustvenem področju ter na socialnem področju.

Med zaskrbljujočimi ugotovitvami, povezanimi z učnimi navadami, posebej izpostavljam dejstvo, da dijake s posebnimi potrebami v programih nižjega poklicnega izobraževanja v naši študiji zaznavamo kot manj učinkovite in manj kompetentne za spoprijemanje z učnimi in delovnimi nalogami. Ti dijaki ne poznajo učinkovitih načinov in strategij za uspešnejše učenje, kar jih ob neuspehih vodi do občutij frustracije in nemoči.

Da bi nižje poklicne šole lahko predstavljale kakovostna, učinkovita in podpora vzgojno-izobraževalna okolja za dijake s posebnimi potrebami (posebej za tiste s kognitivnimi težavami), bi morale razviti modele učenja/poučevanja, ki predstavljajo dobro alternativo glede na tradicionalno usmerjene vzgojno-izobraževalne pristope.

Ključne besede: programi nižjega poklicnega izobraževanja, integracija, dijaki s posebnimi potrebami, dijaki brez posebnih potreb, učne navade

Learning habits of students with special needs in short-term vocational education program

The basic findings of empirical research emphasize that statistically significant differences between students with special needs and students without special needs exist in four areas of learning habits: motivational area, area of learning and learning techniques, affective area, and the social area.

Among the troublesome findings in connection with learning habits we especially expose the fact that students with special needs are perceived as less effective and less competent for coping with learning and work tasks in short-term vocational education programs. These students are not familiar with effective ways and strategies for successful learning, which leads to the feelings of frustration and helplessness in case of failure.

For short-term vocational schools to enable quality, effective and supportive educational environment for students with special needs (especially for those with cognitive disabilities), they should develop learning/teaching models which provide a potentially powerful alternative to a traditionally directed teaching approaches.

Key words: Short-term vocational education programs, integration, students with special needs, students without special needs, learning habits

Mateja Dostal

Prednosti in slabosti uporabe metode primera za poslovne in ekonomske vede

Ker izkustveno učenje zanika seštevalno pojmovanje učenja in trdi, da se vsako spoznanje preoblikuje v stiku z osebno izkušnjo ter da je vsako novo spoznanje rezultat take rekonstrukcije, naj bi se uveljavljalo predvsem pri učenju

kompleksnejših poklicnih, komunikacijskih, socialnih spretnostih za vodenje skupine, individualno svetovanje, načrtovanje projektov. Glavno načelo izkustvenega učenja je cikličnost, pri čemer gre za celostni način prilagajanja svetu ter za stalno ustvarjanje in preoblikovanje znanja ob soočanju osebne izkušnje z ostalimi spoznanji. Izvajalci metode primera na mednarodnih poslovnih šolah doslej sicer še niso predstavili modela učenja za metodo primera, so pa zanjo predstavili vrednote, ki jih gojijo do poučevanja z metodo primera, in opozorili na ključne prednosti in slabosti metode.

Učinkovitost metode primera je posledica uspešnosti delovanja faz učenja in prepletanja obeh dimenzij spoznavanja. Po pregledu literature in virov izvajalcev metode primera s področja ekonomskih in poslovnih ved povzemamo glavne prednosti ali slabosti metode primera ter zaključimo z izsledki raziskave izkušnje študentov o prednostih in slabostih uporabe metode primera za poslovne in ekonomske vede.

Ključne besede: metoda primera, študija primera, poslovni primer, izkustveno učenje, poslovne in ekonomske vede.

Advantages and disadvantages of the case method use for business and economics

As experiential learning negates *summative* learning and declares that the knowledge is a transformation process, being constantly created and recreated by which learning transforms experience in both its objective and subjective forms, it should by definition be used mostly in the teaching of: complex career; communication; social and leadership skills; individual advice and project planning. The main principle of the experiential learning cycle is a proactive adaptation to the world and the continual transaction between social and personal knowledge. Although business schools seem to be avid users of the case method, they surprisingly remain more explicit about their use of values towards the case teaching and its advantages and disadvantages, than they are about the evidence of use of any experiential learning model.

The efficacy of the case method is the result of the efficacious functioning of all learning modes and both dimensions of comprehension. The article reviews the business schools' discussion on the matter summarises the main advantages and disadvantages of the use of the method and concludes with the findings on research into students' perspective on the advantages and disadvantages of case method use for business and economics.

Key words: case method, case study, business case study, experiential learning, business and economics.

Valerija Vendramin, Renata Šribar

Onstran pozitivizma ali perspektive na »novo« enakost med spoloma

V prispevku se osredotočava na dva, med seboj povezana problemska sklopa. Po eni strani naju zanimajo metodološki problemi pri raziskovanju spola v vzgoji in izobraževanju (kot tudi širše), kjer je v luči sodobnih raziskav – velikih mednarodnih statističnih zajemov – zlasti aktualna vrednostno zaznamovana opozicija kvalitativnih in kvantitativnih pristopov. Ugotavljava, da govor o enakosti med spoloma ali o prednosti, ki jo imajo deklace, zakriva številne subtilne diskriminacije. Po drugi strani pa raziskujeva, kakšne so lahko konkretne posledice spregleda ali neupoštevanja posodobljenih pojmovanj spola in multiplih diskriminacij v vzgoji in izobraževanju. Opirava se na feministično rekonceptualizacijo epistemologije ter izhajava iz koncepta umeščenih vednosti, ki pomeni kritično naravnost do »univerzalnih« resnic in razmislek o umeščenosti raziskovalca ali raziskovalke v raziskovalni proces.

Ključne besede: spol, feministična teorija, diskriminacija, metodološka vprašanja, študije intersekcionalnosti

Beyond positivism or the perspectives od the »new« gender equality

In this contribution the authors focus on two interconnected issues. On the one side we are interested in methodological problems in gender research in education (but wider as well). In this area the contemporary researches – large international statistical data collection – actualize the opposition between qualitative and quantitative approaches, the opposition which is not value-neutral. We determine that speaking about gender equality or about the advantage of girls masks numerous subtle discriminations. On the other side we explore the concrete consequences of overlooking or not taking into account the modern conceptions of gender and multiple discriminations in education. Our work is based on the feminist reconceptualizations of epistemology and on the concept of situated knowledges which means a critical stance toward “universal” truths and a reflection on the situatedness of the researcher in the research project.

Key words: gender, feminist theory, discrimination, methodological issues, studies of intersectionality

Janez Justin

Avguštin, O učitelju

Avtor v članku analizira teorijo uma, učenja in védenja, ki jo je v spisu *O učitelju* razvil Avrelj Avguštin. Preiskuje, kakšno vlogo imajo v njej znamenite avguštinovske predstave: o človekovem »samotnem« umu, človekovi »notra-

njosti« in razliki med »notranjim« ter »zunanjim«, učenju kot »ponotranjenju« (»internalizaciji«), »notranji besedi« in »notranjem govoru«, spominu kot »posodi«, v kateri »shranjujemo« in »skladiščimo« informacije, razumevanju kot »razsvetlitvi«, komunikaciji kot »prenosu« mentalne vsebine, govoru kot »pričevanju« itd. Pokaže, da je Avguštinov spis izvor še danes prevladujočih predstav o učenčevi inteligentnosti in razumevanju. Avtor identificira še nekatere druge značilnosti Avguštinove teorije učenja. Spoznavni dejavnosti, ki ločeno potekata v učencu in učitelju, prikaže tako, kot da nimata ničesar skupnega; kot da se predvsem ne nanašata na skupne spoznavne objekte. V učnih položajih, ki jih opisuje besedilo *O učitelju*, delujeta dva samotna, izolirana uma, edina medosebna dejavnost je učiteljevo opominjanje učenca, naj raziskuje stvari. Zanju ni skupnega, zunanjega in javnega spoznavnega objekta, ukvarjata se z diskretnimi objekti v zasebnosti svojih izoliranih umov. V Avguštinovi teoriji učenja ni prostora za predstavo o skupnem preiskovanju spoznavnega objekta, kakršno je razvil Platon v *Menonu*. Platonov Sokrat in Menonov suženj skupaj preiskujeta geometrijski objekt, kvadrat, ki je zarisan v pesku pred njima, kot zunanji, javni in skupni spoznavni objekt. Čeprav je pisal pod Platonovim vplivom, Avguštin v tem spisu ne poudarja toliko hierarhije med zaznavnimi in umljivimi stvarmi, kot mu gre za to, da zunanje, zaznavne stvari privede v notranjost uma, kjer jih opazuje notranje oko. V spisu *DM* je Avguštin izdelal teoretski nastavek, na katerem je v kasnejših besedilih razvil svojo skrajno internalistično teorijo učenja in spoznavanja.

Ključne besede: učenje, znanje, poučevanje, govor, um, spomin, komunikacija, internalizacija

St. Augustine, *On the Teacher*

In his paper the author scrutinizes Augustine's theory of mind, learning and knowledge as exposed in the text *On the Teacher*. He deals with the question of how much Augustine's theory of learning is affected by some of his central concepts, distinctions and metaphors (picture of solitary mind, man's interiority, extrinsic/intrinsic distinction, process of internalisation, mental word and language, memory as receptacle in which we store information, understanding as illumination, communication as transport of mental content, discourse as testimony etc.). Augustine's early text is shown to be the origin of certain concepts of intelligence and understanding that today are still in circulation. Augustine is found to picture the educational process as consisting of two separate activities with no strong link between them. Two isolated minds – the teacher's and the student's one – are supposed to be involved. The only contact they established is in teacher's admonishing the pupil to learn. There is supposed to be no common, extrinsic and public object of knowledge. The teacher and the student can deal only with discrete objects in the privacy of their isolated minds. When writing *On the Teacher* Augustine was influenced by Plato's *Meno*. There the

Greek philosopher sets up a scene where two persons jointly investigate the structure of an geometrical object. They jointly attend to an extrinsic, public and common object. In Augustine's theory of learning there is no room for such a scene and object. The Roman writer was mainly concerned with how an external, perceptual object enters the mind, becoming an object of the internal eye's scrutiny. This is the starting point for Augustine's later radically internalist theory of learning and knowledge.

Key words: learning, knowledge, teaching, discourse, memory, communication, internalisation

VII KNJIŽNE RECENZIJE/
REVIEWS

Knjižne recenzije/ Reviews

Alenka Gril, Eva Klemenčič, Sabina Autor, *Udejstvovanje mladih v družbi*, Ljubljana, Pedagoški inštitut, 2009, 152 str.

V letu 2009 je pri Pedagoškem inštitutu v Ljubljani izšlo delo treh avtoric (Gril, Klemenčič, Autor), ki so mu pridale naslov *Udejstvovanje mladih v družbi*.

Že naslov dela izpričuje, da se le-to loteva obravnave zelo zanimive teme v današnjem času. Danes so namreč razprave o mladih, njihovih vrednotah, prihodnosti v družbi vse bolj aktualne. Kako (in zakaj tako in ne drugače) naj se mladi udeležujejo v družbi, ki se vse hitreje spreminja? Kakšen je sploh vrednotni svet mladih? Kako šola kot pomembna socializacija, kot pomembni socialni mikrosistem lahko pripravlja mlade za družbeno udejstvovanje? In kakšno vlogo imajo lahko tudi različni družbeni konteksti pri spodbujanju družbenega udejstvovanja mladih? S takšnimi in še drugimi vprašanji se bralec srečuje pri branju dela.

Delo je sestavljeno iz kompleksa teoretičnih ter praktičnih vsebin. Avtorice so namreč spomladi 2008 opravile analitično študijo v Mestni občini Ljubljana (MOL), na podlagi uporabe prečnega pristopa k obravnavi razvoja družbenega udejstvovanja (primerjava različno starih oseb v istem časovnem obdobju). V svojo študijo so vključile tri starostne skupine mladostnikov: 11–14 let (mlajši), 15–18 let (srednji) in 19–25 let (starejši). Vzorčile so celotne razrede v osnovnih in srednjih šolah v Ljubljani ter individualno na Univerzi v Ljubljani.

Pričujoče delo je torej obogateno z mnogimi zanimivimi raziskovalnimi rezultati. K zanimivosti branja prispevajo tudi vključene številne slike (grafi, tabele). Delo je tudi zazrto v prihodnost, saj govori bralcu tudi o napovednih modelih družbenega razvoja mladih.

In katere so zelo pomembne raziskovalne ugotovitve avtoric kot njihovih sporočil?

Danes, v obdobju kapitalizma, ki vse bolj povečuje storilnostne pritiske, je majhna politična participacija mladih. Podaljšuje se njihov proces osamosvajanja. V svetu odraslih so mladi le simbolično prisotni. Za mlade je zelo pomembna njihova državljanska in domovinska edukacija. Danes (str. 16) je prisoten porast mednarodnega interesa za državljansko vzgojo. V 21. stoletju so porajajoči se novi načini izražanja državljanstva. V šoli kot socializacijski instituciji mladih je zelo pomembno, kako so mladim (z)didaktizirane družboslovne učno-kurikularne vsebine, ki lahko tudi prispevajo k večjemu udejstvovanju mladih v družbi. Rezultati raziskovanja opozarjajo (str. 56), da je v osnovni šoli prisotnih več sodelovalnih metod in v srednji več individualnih didaktično-delovnih metod. Zelo težavno, toda sila pomembno vprašanje je, kako uskladiti edukativne smotre družine, šole, širše globalizirane družbene skupnosti? Danes, ko nastajajo nove življenjske prakse. Kako danes v obdobju globalizacije oblikovati mlade v aktivne, participatorne državljane sveta? Mladi lahko več projektno sodelujejo v osnovni, kot pa v srednji šoli. Kako danes mlade vzpodbuditi za aktivno družbeno udejstvovanje, ko pa so splošne družbene norme vse večji individualizmi, le skrb posameznikov(ic) za lastne interese, vse bolj prisotne potrošniške prakse. Žalostno je, da mladi slabo zaupajo (str. 91) v družbene institucije. Ne zanimajo se za družbena vprašanja, ne verjamejo, da lahko kaj spremenijo.

Za delo, ki ga prikazujemo, je značilna konsistentna vsebinska obravnava, analitična prodornost, pojmovna doslednost, metodološka preciznost. Skratka, delo avtoric, kot že poudarjeno, razmišlja o vse bolj aktualnem družbenem problemu, in to ne le za slovenski družbeni prostor, temveč tudi za evropski.

In komu vse priporočamo v strokovno branje pričujoče delo?

Učiteljem in učiteljicam družboslovja sploh. Mladim. Odraslim, ki jih morajo zanimati problemi mladih, saj smo vsi soodgovorni za usodo nadaljnega globaliziranega družbenega sveta, za njegove probleme.

Alojzija Židan

Andreja Barle, Nada Trunk Širca, Dušan Lesjak, *Družba znanja: izzivi izobraževanja v 21. stoletju*, Koper, Fakulteta za management, 2008, Znanstvene monografije Fakultete za management, 217 str.

Koncept, kot je družba znanja, referira na vsakršno družbo, kjer je znanje primarni oziroma osnovni resurs prosperitete in preživetja posameznika. Seveda semantično gledano koncept ni nekaj novega, znanje je namreč ključni element preživetja posameznika in skupnosti že od njenih začetkov, res pa je, da gre za pomensko tvorjenko, ki jo danes postavljamo na piedestal, kakor tudi vse njene bližnje koncepte (npr. informacijsko družbo, ekonomiko znanja, postindustrijsko družbo, če si dovolimo naštetih le nekaj, sicer izrazito relacijsko podrejenih pojmov/konceptov). Za družbo znanja bi sicer težko rekli, da gre pravzaprav za koncept, težko bi tudi rekli, da je abstrakten pojem, verjetno bi bila najsmi-

selnejša opredelitev, da gre za konkretno usmeritev, ki svojih meja sploh nima. In ravno zato je družbo znanja tako težko enoznačno definirati. Edino, kar lahko z gotovostjo trdimo, je, da se prepričanje o pomenu in vlogi znanja krepi z neustavljivo hitrostjo, zato ni nenavadno takšno poimenovanje sodobne družbe, prav tako pa tudi ne naslov monografije, ki jo bomo predstavili v nadaljevanju.

Začetno poglavje monografije (*Izzivi sodobnih družb in vloga edukacije*) predstavi nekaj izzivov in priložnosti, s katerimi se srečuje sodobni svet v zadnjih desetletjih (tako na področju gospodarstva, okolja, politike, državljanstva in tudi na področju sprememb v samih družbenih strukturah in sodobnih družbenih procesih). Še posebej se naštetu navezuje na vprašanja, ki so povezana z razvojem znanosti in tehnologije (npr. praktična uporabnost znanstvenih dosežkov). Avtorji opozorijo, da se z „*navedenimi procesi in odprtimi vprašanji srečujejo vse sodobne družbe, vendar so pojavne oblike in pojavnost teh vprašanj različne*“ (str. 14). Zato tudi ni presenetljivo, da v nadaljevanju nekoliko podrobneje opišejo probleme in izzive, s katerimi se soočajo države Evropske unije (EU). Med slednjimi izpostavijo predvsem problematiko zaposlovanja in spremembe na področju demografije. Odgovor na vprašanje, ali je izobraževanje res tako pomembno in ali obstajajo dokazi za trditev, da „*sta znanje in izobraženost delovne sile ključna za razvoj družbe*“ (str. 15), iščejo avtorji pri Koopmanu, ki poudarja pomen naložbe v človeški kapital (visoko izobražen in sposoben človeški kapital). To vprašanje pa v naslednjih poglavjih nekoliko bolj izrazito osredotočijo na področje znanja.

»*Je izobrazba v družbi znanja sploh še pomembna?*« je sicer zelo pomenljivo poimenovanje drugega poglavja, ki se začne z najsplošnejšo utemeljitvijo družbe znanja, ki jo avtorji definirajo kot tisto, ki „*temelji svojo razvojno dimenzijo na znanju, zato je več kot očitna obveza vsake družbe, da vlaga v znanje, v pridobivanje in ustvarjanje novega znanja*“ (str. 17). Ravno s tem pa nakazujejo osrednje vprašanje, s katerimi se sooča tako EU, kakor tudi drugi deli sveta, tj. z naraščajočimi stroški za področje vzgoje in izobraževanja. Slednje najprej navežejo na pomen izobraženosti oz. stopnje izobrazbe in na vpliv le-te na posameznika, in sicer s pomočjo treh perspektiv (socializacijske, alokacijske ter institucionalne teorije). V tem delu najprej izpostavijo predvsem Pallaso in njegova stališča o vplivu formalnega izobraževanja (šolanja) na: znanje in kognitivni razvoj, socialno-ekonomski položaj posameznika, psihično zdravje in dobro počutje ter nenazadnje na vključenost v družbo (s posebnim poudarkom na aktivnem državljanstvu). Toda najdemo tudi raziskave in opise pomembnih dimenzij izobraževanja izpod peresa drugih avtorjev. Tako sta npr. Chabbottova in Ramirez skušala poudariti predvsem družbene (v nasprotju s Pallasom) dimenzije učinkov izobraževanja, ki po njunem temeljijo na izhodišču izobraževanja kot vlaganja v človeški kapital in na izhodišču izobraževanja kot temeljne človekove pravice. Tezo o neposredni povezanosti izobraževanja z ekonomskim, političnim in kulturnim razvojem pa vidita kot nevprijetno na individualni ravni, med-

tem ko predstavitva nasprotujoče si podatke in rezultate, ki se nanašajo na družbeno raven, kljub temu, da se danes „*vse bolj krepí prepričanje o vlogi izobraževanja na družbeni (ekonomski, politični, kulturni) razvoj*“ (str. 30), kar je kasneje tudi podlaga oblikovanja mednarodnih in nacionalnih politik na tem področju. V nadaljevanju avtorji predstavljajo nekaj pogledov, ki sta jih posebej izpostavila omenjena avtorja, s čimer problematizirata nekatere (vsaj na videz) nevprašljive teze (npr. vpliv na produktivnost, neposredni vzročni vpliv množičnega šolanja na oblikovanje nacionalne države in na ekonomsko rast, vpliv družbenih potreb vs. vpliv strokovne skupnosti na razvoj izobraževanja, vpliv na družbeno neenakost). Predstavijo tudi Collinsovo problematiziranje ekspanzije izobraževanja, ki se osredotoča na: družbene/individualne učinke, predvsem s pomočjo financiranja in inflacije spričeval, s tem pa se od prej navedenih avtorjev razlikuje v tem, da izrazito poudarja ekonomske učinke izobraževanja na družbeni razvoj. Dokazovanju različnih pogledov na vlogo in vpliv izobraževanja (in šolanja) na družbo posvetijo avtorji monografije še nekaj nadaljnjih strani teksta, pri čemer posebej izpostavijo različne teoretske perspektive, čeprav je zaznati prevladujoče problematiziranje vloge šole (izobrazbe) in ekonomske rasti.

Naslov poglavja *Sprememba konceptov razumevanja znanja* že takoj nakazuje, o čem je tam govora. Na razumevanje znanja vpliva seveda več dejavnikov, npr. „*razumevanje družbene vloge šole, lastnosti šolskega znanja, vlog/e/ znanja v družbi itd.*“ (str. 51). Zato niso nenavadne številne teoretične usmeritve, ki se osredotočajo na vlogo znanja (v splošnem), na njen vpliv na organizacijo šole, na način prenosa znanja. Teoretične opredelitve različnih načinov razumevanja znanja in različnih vlog, ki jih pripisujemo znanju, so avtorji opredelili s pomočjo Lammove delitve na tri skupine: družbeni instrumentalizem (funktionalizem), ritualizem (socializacija, transfer), razvojni instrumentalizem. Avtorji monografije gredo od te točke nekoliko dlje in podajo tezo, da se v današnjem času razširja pojmovanje znanja, ki ga je potrebno ovrednotiti, pa ne le formalno znanje, temveč tudi neformalno in priložnostno znanje. Nato se ponovno usmerijo na problematiziranje formalnega znanja, predvsem na razpravo o spremenjenem pojmovanju znanja (o različni vlogi različnih vrst znanja) in razumevanju vloge šole (npr. Young). Young ta premik razlaga z dvema posledicama: s prvo, „*/p/remik odgovornosti – od epistemološke k administrativni – je izraz sodobnega poddržavljanja (nacionalizacije) javnega izobraževanja*“ (str. 58), in z drugo posledico, ki se dogaja na ravni šol/na ravni razumevanja vloge šole, tj. šole kot „*institucije za hitro dostavo znanja*“ (primer: Ritzerjeva prispevka – šole postajajo vse bolj podobne McDonaldsovim restavracijam; avtorji monografije gredo še korak dlje, ko zapišejo še prispevka, da šole postajajo vse bolj podobne celo podjetjem za hitro dostavo hrane) (str. 59). Zato ni nenavadno, da so avtorji v razpravo v naslednjem podpoglavju umestili prav problematiko instrumentalizacije čustvene in ustvarjalne dimenzije kurikula. V tem poglavju najdemo še razmislek o tem, da na sodobno pojmovanje znanja vpliva

tudi uvajanje informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v šole, nato pa še Mullerjevo problematizacijo razmerja vsakdanje/akademsko/formalno znanje. Avtorji monografije opozorijo, da se danes pojmovanje uradnega (šolskega) znanja povezuje predvsem z: 1. poudarjanjem individualizacije znanja, 2. razumevanjem konteksta, v katerem se določeno znanje oblikuje in 3. poudarjanjem aktivne dimenzije znanja. Kar pa ima tudi vpliv na načine vrednotenja znanja (primer: nacionalni/evropski kvalifikacijski okvir). In kakšno ter katero znanje bo pomembno v družbi prihodnosti? Kakšna bo pri tem vloga šol? Avtorji opozorijo, da bodo morale šole v prihodnosti prevzeti „*mnogo bolj aktivno vlogo tudi v procesu ustvarjanja novega znanja*“ (str. 81). Odgovor na zadnji zastavljeni vprašanji bi lahko bil tudi v kritičnem premisleku poudarjanja zgolj neposredne uporabnosti znanja.

V predhodnem poglavju najdemo številne zastavke problematike, ki jo skušajo avtorji celoviteje opisati v poglavju z naslovom *Nekatera vprašanja organizacije in vodenja na področju vzgoje in izobraževanja*. Avtorji analizirajo sodobno (in prihodnjo) vlogo države pri oblikovanju edukacijskih politik, kot premik v sfero zasebnega, kar lepo ponazorijo tudi s tržno logiko na področju vzgoje in izobraževanja (pa tudi imperativ fleksibilne delovne sile). Pa ne le z logiko, temveč tudi z ekonomskim besednjakom, ki smo mu na tem področju vedno bolj priča. Ta tržna logika šole pa se pojavlja tudi v drugih poglavjih (npr. Munkova opredelitev: „*premik od razumevanja šole kot kulture k novi racionalizaciji šole, kjer je pomembna tržna učinkovitost,*“ str. 111). Zato vidijo pred upravljanjem in vodenjem sistema vzgoje in izobraževanja (tj. šole) „*zagotovo eno najtežjih razvojnih vprašanj družbe prihodnosti*“ (str. 107), pri čemer opozorijo, da temu vprašanju posveča posebno pozornost tudi Evropska komisija. S tem se na nek način dotaknejo tudi relacije nacionalna država – procesi globalizacije. Čeprav priznavajo odgovornost nacionalnih držav za področje vzgoje in izobraževanja, procese globalizacije vidijo kot tiste, ki „*ne vplivajo na nacionalno državo tako, da bi jo nadomeščali, temveč spreminjajo področje delovanja (tudi regulativno)*“ (str. 94), nacionalno državo pa štejejo kot tisto, ki izvaja vlogo koordinatorice koordinacije. Za nadaljevanje poglavja (ki svari pred vdorom tržnih zakonitosti v šolo), ni nenavadna teoretična opredelitev konceptov, ki skušajo to logiko vsaj nekoliko „humanizirati“ – gre za koncepte, kot so vprašanja socialne pravičnosti, izobrazba in družbena gibljivost (mobilnost) itd., povezani sicer z (re) produkcijo družbene enakosti, čeravno vedno znova bazirajo (vsaj na kančku) tržne/ekonomske logike. Nekaterim predstavljenim analizam ekonomske reprodukcije sledi del, ki govori o družbeni reprodukciji prek kulturnih mehanizmov, na eni strani razmerja med šolo – znanjem – močjo (oblastjo) ter na drugi, na različne družbene, predvsem pa šolske dejavnike. Znanje lahko razumemo tudi kot obliko kapitala. V nadaljevanju se avtorji fokusirajo na znanje kot kulturni oziroma socialni kapital (pri čemer je potrebno opozoriti na Bourdiejevo ugotovitev/opozorilo, da je ekonomski kapital del vseh drugih oblik kapitala,

in na pomen konvertibilnosti različnih oblik kapitala) ter na primeru slednjega predstavijo tudi nekaj empiričnih študij (vpliv socialno-ekonomskega statusa družin na šolski uspeh otrok, raziskovanje socialnih mrež, učinki socialnega kapitala na zmanjšanje osipa v šoli itd.). Zadnji razdelek tega poglavja je posvečen temi kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Omenjeni koncept se sprva zdi kot nerodno umeščen v to poglavje, vendar avtorji slednje upravičijo z osredotočenostjo kakovosti na rekonceptualizacijo bivanja (postmoderno spreminjanje razmerij med posameznikom in družbo) in na vpliv širših družbenih procesov na področje vzgoje in izobraževanja, kar sta dva razloga, ki da „*legitimira/ta/ potrebo po aktualizaciji ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja v današnjem času*“ (str. 141). Avtorji se sprašujejo, zakaj aktualizacija koncepta kakovosti ravno sedaj, in si tudi odgovorijo, da država s konceptom kakovosti zgolj bolj subtilno oblikuje načine nadzora nad tem področjem. Ob tem opozorijo tudi na načine in subjekte definiranja kakovosti ter v tej zvezi na številne mednarodne raziskave, v katere so vključene številne države. Pri slednjem je bolj kot pozitivne plati vključenosti v te raziskave zaznati problematiziranje te dimenzije ugotavljanja kakovosti (predvsem v smislu opredeljevanja konceptov velikih mednarodnih organizacij, ki vodijo te raziskave).

Logično sosledje poglavij dopolnjuje peto poglavje (*Izguba subjekta?*), ki uvodoma pojasni, da se zdi, da je subjekt edukacije (ob vseh ostalih odprtih vprašanjih) spregledan in da se „*teoretska vprašanja osredotočajo samo na to, kako čim učinkoviteje posredovati velike količine znanja*“, zato v nadaljevanju navedejo „*nekaj konceptov, ki aktualizirajo vprašanje poslanstva edukacije in reafirmirajo subjekt edukacije*“ (str. 151), npr.: razumevanje (dimenzij) človeškosti človeka, demokratizacija edukacije, edukacija kot ekonomska transakcija, koncept nevednega učitelja, učenje kot prostor soustvarjanja. Na omenjeno se navezujejo številni drugi koncepti (če jih na tem mestu zgolj naštejemo in ne problematiziramo njihove relacijske/hierarhične „*sheme*“). S tem avtorji izpostavijo nujno po prevrednotenju temeljnih konceptov, tako na področju učenja kot na področju poučevanja, rešitve za slednje pa vidijo v smeri demokratizacije šole kot ustanove in v okviru tistih pedagoških strategij, ki krepijo položaj subjekta (tj. učenca kot subjekta procesa učenja). Pri tem izpostavijo Rancièrjevo strategijo intelektualne emancipacije (ki jo avtor razvije skozi pripoved o francoskem učitelju Jacototu) in Bernsteinovo videnje pedagoških strategij (izhaja iz (vidne/prikrite) pedagoške prakse kot družbene forme) v povezavi z reprodukcijo družbene enakosti v šoli.

Vsebina zadnjega poglavja monografije, naslovljena z *Družba prihodnosti*, se pravzaprav nakaže že v tretjem poglavju, čeprav sumativno predstavlja celotno monografijo. Pri tem avtorji monografije izpostavijo nekatere značilnosti sedanjosti in na podlagi tega povzemajo „*scenarije*“ družbe prihodnosti, kot jih je prebrati pri nekaterih tujih avtorjih. Kaj bo torej vplivalo na oblikovanje družbe prihodnosti? Zagotovo problematiziranje realnosti, ki smo mu priča. In kakšna

je ta na področju vzgoje in izobraževanja? Zagotovo gre za področje, ki se in se bo v prihodnje še bolj povezovalo s področjem/trgom dela, z genokracijo (tudi zametkom tega smo že priča v šoli; indikator slednjega je tudi množica farmakoloških zdravil, ki jih jemljejo učenci; že v 80. letih prejšnjega stoletja termin motnja pomanjkljive pozornosti zamenja termin hiperaktivnost, kar označuje, da se vzrok problema premika iz okolja v kemične procese v možganih), s tehnološkim razvojem itd. Seveda bomo zaradi vsega tega prisiljeni „*spet premisliti o najbolj temeljnih vprašanjih življenja, na primer o namenu in smislu bivanja*“ (str. 180). Tretja tehnološka revolucija naj bi tako redefinirala vlogo edukacije, z jasnejšo opredelitvijo vloge čutov, v okviru česar bi morali razumeti tudi učenje, ki ne sme biti več razumljeno kot umetnost posredovanja, temveč kot „*zmožnost soustvarjanja udeležencev procesa, subjektov,*“ s priznavanjem vloge različnih čutov (v povezavi s „*vzpodbujanje/m/ človeških zmožnosti domišljije in ustvarjalnosti*“), kot novo dolžnost edukacije (str. 185); v prihodnosti bomo namreč bolj trgovali z idejami, ustvarjalnostjo, sposobnostjo ustvarjanja in prenosa novega znanja kot pa s surovinami (zato lahko to družbo poimenujemo tudi postmaterialna družba). Prav zaradi tega je prihodnost še toliko bolj negotova, pred vzgojo in izobraževanjem pa stojijo resni izzivi. Avtorji monografijo zaključijo s tezo, da „*edukacija vedno vključuje razmislek o preteklosti, sedanjosti in še posebej o prihodnosti*“ (spraševanje o tem, kaj je dediščina, a hkrati popotnica mlajšim generacijam) (str. 191). In kateri so ti izzivi, s katerimi je soočena edukacija? Gre za širše družbene, politične in gospodarske izzive ter izzive, ki izvirajo iz izobraževalnih sistemov. Tekst nato razčlenjuje nekatere ideje in pomene vsakega od posameznih izzivov.

Monografija je napisana razumljivo, vendar vseeno zahteva pozorno branje, ker gre za zelo informativen tekst, v katerem se nizajo ideje številnih tujih avtorjev. In komu jo priporočamo? Naštevaje bi zagotovo vzelo preveč prostora, zato naj zapišemo zgolj to, da je delo dobrodošlo za kar najširši krog bralcev. Kot pozitivno štejemo tudi bogat seznam literature, ki vsem tistim, ki bi želeli pregledati izvirne ideje avtorjev (ki so bili v knjigi predstavljeni), olajšajo delo iskanja. Za konec morebiti le še napotek, da delo vendarle zahteva bralca, ki mu področje ni tuje. Na koncu monografije se namreč pripeti, da avtorji uporabijo kakšno kratico, ki je na mestih, kjer so opisovali temeljne karakteristike, niso izpisali (npr. VŽU: vseživljenjsko učenje), ali angleško kratico (npr. ICT: informacijsko-komunikacijska tehnologija). Sicer nedosledna raba termina edukacija najverjetneje nakazuje zgolj to, da monografija ni delo le enega avtorja, pa vendarle si dovolimo kritično opazko: Ali ni že vendarle čas, da se v našem „pedagoškem“ prostoru dogovorimo, kako uporabljati termina edukacija ter vzgoja in izobraževanje (kot tujko ali kot koncept)? Slednje se ne nanaša le na to monografijo, temveč na številne druge tekste v slovenskem jeziku. Kljub temu smo prepričani, da bodo po tem delu posegli tako teoretiki kot praktiki na področju vzgoje in izobraževanja, odločevalci pri oblikovanju politik, še posebej pa študentje

(najrazličnejših smeri študija). Kakšna je torej družba znanja in kakšna bo v prihodnje? Zagotovo kompleksna, ustvarjalna, inovativna. A je zaradi tega že tudi utopična?

Eva Klemenčič

Milan Jazbec, Martin Krpan: *Diplomat in vojščak*, Studeno, Zavod Martin Krpan, 2009, 188 str.

Večkrat so v človekovi osebnosti prisotni razmisleki, kako iz preteklosti preiti v sedanost in iz sedanosti v prihodnost. Ta prehod ne bi bil za človeka tako težaven, če bi seveda bili tako močna osebnost, kot je bil v toku zgodovine Martin Krpan. Martin Krpan kot neustrašen slovenski ljudski človek. In prav njemu je posvetil delo dr. Milan Jazbec. Delo je v letu 2009 izšlo pri Zavodu Martina Krpana.

Avtorjevo delo sestoji iz uvoda, orisa vojščaka in diplomata Martina Krpana, pa predgovora, obravnave kategorij, kot so čas in prostor, modrost, spomin, pogum, ugled, zmaga in tako dalje. Avtorjevo delo nosi naslov: *Martin Krpan: diplomat in vojščak*.

Pri zelo zanimivem branju sem ugotovila, da je le-to vsebovalec mnogih vrednot, kot so: jezik, modrost, ugled (seveda pošteni ugled), enakost in tako dalje.

Spričo velike vsebinske zanimivosti dela in v njem vsebovanih pomembnih vrednot sem se odločila, da delo priporočim v strokovno uporabo (v pedagoške namene) tudi učiteljicam in učiteljem družboslovja v šoli kot pomembnem socialnem socializacijskem mikrokozmosu. Z njegovim strokovnim poznavanjem bodo tudi lahko vzpostavljali danes tako zelene (nujne) medpredmetne povezovalne konkretne učne prakse pri šolajočih se subjektih. Le-ti so danes pretirano vključeni v virtualni družbeni prostor. Danes so mladi pred velikimi življenjskimi izzivi: po kateri lestvici vrednot naj usmerjajo svoje življenjske prakse?

Pričujoče delo dr. Jazbega je tudi vsebnik mnogih zelo aktualnih družboslovnih tem.

Tako delo govori tudi o diplomaciji (str. 25), katera »*pomeni predvsem urejanje odnosov med državami*«. In vojščak Martin Krpan je bil tudi diplomat. Martin Krpan kot osrednji slovenski literarni junak. Študija dr. Jazbega dokazuje, da je bil Martin Krpan močna zgodovinska osebnost. Martin Krpan je imel vrsto pomembnih lastnosti diplomata in vojščaka. Njegovi govori se berejo kot jezikovne mojstrovine. Nadalje delo, ki ga predstavljamo, tudi vsebuje družboslovno temo: protokol. »*Protokol pomeni predvsem lepo, uglajeno, prijazno in neusiljivo obnašanje*« (str. 43). Krpan kot močna zgodovinska osebnost se ni dal zmesti avtoriteti, nepredvidljivostim, nevarnostim in nevšečnostim, ki so prežale nanj. V svojem življenju si je nabral mnogo pomembnih raznolikih izkušenj, ki so naredile njegovo osebnost za močno, zdržljivo, trpežno.

Knjiga je vsebovalka domoljubja. »Navada je, pa tudi spodobi se, da vsakdo ve kaj povedati o svoji domovini, se pravi deželi in državi« (str. 65). Nadalje je tudi vsebovalka za človeka mnogih pomembnih življenjskih vodil. Vodil, kot so: »Govori malo, povej veliko!« (Str. 77.) Poudarjena misel je bila tudi značilna za Krpanovo osebnost. V življenju bodi realist. Tudi osebnost Krpana je to bila. Krpanova osebnost, ki je črpala svojo moč, samozavest, modrost iz navezanosti na domači kraj. Za človeka je zelo pomembno, kako zori, raste, kako oblikuje svoje značajске poteze. Tudi Krpan je zorel in rasel pri soočenju z dvornimi krogi, z dvorno hierarhijo. Svoj ugled si pridobiva človekova osebnost s svojimi dejanji. Tudi osebnost Martina Krpana si je pridobivala svoj ugled s svojimi dejanji. Človekovi logiki sta lahko kmečka in akademska. Prva je lahko zelo preprosta, druga zelo zapletena spričo svoje perfekcionističnosti. Spletke so vselej nevarne. Tudi Krpan se je znašel med številnimi dvornimi spletkami. Cesarstvo je center moči, življenje tistih, ki krojijo življenje, sami pa žele priti na sam vrh oblastne piramide.

To je le nekaj pomembnih poudarkov kakovosti, ki jih vsebuje avtorjevo delo. Upam, da sem bila v svojem prikazu dovolj prepričljiva, da je delo smotrno vzeti v roke za premišljeno strokovno branje. Kot že izpostavljeno, bi želela, da o njem še posebej razmišljajo učiteljice in učitelji družboslovja. Ter s svojimi razmisleki dinamizirajo svoje ustvarjalno pedagoško delo.

Alojzija Židan

Frank Bünning, *The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States – Survey of Reforms and Developments*, Dordrecht, Springer, Bonn, UNESCO-UNEVOC – International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 2006, *Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, letnik 4, 173 str.

Knjiga *The transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States – Survey of Reforms and Developments* je del zbirke z naslovom *Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, ki jo izdaja UNESCO-UNEVOC – Mednarodni center za tehnično in poklicno izobraževanje in usposabljanje v Bonnu v Nemčiji, le-ta pa dopolnjuje zbirko *International Handbook of Technical and Vocational Education and Training*. Obe zbirki se skupaj s številnimi drugimi publikacijami uvrščata v *Mednarodno knjižnico poklicnega in tehničnega izobraževanja – International Library of Technical and Vocational Education*.

Knjiga *Transformacija poklicnega izobraževanja in usposabljanja v baltskih državah – Pregled reform in razvoja* se skuša soočati z mnogimi izzivi, ki jih je nekaterim državam prinesel vstop v Evropsko unijo. Litva, Latvija in Estonija so v EU pristopile istočasno kot Slovenija, 1. maja 2004, prav tako pa se skupaj

z njimi uvrščamo v skupino tranzicijskih držav, zato so njihove izkušnje za nas zanimive. Baltske države so (tako kot ostale) s pristopom v Unijo pričele sodelovati v kopenhagenskem procesu, v politiki evropskega poklicnega izobraževanja in usposabljanja (PIU) jim je bila posvečena posebna pozornost in v tej knjigi so reforme poklicnega in strokovnega izobraževanja (PSI) ter njegovih struktur kritično ovrednotene.

Knjiga je razdeljena na štiri tematske sklope: 1. Evropska dimenzija poklicnega izobraževanja in usposabljanja, 2. Poklicno izobraževanje in usposabljanje v baltskih državah, 3. Izobraževanje učiteljev v poklicnem izobraževanju in usposabljanju v baltskih državah in 4. Mednarodno sodelovanje v programih visokošolskega in podiplomskega poklicnega izobraževanja in usposabljanja.

Uvodni prispevek iz prvega sklopa avtorice Nore Butter z berlinske univerze Humboldt (*Visoko izobraževanje v Evropi na pragu 21. stoletja*) vrednoti bolonjski proces predvsem skozi nemško izkušnjo. Proces je Nemčiji prinesel predvsem decentralizacijo visokošolskega prostora. Avtorica pa njegove pretežno negativne učinke povzame z ocenami: različne univerze so sprejele različne koncepte posameznih bolonjskih stopenj in njihovih diplom ter so posledično medsebojno po zahtevnosti in usposobljenosti, ki jo nudijo, skorajda neprimerljive; študentje množično zaključujejo študij in se zaposlujejo po prvi stopnji; akademski prostor se je preveč zbirokratiziral; nedotaknjena ostajajo vprašanja poučevanja in raziskovanja, finančni vidiki visokega šolstva ter podpiranje mlade generacije raziskovalcev ... Posledično so obeti, da bi se iz tega vzpostavil pravi skupni evropski visokošolski prostor, zelo slabi.

Drugi članek iz prvega sklopa, delo S. Budera in F. Bünninga (*Lizbona, Bruges, Kopenhagen: Mejniki na poti k evropskemu sektorju PIU – Kritična analiza trenutnega stanja*), povleče vzporednice med kopenhagenskim procesom, procesom, ki vodi k večji preglednosti in učinkovitosti PIU, ter bolonjskim procesom, poleg tega pa večkrat slišani razlagi koncepta kopenhagenske deklaracije doda kritično analizo dogajanja na področju celotne Evrope od leta 2002 naprej, kjer izpostavi predvsem: premajhno mobilnost v PIU, pomanjkanje kvalificiranih učiteljev in mentorjev (pri usposabljanju) ter nenaklonjenost vključevanju v vseživljenjsko učenje. Analizo v zaključku usmeri še v baltske države, za katere ugotavlja, da so kmalu po osamosvojitvi (leta 1990) spoznale, da so zaradi svoje majhnosti ter z njo povezane nujnosti po zagotavljanju mobilnosti delovne sile zavezane k močnemu sodelovanju tudi na področju PIU. Leta 1998 so Litva, Latvija in Estonija podpisale sporazum o tovrstnem sodelovanju in vzpostavitvi skupnega izobraževalnega prostora na višji sekundarni stopnji izobraževanja in poklicnega izobraževanja vse do visoke stopnje. Zaradi razvoja svojega sistema v skladu z evropskimi pričakovanji vse tri države razpolagajo z ugodnimi poklicnimi kvalifikacijami, vendar pa se kljub reformam soočajo tudi z velikimi problemi in izzivi, sploh glede zadržkov za nadaljnji razvoj PIU ter trenutno prenizkega ugleda PIU, kar se v baltskih državah posebej odraža v pomanjkanju ustreznih kadrov.

S temi in sorodnimi problemi PIU se v drugem sklopu spopadajo T. Annus, K. Jõgi in L. Tilmanis (v prispevku *PIU v Estoniji, Procesi reforme in tendence*), A. Lanka in E. Mūrenieks (*PIU v Latviji: Problemi in rešitve*) ter R. Laužackas in E. Danilevičius (*PIU v Litvi: Procesi reforme in tendence*). Na to se navezujejo prispevki tretjega sklopa: *Položaj poklicnega izobraževanja učiteljev v Estoniji* (R. Liivik), *Reforma izobraževanja učiteljev v PIU v Latviji* (M. Apsite) ter *Razvoj strategije poklicnega izobraževanja učiteljev v Litvi: Izzivi, realnost in rešitve* (K. Pukelis in R. Laužackas). Glavne teme zgornjih prispevkov lahko strnemo takole: politične, gospodarske in socialne spremembe v vseh treh državah v zadnjem desetletju in pol in njihov vpliv na PSI; slab ugled PSI, ki je delno podedovan iz sovjetskega obdobja in ga s težavo premagujejo; potreba po dodatnih analizah in študijah vseh dimenzij sistema PSI, da bi bili sprejeti ustrezni nadaljnji ukrepi; razdrobljenost PSI na pristojnosti različnih ministrstev in negativne posledice le-tega; potreba po dodatnem usposabljanju učiteljev v PSI (ukvarjajo se z zapuščino nekdanjega neustreznega izobraževanja oz. izobrazbenih zahtev za učitelje – za prihodnost si zadajajo naloge vzpostaviti specialne didaktike predvsem tehničnih predmetov [v Litvi npr. 70 odstotkov učiteljev v PSI nima pedagoške izobrazbe]); zahteve po večji vpletenosti socialnih partnerjev v oblikovanje PSI; izboljšanje poklicnega svetovanja; ustanavljanje raziskovalnih inštitutov za PSI; potreba po razumevanju PSI širše od zgolj priprave na poklic; začetnemu PSI umanjajo predvsem: dosleden, homogen, koherenten, centraliziran menedžment PSI in izkušnje z zakonitostmi tržne ekonomije ...

Zaključni del knjige se dotakne *Internacionalizacije in sodelovanja v visokem šolstvu: multi-nacionalni magistrski program v PIU* (G. Bellamy in F. Büning). Z namenom razširjanja struktur PSI in podpore gospodarskemu napredku v baltskih državah je bil vzpostavljen mednarodni magistrski študijski program na področju PSI, študentje pa v štirih semestrih študirajo izmenoma v Nemčiji in Angliji.

G. Badley sklene razprave s prispevkom *Razvijanje globalno kompetentnih univerzitetnih učiteljev*, v katerem z željo po mednarodno kompetentnih univerzitetnih učiteljih navaja strah pred nevarnostmi »intelektualnega imperializma« in se pri tem zavzema za »etnografski pristop«, ki bi omejil vplive prevlade zahodnega razmišljanja in kulture ter tako preprečil evrocentrični kulturni in akademski imperializem.

Kaj se lahko kot tranzicijska država naučimo iz baltske izkušnje? Tudi pri nas je bil napredek uresničevanja kopenhagenskih smernic ocenjen in ovrednoten v več dokumentih. Storili bi lahko več, kot smo, saj nas navsezadnje preteklost v poklicnem in strokovnem izobraževanju bremeni nekoliko manj kot baltske države. Predvsem je bil na področju evropskih procesov v PSI po izidu te knjige storjen še en pomemben korak: predhodnima maastrihtskemu (2004) in helsinškemu (2006) komunikeju o napredku uresničevanja kopenhagenskih smernic je novembra 2008 sledil še bruegeski komunike; na podlagi njegovih

priporočil in prednostnih nalog bomo lahko tako mi kot baltske države dodatno sledili v Kopenhagnu zadanim nalogam. Morda se bomo tako za spoznane lažje soočali z izzivi, ki jih posodobitev poklicnega izobraževanja postavlja pred nas.

V uvodu predstavljena nemška bolonjska izkušnja pa je za nas ravno tako zanimiva tudi z vidika naših neuspehov in odprtih vprašanj slovenske visokošolske prenove.

Zainteresirani bralci tako knjige kot celotne zbirke so bržkone oblikovalci javne politike izobraževanja, praktiki, raziskovalci, učitelji, izobraževalci učiteljev, študentje ter sodelavci drugih področij, ki sooblikujejo in so zainteresirani za poklicno in tehnično izobraževanje.

Ostali naslovi v zbirki so: *Vocationalisation of Secondary Education Revisited* (2005), *Meeting Basic Learning Needs in the Informal Sector: Integrating Education and Training for Decent Work, Empowerment and Citizenship* (2005) ter *Training for Work in the Informal Micro-Enterprise Sector: Fresh Evidence from Sub-Saharan Africa* (2006).

Polona Kelava

VIII AVTORJI/AUTHORS

Avtorji Authors

MARTINA HORVAT je asistentka za razvojno psihologijo, mlada raziskovalka in podiplomska študentka na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Pri svojem raziskovalnem delu se ukvarja s preučevanjem osebnosti na prehodu iz zgodnjega v srednje otroštvo, sodeluje pri mednarodnem znanstvenem projektu o mladih na prehodu v odraslost in v nacionalnem raziskovalnem programu *Uporabna razvojna psihologija*, kjer se ukvarja s preučevanjem psiholoških značilnosti starejših oseb ter z genetskimi vplivi na osebnostne poteze pri odraslih.

MARTINA HORVAT is an assistant of developmental psychology, a young researcher and a postgraduate student at the Faculty of Arts in Ljubljana. Her research is focused on investigating personality at the transition from early to middle childhood. She also collaborates within an international research project on emerging adults and in the national research programme *Applied Developmental Psychology*. With regard to the latter, she explores psychological characteristics of the elderly and genetic effects on personality traits in adulthood.

DR. MAJA ZUPANČIČ je redna profesorica na Filozofski fakulteti v Ljubljani, kjer predava razvojnopsihološke predmete. Bila je gostujoča profesorica na Univerzi na Reki in na Mednarodnem univerzitetnem centru v Luganu. Za svoje delo je prejela nagrado Roka Petroviča, nagrado Filozofske fakultete in priznanje na Univerzi Champaign. Bila je nosilka več znanstvenih študij, standardizacij psiholoških merskih pripomočkov, sodelavka v mednarodnih znanstvenih raziskavah, vodja mednarodnih simpozijev in je vodja nacionalnega raziskovalnega programa. Sodeluje z univerzami v Georgiji, Grand Valley (ZDA) in na Dunaju ter z Rusko akademijo medicinskih znanosti. Pretežno se ukvarja z razvojem osebnostnih potez, njeno dokumentirano delo pa obsega preko 430 bibliografskih enot.

DR. MAJA ZUPANČIČ is a full professor of developmental psychology at the Faculty of Arts in Ljubljana. She was a visiting professor at the University of Rijeka and held courses at the International Centre of University Studies in Lugano. She received the Rok Petrovič award for postgraduate mentorship, the award of the Faculty of Arts for educational and research work and research acknowledgements at the University of Champaign. She was a principal investigator of several scientific studies, standardizations of psychological assessment instruments, collaborator in international research projects and convenor of international scientific symposiums. At present, she is a leader of the national research programme. She collaborates with Universities of Georgia, Grand Valley (USA) and Vienna, and with the Russian Academy of Medical Science. She is mainly working in the field of personality trait development and her academic work contains over 430 documented bibliographical units.

MAŠA VIDMAR je univerzitetna diplomirana psihologinja, zaposlena na Pedagoškem inštitutu kot mlada raziskovalka. Končuje doktorsko disertacijo z naslovom *Dejavniki socialnega vedenja in učne uspešnosti v srednjem otroštvu*. Pri svojem raziskovalnem delu sodeluje z drugimi slovenskimi raziskovalci, pa tudi z raziskovalci z Durham University (VB) in Arizona State University (ZDA), kjer je delala kot Fulbrightova štipendistka.

MAŠA VIDMAR, B.Sc. Psychology, works at the Educational Research Institute as a young researcher. She is finalizing her dissertation *Antecedents of social behavior and academic achievement in middle childhood*. In her research work, she collaborates with other Slovenian researchers and also researchers from Durham University (GB) and Arizona State University (USA) where she worked as a Fulbright grantee.

DR. JURKA LEPIČNIK VODOPIVEC je izredna profesorica za področje predšolske pedagogike na Pedagoški in Filozofski fakulteti v Mariboru. Raziskovalno se ukvarja s strokovnim spopolnjevanjem vzgojiteljev in njihovim profesionalnim razvojem, prav tako z okoljsko vzgojo na področju predšolske vzgoje in s skritim kurikulum. Je avtorica dveh slovenskih in ene hrvaške monografije ter številnih znanstvenih in strokovnih člankov v Sloveniji in tujini.

JURKA LEPIČNIK VODOPIVEC, Ph.D., is an associate professor of preschool pedagogy at Faculty of Education and Faculty of Arts at University of Maribor, Slovenia. She's especially interested in researching preschool teacher training and their professional development and also environmental education at preschool level and hidden curriculum. She's an author of two slovene and one croatian monography and many scientific and professional papers in Slovenia and abroad.

MAJA HMELAK je asistentka za predšolsko pedagogiko in didaktiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Raziskovalno se ukvarja s strokovnim spopolnjevanjem vzgojiteljev in njihovim profesionalnim razvojem, prav tako z me-

dijsko vzgojo v predšolskem obdobju. Je avtorica posameznih znanstvenih in strokovnih člankov v Sloveniji in tujini.

MAJA HMELAK is an assistant of preschool pedagogy and didactics at Faculty of Education at University of Maribor, Slovenia. She's especially interested in researching preschool teacher training and their professional development, also media education at preschool level. She's an author of some scientific and professional papers in Slovenia and abroad.

SLAVKO GABER je izredni profesor s področja sociologije. Zaposlen je na Pedagoški fakulteti (Univerza v Ljubljani). Predava sociologijo vzgoje na diplomskem študiju in edukacijske politike na doktorskem študiju. Področje njegovega raziskovanja je strukturirano okrog vprašanj pravičnosti, enakosti in edukacijskih politik v Sloveniji in primerjalno z drugimi državami.

SLAVKO GABER is associated professor of sociology. He is employed at University of Ljubljana, Faculty of Education, Department of Basic Educational Studies. He is lecturing Sociology of Education for undergraduate students and Educational Policy Studies for doctoral students. His scientific and academic research areas are equity and equality in education and educational policy.

LJUBICA MARJANOVIČ UMEK je redna profesorica za razvojno psihologijo. Zaposlena je na Univerzi v Ljubljani, Filozofski fakulteti, Oddelku za psihologijo, kjer na dodiplomski in podiplomski stopnji predava predmete s področja razvojne psihologije. Njeno raziskovalno in strokovno delo je usmerjeno v preučevanje zgodnjega govornega in spoznavnega razvoja, razvoja zgodnje pismenosti in simbolne igre, psihologije spola, kakovosti vrtcev in družinskega okolja, pripravljenosti za vstop v šolo in šolske uspešnosti. Je soavtorica več pripomočkov za ocenjevanje različnih področij otroškega govora, zgodnje pismenosti ter kakovosti vrtcev in družinskega okolja.

LJUBICA MARJANOVIČ UMEK is a full professor for developmental psychology, employed at University of Ljubljana, Faculty of Arts, Department of Psychology. She is a lecture of different courses on Developmental Psychology, both for undergraduate and doctoral students. Her scientific and academic research focuses on the areas of early language and cognitive development; development of early literacy and symbolic play; psychology of gender as well as the quality of preschool and home literacy environment, school readiness and academic achievements. She is co-author of several instruments for assessing different areas of child's language and literacy development as well as the quality of preschool and home literacy environment.

TANJA ŠKERLAVAJ, rojena 1984 v Ljubljani, je po končanem šolanju na Gimnaziji Bežigrad študirala angleščino in nemščino na Filozofski Fakulteti v Ljubljani. Med študijem se je dodatno izobraževala v tujini, največ v Nemčiji (Universität Bremen, Universität Passau, Humboldt Universität zu Berlin). Leta 2008 je z deli *Premodification in the adjective phrase* ter *Die Paraphrase in*

der Deutschen Gegenwartssprache diplomirala, za slednje raziskovalno delo pa je bila leto poprej tudi nagrajena s Prešernovo nagrado Filozofske fakultete v Ljubljani. Kot študentka drugega letnika podiplomskega študija modernega nemškega jezika se avtorica aktivno udeležuje seminarjev in konferenc s področja nemškega jezika, didaktike in jezikoslovja.

After finishing high school at Gimnazija Bežigrad, TANJA ŠKERLAVAJ, born in 1984 in Ljubljana, studied English and German language at the Faculty of Arts in Ljubljana. During her studies she was improving her knowledge abroad, especially in Germany (Universität Bremen, Universität Passau, Humboldt Universität zu Berlin). In 2008 she graduated with her degrees *Premodification in the adjective phrase* and *Die Paraphrase in der Deutschen Gegenwartssprache*. For the latter she had been awarded with the Prešeren prize of the Faculty of Arts in Ljubljana. As a second-year-student of postgraduate studies of Modern German language the author has been actively taking part in seminars and conferences on German language, teaching methodology and linguistics.

KLAUDIJA SEDAR (1980) je diplomirana profesorica latinskega jezika in splošna jezikoslovka, trenutno doktorska študentka podiplomskega programa *Interkulturni študij – primerjalni študij idej in kultur* Univerze v Novi Gorici. Zaposlena je kot asistentka na Raziskovalni postaji ZRC SAZU Prekmurje, Zgodovinski inštitut Milka Kosa. Njeni raziskovalni interesi temeljijo na preučevanju kulturno-zgodovinske podobe jugovzhodnega Prekmurja v 17. in 18. stoletju.

KLAUDIJA SEDAR (1980) is a professor of Latin language and BA in general linguistics. At the moment she is a postgraduate student of *Intercultural studies - comparative studies of ideas and cultures* of University Nova Gorica. She works as assistant at Research Center ZRC SAZU Prekmurje, History Institute Milko Kos. Her research interests are based on cultural historical images of southeastern Prekmurje in 17th and 18th century.

DR. BOŽIDAR FLAJŠMAN, profesor likovne umetnosti, se je rodil 2. julija 1956 v Metliki. Magistriral je na Akademiji za likovno umetnost in oblikovanje v Ljubljani, doktoriral pa na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Poleg likovne problematike se veliko ukvarja z ekologijo, politiko, fotografijo in uredniškim delom. Zaposlen je kot svetovalec v Državnem zboru Republike Slovenije.

Dr. BOŽIDAR FLAJŠMAN, professor of fine arts, was born on 2nd July 1956 in Metlika. He completed his master's degree at the Academy of fine arts and design in Ljubljana and a PhD at the Faculty for Education in Ljubljana. He has also been dealing with ecology, politics, photography, and editing. He works as advisor in the National assembly of the Republic of Slovenia.

DR. MAJDA SCHMIDT je profesorica pedagogike otrok s posebnimi potrebami na Pedagoški in Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Na raziskovalnem področju se ukvarja z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi po-

trebami, tako v splošnih, inkluzivnih razredih, kakor v posebnih razredih. Prav tako je njena raziskovalna pozornost usmerjena v socialno integracijo otrok s posebnimi potrebami in njihovih družin.

DR. MAJDA SCHMIDT is a professor of pedagogy of children with special needs at the Faculty of Education and Faculty of Arts, University of Maribor. Her research interests include education of children with special needs both in general education classes and in special classes, as well as social inclusion of children with special needs and their families.

MAG. HELENA ČRESLOVNIK je asistentka za področje pedagogike otrok s posebnimi potrebami na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru in šolska svetovalna delavka ter profesorica strokovnih predmetov s področja predšolske vzgoje na srednji poklicni in strokovni šoli. Največ pozornosti trenutno namenja učenju in drugim značilnostim razvoja predšolskih otrok v vrtcu in družini.

MAG. HELENA ČRESLOVNIK is a teaching assistant of pedagogy of children with special needs at the Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia and a school counsellor and teacher of technical subjects from pre-school education in a vocational and technical school. At the moment her main interest is focused on learning and other characteristics of the development of pre-school children in kindergartens and in families.

MATEJA DOSTAL je na Filozofski fakulteti v Ljubljani diplomirala iz angleškega jezika in književnosti ter slovenskega jezika in književnosti z angleško diplomsko nalogo *Managing Business Negotiations* ter slovensko diplomsko nalogo *Komunikacija v slovenskih trgovinah*, potem pa študij nadaljevala na Univerzi Duisburg kot štipendistka Evropske skupnosti za študij poslovne angleščine na mednarodnem programu TEMPUS European Business Communication and Management. Z magistrskim delom *Učinkovitost poučevanja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri* je magistrirala na magistrskem študiju Poslovanje in organizacija na Ekonomski fakulteti v Ljubljani. Od leta 1997 je redno zaposlena kot predavateljica in lektorica angleškega jezika na Ekonomski fakulteti v Ljubljani.

MATEJA DOSTAL graduated in English Language and Literature and Slovene Language and Literature, from the Faculty of Arts, University of Ljubljana, with the theses 'Managing Business Negotiations' and 'Communication in Slovenian Shops', before continuing her studies at the University of Duisburg on the EU TEMPUS European Business Communication and Management Programme. She mastered in Business Administration at the Faculty of Economics with the thesis 'The Efficiency of Teaching Business English using Case Studies'. She has been a lecturer of English Language at the Faculty of Economics in Ljubljana since 1997.

VALERIJA VENDRAMIN je doktorica ženskih študij, zaposlena pa je kot višja znanstvena sodelavka na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. Med njenimi interesnimi področji so edukacijske študije, ženske študije in feministična teorija ter kulturne študije (v tem okviru se ukvarja s problematiko, ki zadeva konceptualizacijo spolne razlike, kurikulum in feministične kritike znanosti oz. epistemološka vprašanja). Je avtorica številnih znanstvenih in strokovnih člankov ter prevodov s teh področij, pa tudi avtorica monografije *Shakespeareove sestre: feminizem, psihoanaliza, literatura*.

VALERIJA VENDRAMIN, PhD in Women's Studies, is a senior research associate at the Educational Research Institute in Ljubljana. Among her current fields of interest are educational studies, women's studies and feminist theory, cultural studies (predominantly, but not exclusively, in connection to the issues concerning the conceptualization of sexual difference, curriculum and feminist critiques of science together with epistemological issues.). She is the author of various articles on these issues and the translator of a number of relevant theoretical works. She is also the author of the book *Shakespeare's Sisters: Feminism, Psychoanalysis, Literature*.

RENATA ŠRIBAR je zasebna raziskovalka na področju sociologinje in kulturne in socialne antropologije ter docentka za antropologijo. Perspektiva, ki jo udejanja pri svojem raziskovalnem in drugem družbenem delu, je feministično teoretska, pri čemer jo zanimajo predvsem paradigme feministične subjektivacije in kulturne konstrukcije ženske telesnosti. Je avtorica dveh znanstvenih monografij – *O menstruaciji: telo v diskurzu, diskurz v telesu* (Delta, Ljubljana 2004) in *O Pornografiji: pornografska konstrukcija in feministična rekonstrukcija seksualnosti* (Sophia, Ljubljana 2006) ter s Tadejem Praprotnikom soavtorica tretje – *Politike vsebin: Avdiovizualni mediji in informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) z vidika zaščite otrok in mladoletnih* (ISH, Ljubljana 2009).

RENATA ŠRIBAR is a self-employed researcher in the field of sociology and cultural and social anthropology and assistant professor of anthropology. She performs the research and other public activities from the perspective of feminist theory and is specialized in paradigms of feminist subjectivation and cultural constructions of female corporeality. She is the author of two scientific monographs – *On Menstruation: Body in Discourse, Discourse in the Body* (Delta, Ljubljana 2004) and *On Pornography: Pornographic Construction and Feminist Reconstruction of Sexuality* (Sophia, Ljubljana 2006), and together with Tadej Praprotnik the co-author of the third – *The Content Policies: Audiovisual Media and Information-Communication Technologies (ICT) from the Protection of Minors Perspective* (ISH, Ljubljana 2009).

JANEZ JUSTIN je znanstveni svetnik na Pedagoškem inštitutu in redni profesor na ISH – Fakulteti za podiplomski humanistični študij. Raziskave izvaja na naslednjih področjih: koncepti znanja v zahodnih kulturah, mednarodne

primerjalne raziskave znanja, učbeniki, didaktični govor in komunikacija, teorija in analiza diskurza.

JANEZ JUSTIN is a senior researcher at the Educational Research Institute and a full professor at the Ljubljana Graduate School of the Humanities. He is performing researches on different areas, e.g.: concepts of knowledge in western cultures, international large scale studies, textbooks, didactical speech and communication, theory and discourse analysis.

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 250 besed; 3) ključne besede v slovensčini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovensčini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovensčini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno navaden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišite tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojstranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besec... Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprotno opombe naj bodo samooštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropicjem znotraj posevnice *.../...*. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: 42–44). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .tif ali .jpg formatu, resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujte takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvopicjem: (Foucault, 1991: 57).

Če sta avtorja/-ici navedenega dela dva/-e, navedite oba/-e: (Adorno in Horkheimer, 1990), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpicjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoglu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletne strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Garber, M. (1999). *Symptoms of Culture*, Harmondsworth: Penguin.

Članki: Kerr, D. (1999b). Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, XXV/1–2, 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992). The Civil Society Argument. V: Mouffe, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge, 89–107.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; eva.klemencic@pci.si

Naročilo na revijo: Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: eva.klemencic@pci.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXI, številka 1–2, 2010

OTROCI IN UČENJE

- Martina Horvat, Maja Zupančič, Maša Vidmar*, Značilnosti otrok in vpletenost staršev v otrokovo učno dejavnost kot napovedniki učne uspešnosti prvošolcev 11
- Maja Hmelak, Jurka Lepičnik Vodopivec*, Nekateri vidiki vrednotenja revije za predšolske otroke 35

OD JEZIKA DO RETORIKE

- Slavko Gaber, Ljubica Marjanovič Umek*, Bralna pismenost 8- in 9-letkarjev: za premišljeno uporabo rezultatov mednarodnih raziskav znanja 55
- Tanja Škerlavaj*, Parafraza in njena uporaba pri pouku tujih jezikov 73
- Klaudija Sedar*, Obravnava antike v novejših slovenskih retoričnih priročnikih 93

METODE IN CILJI IZOBRAŽEVANJA

- Božidar Flajšman*, Likovno in ekološko 117
- Majda Schmidt, Helena Čreslovník*, Učne navade dijakov s posebnimi potrebami v programu nižjega poklicnega izobraževanja 127
- Mateja Dostal*, Prednosti in slabosti uporabe metode primera za poslovne in ekonomske vede 147

EPISTEMOLOGIJE

- Valerija Vendramin, Renata Šribar*, Onstran pozitivizma ali perspektive na »novo« enakost med spoloma 157
- Janez Justin, Avguštin: O učitelju* 171

ISSN 1581-6036

