

Dr. Sanja Berčnik, dr. Tatjana Devjak

Zgodovinski diskurz sodelovanja med šolo in starši v Sloveniji

Znanstveni članek

UDK 373.3.06-055.52

KLJUČNE BESEDE: osnovna šola, sodelovanje, starši, oblike sodelovanja

POVZETEK – Avtorici se v svojem prispevku osredotočata na problem prenosa informacij med šolo in starši z vidika sodelovanja med njimi s ciljem zagotavljanja kakovostnega izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa. Sodelovanje med starši in šolo je namreč pomemben element za kakovostno delo v vzgojno-izobraževalni ustanovi, saj menja medsebojne odnose, vzdušje in kulturo v šoli. Pričakovanja glede medsebojnega sodelovanja so odvisna od tradicije, ciljev, socialnega konteksta, zakonodajnih okvirov in trenutne družbene situacije. Šola seznanja starše s pomembnimi informacijami o svojem delovanju na pedagoškem in organizacijskem področju, to tudi določa pravno-formalni okvir življenja in dela vzgojno-izobraževalne institucije, odprto pa ostaja vprašanje odločanja staršev glede programskih, izvedbenih in organizacijskih zadev šole.

Scientific paper

UDC 373.3.06-055.52

KEYWORDS: primary school, cooperation, parents, forms of cooperation

ABSTRACT – In their contribution, the authors focus on the problem of transferring information between schools and parents from the perspective of cooperation aimed towards ensuring the quality of educational process implementation. Cooperation between parents and schools is an important element for the quality of work in educational institutions; it influences the interpersonal relations, climate and culture in schools. Expectations regarding mutual cooperation depend on tradition, objectives, social context, legislative frameworks and the current social situation. Schools present important information about their functioning in the pedagogical and organisational fields, which is also determined by the formal legal framework of the life and work of educational institutions. However, the question of parental decision-making regarding programmes, implementation and organisational affairs of schools, still remains open.

1. Uvod

V pluralističnih družbah sodelovanju s starši pripisujejo predvsem tri funkcije. Eni gledajo na sodelovanje s starši kot na sodelovanje z državljanji. Tak tip sodelovanja deluje kot možnost povečevanja izobrazbe in politične kompetentnosti staršev skozi t.i. sodelovalno učenje, vpliva pa tudi na demokratičnost vzgojno-izobraževalnih institucij in izboljševanje sodelovanja s širšo skupnostjo. Starši imajo drugačno vlogo, kadar je njihovo sodelovanje obravnavano v obliki podpore instituciji. Takšen način sodelovanja je bil v ospredju predvsem v poznih šestdesetih letih prejšnjega stoletja, starši pa so bili “zadolženi” predvsem za nadzor nad domačimi nalogami in didaktičnimi igrami. Tretji tip sodelovanja pa lahko imenujemo sodelovanje, orientirano na otroka. Takšen način sodelovanja že sam po sebi zahteva bolj odprt in fleksi-

bilen odnos, pa tudi bolj dolgoročno, kontinuirano sodelovanje, ki ni usmerjeno zgolj na “krizne” situacije. Tak način sodelovanja izhaja iz spoznanja, da šole potrebujejo boljše razumevanje celotne življenjske izkušnje otrok in da starši potrebujejo lastne izkušnje, povezane s posamezno šolo. Za vse oblike sodelovanja pa je pomembno, da vsi udeleženi poznajo pričakovanja in cilje tega sodelovanja (prim. Schleicher, 1989).

Namen prispevka je prek historične paradigme analizirati pomen in načine sodelovanja šole s starši, opredeliti vloge, ki jih pri sodelovanju zasedajo starši, in pokazati usmeritve medsebojnega sodelovanja v kontekstu kakovostnega zagotavljanja realizacije ciljev vzgoje in izobraževanja otrok in osnovnošolske mladine v Sloveniji.

2. Začetki sodelovanja s starši in šolo – Prvi zakoni o osnovnih šolah na Slovenskem

Od samega začetka civilizacije so bile družine in starši aktivno vključeni v vzgojo svojih otrok, ki je potekala v krogu skupnosti oziroma rodu. Schmidt (1988a) je zapisal, da je bila glavna vsebina vzgoje, ki se je razlikovala le po spolu, poleg uvajanja v običaje rodu, še “seznanjanje mlajših z delovnimi izkušnjami starejših” (prav tam, str. 13). Sieder (1998) poudarja, da so bili otroci na podeželju že v najzgodnejših letih vključeni v delovni proces in zapiše, da so bili “otroci kmetov v očeh svojih staršev v okviru kmečkega gospodarstva obravnavani predvsem kot delovna sila in bodoči dediči” (prav tam, str. 34). Tudi E. H. Berger (2000) izpostavi, da so se s pomočjo staršev “tisoče let otroci učili in internalizirali pomembne navade, običaje, vrednote in pravila bivanja v skupnosti, da so lahko funkcionirali znotraj svoje kulutre” (prav tam, str. 41). Pokristjanjevanje Slovencev je imelo prelomni pomen tudi za vzgojno delo, vzgojno je namreč vplival že sam način življenja, pri katerem so imeli glavno vlogo starši. Vloga staršev v vzgoji in izobraževanju otrok se je z razslojevanjem znatno zmanjšala, saj je s pokristjanjevanjem izobraževanje za svoje potrebe (širjenje vere) in utrjevanje svoje moči prevzela Cerkev – glavna vzgojna smotra sta postala vzgajanje vernosti in dogmatičnosti. Starši so imeli v srednjeveškem šolskem sistemu, ki je bil šolski sistem za manjšino, bolj stransko vlogo. Šole, ki so obstajale v srednjem veku (stolne, samostanske in župnijske) so bile elementarne, vendar so bile namenjene zgolj širjenju vere (Schmidt, 1988a). Kot zapiše Vidmar (2004), so bili “odnosi v šoli, med učitelji in učenci, replika odnosov doma (med starši in otroci), vsaj kar zadeva vzgojna sredstva in, konec koncev, tudi vzgojne cilje” (prav tam, str. 4). Starši so vedeli, kaj njihove otroke čaka v šoli in v to niso posegali. Plačevanje šolnine je bilo, kot bomo prikazali v nadaljevanju, še nekaj časa v ospredju odnosa med šolo in starši, starši pa so, v obdobju – ko je imela Cerkev monopol nad izobraževanjem – zavzemali pasivno držo do šole.

Odnos med starši in šolo se je začel spreminjati v času protestantizma. Protestanti so s svojo zahtevo “naj vsakdo sam spozna in doume božjo besedo ter naj se z branjem biblije in evangelijev usposablja za neposredni stik z bogom” (Schmidt, 1988a,

str. 45) utemeljili idejo osnovne šole, Luther pa je postavil izhodišča in smernice tudi v zvezi z razmerji oblasti do šole in šole do staršev. Menil je, da se morajo z vzgojo ukvarjati tri institucije – družina, šola in Cerkev, pri čemer je družina najpomembnejša, saj “brez dobre družinske vzgoje tudi vsa ostala vzgoja, ki poteka v šoli, Cerkvi in povsod drugod, ne bo imela nobene koristi” (Vidmar, 2004, str. 6). Starši so ponovno pridobili pomembno vlogo v vzgoji in izobraževanju svojih otrok, saj so “prvi, ki so dolžni poskrbeti za vzgojo svojih otrok” (prav tam, str. 6), šola pa otroku omogoča, da se učinkovito vključi v obstoječi družbeni red. Čeprav je bil prepričan, da je vzgoja stvar staršev, je menil, da mora to vzgojo nadzorovati oblast, saj je po njegovih besedah večji del staršev nespreten in ne ve, kako naj svoje otroke vzgaja in poučuje ali pa za to zaradi dela nimajo časa. Kazati se je že začela tendenca nezaupanja do staršev in s tem vodilo, da naj se povsod ustanavljajo šole, v katerih poučujejo izobraženi učitelji, ki so večji v vzgoji in poučevanju (prav tam). V ospredje je prihajala aktivnejša vloga staršev v vzgoji in izobraževanju svojih otrok, hkrati s tem pa tudi nezaupanje do njih. Glavni vidik starševske vloge v tem obdobju je bil predvsem pošiljanje otrok v šolo in plačevanje šolnine.

V 17. in še posebej v 18. stoletju je obstajalo zelo veliko privatnih šol, ki so se obdržale zaradi privatne iniciative staršev, ki so učiteljem plačevali šolnine, zaradi katerih pa se vsebina pouka torej ni ravnala po starosti, pač pa po tem, koliko so starši plačali. Učitelj se je s starši dogovoril, kaj bo njihove otroke poučeval in koliko bo za to dobil plačano, tako da lahko rečemo, da so imeli starši v tem časovnem obdobju pomembno vlogo pri izobraževanju svojih otrok, saj so vplivali na vsebino poučevanja, sodelovanja v današnjem pomenu besede pa poleg tega ni bilo. Kljub močno izraženi klientski vlogi staršev (v smislu: kolikor plačajo, toliko dobijo), pa težko rečemo, da so imeli aktivno vlogo. Posredno so sicer vplivali na vsebino pouka, vendar je bilo vse odvisno od tega, kako premožni so starši, in ne od tega, kaj je najboljše za njihovega otroka (prav tam).

V obdobju med 17. in 18. stoletjem se je po svetu že začelo razvijati “moderno pojmovanje starša kot vzgojitelja” Dolch (1971) in K. Schleicher (1972 in 1989) zapišeta, da sta že Komensky v sedemnajstem in Pestalozzi v osemnajstem stoletju poskušala zblížati šolo in starše. Komensky (1984) je v svojem delu *Informatorium Školy Materske*, ki ga je poimenoval tudi priročnik za matere, poudarjal, da se izobraževanje začne doma in da “starši ne bodo v celoti izpolnili svoje dolžnosti, če bodo svoje otroke naučili le jesti, piti, hoditi, govoriti in oblačiti se” (Vidmar, 2004, str. 63), saj te stvari služijo le telesu. Tudi Locke (1847) je poudarjal pomembnost optimalnega okolja za razvoj, ki ga morajo zagotavljati skupaj starši in učitelji. Pestalozzi (1894) je poudarjal vlogo staršev pri izobraževanju otrok in zapisal: “ker je mati prva, ki skrbi in neguje za telo svojega otroka, tako naj bo, po naročilu Boga, tudi prva, ki bo skrbela in negovala njegov um” (prav tam, str. 26). Z razvojem proizvodnih sil se je povečalo prizadevanje, da bi čim več otrok usposobili za delo, zato se je država vse bolj vmešavala v vzgojo in v šolstvo. Tako so nastale prve šole na slovenskem ozemlju v okviru Habsburške monarhije, s katerimi je bila uvedena delna šolska obveznost. V dvornem dekretu iz leta 1766 je bila šolska obveznost zelo odločno poudar-

jena, saj “preti patent kršilcem s kazenskimi sankcijami” (Schmidt, 1988a, str. 157), pri čemer so bili potencialni kršilci seveda starši, ki pa na vsebino pouka niso imeli več vpliva. Glavna naloga staršev je bila ponovno le pošiljanje otrok v šolo, se pravi, da je bila zgolj pasivna, s pravno-formalnega vidika pa slaba, saj so ob neupoštevanju dekreta morali plačati denarno kazen. S prvimi državnimi zapisi o splošni šolski obveznosti, ki še niso spremenili vloge staršev v šolanju svojih otrok, se srečamo v drugi polovici 18. stoletja z vladavino Marije Terezije in Jožefa II. Pomemben je bil dekret iz leta 1770, v katerem je zapisano, da “šolstvo je in ostaja politicum” (Peček, 1998, str. 21), s katerim je cesarica Marija Terezija šolstvo v habsburški monarhiji razglasila za stvar države. Glede na *Splošno šolsko naredbo* iz leta 1774 učitelj ni bil več “odgovoren župniku, mestu ali staršem otrok, temveč državi, ki je oblikovala tudi sistem nadzorovanja učiteljev in šol” (prav tam, str. 75). Vloga staršev v okviru šolske obveznosti je bila izražena v 12. členu zakona, kjer je pisalo: “Otroci obojega spola, katerih starši ali varuhi v mestih ne marajo ali ne morejo vzdrževati svojih domačih učiteljev, spadajo brez izjeme v šolo, in sicer od začetka šestega leta dalje. Osnovno šolo morajo obiskovati, dokler se ne bodo popolnoma naučili za svoj bodoči stan in način življenja potrebnih učnih predmetov, kar bodo pač komaj do kraja dosegli pred dvanajstim letom” (Schmidt, 1988a, str. 180). Šolska obveznost je bila sicer izražena zgolj v obliki želje, zato kazni za kršitev te obveznosti niso bile omenjene (prav tam). Vloga staršev je bila še vedno pasivna in ponovno izražena zgolj v pošiljanju otrok v šolo.

Leta 1805 je bil sprejet (drugi) *Državni osnovnošolski zakon*, ki je spremenil predvsem vsebino šole, sodelovanja s starši pa se še ni dotaknil. Učitelja je po novem nadziral krajevni duhovnik, ki pa je med drugim nadziral tudi odnos staršev do šole (Peček, 1998, str. 89–90). V obdobju Ilirskih provinc je bilo ukinjeno cerkveno nadzorstvo nad šolo, ustanavljanje, vodenje in nadzor je prevzela država, uveljavljati se je začela ideja splošnoizobraževalne osnovne šole, ki bo vzgajala vsestranskega človeka. Staršev ni nihče več silil, da morajo svoje otroke pošiljati v šolo, tako da šolska obveznost praktično ni več veljala, naklonjenost staršev šoli pa je bila v tem obdobju pomemben pogoj njenega obstanka. V predmarčni dobi je veliko staršev vrednotilo osnovno šolo kot sredstvo, ki omogoči njihovim otrokom uspevanje izven kmečkega poklica, se pravi, da so cenili izobrazbo, ki jo določena šola nudi, in se na podlagi tega tudi odločali, ali bodo svoje otroke poslali v šolo ali ne (Schmidt, 1988b).

V šoli v začetku 19. stoletja so se, kot zapiše Vidmar (2004, str. 8) “vzpostavljali odnosi, kot naj bi bili prevladovali doma”. Tako je bilo v *Politični šolski ustavi* zapisano, da mora “učitelj starše učencev sprejeti vljudno in prijazno” (prav tam, str. 9) ter da mora z njimi, “če jim ima zaradi prestopkov njihovih otrok kaj povedati, da bi jih spodbudil k natančnejšemu nadzoru in sodelovanju, govoriti brez grenkih očitkov, mirno in sočustvujoče” (prav tam). Izražena je torej nujnost podporne vloge staršev do šole in neposredne komunikacije, kar je pripeljalo do tega, da si je šola kmalu, ko je zaznala pomanjkljivosti družinske vloge, začela prizadevati za zblizanje staršev s šolo, sprva v obliki kritike staršev, ki svojih otrok niso redno pošiljali v šolo, bodisi zaradi kmečkega dela doma bodisi zaradi slabega odnosa do šole. S tem so starši

rušili šoli vzgojna prizadevanja, spodbude pedagogov materam pa so šle predvsem v smeri priprave otrok, da bodo radi hodili v šolo. Ker se starši za šolo niso zanimali, je šola začela starše izobraževati in vzgajati. Slomšek je v svojem delu *Blaže in Nežica v nedeljski šoli* poudaril, da je ves trud šole zaman, če starši in učitelji ne stopijo skupaj z roko v roki (Intihar in Kepec, 2002).

V naslednjih letih (od leta 1813 do 1848) so starši “s pošiljanjem otrok v neobvezne slovenske začetne šole pokazali, da cenijo tudi pouk brez nemščine” (Schmidt, 1988b, str. 126). Starši so imeli torej že v tem času možnost izbire, za katero šolo se bodo odločili, učitelji, predvsem podeželski, pa so bili spet v odvisni vlogi, saj so starši plačevali šolnino, ki je bila učiteljev najvažnejši vir dohodkov. Zbiranje šolnine je vplivalo na negativen odnos ljudstva do šole in do učiteljev (Schmidt, 1988b). V obdobju marčne revolucije, natančneje leta 1848, je bila sklicana komisija za šolsko reformo, katere rezultat dela je bil *Osnutek temeljnih načel javnega pouka v Avstriji*. Z vidika vpliva staršev na šolo je pomemben zato, ker je za vodstvo osnovnih in srednjih šol predvidel deželni šolski svet, podrejen prosvetnemu ministrstvu, ki so ga sestavljali štirje iz vrst izkušenih šolnikov izbrani direktorji. Le-ta je predlagal okrožne in mestne šolske inšpektorje, ki jim bodo dodeljeni vsaj trije svetovalci, izvoljeni iz vrst prebivalstva s pravicami nadzorovati šole, se redno sestajati z inšpektorjem in mu pomagati z nasveti in predlogi. Prebivalci – s tem tudi starši – so tako dobili prvo formalno možnost vplivanja na šolo. Po besedah Schmidta (1988c) se tu srečujemo z “demokratično zamislijo šolskih odborov, z zamislijo neposrednega sodelovanja ljudstva pri vodstvu vsake osnovne šole” (prav tam, str. 11–12).

Leta 1869 je bil sprejet (tretji) *Državni šolski zakon*, ki je opredelil osemletno šolsko obveznost, po besedah Schmidta (1988c) pa je bila vloga staršev v tem zakonu ponovno predvsem v pošiljanju otrok v šolo in plačevanju davkov. Ta šolski zakon je sicer še predvideval šolnino, vendar so se proti plačevanju šolnin v tem času uveljavljali pedagoški razlogi, saj naj bi bil učitelj neodvisen od svojih učencev, tudi v denarnem smislu. Učiteljevo neodvisnost od staršev v tedanjem času naj bi uredil vladni predlog iz avgusta 1869, ki ni več dovoljeval pobiranja *bere* učiteljem, vendar pa se tega učitelji niso držali. Učitelji so tako še dalj časa ostajali odvisni od staršev. Kot piše Schmidt (prav tam) so se v večini dežel upirali in izmikali plačevanju šolnine in očitno je postalo, “da bo ljudstvo zaradi šolnine zasovražilo novo šolo” (prav tam, str. 225). Šolnino in s tem odvisnost učiteljev od staršev je na Kranjskem odpravil deželni zakon leta 1874, na ljubljanskih osnovnih šolah pa je bila odpravljena šole leta 1884. Glede financiranja šol je obveljalo načelo, da “mora obvezno šolo vzdrževati družba iz davčnih prispevkov in ne neposredno starši za šolo sposobnih otrok” (Peček, 1998, str. 113). Zaradi slabega šolskega obiska je vedno bolj v ospredje prihajala tudi zavest, da mora učitelj starše prepričati, da je šola koristna, in jih tudi “povabiti na šolsko izpraševanje, da bi videli, kako se njihovi otroci učijo” (prav tam, str. 163). Vse to seveda v prvi vrsti le zaradi večjega obiska šol (Peček, 1998, str. 160), kar kaže na klientsko vlogo šole, torej sodelovanje z namenom povečevanja vpisa. Kljub temu, da je bila tudi v tretjem državnem šolskem zakonu vloga staršev predvsem v pošiljanju otrok v šolo, pa vidimo napredek, saj je moral učitelj starše prepričati – pomeni,

da mora priti do neke vrste sodelovanja (kontakta) med njima – da naj pošiljajo otroke v šolo, ne gre več le za grožnjo s kaznijo. Vloga staršev v šoli pa je izpostavljena tudi v *Učiteljskem tovarišu* iz leta 1866, kjer so zapisana določena pravila, ki urejajo razmerje med šolo in starši v tedanjem času in ki so precej podobna nekaterim današnjim pravicam staršev.

3. Sodelovanje med šolo in starši v dvajsetem stoletju

Sodelovanje med šolo in starši se je začelo korenito spreminjati na prelomu iz 19. v 20. stoletje z reformsko pedagogiko, kjer se je v plodni fazi iskanja novih, humanejših oblik vzgoje pojavila tudi zahteva po tesnejšem sodelovanju šole s starši (Medveš, 2000). To omenja tudi Žlebnik (1978), ki je zapisal, da so predstavniki reformske pedagogike verjeli, da bo vzgoja uspešna le tedaj, ko bodo starši in učitelji med seboj sodelovali preko različnih oblik. Dewey (2001) je poudarjal, da je vpliv staršev nepogrešljiv pri vzpostavljanju vzgoje in izobraževanja, ki izhaja iz otroka. Kot so zapisali T. Devjak, M. Plestenjak in S. Berčnik (2008) se je sodelovanje med domom in šolo poudarjalo zaradi skupnega ustvarjanja “pogojev za razne otrokove aktivnosti in usklajen otrokov razvoj v skladu z njegovo naravo” (prav tam, str. 24). Šolo in starše naj tako povezuje zavest, da bo vzgoja uspešna le tedaj, če starši in učitelji med seboj sodelujejo prek različnih oblik, kot so govorilne ure, roditeljski sestanki, izleti, pikniki, proslave...

Po letu 1900 je bila posebna pozornost namenjena sodelovanju s starši v šolah, leta 1905 je začel veljati nov šolski in učni red, ki je uvedel novosti tudi na področju sodelovanja s starši. Učiteljem je nalagal, da so “dolžni z vso vnemo posredovati med šolo in domom; to zahteva napredek pouka, izboljšanje šolskega obiska, zlasti pa izboljšanje vzgoje” (Pribil, 1906a, str. 97). V ospredje se je prebil vidik sodelovanja med šolo in starši, ki ni bil pomemben več le zaradi večanja šolskega obiska, ampak zaradi izboljšanja vzgoje, za to pa je treba vzdrževanje stikov, ki jih doslej ni bilo, saj jih tako starši kot učitelji niso iskali. Samo poenotena prizadevanja med šolo in starši obrodijo sadove, do teh pa lahko pridejo le preko medsebojnih stikov. Preko stikov, pa bi se vzgojni vplivi poenotili in uspeh vzgoje bi bil – po besedah avtorja – “osigurán” (prav tam, str. 101). Poudarjalo se je sodelovanje s starši z vidika poenotenja vzgojnih vplivov, v ospredju pa je bil interes šole, ne toliko interes staršev.

Dosedanji stiki s starši, ki so se delili na slučajne in sistematične, niso bili zadostni. Slučajni so tisti, ki so posledica egoističnih teženj staršev, in pri katerih je morala šola, da bi imela korist, starše dalj časa zadrževati v šoli in jim dajati navodila in opozarjati na napake v domači vzgoji. Največ koristi je bilo od obiskov na domu, saj so si učitelji ob teh obiskih nabrali veliko pomembnih podatkov o otroku, ki so mu potem olajšali individualno vzgojo. Kot pomembno obliko sodelovanja s starši pa avtor omenja še “šolske slavnosti” (prav tam, str. 133), od katerih so si učitelji obetali oživitve medsebojnih stikov. Izkazalo pa se je, da tudi ti niso spremenili mnenja

roditeljev o šoli. V času reformske pedagogike so bili tako učitelji dolžni posredovati med šolo in domom, saj se je poudarjalo, da mora učitelj izkoristiti vse stike s starši za dajanje navodil o vzgoji ter za opozarjanje na vzgojne napake ipd. Sistematičnost stikov s starši so na začetku 20. stoletja – kot smo že zapisali – predstavljali šolski popisi, vpisovanje, naznanila in javni izpiti. Vsi našteti stiki pa so bili v tem času prepoznani kot nezadostni, zato so pedagogi začeli razmišljati o konkretnih oblikah sodelovanja s starši.

Šele deset let po ustanovitvi nove države Kraljevine SHS, leta 1929, je izšel *Zakon o narodnih šolah*, kjer zasledimo vlogo staršev pri zagotavljanju obiska šole, saj piše: “Vsi vpisani učenci morajo redno obiskovati šolo, za kar so odgovorni starši ali varuhi” (Slovenski gospodar, 1929, str. 2). V *Učiteljskem tovarišu* iz 12. septembra 1929 je celo poudarjeno, da ima državna oblast pravico, da staršem, ki zanemarjajo vzgojo, otroke odvzame. Vloga staršev v šolah se je ponovno začela poudarjati po koncu druge svetovne vojne, ko je šola z osvoboditvijo in zmago revolucije postala “sestavni del državnega aparata za marksistično preobrazbo celotne šole” (Okoliš, 2009, str. 108). Glavni namen celotnega šolskega sistema je bil podpora režimu na oblasti.

V šolstvu je bilo povojno obdobje improviziranja, eksperimentiranja, nenehnih sprememb, preimenovanj, združevanja in razdruževanja. Razprave o šoli so poudarjale, da “morajo pedagoški delavci odpirati družino in njeno vzgojo vzgojnim vplivom naše družbe” (Schmidt, 1970, str. 77). V ospredje je prišla kompenzacijska in komplementarna vloga šole do družine. Tako pedagoški delavci kot starši so bili pomembni za vzgojo otrok, oblike in vsebine dela s starši pa so bile usmerjene v razvoj kolektivne odgovornosti staršev za vzgojo mladine. Roditeljski sestanki, ki so bili najpogostejša oblika sodelovanja med šolo in starši, so staršem dejali nasvete glede vzgoje otrok (prav tam). Kot je zapisal Okoliš (2009, str. 111) je bila šola v omenjenem času nezaupljiva do družinske vzgoje, kar se je spremenilo šele okoli leta 1960, ko je vključevanje državljanov postalo pomembno na različnih področjih družbenega življenja, demokratično odločanje pa se je preneslo tudi v šolski sistem. Z ustavo leta 1963 se je v šolstvu težišče dela preneslo na izpolnitev šolskega sistema ter na uvajanje novih metod in vsebin izobraževanja. Prepričanje, da lahko šola kompenzira družinsko vzgojo, je začelo izginjati konec šestdesetih let 20. stoletja, vzgojno-izobraževalno delo v šoli je začelo družino razumevati kot pomemben dejavnik socializacije otroka in šola je prvič začela vzpostavljati partnerski odnos s starši (Resman, 1992a, str. 31). Sedemdeseta leta lahko ocenjujemo kot najplodnejša leta v povojnem šolstvu, od leta 1975 dalje pa se je uvajala celodnevna osnovna šola, kjer je bila posebej izpostavljeno tudi sodelovanje s starši kot zagotovilo za uspeh (Žlebnič, 1978). Vloga staršev v celodnevni osnovni šoli je bila poudarjena med načeli, na katerih je temeljil koncept celodnevne osnovne šole, in sicer v načelu odpiranja šole družbenemu okolju. Zapisano je bilo, da se lahko vsebinsko razširjeni in obogateni program med drugim uspešno uresničuje le z iskanjem različnih oblik in načinov sodelovanja z družino oziroma starši šolarjev. Tako odprta šola naj bi namreč skupaj z okoljem krepila vzgojno-izobraževalni vpliv. Za samo organizacijo življenja in dela v šoli pa

je bila še posebej poudarjena pomembnost sodelovanja učiteljev s starši pri reševanju tekočih nalog in problemov, ki jih prinaša vsakodnevno šolsko življenje. Kot rezultat prizadevanj celodnevne osnovne šole so nastale trajnejše vezi med šolo in okoljem, torej tudi starši (Novak, 2005). Postopoma je v osredje prehajala aktivna vloga staršev kot eden pomembnih dejavnikov za uspeh otroka.

Na dogajanja v šolstvu so postopoma vplivale širše družbene spremembe. Kot je zapisal Okoliš (2009), se je Slovenija z razglasitvijo samostojnosti in demokratizacijo po letu 1991 soočila s temeljnimi strukturnimi spremembami na vseh področjih družbe, pojavljale pa so se tudi vedno nove potrebe po izobraževanju ljudi. Začele so se šolske reforme in sprejetje novih zakonov na vseh ravneh.

4. Sklep

Pri historičnem pregledu sodelovanja med šolo in starši opazimo, da so bile na eni strani v ospredju pravice staršev do izbire izobraževanja za svoje otroke (zasebno šolanje, šolanje na domu), na drugi je bilo v ospredju aktivno sodelovanje (okoli leta 1960, obdobje demokratičnih reform), na tretji strani pa se je sodelovanje poudarjalo predvsem takrat, ko tradicionalne šolske metode niso izpolnile izobraževalnih zahtev (obdobje progresivne pedagogike). Po P. Munn (1993, str. 1) obstajajo trije pomembni vidiki tradicionalnega sodelovanja staršev s šolo. Prvi je usmerjenost staršev na dobrobit lastnega otroka, drugi je podpiranje po večini samoumevnega vrednotnega sistema šole in tretji, pri katerem gre za t.i. kolektivno akcijo, na primer starševskih združenj ali združenj učiteljev in staršev, ki se ukvarjajo predvsem z zbiranjem sredstev ali prenašanjem informacij in se načeloma ne vtikajo v šolsko delo. Od staršev se pričakuje, da se držijo postavljenih/zahtevanih vrednot, le redko pa so vključeni v identificiranje le-teh. Kljub temu pa izobraževalni sistem mnogokrat daje vtis, da lahko nadomesti družino in da je najbolje, da starši vse prepustijo šoli in se ne vtikajo v delo v šoli. Takšna vloga staršev pa ne pripelje do dobrih rezultatov. Kljub temu, da je prepoznan pomen starševske vloge pri izobraževanju, so nekateri na starše v smislu povezovanja s šolo gledali kot na rivale oziroma tiste, ki popravljajo njihovo delo, namesto kot na zastopnike. Vendar primeri prakse kažejo, da se danes premikamo stran od tega pogleda v smer partnerskega sodelovanja med šolo in starši, kjer se učijo drug od drugega. Starši morajo biti sicer zastopnik svojega otroka, imeti pa morajo zagotovljeno pomoč pri vzgoji in izobraževanju s strani strokovnjakov.

Sanja Berčnik, PhD, Tatjana Devjak, PhD

The historic discourse of cooperation between schools and parents in Slovenia

In their contribution, the authors focus on the problem of transferring information between schools and parents from the perspective of cooperation aimed towards ensuring the quality of educational process implementation. Cooperation between parents and schools is an important element for the quality of work in educational institutions; it influences the interpersonal relations, climate and culture in schools. Expectations regarding mutual cooperation depend on tradition, objectives, social context, legislative frameworks and the current social situation. Schools present important information about their functioning in the pedagogical and organisational fields, which is also determined by the formal legal framework of the life and work of educational institutions. However, the question of parental decision-making regarding programmes, implementation and organisational affairs of schools, still remains open.

Since the beginning of civilization, families and parents have been actively involved in the care of their children, which mostly occurred in the family circle. Children in rural areas were included in work processes from their earliest years, and, in the eyes of their parents, only seen as a workforce and prospective heirs. Parents' role in their children's education was significantly reduced via stratification, since with Christianisation education was used by the church for its purpose. Parents in the mediaeval school system had more of a supporting role, the relationships between teachers and pupils were the exact replica of the relationships at home (between parents and children), at least with regard to the educational resources and goals. The relationship between parents and school started to change during the rise of Protestantism, along with their idea that everyone must learn and understand God's words by themselves. Luther set the guidelines regarding the relationship between the board and school, and between the school and parents. Parents regained their important role in care and education of their children, as being the first who were required to take care of the education of their own children and school enabled children's effective integration into the existing social order. A tendency of mistrust towards the parents became evident and, consequently, the principle that schools with educated teachers possessing educational skills had to be founded everywhere became widespread.

Throughout the 17th and especially in the 18th century, the current understanding of a contemporary parent educator across the world was developing. Importance of the optimal environment for development was emphasised, which had to be ensured together by the parents and teachers. With the development of techniques of mass production, there was an increased aspiration to train children for work; therefore, the state started becoming involved in education. In an imperial decree in 1766, compulsory schooling was strongly emphasised and penalties were proposed for any potential violations. Parents had no influence on teaching, since their main task was sending children to school.

Besides this passive role, they had a small formal or legal role, because they had to pay a financial penalty if they did not obey the decree. In 1805, the second state primary school law was adopted, which mainly changed the school content, but not the cooperation with parents. Parents were no longer forced to send their children to school, and parental attitude towards schools was an important condition in the latter's existence. In the period between 1814/15 (the collapse of Illyrian provinces) and 1848 (the March Revolution), parents valued the school as the means of enabling their children to succeed outside the occupation of farming.

At the beginning of the 19th century, the same relationships as at home were established in schools. The Political School Constitution wrote that teachers must receive parents in a polite and friendly manner and must communicate with them without complaint, remaining calm and sympathetic. The necessity of the parental supportive role and direct communication was expressed, which led to schools observing deficiencies of the family role and starting to aspire for closer cooperation between parents and school. Because parents were not as interested in school as they should be, the school started to educate parents. In 1869, a (third) state school law was implemented; the parents' role was again only in sending children to school and paying taxes. The state school law still assumed tuition, so teachers were still dependent on their pupils in the financial sense. Because of the low school attendance, they became aware that the teacher must convince parents of the school's usefulness and invite them to visit the school to see how their children learn. At this time, cooperation with parents was only used to increase school attendance, which reflected a client relationship. Despite all this, in the third state law, the parent's role was mainly in sending children to school, but there was a measure of progress, because the teachers had the obligation to convince parents to send children to school; thus, there was some kind of cooperation (contact) between them.

Cooperation between school and parents started undergoing radical changes at the turn of the 20th century with reform pedagogy, and a demand for closer cooperation between school and parents. The leaders of reform pedagogy believed that education could be successful only when teachers and parents cooperate in various forms. After the year 1900, special attention was given to the cooperation between school and parents, and in the year 1905, there was a new school and learning agenda, which introduced innovations with regard to parental cooperation. Cooperation between parents and schools was emphasised; it was no longer important only for the improvement of the school attendance but also for the improvement of education and, consequently, it was imperative that teachers and parents maintained contact.

Through such cooperation, educational influences should have been uniform, and education should have been successful. Parental cooperation was emphasised, but schools' interests were in the forefront. At that time, these forms of cooperation were identified as being insufficient; therefore, pedagogues began to consider concrete forms of cooperation with parents.

In years after the Second World War, the compensational and complementary role of school was in the forefront and the forms and contents of the work with parents were

oriented towards developing the parents' collective responsibility for education of their children. The belief that school can compensate for the family education began to disappear at the end of the 1960s, and educational theory began to understand the family as an important factor in children's socialisation. For the first time, schools developed partner relationships with parents. Gradually, the active role of parents came to the foreground.

Looking historically at the cooperation with parents, we can observe that there are three important aspects of traditional cooperation with parents. The first is the orientation of parents towards the wellbeing of their own child; the second is supporting the mostly granted value system of the school; the third aspect is the so-called collective action (i.e. parental associations or PTAs), dealing mainly in fundraising and transferring information, and not interfering with school work. Parents are expected to comply with the required values. Despite all this, educational system often gives the impression that it can replace the family and that it would be better if parents turned over the responsibility for education to schools and did not interfere with school work. Examples of practice show that currently we are moving towards partnership cooperation between educational institutions and parents, in which they learn from each other. Parents must be representatives of their children, but they must also have a guaranteed support in education from the experts.

LITERATURA

1. Bakker, J., Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations, *International journal about parents in education*, 1, št. 0, str. 188–199.
2. Berger, E.H. (2000). *Parents as partners in education. Families and school working together*. New Jersey: Prentice Hall, Inc., Parson education.
3. Devjak, T., Plestenjak, M., Berčnik, S. (2008). *Alternativni vzgojni koncepti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
4. Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. A Penn State Electronic Classics Series Publication.
5. Dolch, J. (1971). *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. München: Ehrenwirth.
6. Intihar, D., Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
7. Locke, J. (1847). *An essay on human understanding*. Pridobljeno dne 14.7.2014 s svetovnega spleta: http://www.google.si/books?hl=sl&lr=&id=2aw8AAAAAYAAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=locke&ots=Z795p587PM&sig=ScQcFYktwFe_56X97TutyZ-0wZs&redir_esc=y#v=onepage&q=ocke&f=false.
8. Medveš, Z. (2009). *Vzgoja in izobraževanje v antiki in srednjem veku*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
9. Novak, H. (2005). Celodnevne šole, *Sodobna pedagogika*, 56, št. 3, str. 16–27.
10. Peček, M. (1998). *Avtonomnost učiteljev nekdanj in sedaj*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
11. Pestalozzi, J.H. (1894). *How Gertrude teaches her children*. Pridobljeno dne 14.7.2014 s svetovnega spleta: http://www.archive.org/stream/howgertrudeteach00pestuoft/howgertrudeteach00pestuoft_djvu.txt.
12. Popotnik (1912). Pridobljeno dne 17.7.2015 s svetovnega spleta: www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-29IFFHTM/...5598.../PDF.

13. Pribil, D. (1906). Obiteljski večeri, *Popotnik*, letn. 27, št. 4, str. 97–102.
14. Resman, M. (1992a). Obrati v “filozofiji” sodelovanja med šolo in domom, *Sodobna pedagogika*, 43, št. 1-2, str. 28–39.
15. Rockwell, R.E., Andre, L.C., Hawley, M.K. (1995). *Parents and teachers as partners: Issues and challenges*. Orlando: Harcourt Brace and company.
16. Schmidt, V. (1970). *Osnovna šola na Slovenskem*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
17. Schmidt, V. (1988a). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I*. Ljubljana: Delavska enotnost.
18. Schmidt, V. (1988b). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem II*. Ljubljana: Delavska enotnost.
19. Schmidt, V. (1988c). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem III*. Ljubljana: Delavska enotnost.
20. Schleicher, K. (1972). *Elternhaus und schule: Kooperation ohne erfolg*. Dusseldorf: Pädagogischer verlag schwann.
21. Schleicher, K. (1989). Home-school relations and parental participation. V: Galton, M. (ur.). *Handbook of primary education in Europe*. London, Strasbourg: Fulton in association with The Council of Europe.
22. Slovenski gospodar (1929). *Nov zakon o osnovnih šolah*, str. 1–2.
23. Učiteljski tovariš (1929). *Po obravnavi zakona o osnovnih šolah v Vrhov. zakonodajnem svetu.*, str. 1–2.
24. Vidmar, T. (2004). Razmerje med šolo in starši – pogled v zgodovino (s posebnim poudarkom na srednjem veku in reformaciji, *Sodobna pedagogika*, 55, št. 3, str. 10–23.
25. Žlebnik, L. (1978). *Obča zgodovina pedagogike*. Ljubljana: DZS.

Dr. Sanja Berčnik (1981), asistentka za področje teorije vzgoje in predšolske pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Ljubljanska cesta 20 A, 3000 Celje, Slovenija; Telefon: (+386) 041 369 496

E-mail: Sanja.bercnik@pef.uni-lj.si

Dr. Tatjana Devjak (1955), izredna profesorica za teorijo vzgoje in predšolsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Cereja 11, 1315 Velike Lašče, Slovenija; Telefon: (+386) 01 189 22 00

E-mail: tatjana.devjak@guest.arnes.si