

<b>Kaj vse se »skriva« v šolskih ocenah? .....</b>	<b>3</b>
<i>Ljubica Marjanovič Umek, Katja Bajc in Vesna Lešnik</i>	
<b>Izkazana raven bralne pismenosti in šolski uspeh .....</b>	<b>27</b>
<i>Marjeta Doupona Horvat</i>	
<b>Ali je osebna rast učiteljev pogoj boljše učne uspešnosti učencev? .....</b>	<b>45</b>
<i>Bogomir Novak</i>	
<b>Izkušensko učenje v slovenskih gimnazijah .....</b>	<b>69</b>
<i>Janez Kolenc</i>	
<b>»Resnica« o deklicah? O raziskovanju razlik med spoloma v šoli .....</b>	<b>85</b>
<i>Valerija Vendramin</i>	
<b>Medijsko okvirjanje javnega razpravljanja o šolstvu 1955- 1957.....</b>	<b>99</b>
<i>Andrej Pinter</i>	
<b>40 let Pedagoškega inštituta</b>	
<b>Uvod: Edukacijsko raziskovanje in njegova zgodovina .....</b>	<b>135</b>
<i>Darko Štrajn</i>	
<b>Marginalni zapis o nastanku ljubljanskega univerzitetnega Pedagoškega inštituta .....</b>	<b>139</b>
<i>Jože Širec</i>	
<b>Intervju z dr. Francem Pedičkom o »minulem delu« .....</b>	<b>143</b>
<i>Darko Štrajn</i>	
<b>Začetki Pedagoškega inštituta – obdobje oblikovanja identitete s še danes aktualnimi sporočili .....</b>	<b>161</b>
<i>Barica Marentič Požarnik</i>	
<b>Prvih deset let Pedagoškega inštituta .....</b>	<b>169</b>
<i>Zdenko Medveš</i>	
<b>Povzetki / Abstracts .....</b>	<b>187</b>

ISSN 1581-6036 (tiskana izdaja)  
ISSN 1581-6052 (CD-ROM izdaja)  
ISSN 1581-6044 ("online" izdaja)

ŠOLSKO POLJE

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja  
Letnik XVII • Številka 3/4 • 2006

---

**Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje  
indekse in baze podatkov:**

Contents Pages in Education  
Educational Research Abstracts  
International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)  
Linguistics and Language Behaviour Abstracts (LLBA)  
Multicultural Education Abstracts  
Pais International  
Research into Higher Education Abstracts  
Social Services Abstracts  
Sociological Abstracts  
Worldwide Political Science Abstracts

# KAJ VSE SE »SKRIVA« V ŠOLSKIH OCENAH?

**Ljubica Marjanovič Umek**

**Katja Bajc**

**Vesna Lešnik**

*Oddelek za psihologijo*

*Filozofska fakulteta*

*Univerza v Ljubljani*

---

## **Uvod**

Olson (1996) je v predgovoru knjigi *The Handbook of education and human development* povzel razmišljanja strokovnjakov na ontarijskem inštitutu za edukacijske raziskave o t.i. kognitivni revoluciji oz. o konceptualnih razmislekih o povezanosti med znanjem, učenjem in mišljenjem ter njihovem odnosu do posameznih oblik pedagogike v praksi. V navedenem kontekstu je posebej poudaril kratko, vendar po njegovi presoji pomembno vprašanje razvojnega psihologa Tomasell-a: »Zakaj bi poskušali posameznika naučiti nekaj, in pri tem ne domnevali, da on tistega nekaj še ne zna?« Torej, poučevanje v katerikoli obliki skriva v ozadju določene predpostavke o otroku oz. mladostniku, njegovem razvoju in učenju.

Vse do sedemdesetih oz. osemdesetih let prejšnjega stoletja se je »na otroka usmerjeno« (child-centered) poučevanje precej opiralo na Piagetov opis in razlago razvojnih stopenj mišljenja – te naj bi pomembno in precej normativno naddoločale, kaj se bo otrok učil – mnogo manj pa na spoznanja Vigotskega, ki je razlagal otrokov razvoj v širšem sociokulturnem kontekstu, znotraj katerega niso le razvojne stopnje tiste, ki določajo, kaj se posameznik lahko uči, temveč so enako pomembni primerni načini poučevanja, ki pa v ozadju »vidijo« socialno in spoznavno kompetentnega posameznika v različnih razvojnih obdobjih (npr. Olson in Bruner, 1996; Tomasello, Kruger in Ratner, 1993; Watson, 1996). Kasneje so raziskovalci z empiričnimi izsledki potrdili, da imajo otroci že ob koncu zgodnjega

otročtva razvito teorijo uma, da je njihovo mišljenje decentrirano, da se razvijajo metakognitivne in metakomunikacijske zmožnosti, da gre za razvito čustveno in socialno empatijo ter za zmožnost sodelovanja (npr. Craig, 2000; Donaldson, 1992; Karmiloff in Karmiloff – Smith, 2001; Wellman, 1990), kar vse se bodisi neposredno bodisi posredno povezuje z otrokovim učenjem, s poučevanjem in s koncepti znanja.

Avtorji (npr. Biggs, 1999; OECD, 1999), ki s pomočjo kognitivnih modelov razlagajo dejavnike učne uspešnosti, kakovost znanja povezujejo z učenčevimi kompetentnostmi (npr. intelektualne sposobnosti, govorne kompetentnosti, motiviranost), z družinskimi (npr. izobrazba mame in očeta, poklic mame in očeta, materialni pogoji v družini, spodbujanje razvoja in učenja, vzgojni slog) in šolskimi spremenljivkami (npr. vrsta šole, organizacija pouka na šoli, materialni pogoji, učni pristopi).

### **Otrokovi dosežki oz. izkazano znanje**

V šoli se otrokovo izkazano znanje ocenjuje s šolskimi ocenami. Najbolj pogosta načina ocenjevanja znanja sta učiteljevo (interno) in zunanje (eksterno) ocenjevanje. Če se na tem mestu ne spuščamo v razlago prednosti in pomanjkljivosti učiteljevega oz. zunanjega ocenjevanja (glej več v: *Strokovno posvetovalna skupina za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v programu devetletne osnovne šole*, 2000), moramo vendarle ugotoviti, da tako prvo kot drugo temelji na, v učnih načrtih določenih standardih znanja, ki pokrivajo različne vrste in taksonomske ravni znanja, npr. splošno in specifično znanje, metakognitivno znanje in spretnosti (npr. Marjanovič Umek, 2001; McNaughton, 1990). Dejstvo je tudi, da se izkazano znanje med učenci razlikuje in da je eno od zanimivih vprašanj, na katero iščejo strokovnjaki v svetu in pri nas kar se da podrobne odgovore, kateri so dejavniki, ki prispevajo k razlagi šolske ocene oz. s katerimi dejavniki lahko pojasnujemo razlike v variabilnosti med izkazanim znanjem učenec. Poznavanje dejavnikov, njihove napovedne in morebitne interaktivne moči pri pojasnjevanju znanja omogoča razmisleke o kakovosti znanja, učenja in poučevanja. Odgovori na ta vprašanja so še toliko pomembnejši, ker je ocenjevanje znanja izrazito vpeto v poučevanje in učenje in zato povezano tudi s kakovostjo znanja.

### **Šolski, družinski in psihološki dejavniki šolske ocene**

Raziskovalci si že več desetletij prizadevajo čim bolj natančno analizirati ključne dejavnike, s katerimi je moč pojasnjevati razlike med učnimi dosežki oz. učno uspešnostjo otrok, saj prav tovrstni rezultati empiričnih raziskav ponujajo možnosti za razvoj strategij, ki bodisi na nacionalni bodisi na šolski ali osebni ravni lahko pripomorejo k pridobivanju kakovostnega znanja.

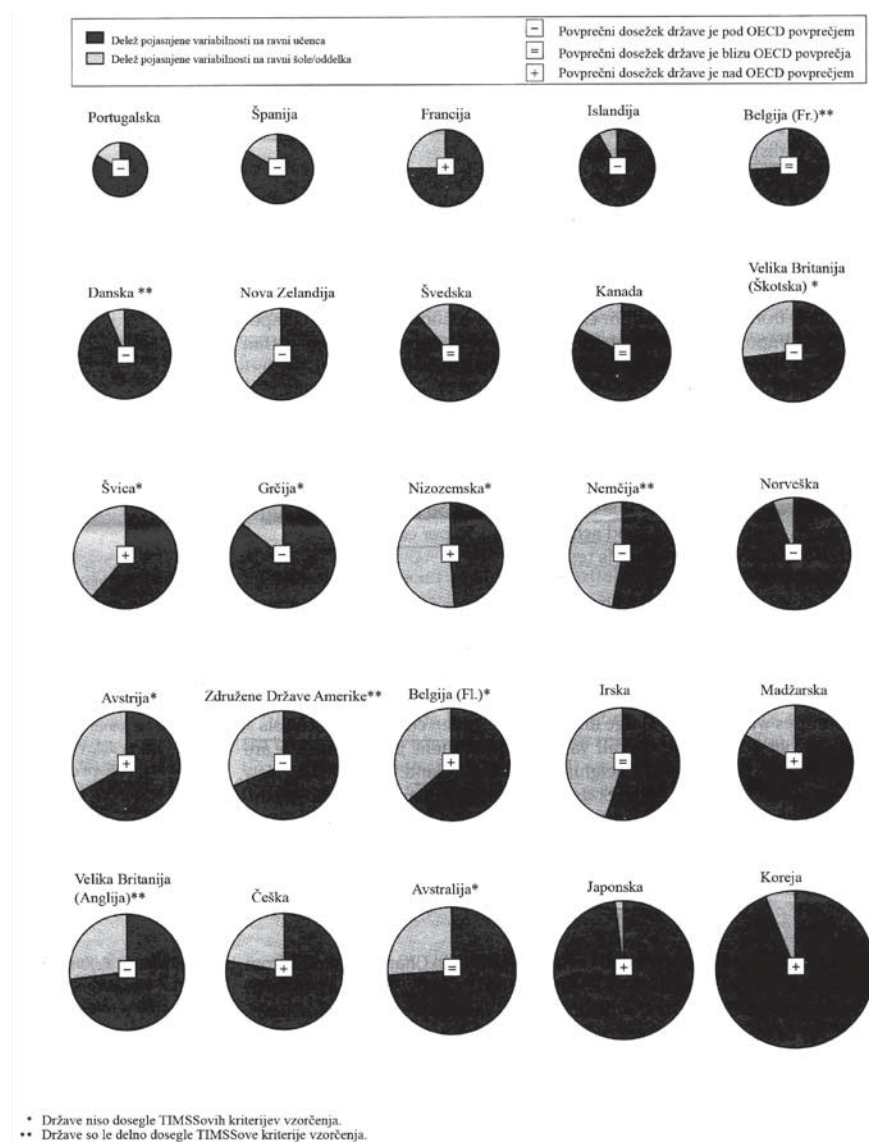
Najprej bomo predstavili ugotovitve nekaterih sekundarnih analiz, ki so jih konec devetdesetih let prejšnjega stoletja in na začetku 21. stoletja izvedli v okviru OECD, in sicer na podatkih, zbranih v okviru mednarodnih primerjalnih raziskav znanja TIMSS ali PISA, in v katerih se raziskovalci ukvarjajo s šolskimi, družinskimi in učenčevimi spremenljivkami učne uspešnosti.

Sekundarne analize podatkov (OECD, 1998), zbranih v okviru mednarodne raziskave trendov znanja matematike TIMSS leta 1995 v višjih razredih obveznega izobraževanja (učenci stari približno 13 let in v večini držav v 8. razredu obveznega izobraževanja), kažejo, da so razlike v znanju matematike med učenci in med državami relativno velike. Razlika med dosežki učencev, katerih rezultati so uvrščeni v tretji in prvi kvartil ( $Q3 - Q1$ ), je v nekaterih državah tolikšna, kolikor znaša povprečni napredek učencev v štirih letih šolanja ali, povedano drugače, v srednjem delu distribucije bi se morali učenci z najnižjimi rezultati učiti več let, da bi dohiteli učence z najvišjimi dosežki.

V eni od analiz so podrobneje analizirali razlike med dosežki učencev med državami ter med učenci znotraj posamezne države in znotraj posamezne države glede na oddelke/šole. Na sliki 1 so prikazani rezultati 25 držav, ki so bile vključene v analizo. Velikost pite prikazuje velikost variabilnosti med dosežki učencev (velika pita pomeni velike individualne razlike med dosežki učencev, ki so, kot je razvidno na sliki 1, največje pri učencih v Koreji in na Japonskem; majhna pita pa kaže na manjše razlike med dosežki učencev, najmanjše so na Portugalskem in v Španiji). Simbol v piti prikazuje povprečni dosežek učencev v posamezni državi, glede na povprečje držav OECD (povprečni dosežek učencev v posamezni državi je lahko nad, pod ali blizu OECD povprečja). Raziskovalci so s hierarhičnim linearnim modeliranjem ugotavljali tudi, kolikšen delež razlik med dosežki učencev višjega razreda pri matematiki lahko razložijo z razlikami med šolami/oddelki v posamezni državi. Delež razlik med dosežki učencev, ki ga lahko pojasnimo z razlikami med šolami/oddelki, je v piti prikazan s svetlo barvo (raven šole/oddelka), temna barva pa prikazuje, kolikšen delež razlik med dosežki učencev lahko pojasnimo z razlikami med učenci (raven učenca). Če podrobneje pogledamo sliko 1, vidimo, da lahko v vseh državah, razen pri Nizozemski, večji delež variabilnosti med

dosežki učencev razložimo z razlikami na ravni učenca kot z razlikami na ravni šole. V nekaterih državah, npr. v Avstriji, Belgiji (Fl.), Nemčiji, na Irskem in v Švici, je delež variabilnosti med dosežki učencev, ki jo razložimo na ravni šole sicer manjši od tistega na ravni učenca, vendar kljub temu višji kot 30%, v nekaterih drugih državah, npr. na Danskem, v Islandiji, v Koreji in na Norveškem pa je precej nizek, celo nižji kot 10%. Avtorji ugotavljajo, da v državah, v katerih relativno velik delež variabilnosti med dosežki učencev pojasnjujejo z ravno šole/oddelka, ne najdejo enakega modela šole (z vidika organizacije). Tako so znotraj te skupine države, kot so npr. Avstrija, Belgija, Nemčija, Irska, Nizozemska in Švica, v katerih poteka zunanja diferenciacija učencev pred njihovim 15. letom starosti, ali ponekod že od 10. leta učenčeve starosti dalje; in tudi države, npr. Avstralija, Nova Zelandija, ZDA, v katerih ne poznajo zgodnje zunanje diferenciacije. Avtorji kot možne razloge za relativno velike razlike med šolami navajajo tudi razlike v regijah, razlike med učenci na posameznih šolah, glede na socialnoekonomski status njihovih staršev, različne kurikuralne rešitve na šolah, notranjo diferenciacijo, različne materialne in finančne pogoje, velikost šole, in število učiteljev na šoli.

Slika 1: Deleži variabilnosti v dosežkih učencev višjih razredov pri matematiki na ravni šole/oddelka in učenca (vir podatkov: TIMSS, 1995; sekundarne analize: OECD, 1998)



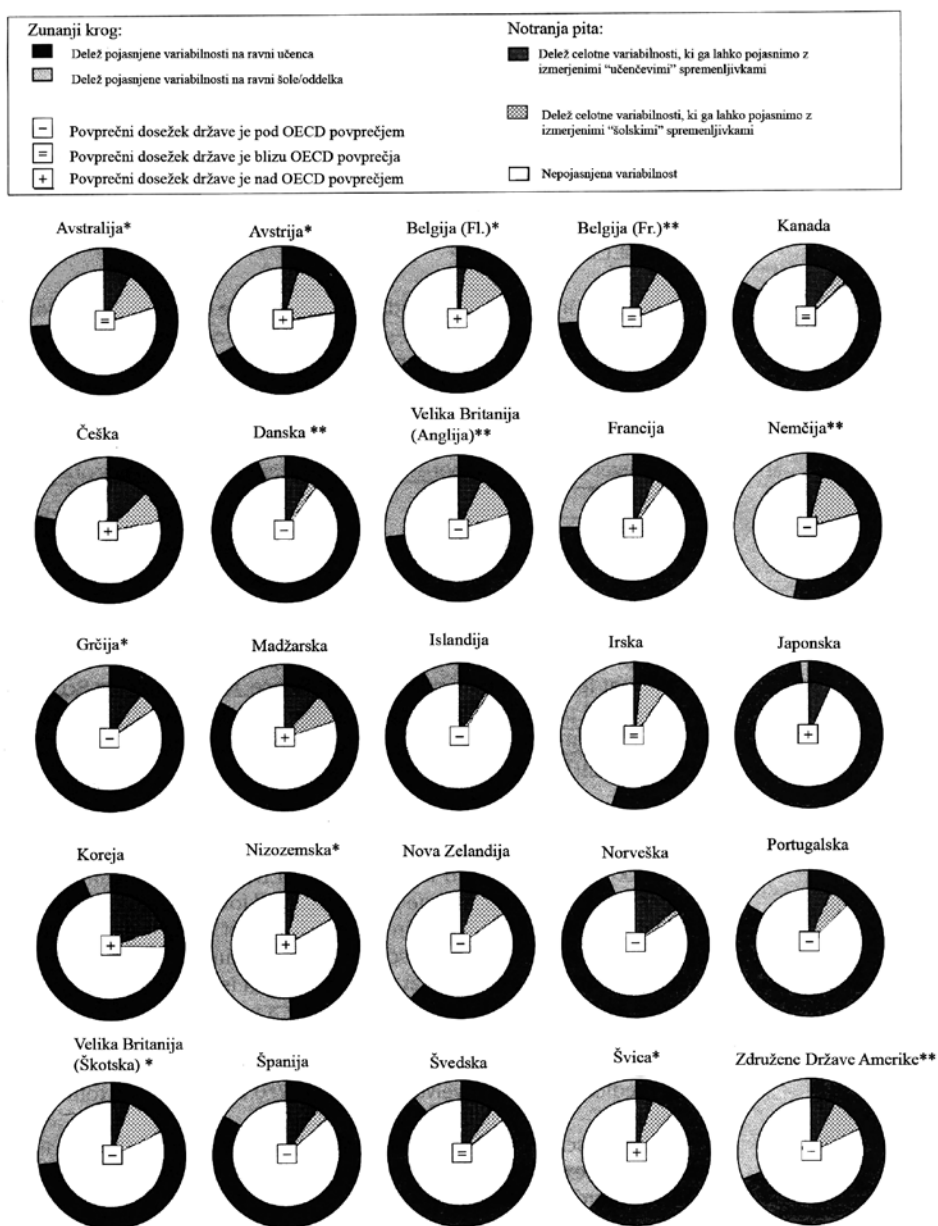
Rezultati, prikazani na *sliki 1*, ne potrjujejo enoznačne povezanosti med povprečnim dosežkom učencev v posameznih državah, variabilnostjo dosežkov učencev znotraj držav ter deleži variabilnosti, ki jih lahko pojasni-

mo z ravnjo šole/oddelka oz. učenca. Za ilustracijo si pogledjmo rezultate treh držav. V Koreji učenci v povprečju dosegajo visoke rezultate (povprečni dosežek je statistično pomembno višji od povprečnega dosežka OECD), razlike med njimi so velike (velika pita), z razlikami na ravni šole/oddelka pa lahko pojasnimo zelo majhen delež (6%) razlik med dosežki učencev. V Franciji večina učencev dosega visoke rezultate (povprečni dosežek je statistično pomembno višji od povprečnega dosežka OECD), razlike med njimi so majhne (mala pita na *sliki 1*), z razlikami na ravni šole pa lahko razložimo kar 25% razlik med dosežki učencev. Na Švedskem je povprečni rezultat učencev blizu povprečja OECD, razlike med njimi so relativno majhne, z razlikami med šolami/oddelki pa lahko pojasnimo 11% variabilnosti med dosežki učencev.

V naslednjem koraku so raziskovalci ugotavljali, kolikšen delež razlik med dosežki učencev na ravni šole/oddelka lahko razložijo z izmerjenimi »šolskimi« spremenljivkami (*število ter pogostost domačih nalog; upoštevanje domačih nalog pri ocenjevanju učenčevega znanja; lokalna skupnost, v kateri se šola nahaja; velikost šole oz. število v šolo vpisanih učencev*) in kolikšen delež razlik med dosežki učencev na ravni učenca lahko razložijo z izmerjenimi »učenčevimi« spremenljivkami (*število knjig doma; odnos učenca do matematike; izobrazba učenčevih staršev; pričakovanja učencev o nadaljnjem šolanju*). Na *sliki 2* so prikazani deleži celotne variabilnosti med dosežki učencev, ki jih lahko pojasnimo z izmerjenimi »šolskimi« in »učenčevimi« spremenljivkami, ne pa deleži, ki jih lahko na ravni šole pojasnimo s »šolskimi« spremenljivkami in na ravni učenca z »učenčevimi« spremenljivkami.



Slika 2: Deleži celotne variabilnosti med dosežki učencev višjih razredov pri matematiki, ki jih lahko pojasnimo z izmerjenimi »šolskimi« in »učencemimi« spremenljivkami (vir podatkov: TIMSS, 1995; sekundarne analize: OECD, 1998)



Z zunanjim krogom so še enkrat prikazane variabilnosti na ravni šole/oddelka in učenca (enako kot na *sliki 1*), notranja pita pa kaže, kolikšen delež celotne variabilnosti med učenčevimi dosežki lahko pojasnimo z izmerjenimi spremenljivkami, vezanimi na učenca (siva barva) oz. šolo/oddelek (mrežast vzorec). Tako npr. zunanji krog pri Norveški kaže, da lahko 94% variabilnosti med dosežki učencev pojasnimo z razlikami med učenci ter 6% z razlikami med šolami/oddelki, notranji krog pa kaže, da lahko z izmerjenimi spremenljivkami, vezanimi na učenca, pojasnimo 14% celotne variabilnosti dosežkov (z izmerjenimi spremenljivkami, vezanimi na učenca, lahko pojasnimo 15% od 94% variabilnosti dosežkov, kar znaša 14% celotne variabilnosti), z izmerjenimi spremenljivkami, vezanimi na šolo, pa 1,5% celotne variabilnosti dosežkov (z izmerjenimi spremenljivkami šole lahko pojasnimo 25% od 6% variabilnosti dosežkov na ravni šole/oddelka, kar znaša 1,5% celotne variabilnosti). Skupno lahko tako z izmerjenimi spremenljivkami učenca ter šole pri dosežkih norveških otrok pojasnimo 15,5% variabilnosti med dosežki učencev, pri tem 83,5% razlik med učenci ostaja nepojasnjenih (beli del notranje pite). V Avstriji lahko z izmerjenimi »učenčevimi« spremenljivkami pojasnimo 7% od 67% variabilnosti med učenčevimi dosežki, kar pomeni 5% celotne variabilnosti ter 54% od 33% variabilnosti med učenčevimi dosežki s »šolskimi« spremenljivkami, kar pomeni 18% celotne variabilnosti. Skupno izmerjene spremenljivke (»učenčeve« in »šolske«) torej pojasnijo 23% celotne variabilnosti med učenčevimi dosežki, 77% razlik pa ostaja nepojasnjenih (beli del notranje pite).

Pri 14 od 25 držav (npr. Češka, Madžarska, Islandija, Koreja, Švedska) lahko z izmerjenimi »učenčevimi« spremenljivkami pojasnimo večji delež celotne variabilnosti med dosežki učencev (pojasnimo lahko od 7% do 20%) kot z izmerjenimi »šolskimi« spremenljivkami (pojasnimo lahko od 0% do 9% celotne variabilnosti). Povedano drugače, višja izobrazbena raven staršev, višje aspiracije učencev, večje število knjig doma ter bolj pozitiven odnos učencev do matematike v večji meri prispevajo k razlagi razlik med dosežki učencev ter njihovim višjim dosežkom kot izmerjene šolske spremenljivke. Pri 11 državah (npr. Avstrija, Belgija (Fl.), Anglija, Nemčija, Irska, Škotska) pa lahko z izmerjenimi »šolskimi« spremenljivkami pojasnimo večji delež (od 8% do 18%) celotne variabilnosti med dosežki učencev, z izmerjenimi »učenčevimi« spremenljivkami pa lahko pri teh državah pojasnimo le od 2% do 8% celotne variabilnosti. Poudariti je treba, da lahko skupaj z izmerjenimi »učenčevimi« in »šolskimi« spremenljivkami še vedno pojasnimo relativno nizek delež razlik med učenčevimi dosežki, in

sicer od 7% (Japonska) do največ 25% (Koreja), če pojasnujemo celotno variabilnost med dosežki.

Zanimivo je, da v več mednarodnih primerjalnih raziskavah, npr. TIMSS 1995 (Beaton in dr., 1996), TIMS 1999 (Mullis in dr., 2000), TIMS 2003 (Mullis in dr., 2004), raziskovalci ugotavljajo, da učenci, katerih starši imajo višjo izobrazbo in višji socialnoekonomski status ter bolj spodbudno družinsko okolje (npr. večje število knjig doma, računalnik, slovarje, svojo pisalno mizo), dosegajo višje rezultate na mednarodnih preizkusih znanja iz matematike.

Nekatere sekundarne analize, izvedene na rezultatih, ki so jih učenci dosegli v okviru mednarodne primerjalne raziskave PISA 2003 (OECD, 2005), pa kažejo, da odnos med kakovostjo družinskega okolja ter dosežki učencev ni tako enoznačen. Raziskovalci ugotavljajo, da je v državah, v katerih je šolski sistem na ravni organizacije zgodaj zunanje diferenciran, povezanost med socialnoekonomskim in kulturnim ozadjem (SES) družin učencev ter učenčevimi dosežki višja kot v državah s skupnim obveznim izobraževanjem. Otroci iz socialno manj spodbudnega družinskega okolja se pogosteje vpisujejo v šole z nižjimi standardi znanja, kar se kaže tudi v njihovih nižjih učnih dosežkih. Otroci iz socialno spodbudnejšega okolja pa se pogosteje vključujejo v šole z višjimi oz. zahtevnejšimi standardi znanja, kar jih »sili«, da se več učijo in jim daje več možnosti za doseganje višjih učnih dosežkov. Gaber (2005), ki je podrobneje analiziral ozadje uspešnosti finskih učencev, med drugim pokaže, da je njihova skupna osnovna šola eden od dejavnikov, ki prispeva k uspešnemu spoprijemu z neuspehom socialno in drugače šibkih učencev. Šola tako lahko ohranja ali pa znižuje učinek socialnih razlik med učenci, ki je povezan z njihovimi učnimi dosežki.

V osemdesetih letih prejšnjega stoletja so se tudi nekateri slovenski raziskovalci (Gnamuš, 1974; Toličič in Zorman, 1977) posebej ukvarjali s socialnoekonomskimi in učenčevimi (psihološkimi) dejavniki šolske uspešnosti.

Toličič in Zorman (1977) sta v svoji raziskavi med drugim preučevala učinek socialnoekonomskih dejavnikov na šolsko uspešnost otrok. V raziskavo so bili s pomočjo stratificiranega vzorčenja zajeti učenci 4. in 8. razredov 14 mestnih in 14 podeželskih osnovnih šol. Vzorec podeželskih otrok, ki je vključeval 224 učencev obeh razredov, je bil, glede na to, ali se je družina v celoti preživljala s kmetijstvom ali je bil eden od staršev zaposlen tudi kot delavec, razdeljen v dve skupini. Vzorec mestnih učencev, ki je v obeh razredih vključeval 1008 učencev, je bil po kriteriju socialnoekonomskega statusa družine (SES), iz katere so izhajali učenci, razdeljen v

tri skupine (otroci strokovnih, kvalificiranih in nekvalificiranih delavcev). Avtorja ugotavljata, da se intelektualne sposobnosti otrok, ki sta jih merila z nebesednimi *Lorge – Thorendikovimi preizkusi inteligentnosti* (*The Lorge-Thorendike intelligence tests – LTIN*; Lorge, Thorndike in Hagen, 1964), in sicer tistih, ki so bili vključeni tako v 4. kot tudi 8. razred, pomembno in visoko povezujejo z bralno uspešnostjo. Slednja je zajemala besedni zaklad otrok, hitrost branja in stopnjo razumevanja prebranega besedila. Korelacijski koeficienti za mlajše in starejše učence, podeželske in mestne so se gibal od 0,49 do 0,54. Prav tako sta v raziskavi ugotovila pomembno in zmerno povezanost med otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi ter bralno uspešnostjo in njihovimi poklicnimi ( $r_{\text{intelektualne}} = 0,23 - 0,36$ ;  $r_{\text{bralna uspešnost}} = 0,25 - 0,47$ ) ter izobrazbenimi aspiracijami ( $r_{\text{intelektualne}} = 0,20 - 0,44$ ;  $r_{\text{bralna uspešnost}} = 0,22 - 0,50$ ). Intelektualne sposobnosti mlajših in starejših otrok so se pomembno in zmerno visoko povezovali tudi s preizkusi znanja pri posameznih učnih predmetih. Korelacije so znašale od 0,38 do 0,55. Rezultati na preizkusih znanja so bili pri večini predmetov pomembno in visoko povezani tako s poklicnimi ( $r$  od 0,18 do 0,44) kot z izobrazbenimi aspiracijami ( $r$  od 0,26 do 0,56); oboji so bili višji v 8. kot v 4. razredih. Avtorja sta tudi ugotovila, da mestni otroci, ki prihajajo iz družin z višjim SES, dosegajo precej višje rezultate v bralni uspešnosti, intelektualnih sposobnostih in preizkusih znanja. Tudi v primeru, ko so bili otroci izenačeni glede na inteligentnost, rezultati kažejo, da ima SES družine opazen učinek na otrokove šolske dosežke.

O. Gnamuš (1974) je v svoji raziskavi, ki jo je izvedla na 605 učencih 5. razreda (280 učencev iz mestnega, 201 iz industrijskega ter 124 iz podeželskega geografskega okolja) osnovne šole, podrobno ugotavljala, ali obstajajo razlike v jezikovnih dosežkih med otroki, ki prihajajo iz različnega socialnoekonomskega okolja (SES), in ali je njihova uspešnost v šoli povezana z izmerjenimi jezikovnimi kompetentnostmi. Avtorica ugotavlja, da otroci staršev z višjim SES (izobrazba in poklic staršev) dosegajo statistično pomembno višje rezultate na preizkusu nebesedne inteligentnosti (izmerjene z Ravenovimi progresivnimi matricami) in preizkusu jezikovnih kompetentnosti (jezikovne kompetentnosti je avtorica merila z več jezikovnimi preizkusi, s katerimi je ugotavljala npr. besednjak, rabo predlogov, veznikov, oblikovanje prostega stavka, zaporedje besed v stavku) ter so bolj učno uspešni, in to ne glede na geografsko okolje. SES je bil pomemben dejavnik otrokovega jezikovnega razvoja tudi, ko je bila inteligentnost otrok kontrolirana. Zanimivi so tudi rezultati, ki kažejo na stopnjo povezanosti med otrokovo neverbalno inteligentnostjo in njegovo

jezikovno kompetentnostjo. V različnih geografskih okoljih je povezanost med neverbalno inteligentnostjo in jezikovnimi kompetentnostmi različno visoka; najnižja je 0,21 (industrijsko okolje) najvišja pa 0,65 (podeželsko okolje). V raziskavi dobljeni rezultati tudi kažejo, da intelektualne sposobnosti ter jezikovne kompetentnosti pomembno razlikujejo učence glede na njihove učne dosežke (učna uspešnost je bila ugotovljena na osnovi učiteljevih ocen pri več predmetih). Uspešnejši učenci so dosegali višji rezultat na Ravenovih progresivnih matricah ter jezikovnih preizkusih. Razlike v učnih dosežkih med učenci, ki so različno jezikovno kompetentni so pomembne tudi v primeru izenačenja po inteligentnosti. Iz tega je avtorica sklenila, da ob enaki splošni neverbalni inteligentnosti v šoli boljše učne uspehe dosegajo jezikovno kompetentnejši učenci. Na osnovi številnih, v raziskavi zbranih podatkov in analiz, pa zaključuje, da učenci, ki prihajajo iz višje SES skupine zaradi višjih jezikovnih kompetentnosti ter višje neverbalne inteligentnosti dosegajo višji učni uspeh.

### **Slovenska raziskava o strukturi šolske ocene**

V okviru raziskave *Vloga psiholoških in družinskih dejavnikov v učni uspešnosti* (nosilka L. Marjanovič Umek), ki jo od leta 2004 dalje izvajamo na Katedri za razvojno psihologijo, preučujemo strukturo šolske ocene. Pri tem smo se osredinili na psihološke dejavnike, kot so osebne značilnosti otrok oz. mladostnikov, njihove intelektualne sposobnosti in govorne kompetentnosti ter nekateri družinski dejavniki (izobrazba staršev, pogoji v družinskem okolju, vzgojni slog). Učno uspešnost učencev ugotavljamo v tretjem, osmem in devetem razredu osnovne šole, in sicer v tretjem razredu s pomočjo rezultatov, ki so jih učenci pridobili na nacionalnih preizkusih znanja iz matematike in slovenščine, v osmem razredu smo zbrali učiteljeve ocene iz vseh predmetov, ki se poučujejo v osmem in devetem razredu, v devetem razredu pa bomo zbrali učiteljeve ocene iz istih predmetov kot v osmem razredu in rezultate na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike.

V raziskavi kombiniramo prečni in vzdolžni pristop pri zbiranju podatkov. Preizkušanje otrok in zbiranje podatkov o njihovi učni uspešnosti v devetem razredu še poteka. V nadaljevanju bomo prikazali samo nekatere do sedaj zbrane podatke in že opravljene analize za vzorec učenk in učencev tretjih razredov. Pri opravljenih izračunih in analizi nas je zanimalo, v kolikšni meri lahko učni uspeh učencev tretjega razreda (ocenjen le z rezultati na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike,

ker so učiteljeve ocene znanja v tretjem razredu med letom in ob zaključku šolskega leta opisne) napovemo na podlagi nekaterih spremenljivk, vezanih na otroka (intelektualne sposobnosti, govorne kompetentnosti), in na podlagi nekaterih spremenljivk družinskega okolja.

V vzorec smo vključili 362 otrok (196 deklic in 191 dečkov), ki so v šolskem letu 2004/05 obiskovali tretji razred devetletne osnovne šole. Vključeni so bili v 26 oddelkov na 13 osnovnih šolah iz različnih geografskih okolij Slovenije. Za sodelovanje v raziskavi je v povprečju dalo pisno soglasje 74% staršev otrok v posameznem oddelku, pri tem so bili deleži v oddelkih precej različni, od 29% do 100% otrok iz posameznih oddelkov.

Za ocenjevanje otrokovih intelektualnih sposobnosti smo uporabili *Ravenove standardne progresivne matrice* (*The Raven's Standard Progressive Matrices Test – SPM*; Raven, Raven, and Court, 1999b), s pomočjo katerih merimo otrokove neverbalne intelektualne sposobnosti. Preizkus je v slovenskem prostoru široko uporabljen in predstavlja mero edukativne komponente g faktorja, ki se nanaša na zmožnost posameznika, da ustvari nove, v glavnem neverbalne konstrukte, ki mu omogočajo ugotavljanje odnosov med elementi (Raven, Raven in Court, 1999a). Standardizacija SPM je bila v Sloveniji izvedena leta 1998 (Boben, 1999), in sicer na vzorcu 1620 otrok in mladostnikov, starih od 7;6 do 18 let (norme za SPM so na voljo za otroke oz. mladostnike, stare od 8 do 18 let).

Govorne kompetentnosti otrok smo ocenjevali na podlagi *Preizkusa pisnega sporočanja* (*Test of Written Language – Third Edition, TOWL-3*; Hammill in Larsen, 1996), ki vključuje naloge s področja funkcionalnega pisanja oz. pisanja zgodbe (ocenjujemo rabo pravopisnih pravil ter formalno in besedilno strukturo zgodbe) in pisanja izoliranih stavkov oz. stavkov izven konteksta (ocenjujemo otrokov besednjak, črkovanje in pravopis, tvorjenje smiselnih in slovnično pravilnih stavkov). Namenjen je preizkušanju govornih kompetentnosti otrok oz. mladostnikov (besednjak, pravopis, tvorjenje stavkov, pomenska smiselnost stavkov, slovnična struktura stavkov), starih od 7 do 17 let. Preizkus TOWL – 3 je bil v slovenskem prostoru ustrezno vsebinsko prirejen (Marjanovič Umek, Kranjc, Fekonja in Bajc, 2004). Oba navedena psihološka preizkusa se uporabljata skupinsko. Dva za to posebej usposobljena testatorja sta izvajala preizkus v skupinah z največ 25 učenci.

Podatke o družinskem okolju smo pridobili s pomočjo vprašalnika za starše, ki ga je doma rešil tisti izmed staršev, ki se pogosteje ukvarja z otrokovim šolskim delom. Na 5 – stopenjski lestvici (od 1 – s trditvijo se nikakor ne strinjam do 5 – s trditvijo se zelo strinjam) so ocenjevali, kako

pomembno se jim zdi, da se njihov otrok v šoli veliko nauči, da se v šoli dobro počuti in da ima dobre ocene (gre za oceno staršev o šolski uspešnosti in počutju svojih otrok); starši so ocenili tudi, koliko knjig imajo doma (0-10; 11-25; 26-100; 101-200; več kot 200) ter izrazili svoje želje glede nadaljnega šolanja svojih otrok po osnovni šoli (poklicna šola, srednja strokovna šola, gimnazija). V vprašalniku so posredovali tudi podatke o številu let zaključene formalne izobrazbe, posebej za mamo in očeta (od 6 let – nedokončana osnovna šola do 20 let – doktorat znanosti).

Podatke o dosežkih otrok na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike in slovenščine smo pridobili na šolah.

V nadaljevanju prikazujemo dobljene rezultate, analizo ter interpretacijo le-teh.

*Tabela 1: Opisne statistike*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Asimetričnost</i>	<i>Sploščenost</i>
<b>Spremenljivke, vezane na učenca:</b>						
SPM	24,81	6,27	2	36	- 1,12	1,19
TOWL – I	25,71	4,79	3	33	- 1,08	2,21
TOWL – Z	23,99	10,52	0	44	- 0,82	0,22
TOWL – Skupaj	49,70	13,65	3	75	- 0,72	0,15
NPZ – SL	21,28	4,26	3	26	- 1,53	2,44
NPZ – MA	45,37	5,27	25	50	- 1,30	1,03
<b>Spremenljivke, vezane na učenčevo družinsko okolje:</b>						
Izob_mama	12,96	2,74	6	20	0,06	-0,32
Izob_oče	12,48	2,69	6	20	0,61	0,34
Veliko nauči	4,79	0,49	2	5	- 2,53	7,80
Dobro počuti	4,95	0,24	3	5	- 5,43	32,00
Dobre ocene	4,28	0,76	1	5	- 1,31	2,60

*Opombe:* *M*: aritmetična sredina; *SD*: standardni odklon – mera razpršenosti; *Min*: najnižja vrednost; *Max*: najvišja vrednost; *SPM*: rezultat na Ravenovih standardnih progresivnih maticah; *TOWL – I*: delni rezultat na *TOWL – 3*: pisanje izoliranih stavkov; *TOWL – Z*: delni rezultat na *TOWL – 3*: pisanje zgodbe; *TOWL – Skupaj*: skupen rezultat na *TOWL – 3*; *Izob\_mama*: število let zaključene formalne izobrazbe mame; *Izob\_oče*: število let zaključene formalne izobrazbe očeta; *Veliko nauči*: pomembnost, ki jo starši pripisujejo temu, da se njihov otrok v šoli veliko nauči; *Dobro počuti*: pomembnost, ki jo starši pripisujejo temu, da se njihov otrok v šoli dobro počuti; *Dobre ocene* – pomembnost, ki jo starši pripisujejo temu, da ima njihov otrok dobre ocene; *NPZ – SL*: dosežek otroka na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine; *NPZ – MA*: dosežek otroka na nacionalnem preverjanju znanja iz matematika.

Iz *tabele 1* je razvidno, da se večina distribucij približuje normalni porazdelitvi podatkov, izjema so rezultati otrok na nacionalnem preverjanju znanja ter ocene staršev o pomembnosti tega, da se njihov otrok v šoli veliko nauči, dobro počuti ter da ima dobre ocene. Vse omenjene distribucije so levo asimetrične in koničaste, kar pomeni, da je več otrok na nacionalnih preizkusih znanja doseglo višje rezultate (kot bi jih, če bi se podatki razporejali normalno) ter da se starši zelo strinjajo s pomembnostjo tega, da se otrok v šoli veliko nauči, dobro počuti in ima dobre ocene. Distribucija rezultatov pri delnem rezultatu *pisanje izoliranih stavkov* na TOWL - 3 je sicer nekoliko bolj koničasta kot velja za normalno distribucijo, vendar se skupni rezultat na TOWL - 3 razporeja po normalni distribuciji. Za ostale distribucije, tudi na podlagi grafičnega prikaza pogostnostne porazdelitve, ocenjujemo, da ne odstopajo bistveno od normalne.

Spremenljivki *knjige* (število knjig, ki jih imajo doma) in *nadaljevanje otr. šolanja* (ocena staršev o tem, na kateri šoli želijo, da bi njihov otrok nadaljeval šolanje po zaključku osnovne šole) nista vključeni v tabelo, saj sta na ordinalnem merskem nivoju (starši najpogosteje navajajo, da imajo doma 26 do 100 knjig ter da želijo, da njihov otrok po zaključku osnovne šole nadaljuje šolanje na gimnaziji).

V nadaljevanju predstavljamo povezanosti med spremenljivkami. Pearsonove korelacijske količnike smo izračunali za vse podatke, ki se približujejo normalni porazdelitvi, za podatke, ki so na ordinalnem merskem nivoju (*število knjig doma, starševske želje po nadaljevanju otrokovega šolanja*), ali pa njihove distribucije močno odstopajo od normalne porazdelitve (*starševske želje o otrokovi šolski uspešnosti in počutju v šoli*), smo izračunali Kendalllove korelacijske količnike.

*Tabela 2: Povezanosti med otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi in govornimi kompetentnostmi*

	SPM	TOWL – I	TOWL – Z
TOWL – I	0,28**		
TOWL – Z	0,20**	0,52**	
TOWL – Skupaj	0,25**	0,75**	0,95**

*Opombe:* \*\*  $p < 0,01$ . Glej tudi opombe pod tabelo 1.



*Tabela 3: Povezanosti med spremenljivkami družinskega okolja in otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi ter govornimi kompetentnostmi*

	SPM	TOWL – I	TOWL – Z	TOWL – skupaj
Knjige	0,15**	0,20**	0,15**	0,17**
Nadaljevanje otr. šolanja	0,24**	0,29**	0,20**	0,24**
Izob_mama	0,24**	0,28**	0,25**	0,28**
Izob_oče	0,24**	0,25**	0,21**	0,25**
Veliko nauči	0,00	- 0,07	- 0,03	- 0,05
Dobro počuti	- 0,03	- 0,03	0,00	- 0,02
Dobre ocene	- 0,05	0,02	- 0,03	0,00

*Opombe: \*\* p < 0,01. Knjige: število knjig doma; Nadaljevanje otrokovega šolanja: želja staršev glede nadaljevanja šolanja njihovega otroka po zaključku OŠ. Glej tudi opombe pod tabelo 1.*

Rezultati v tabelah 2 in 3 kažejo, da obstaja statistično pomembna in zmer-na pozitivna povezanost med otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi ter govornimi kompetentnostmi. Med vključenimi spremenljivkami družinskega okolja se z otrokovimi dosežki na preizkusu inteligentnosti ter govornih kompetentnosti statistično pomembno in zmerno povezuje izo-brazba staršev (mame in očeta) ter želje staršev glede nadaljnega šolanja njihovega otroka po osnovni šoli. Pomembno pozitivne, a nekoliko nižje so tudi povezanosti med številom knjig doma ter dosežki otrok na obeh omenjenih preizkusih, medtem ko so povezanosti med otrokovimi inte-lektualnimi sposobnostmi ter govornimi kompetentnostmi in ocenami staršev o pomembnosti otrokove šolske uspešnosti in počutja v šoli nizke in statistično nepomembne.

Tabela 4: Povezanosti med spremenljivkami družinskega okolja

	Knjige	Nadaljevanje otr. šolanja	Izob_mama	Izob_oce	Veliko nauči	Dobro počuti
Nadaljevanje otr. šolanja	0,41**					
Izob_mama	0,45**	0,37**				
Izob_oce	0,32**	0,29**	0,51**			
Veliko nauči	- 0,18**	- 0,07	- 0,22**	- 0,24**		
Dobro počuti	- 0,05	0,03	- 0,05	- 0,05	0,19**	
Dobre ocene	- 0,19**	- 0,03	- 0,21**	- 0,15**	0,39**	0,07

Opombe: \*\*  $p < 0,01$ . Glej opombe pod tabelama 1 in 3.

Rezultati v tabeli 4 kažejo, da so povezanosti med spremenljivkami družinskega okolja večinoma statistično pomembne in zmerne (npr. izobrazba očeta in število knjig; izobrazba očeta in pričakovanja) do visoke (npr. izobrazba mame in izobrazba očeta; dobre ocene in veliko nauči). Zanimivo je, da se izobrazba mame in očeta pomembno negativno povezuje s spremenljivkama *veliko nauči* in *dobre ocene*, kar pomeni, da bolj izobraženi starši pripisujejo manjši pomen temu, da se njihov otrok v šoli veliko nauči in da ima dobre ocene, kot starši, ki so manj izobraženi.

Tabela 5: Povezanosti med otrokovimi intelektualnimi sposobnostmi in govornimi kompetentnostmi ter spremenljivkami družinskega okolja in dosežki na nacionalnih preizkusih znanja

	NPZ – SL	NPZ - MA
<b>Spremenljivke, vezane na otroka</b>		
SPM	0,34**	0,32**
TOWL – I	0,56**	0,45**
TOWL – Z	0,45**	0,38**
TOWL – Skupaj	0,54**	0,45**
<b>Spremenljivke, vezane na učenčevo družinsko okolje</b>		
Knjige	0,20**	0,19**
Nadaljevanje otr. šolanja	0,28**	0,26**
Izob_mama	0,34**	0,24**
Izob_oce	0,24**	0,28**
Veliko nauči	- 0,06	- 0,03
Dobro počuti	- 0,01	0,01
Dobre ocene	- 0,07	- 0,09

Opombe: \*\*  $p < 0,01$ . Glej tudi opombe pod tabelama 1 in 3.

Iz *tabele 5* je razvidno, da se spremenljivke, vezane na učenca (intelektualne sposobnosti ter govorne kompetentnosti), pomembno in zmerno do visoko povezujejo z rezultati učencev na nacionalnih preizkusih znanja. Rezultati na govornem preizkusu (TOWL - 3) se višje povezujejo z rezultati na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine kot iz matematike, kar je tudi pričakovano, saj gre za preizkus, ki vključuje splošne zmožnosti pisnega sporočanja, ki so prepoznavno vključene tudi v učne načrte za slovenščino v prvem triletju devetletke. Zanimivo je, da so povezanosti med rezultati na SPM (gre za neverbalne intelektualne sposobnosti) približno enako visoke kot rezultati na obeh preizkusih znanja (slovenščina in matematika), vendarle hkrati tudi nižje kot med rezultati na govornem preizkusu in rezultati na preizkusih znanja. S spremenljivkami, vezanimi na učenca, lahko torej pojasnimo relativno velik delež razlik med učnimi dosežki učencev (njihovimi rezultati na nacionalnih preizkusih znanja), in sicer z govornimi kompetentnostmi kar 29% ( $0,54 \cdot 0,54$ ) razlik med učenčevimi dosežki na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine in 20% ( $0,45 \cdot 0,45$ ) razlik med učenčevimi dosežki na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike. S spremenljivkami družinskega okolja lahko pojasnimo nekoliko manjši delež razlik v dosežkih otrok, saj so povezanosti s šolsko uspešnostjo nekoliko nižje. Zanimivo se zdi opozoriti, da lahko med vsemi spremenljivkami družinskega okolja največji delež razlik med učenčevimi dosežki na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine pojasnimo z izobrazbo mame (12%), največji delež variabilnosti med učenčevimi dosežki na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike pa lahko pojasnimo z izobrazbo očeta (8%). Pomembnost, ki jo starši pripisujejo temu, da se njihov otrok v šoli veliko nauči, da se dobro počuti ter da ima dobre ocene, se ne povezuje z rezultati otrok na nacionalnem preverjanju znanja, ocene staršev glede nadaljnega šolanja njihovih otrok ter o številu knjig doma pa se pomembno in zmerno povezujejo z rezultati otrok na nacionalnih preizkusih znanja. Visoka in statistično pomembna pa je tudi povezanost med rezultati otrok na NPZ - SL in NPZ - MA ( $r = 0,58, p = 0,00$ ).

V nadaljevanju (*tabele 6, 7 in 8*) prikazujemo rezultate multiple regresijske analize s postopnim vključevanjem posameznih napovednikov. Odvisni spremenljivki sta *učenčevi dosežki na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine in nacionalnem preizkusu znanja iz matematike*, neodvisne pa otrokova rezultata na *Ravenovih standardnih progresivnih matricah (SPM)* in *Preizkusu pisnega sporočanja TOWL - 3* ter *število let zaključenega formalnega izobraževanja mame in očeta*. Preostalih spremenljivk družinskega okolja v regresijske modele nismo vključili, ker se

spremenljivke ocen staršev o pomembnosti šolske uspešnosti in dobrega počutja otrok v šoli ne povezujejo z odvisnima spremenljivkama (tabela 5), spremenljivki *število knjig doma* ter *nadaljevanje otrokovega šolanja* pa nista na ustreznem merskem nivoju, da bi ju lahko vključili v regresijsko analizo. Čeprav distribuciji rezultatov na nacionalnih preizkusih znanja nekoliko odstopata od normalne porazdelitve, pa je iz grafičnega prikaza pogostnostne porazdelitve razvidno, da distribuciji rezidualov (razlike med napovedano in dejansko vrednostjo) pomembno ne odstopata od normalne.

Tabela 6: Rezultati regresijske analize za učenčeve dosežke na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine

	<i>B</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	Spremembe <i>R</i> <sup>2</sup>		
			$\Delta R^2$	<i>F</i>	<i>p</i>
Model 1		0,11**	0,11	35,58	0,00
SPM	0,33**				
Model 2		0,20**	0,09	32,77	0,00
SPM	0,25**				
Izob_mama	0,31**				
Model 3		0,20**	0,00	0,32	0,57
SPM	0,25**				
Izob_mama	0,30**				
Izob_oče	0,04				
Model 4		0,41**	0,21	102,87	0,00
SPM	0,17**				
Izob_mama	0,20**				
Izob_oče	- 0,03				
TOWL-Skupaj	0,49**				

Opombe: *B*: standardiziran regresijski količnik, *R*<sup>2</sup>: količnik determinacije,  $\Delta R^2$ : sprememba količnika determinacije, *F*: testna statistika, ki se nanaša na spremembo *R*<sup>2</sup>, *p*: statistična pomembnost spremembe *R*<sup>2</sup>, \*\* *p* < 0,01. Glej tudi opombe pod tabelo 1.

Rezultati v *tabeli 6* kažejo, da so vse multiple regresije statistično pomembne. V modelu 3 se napoved rezultatov na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine ne izboljša, kar pomeni, da nam izobrazba očeta po tem, ko imamo v model že vključene otrokove intelektualne sposobnosti in izobrazbo mame, ne doprinese k dvigu napovedi. Se pa napoved kar za 20% zviša, ko v zadnjem koraku, to je v modelu 4, vključimo še otrokovo govorne kompetentnosti.

*Tabela 7: Rezultati regresijske analize za učenčeve dosežke na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike*

	<i>B</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	Spremembe <i>R</i> <sup>2</sup>		
			<i>Δ R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>	<i>P</i>
Model 1		0,11**	0,11	35,67	0,00
SPM	0,33**				
Model 2		0,14**	0,03	9,33	0,01
SPM	0,29**				
Izob_mama	0,17**				
Model 3		0,16**	0,02	8,17	0,00
SPM	0,27**				
Izob_mama	0,08				
Izob_oče	0,18**				
Model 4		0,30**	0,14	57,23	0,00
SPM	0,21**				
Izob_mama	0,00				
Izob_oče	0,13*				
TOWL-Skupaj	0,40**				

*Opombe:* \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ . Glej tudi opombe pod *tabelo 6*.

Rezultati v *tabeli 7* kažejo, da je izobrazba očeta pri napovedovanju otrokovih rezultatov na nacionalnem preizkusu iz matematike pomembnejši napovednik kot izobrazba mame. Čeprav v modelu 2 vidimo, da je izo-

brazba mame pomemben napovednik otrokovih rezultatov na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike, pa v modelu 3, ko kot napovednik dodamo še izobrazbo očeta, izobrazba mame izgubi vso napovedno moč (slednje je do določene mere tudi posledica precej visoke povezanosti med izobrazbo mame in očeta). Napoved pa se v modelu 4, podobno kot pri rezultatih na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine, skoraj za polovico zviša, ko kot napovednik dodamo še otrokove govorne kompetentnosti, zmerjene s TOWL – 3.

*Tabela 8: Končna modela multiple regresijske analize za učenčeve dosežke na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine in nacionalnem preizkusu znanja iz matematike*

	NPZ – SL		NPZ – MA	
	B	R <sup>2</sup>	B	R <sup>2</sup>
Model 5		0,39**		0,29**
SPM	0,15**		0,19**	
Izob_mama	0,17**		/	
Izob_oče	/		0,13**	
TOWL-Skupaj	0,48**		0,40**	

*Opombe:* \*\*  $p < 0,01$ . Glej opombe pod tabelama 6 in 7.

Na podlagi rezultatov, prikazanih v tabelah 6 in 7, se zdi najbolj utemeljeno, da učenčeve dosežke na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine napovedujemo na podlagi otrokovih govornih kompetentnosti, intelektualnih sposobnosti in izobrazbe mame, pri napovedovanju učenčevih dosežkov na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike pa je bolje, da v model ob spremenljivkah, vezanih na otroka, vključimo namesto izobrazbe mame očetovo izobrazbo. Na ta način lahko pojasnimo največ, to je 39% razlik med rezultati učencev na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine in 29 % razlik med rezultati učencev na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike, kar je razvidno iz *tabele 8*.

Predvidevamo lahko, da bi se napoved učenčevih rezultatov na nacionalnih preizkusih zvišala, če bi v model vključili še spremenljivki: število knjig doma in starševska želja o nadaljevanju otrokovega šolanja po za-

ključku osnovne šole. Rezultati v *tabeli 5* med drugim kažejo, da obstaja pomembna pozitivna povezanost med omenjenima spremenljivkama družinskega okolja ter rezultati učencev na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine in matematike. Da gre za pomembne razlike med rezultati učencev na nacionalnih preizkusih glede na to, ali si starši želijo, da bi njihov otrok nadaljeval šolanje na poklicni, srednji strokovni šoli ali gimnaziji (*NPZ - SL: F = 14,67, p = 0,00; NPZ - MA: F = 22,84, p = 0,00*), potrjujejo izračuni ANOVE. Scheffejev post hoc preizkus kaže, da se rezultati učencev na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine razlikujejo med vsemi tremi skupinami (*poklicna - strokovna: MD = - 4,46; SE = 1,18 ; p = 0,01; poklicna - gimnazija: MD = - 6,67; SE = 1,15 ; p = 0,00; strokovna - gimnazija: MD = -2,21; SE = 0,52; p = 0,00*). Pri tem učenci, katerih starši želijo, da otroci nadaljujejo šolanje v gimnaziji oz. srednji strokovni šoli, dosegajo višje rezultate. Pri rezultatih na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike pa Scheffejev post hoc preizkus kaže, da učenci, katerih starši želijo, da njihovi otroci nadaljujejo šolanje na gimnaziji, dosegajo pomembno višje rezultate na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike kot učenci, katerih starši želijo, da njihovi otroci nadaljujejo šolanje na srednji strokovni (*MD = - 0,09; SE = 0,65 ; p = 0,00*) ali poklicni šoli (*MD = - 4,71; SE = 1,44 ; p = 0,01*), razlike med rezultati na nacionalnem preizkusu matematike, glede na to, ali starši želijo, da bi njihov otrok nadaljeval šolanje na poklicni ali srednji strokovni šoli, pa niso pomembne.

Potrebno pa je opozoriti, da so skupine glede na vrsto šole, ki jo starši navajajo kot željo za nadaljevanje otrokovega šolanja, številčno izrazito neizenačene, saj samo 5% staršev želi, da bi njihovi otroci šolanje nadaljevali na poklicni šoli, 32% staršev na srednji strokovni šoli in 63% staršev na gimnaziji.

## Zaključek

Sekundarne analize, zbrane v okviru mednarodnih primerjalnih raziskav znanja (npr. Beaton in dr., 1996; Mullis in dr., 2000; Mullis in dr., 2004; OECD, 1998; OECD, 2003), kažejo, da lahko relativno veliko napovedno moč pri pojasnjevanju razlike med učenčevimi dosežki pripišemo ravni učenca oz. da lahko z ravnjo učenca, primerjalno z ravnjo šole, pojasnimo večji delež variabilnosti med dosežki učencev v posamezni državi. Hkrati pa nadaljnje analize tudi kažejo, da je znotraj obeh ravni potrebno iskati še dodatne spremenljivke, ki bi prispevale k temu, da bi tako na ravni učenca in šole/oddelka kot tudi v celoti lahko pojasnili večji delež variabilnosti med dosežki učencev. Upoštevajoč tudi rezultate nekaterih slovenskih

raziskav o dejavnikih šolske uspešnosti (Gnamuš, 1974; Toličič in Zorman, 1997) smo v našo, še potekajočo raziskavo vključili predvsem psihološke (neverbalne intelektualne sposobnosti, govorne kompetentnosti učencev ter osebne značilnosti otrok oz. mladostnikov) in družinske dejavnike šolske ocene (izobrazba staršev, ocene staršev o šolski uspešnosti in počutju otrok, pričakovanja staršev o nadaljnjem šolanju otrok, vzgojni slogi). Prve analize, opravljene za učence 3. razreda, kažejo, da lahko z nekaterimi psihološkimi in družinskimi spremenljivkami pojasnimo relativno velik delež variabilnosti v učenčevih dosežkih na nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine (39%) in matematike (29%). Pri tem pričakujemo, da se bo, ob vključitvi še drugih spremenljivk (osebnostnih značilnosti otrok oz. mladostnikov, slogov družinske vzgoje, učenčeve percepcije pouka) ta delež povišal. Podobne analize bomo naredili tudi za učence v 9. razredu (njihova šolska uspešnost bo izkazana z učiteljevimi ocenami in rezultati na nacionalnih preizkusih znanja), pri tem pa nas bo zanimala tudi stabilnost strukture šolske ocene. Hkrati nam ti prvi rezultati kažejo, da je treba razmisliti tudi o posebnih analizah, ki bi nam pokazale, v kolikšni meri so razlike med dosežki učencev (že) odraz razlik med šolami (npr. razlik v velikosti šol, organizaciji pouka, osipa v posameznih šolah) oziroma oddelki (npr. razlik v oblikah in metodah dela, klime v oddelku, številu ter pomenu domačih nalog). Poznavanje »ozadja« šolske ocene oz. dejavnikov, ki bodisi neposredno bodisi v medsebojni povezanosti prispevajo k razlagi razlik v učni uspešnosti učencev, je prvi korak na poti h kakovosti znanja.

## Literatura

- Beaton, A. E., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L. in Smith, T. A. (1996). *Mathematics achievement in the middle school years: IEA's third international mathematics and science study (TIMSS)*. Boston: Center for Study of Testing, Evaluation and Educational Polics, Boston College.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Boben, D. (1999). *Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice. Slovenska standardizacija Ravnovih progresivnih matric: norme za CPM, SPM in APM. Ravenove progresivne matrice pri nevropsihološki obravnavi*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Craig, W. (ur.), (2000). *Childhood social development*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.



- Donaldson, M. (1992). *Human minds: An exploration*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gnamuš, O. (1974). *Jezik, socialni položaj in učni uspeh*. Domžale: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Gaber, S. (2005). Zakaj Finci letijo dlje? *Šolsko polje*, 3/4, 41-77.
- Karmiloff, K. in Karmiloff – Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Lorge, I., Thorndike, R. L. in Hagen, E. (1964). *The Lorge-Thorndike intelligence tests*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. in Bajc, K. (2004). *Preizkus pisnega sporočanja, TOWL – 3. Slovenska priredba*. Ljubljana: Katedra za razvojno psihologijo. Neobjavljeno gradivo.
- Marjanovič Umek, L. (2001). Znanje v kontekstu poučevanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 3, 30-39.
- McNaughton, T. (1992). Exam questions: a consiredation of consequences of reforms to examining and assessment in Great Britian and new Zealand. V: P. Broadfoot, R. Murphy in H. Torrance (ur.), *Changing educational assessment. International perspectives and trends*, str. 28 – 42. London, New York: Routledge.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., Smith, T. A. (2000). *TIMSS 1999: International mathematics report: Findings from IEA's report of the third international mathematics and science study at the eight grade*. Boston: IEA-International Association for the Evaluation of Educational Achievement : TIMSS-International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O, Gonzalez, K. M., Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 International mathematics report : Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Boston: The International Study Center, Boston College.
- OECD (1998). *Education at a glance: OECD Indicators 1998*. Paris: OECD.
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Education at a glance: OECD Indicators 2005*. Paris: OECD.
- Olson, D. R. (1996). Preface. Folk psychology and folk pedagogy. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*, str. VIII – IX. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Olson, D. R. in Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*, str. 9 – 27. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999a). *Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice – 1. zvezek: Splošni pregled*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Raven, J., Raven, J. C. in Court, J. H. (1999b). *Priročnik za Ravenove progresivne matrice in besedne lestvice – 3. zvezek: Standardne progresivne matrice*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

- Strokovno posvetovalna skupina za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v programu devetletne osnovne šole (2000). *Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Urad RS za šolstvo.
- Toličič, I. in Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Tomasello, M., Kruger, A. C. in Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 3, 495-511.
- Watson, R. (1996). Rethinking readiness for learning. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*, str. 148-172. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge: Bradford Books/ MIT Press.

# IZKAZANA RAVEN BRALNE PISMENOSTI IN ŠOLSKI USPEH

***Marjeta Doupona Horvat***

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

## **Uvod**

Pričakovali bi, da so otroci, ki imajo dober šolski uspeh, dobri bralci. Zares, podatki *Mednarodne raziskave bralne pismenosti* PIRLS 2001 so pokazali, da so četrtošolke in četrtošololci, ki so dosegli najvišje bralne dosežke, tudi v šoli zelo dobri. Toda ko se odmaknemo od tistih na vrhu, vidimo zanimivo sliko: nekateri otroci z dobrim bralnim dosežkom so jo v šoli odnesli slabo, nasprotno pa so tudi nekateri »slabi« šolarji dosegli imeniten bralni dosežek.

Ideja o tem, da šolski uspeh in bralna pismenost morda nista tako zelo povezana, se nam je utrnila ob ocenjevanju (kodiranju) odprtih odgovorov raziskave PIRLS 2001. Pri ocenjevanju bralne pismenosti vrednotimo razumevanje prebranega besedila, ne pa tudi spretnosti izražanja, čeprav vemo, da je določena spretnost za izražanje misli vendarle potrebna. Ocenjevali smo vsebino, napake v pisanju nas niso zanimale, če so le dovoljevale enolično interpretacijo napisanega. Pri ocenjevanju smo opazili določeno nekonsistenco pri posameznih odgovorih. Nekatere misli so bile namreč zelo jasno in pravopisno pravilno zapisane, žal pa niso zajele bistva, ki ga je terjalo vprašanje. Pri drugih spet smo opazili, da je izražanje v smislu pravilnosti kaj klavrno, da pa je tisto, po čemer sprašujemo, vsebinsko zajeto, včasih celo izjemno domišljeno. Koderke, ki smo se ukvarjale z odgovori, smo menile, da otroci, ki pišejo dobre, a »tehnično« nepopolne odgovore (npr. napačno zapisane besede, pogovorni, slengovski izrazi, slaba struktura stavka, nepravilne začetnice, manjkajoče ali odvečne vejice v preprostih izrazih), verjetno ne prejemajo visokih šolskih ocen, toda to je bila šele domneva, ki jo je veljalo sistematično preveriti.

Povprečna starost slovenskih otrok v raziskavi PIRLS 2001 je bila 9,8 leta. To je starost, ko še ne pričakujemo izrazitejših odstopanj med splošnimi kognitivnimi sposobnostmi posameznika in šolskim uspehom. »Lenoba« v smislu dobrih umskih sposobnosti in slabih šolskih dosežkov se pojavi šele kasneje, vsekakor pa ne na začetku šolanja. Bistrih šolarjev, ki imajo slabe ocene – tako smo menili – v prvih letih osnovnega šolanja verjetno ni. Z drugimi besedami: domnevali smo, da so bistri otroci v šoli uspešni.

V tem članku želim pokazati povezavo med dosežkom v mednarodni raziskavi bralne pismenosti PIRLS 2001 in šolskim uspehom otrok, ki so sodelovali v raziskavi. Ker je korelacija med omenjenima dejavnikoma visoka, pri večini otrok velja, da sta šolski uspeh in bralni dosežek povezana. V članku se bom osredinila na dve skupini otrok, za kateri napisano ne velja: to so otroci, ki so imeli visok bralni dosežek, v šoli pa slabe ocene, in otroci, ki so – nasprotno – imeli nizek bralni dosežek, v šoli pa dobre ocene. Predstavila bom sistematične razlike med tema dvema skupinama.

### **Podatki in metoda**

Po opravljenih preizkusih v okviru PIRLS smo šole zaprosili, naj nam posredujejo podatke o splošnem šolskem uspehu in o končni oceni iz slovenščine in književnosti učenk in učencev, ki so sodelovali v PIRLS 2001. V raziskavi smo učenkam in učencem ter njihovim staršem zagotovili anonimnost, zato so šole posredovale podatke iz prijavnih obrazcev PIRLS, ki so jih shranile na našo prošnjo še pred začetkom izvedbe raziskave PIRLS na šoli.

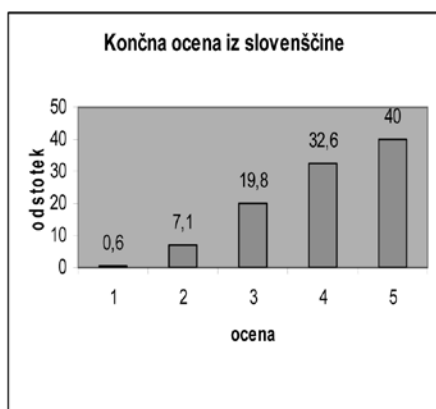
Učenke in učenci, ki so sodelovali v PIRLS 2001, so obiskovali 3. razred osemletke. Večina šol je imela v tem razredu leta 2001 številčno ocenjevanje, nekaj šol pa poskusno opisno ocenjevanje (precej drugačno od ocenjevanja v devetletki).

V vzorcu raziskave PIRLS je sodelovalo 3133 učencev. Povprečje bralnih dosežkov slovenskih učencev (502 točki) skoraj povsem sovпада s povprečjem v drugih državah (500 točk). V pričujoči razpravi bom uporabila slovensko statistično povprečje 150,10 točke. Za izračun bralnih dosežkov v PIRLS 2001 smo uporabili Raschevo metodo, ime spremenljivke iz mednarodne baze podatkov pa je 'asrearsc'.

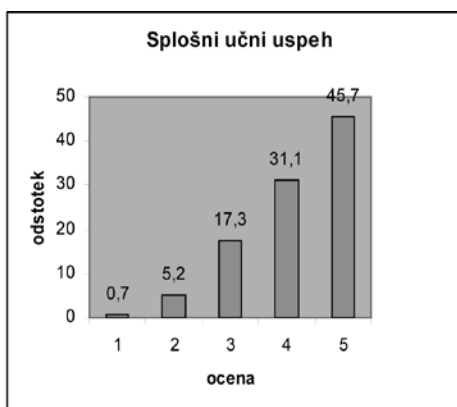
Učenke in učenci so v povprečju dosegli oceno 4,04 pri slovenščini in 4,16 pri splošnem učnem uspehu. 40,0 odstotka učencev je dobilo petico za slovenščino, 32,6 odstotka štirico, 19,8 trojko, 7,1 dvojko in 0,6 odstotka

učencev enico, nezadostno. Podobno je bilo s splošnim učnim uspehom: 45,7 odstotka je bilo odličnih, 31,1 prav dobrih, 17,3 dobrih, 5,2 zadostnih in 0,7 odstotka nezadostnih.

*Graf 1: Končna ocena iz slovenščine*



*Graf 2: Splošni učni uspeh ob koncu leta*



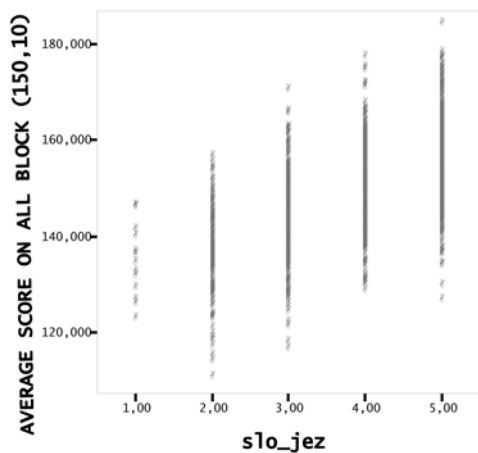
### Povezava med šolskimi ocenami in bralno pismenostjo

Kakšna je dejanska povezava med branjem in učnim uspehom? Ena osnovnih nalog v nižjih razredih osnovne šole je naučiti otroke brati in pisati. Branje je nujni pogoj za dobro oceno pri slovenščini, pa tudi za splošni učni uspeh, ki ga sestavljajo še ocene iz drugih predmetov: matematike, naravoslovja, likovnega pouka, športne vzgoje itd. Brati morajo znati pri vseh predmetih, torej je *računsko* branje še pomembnejše za splošni učni uspeh kot za oceno iz slovenščine.

Ta pojma sta torej morda na videz različna, dejansko pa sta močno povezana in v precejšnji meri korelirata.

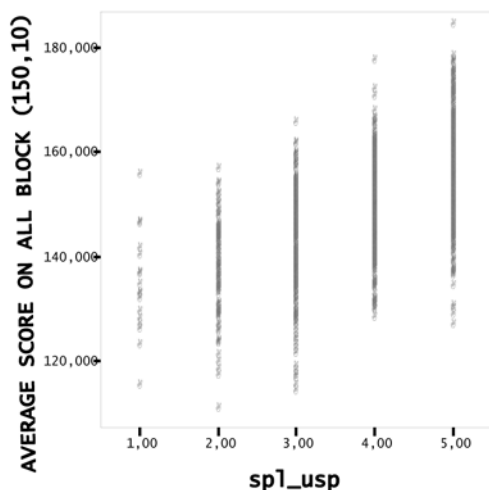
Korelacija med bralnimi dosežki in učnim uspehom je zares visoka. Povezava med povprečno oceno pri vseh vprašanjih (asrearsc) in oceno pri slovenščini je bila visoka ( $r = 0,61$ ), med 'asrearsc' in splošnim učnim uspehom tudi ( $r = 0,60$ ), še opaznejša pa je bila povezava med oceno iz slovenščine ter splošnim učnim uspehom ( $r = 0,90$ ).

Korelacijo med med bralnim dosežkom in učnim uspehom ponazarjata grafa 3a in 3b.

*Graf 3a: Bralni dosežki v povezavi z ocenami iz slovenščine*

Opazimo lahko, da je porazdeljenost bralnih dosežkov glede na ocene široka. Otroci s petico pri slovenščini so dosegli od 126,8 do 183,6 točke za branje, tisti s štirico 128,8-175,7, tisti s trojko 117,5-170,0, tisti z dvojko 111,4-156,3, učenci z nezadostno oceno iz maternega jezika pa so dosegli le od 123,1 do 146,0 točke. Slovensko povprečje je bilo 150,10 točke (ker je Slovenija v raziskavi PIRLS dosegla mednarodno povprečje, je 150 hkrati tudi povprečje vseh sodelujočih držav).

Graf 3b: Bralni dosežki v povezavi s splošnim učnim uspehom



Porazdeljenost bralnih dosežkov je tudi v tem primeru podobna kot pri grafu 3a. Pri odličnjakih je uspeh branja variiral med 126,8 in 183,6, pri prav dobrih učencih 128,9–175,6, pri dobrih 115,2–164,9, pri zadostnih 111,4–156,3, pri tistih, ki niso izdelali razreda, pa med 115,7 in 155,2 točke.

Iz obeh grafov je razvidno, da učenke in učenci z enakimi ocenami različno dobro berejo. Tisti z dobrimi ocenami so se znašli tako nad povprečjem kot tudi pod njim. (Spomnimo, da je povprečje 150,10 točke).

Kot sem omenila na začetku sestavka, sem namenila posebno pozornost otrokom, ki so odstopali od povprečja. Za določitev njihovih posebnih lastnosti sem jih razdelila v 6 skupin.

Tabela 1: Skupine učenk in učencev glede na učni uspeh in bralne dosežke

	<b>Splošni učni uspeh: nezadosten, zadosten, dober1 - 3</b>	<b>Splošni učni uspeh: prav dober</b>	<b>Splošni učni uspeh: odličen</b>
<b>Bralni dosežek: nadpovprečen</b>	dobri bralci & manj uspešni učenci	dobri bralci & povprečno uspešni učenci	dobri bralci & uspešni učenci
<b>Bralni dosežek: podpovprečen</b>	slabi bralci & manj uspešni učenci	slabi bralci & povprečno uspešni učenci	slabi bralci & uspešni učenci

Posvetila se bom predvsem dvema skupinama; dobrim bralcem, ki so hkrati slabi učenci, ter slabim bralcem, ki pa so dobri učenci. Kar zadeva bralne dosežke, so člani prve skupine slabše ocenjeni, kot bi pričakovali, zato jih bom poimenovala 'poraženci'. Tisti, ki sestavljajo drugo skupino, pa so tu 'zmagovalci'. Poudariti želim, da gre zgolj za tehnična termina, skovana za potrebe razumljivosti tega članka. Kljub temu se mi zdita ustrezna, kajti od otroka, ki ne razume prebranega, bi kaj težko pričakovali dobre ocene, zato je termin 'zmagovalec' kar na mestu, enako pa tudi otrok, ki razume prebrano, a ima slabe ocene, lahko velja za poraženca (v sistemu).

Omenila sem že, da je povprečni učni uspeh malce višji od prav dobrega. Za boljšo ponazoritev sploh ne bom obravnavala povprečno dobrih učenk in učencev, ne glede na njihove bralne dosežke.

Med 3133 učenci je bilo 4,1 odstotka dobrih bralcev – slabih učencev ('poražencev') in 7,7 odstotka slabih bralcev – dobrih učencev ('zmagovalcev'). Preostali učenci spadajo v druge štiri skupine (88,2 %).

### **Domače okolje dobrih bralcev in domače okolje dobrih učencev**

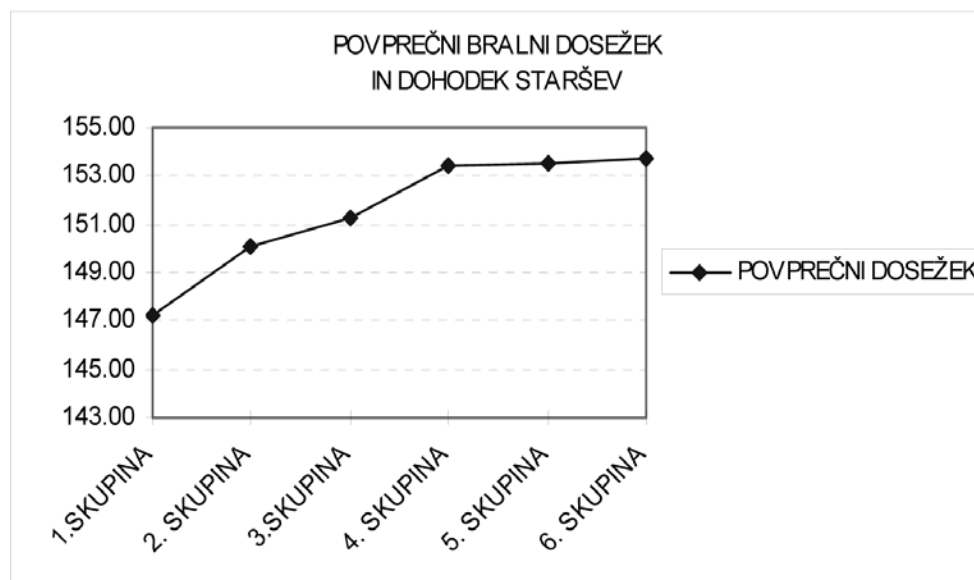
Podatki raziskave PIRLS 2001 kažejo, da slovenski otroci iz gmotno bolje preskrbljenih družin dosegajo boljše dosežke pri branju. V *Vprašalniku za starše* (izpolnjevali so ga starši otrok, sodelujočih v raziskavi) je bilo tudi vprašanje glede družinskih prihodkov.

Ponujeni so bili naslednji možni odgovori:

1. skupina: manj kot 2 milijona SIT
2. skupina: 2–3 milijone
3. skupina: 3–4 milijone
4. skupina: 4–5 milijonov
5. skupina: 5–6 milijonov
6. skupina: več kot 6 milijonov SIT



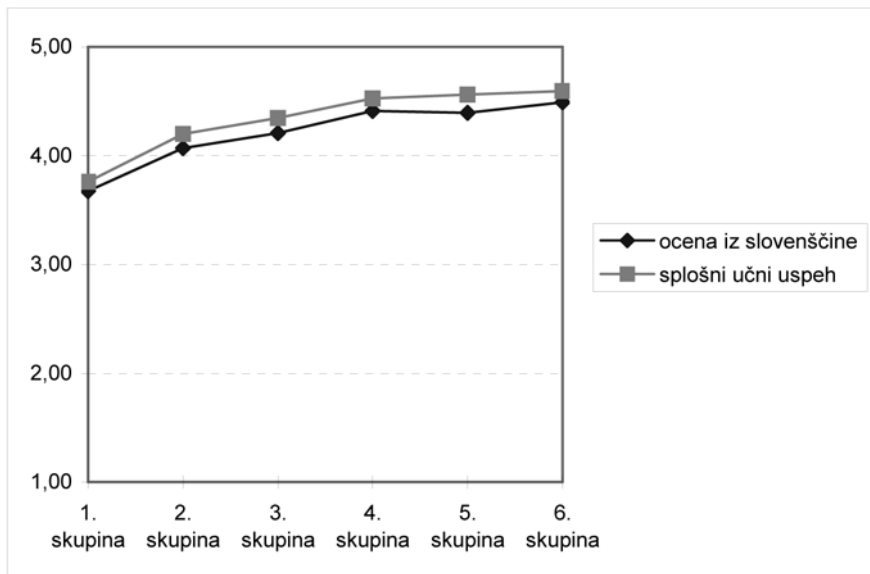
Graf 4: Družinski prihodki in bralni dosežki



Velik delež anketiranih otrok izhaja iz družin, ki po prihodki spadajo v prvo skupino (29,7 %). 27,6 odstotka jih pade v drugo skupino, 18,8 % v tretjo, 11,5 % v četrto, v peto jih spada 5,7 odstotka, 6,8 % otrok, ki so sodelovali v PIRLS-u 2001, pa naj bi izhajalo iz družin v šesti skupini. Več kot polovica vseh otrok je torej iz družin, ki so v prvi in drugi skupini. Razlike med skupinami so statistično značilne.

Otroci iz prve skupine so v povprečju dosegali 147,3 točke za bralne dosežke, v drugi skupini 150,1, v tretji skupini 151,3, v četrti 153,4, v peti 153,5, v šesti skupini družin po prihodkih pa 153,7 točke.

Graf 5: Družinski prihodki in ocene učenk in učencev



Povezava med dohodki gospodinjstva in oceno iz slovenščine je statistično značilna ( $F = 52,167$ ,  $df = 5$ ,  $sig = ,000$ ), prav tako pa tudi povezava med dohodki gospodinjstva in splošnim učnim uspehom ( $F = 63,723$ ,  $df = 5$ ,  $sig = ,000$ ). Otroci iz prve skupine so pri slovenščini povprečno dosegali oceno 3,68, v drugi skupini 4,07, v tretji 4,21, v četrti 4,41 in v peti 4,39, v šesti dohodkovni skupini pa so otroci povprečno dobili oceno 4,49.

Povprečni učni uspeh v prvi skupini je bil 3,76, v drugi 4,20, v tretji 4,35, v četrti 4,53, v peti 4,56, otroci v šesti skupini pa so dosegli 4,59.

Učenci iz družin s slabšim gmotnim položajem dosegajo slabši učni uspeh v primerjavi s premožnejšimi otroki. To je bilo tudi pričakovati, saj številne študije potrjujejo, da obstaja močna vez med domačim okoljem in uspehom učenca v šoli. Fairclough (Fairclough, 1988) je zapisal: »... čeprav šolniki trdijo, da sodijo učence zgolj po znanju, so učenci razslojeni tudi glede na družbeni razred družine, ki ji pripadajo.«

Otroci premožnejših staršev so deležni obeh prednosti – visokih ocen in dobrih bralnih dosežkov (ti pa v našem primeru vodijo k širšemu znanju).

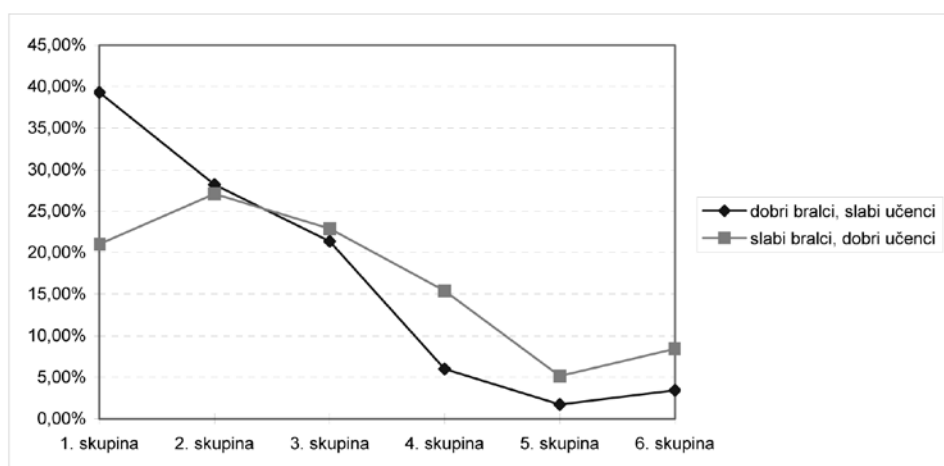
Oglejmo si značilnosti okolja, v katerem so rasli otroci, ki ne pripadajo tej skupini.

### Družbenoekonomske značilnosti 'poražencev' in 'zmagovalcev'

Ločimo več družbenoekonomskih dejavnikov, ki vplivajo na učni uspeh in bralne dosežke učencev. To so: družinski dohodki, izobrazbena stopnja očeta in matere, predstava o tem, kako premožna je družina v svojih očeh, število knjig pri hiši, priseljenstvo, samopodoba itd.

Najprej bom prikazala, kakšni so družinski dohodki v skupini 'poražencev' (dobrih bralcev - slabih učencev) in v skupini 'zmagovalcev' (slabih bralcev - dobrih učencev).

Graf 6: 'Poraženci' in 'zmagovalci' glede na družinske dohodke



Sodeč po teh podatkih, je razmerje med 'poraženci' in 'zmagovalci' v prvi skupini skoraj 1 : 2. Drugače povedano - dvakrat verjetneje je, da bo otrok iz revnejše družine s slabšimi ocenami, kot si jih zasluži, končal v skupini 'poražencev' kot 'zmagovalcev' (tj. ne bo dobival ocen, ki bi odgovarjale njegovemu znanju).

Razlika med skupinama je statistično značilna ( $F = 19,994$ ,  $df = 5$ ,  $sig = ,001$ ). To dejstvo je precej pomembno, saj vemo, da je prva skupina tudi najštevilčnejša (29,7 odstotka vseh učencev spada vanjo).

*Tabela 2: Razmerje med 'poraženci' in 'zmagovalci' po družinskih dohodkovnih skupinah*

	<i>Poraženci</i> dobri bralci, slabi učenci	<i>Zmagovalci</i> slabi bralci, dobri učenci
1. skupina	39,32 %	21,03 %
2. skupina	28,21 %	27,10 %
3. skupina	21,37 %	22,90 %
4. skupina	5,98 %	15,42 %
5. skupina	1,71 %	5,14 %
6. skupina	3,42 %	8,41 %
skupaj	100 %	100 %

Iz *tabele 2* je razvidno, da skoraj 40 % 'poražencev' pripada najrevnejšim družinam. V treh zgornjih dohodkovnih skupinah imajo skupaj le 11,1 % 'poražencev' in 29 % 'zmagovalcev'. Podatki PIRLS-a 2001 kažejo, da spada 29,5 % učencev v prvo skupino.

Tudi to, kako se družina samovrednoti glede na okolje, vpliva na otroke, ki 'štrlijo' iz povprečja.

*Tabela 3: Kako starši dojemajo ekonomski položaj svoje družine glede na druge družine*

Lastna ocena ekonomskega stanja družine		<b>Poraženci</b>	<b>Zmagovalci</b>
veliko premožnejši kot ostali	število	2	9
	% delež	<b>1,6 %</b>	<b>3,9 %</b>
malo premožnejši	število	21	40
	% delež	<b>17,2 %</b>	<b>17,4 %</b>
povprečni	število	71	166
	% delež	<b>58,2 %</b>	<b>72,2 %</b>
manj premožni	število	19	10
	% delež	<b>15,6 %</b>	<b>4,3 %</b>
veliko manj premožni	število	9	5
	% delež	<b>7,4 %</b>	<b>2,2 %</b>
skupaj	število	122	230
	% delež	100,0 %	100,0 %

Veliko več otrok iz skupine *poražencev* (v primerjavi z *zmagovalci*) živi pri starših, ki mislijo (ali pa tako misli eden od staršev, ki je izpolnil vprašalnik), da je status njihove družine pod družbenim povprečjem (23 % : 6,5 %, razmerje med poraženci in zmagovalci). Razlika med skupinama je statistično značilna ( $F = 21,253$ ,  $df = 4$ ,  $sig = ,000$ ).

Dejstvo, kakšno podobo imajo družine o sebi, je pomembno, saj nam poleg statističnega podatka, da spadajo pod povprečje po višini dohodka, pove tudi to, da so najbrž (vsaj po lastnem mnenju) tudi revnejše od družin v svoji soseski. Gre seveda za subjektivni pogled, je pa mogoče, da se tisti, ki zase menijo, da so revni, res tako vidijo v očeh sosedov (ne glede na dejstva). Z drugimi besedami – če ljudje, ki jih obkrožajo, menijo, da so revni, so tudi sami prepričani o tem. Finančni status družine je odvisen od stopnje izobrazbe staršev. Bolj izobraženi imajo v povprečju tudi višje prihodke. Kakšno stopnjo izobrazbe imajo starši 'poražencev' in 'zmagovalcev'?

*Tabela 4a: Izobrazba očetov 'poražencev' in 'zmagovalcev'*

Najvišja zaključena stopnja izobrazbe očeta		<b>Poraženci</b>	<b>Zmagovalci</b>
osnovna šola	število	18	19
	% delež	<b>15,4 %</b>	<b>9,1 %</b>
poklicna šola	število	49	62
	% delež	<b>41,9 %</b>	<b>29,7 %</b>
srednja šola	število	41	95
	% delež	<b>35,1 %</b>	<b>45,4 %</b>
univerza	število	9	33
	% delež	<b>7,7 %</b>	<b>15,8 %</b>
skupaj	število	117	209
	% delež	100,0 %	100,0 %

Pri 'poražencih' smo naleteli na 15,4 odstotka očetov z zgolj osnovnošolsko izobrazbo, 41,9 % s poklicno, 35,1 % s srednjo in le 7,7 % očetov z univerzitetno diplomom.

Pri 'zmagovalcih' je bilo 9,1 odstotka otrok z očetmi, ki so končali le osnovno šolo, 29,7 % takih s poklicno izobrazbo, 45,5 % s srednješolsko in 15,8 odstotka z visoko izobraženimi očetmi.

Po podatkih PIRLS-a 2001 je imelo 12,8 % očetov osnovnošolsko spričevalo, 31 % poklicno, 38,7 % srednješolsko in 17,5 odstotka univerzi-

tetno diplomo. Med skupinami so statistično značilne razlike ( $F = 9,907$ ,  $df = 1$ ,  $sig = ,002$ ).

*Tabela 4b: Izobrazba mater 'poražencev' in 'zmagovalcev'*

Najvišja zaključena stopnja izobrazbe matere		<b>Poraženci</b>	<b>Zmagovalci</b>
osnovna šola	število	28	20
	% delež	<b>24,1 %</b>	<b>9,2 %</b>
poklicna šola	število	29	35
	% delež	<b>25,0 %</b>	<b>16,2 %</b>
Srednja šola	število	49	120
	% delež	<b>42,2 %</b>	<b>55,3 %</b>
univerza	število	10	42
	% delež	<b>8,6 %</b>	<b>19,3 %</b>
skupaj	število	117	209
	% delež	100,0 %	100,0 %

24,1 % mater 'poražencev' je končalo le osnovno šolo, 25 % poklicno, 42,2 % srednjo in le 8,6 odstotka univerzo. V skupini 'zmagovalcev' najdemo 9,2 odstotka mater s samo osnovnošolskim spričevalom, 16,2 % poklicno izobraženih, 55,3 % srednješolsko in 19,3 odstotka mater, ki so univerzitetno izobražene. Po PIRLS-u je 17,9 odstotka mater končalo le osnovno šolo, 16,8 % poklicno, 44,7 % srednjo in 20,5 odstotka mater univerzo. Med skupinami je statistično značilna razlika ( $F = 24,039$ ,  $df = 1$ ,  $sig = ,000$ ).

Otroci iz skupine 'poražencev' imajo večji delež samo osnovnošolsko izobraženih mater (24,1 %) kot očetov (15,4 %). Pri naslednji izobrazbeni stopnji, poklicni šoli, je trend ravno nasproten; tam najdemo več očetov (41,9 %) kot mater (25,0 %). Je pa več mater kot očetov končalo srednjo šolo. Na univerzitetni stopnji je razmerje približno enako. V skupini 'zmagovalcev' je zgolj osnovno šolo končalo skoraj enako število mater in očetov, poklicno več očetov in srednjo več mater kot očetov. Tudi univerzo je končalo več mater (19,3 %) kot očetov (15,8 %). PIRLS 2001 navaja, da se je 85 odstotkov staršev učencev rodilo v Sloveniji. Razmerje med priseljenci in tu rojenimi starši otrok iz primerjanih skupin je kar zgovorno.

Tabela 5: (Ne)priseljeni starši

Starši		Poraženci	Zmagovalci
oba starša rojena tukaj	število	82	186
	% delež	<b>68,9 %</b>	<b>84,2 %</b>
mati priseljena	število	3	8
	% delež	<b>2,5 %</b>	<b>3,6 %</b>
oče priseljen	število	3	9
	% delež	<b>2,5 %</b>	<b>4,1 %</b>
oba priseljena	število	31	18
	% delež	<b>26,1 %</b>	<b>8,1 %</b>
skupaj	število	119	221
	% delež	100,0 %	100,0 %

Več kot četrtnina otrok iz skupine 'poražencev' ima priseljene starše (26,1 %), pri 'zmagovalcih' pa je takih le 8,1 %. Samo pri 68 odstotkih učencev – 'poražencev' sta se tu rodila oba starša. Med skupinama je statistično značilna razlika ( $F = 20,308$ ,  $df = 3$ ,  $sig = ,000$ ).

Marsikateri priseljenec v družini ne govori svojega materinega jezika. Kot je razvidno iz *tabele 6*, več otrok, kot bi pričakovali, doma govori skoraj izključno slovensko. Čeprav je med 'poraženci' 26,1 odstotka otrok priseljencev, je v tej skupini le 3,1 % otrok, ki doma nikoli ne govorijo slovensko. Razliko gre najbrž pripisati dejstvu, da se z brati in sestrami pogovarjajo po slovensko. Razlika med skupinama pa je statistično značilna ( $F = 8,856$ ,  $df = 2$ ,  $sig = ,012$ ).

Tabela 6: Uporaba slovenščine v družini

Doma govorijo slovensko		Poraženci	Zmagovalci
vedno ali skoraj vedno	število	102	205
	% delež	<b>78,5 %</b>	<b>85,8 %</b>
včasih	število	24	34
	% delež	<b>18,5 %</b>	<b>14,2 %</b>
nikoli	število	4	0
	% delež	<b>3,1 %</b>	<b>,0 %</b>
skupaj	število	130	239
	% delež	100,0 %	100,0 %

Tu gre znova za precejšnjo razliko med 'poraženci' in 'zmagovalci': 78,5 odstotka prvih doma vedno govori slovensko, medtem kot je odstotek 'zmagovalcev' večji, 85 %. Med 'zmagovalci' sploh ni učenca, ki ne bi nikoli doma govoril slovensko.

V zadnjem sklopu pa sem se posvetila temu, kako samoprepičanje vpliva na občutek pripadnosti določeni skupini. Čeprav nisem zaznala statistično pomembne razlike med skupinami, pa je *tabela 7* prikazala zanimiv pojav. Ali drugače: med skupinami ni bistvene razlike, in prav to je tisto, kar je zanimivo.

*Tabela 7: Samopercepcija: branje mi ne dela težav.*

Branje je lahko.		Poraženci	Zmagovalci
Zelo se strinjam	število	89	177
	% delež	<b>69,0 %</b>	<b>74,7 %</b>
se strinjam	število	30	50
	% delež	<b>23,3 %</b>	<b>21,1 %</b>
se ne strinjam	število	8	4
	% delež	<b>6,2 %</b>	<b>1,7 %</b>
Sploh se ne strinjam	število	2	6
	% delež	<b>1,6 %</b>	<b>2,5 %</b>
skupaj	število	129	237
	% delež	100,0 %	100,0 %

Otrokom iz obeh skupin se zdi branje razmeroma preprosta stvar, z majhno razliko: 7,8 % 'poražencev' meni, da branje ni preprosto, medtem ko tako misli le 4,2 % 'zmagovalcev'. Ta razlika pa ni statistično potrjena.

Otrokovo samopercepcija lepo ponazarja tudi odgovor na vprašanje: Ali misliš, da bereš bolje ali slabše od vrstnikov?



Tabela 8: Samopercepcija: Ne berem tako dobro kot moje sošolke in sošolci.

Ne berem tako dobro kot moje sošolke in sošolci.		<b>Poraženci</b>	<b>Zmagovalci</b>
Zelo se strinjam	število	25	45
	% delež	<b>19,2 %</b>	<b>19,0 %</b>
se strinjam	število	44	62
	% delež	<b>33,8 %</b>	<b>26,2 %</b>
se ne strinjam	število	20	43
	% delež	<b>15,4 %</b>	<b>18,1 %</b>
Sploh se ne strinjam	število	41	87
	% delež	<b>31,5 %</b>	<b>36,7 %</b>
skupaj	število	130	237
	% delež	100,0 %	100,0 %

53 % učenk in učencev iz skupine 'poražencev' soglaša s trditvijo, da berejo slabše od sošolcev, prav tako pa tudi 45,2 % 'zmagovalcev'. Čeprav je razlika zanemarljiva s statističnega vidika, je vseeno zanimiva zaradi podatka iz PIRLS-a 2001, da 'poraženci' berejo bolje od 'zmagovalcev'. Zato bi tu pričakovali, da se bodo 'poraženci' sami sebi zdeli boljši bralci od 'zmagovalcev'. Pa so otroci očitno prevzeli samopodobo, ki jim jo narekuje odziv šole: 'poraženci' so slabi učenci (z dobrim ali še slabšim učnim uspehom, ki je precej pod povprečjem za 3. razred osnovne šole!) in se dojemajo kot slabe bralce (čeprav so nad povprečjem). Nasprotno pa imajo najboljši učenci o sebi nerealno podobo, da so boljše bralce od dejansko dobrih bralcev. Ocene jim povedo, da so dobri učenci, čeprav to ni nujno tudi res.

V slovenskih šolah se redno bere na glas pred celim razredom. Otroci za to pri slovenščini celo dobijo oceno. Učenec ali učenka torej lahko dobi dobro oceno za branje na glas, kar pa ne pomeni nujno, da je tudi razumel/razumela, kaj je bral/brala.

Tabela 9: Brati na glas je težko

Brati na glas je težko		Poraženci	Zmagovalci
zelo se strinjam	število	16	35
	% delež	<b>12,4 %</b>	<b>14,8 %</b>
se strinjam	število	10	38
	% delež	<b>7,8 %</b>	<b>16,0 %</b>
se ne strinjam	število	19	22
	% delež	<b>14,7 %</b>	<b>9,3 %</b>
sploh se ne strinjam	število	84	142
	% delež	<b>65,1 %</b>	<b>59,9 %</b>
skupaj	število	129	237
	% delež	100,0 %	100,0 %

30,8 odstotka 'zmagovalcev' je izjavilo, da je zanje težko brati na glas. Tudi 20,2 % 'poražencev' meni, da je to težko. To se na videz bolj sklada z dejstvom, kdo je boljši bralec, na žalost pa nimamo podatkov o tem, kakšne ocene so učenci dobili za branje na glas.

## Sklep

V prispevku sem poskusila prikazati razlike med otroki, ki jim uspe dobro priti skozi šolski sistem, in tiste, ki se jim zatakne. Tehnično sem jih poimenovala 'zmagovalci' in 'poraženci'. Naj še enkrat pojasnim: 'poraženci' so tisti, ki dobro berejo, a imajo slabe ocene, 'zmagovalci' pa tisti, ki ne razumejo, kaj so sami prebrali, pa vseeno dobijo dobre ocene. Analiza je pokazala, da imata obe skupini učenek in učencev določene značilnosti.

'Poraženci' izhajajo iz družin s slabšimi gmotnimi razmerami; 39 % 'poražencev' spada v skupino družin z najnižjimi prihodki in le 11 % jih spada v tri zgornje razrede (od skupno šestih). Starši teh otrok menijo, da so revnejši od drugih družin v svoji soseski in so manj izobraženi. 57 % očetov ima končano le poklicno šolo ali pa še tega ne, 49 % mater je končalo zgolj poklicno šolo ali pa še tega ne. Pri 25 % 'poražencev' sta oba starša priseljenca, 21,6 % jih doma le občasno ali pa sploh ne govori slovensko.

'Zmagovalci' prihajajo iz precej premožnejših družin. Le 21 % jih spada v najnižji dohodkovni razred. 6,5 % njihovih staršev meni, da je njihova

družina na slabšem kot druge v njihovi okolici. Učenci in učenke iz skupine 'poražencev' niso tako revni kot tisti iz skupine 'zmagovalcev' (razen tistih iz najnižjega dohodkovnega razreda, pri katerih je razlika velika), toda družine 'zmagovalcev' se same sebi ne zdijo tako obubožane kot družine 'poražencev'. To bi lahko pomenilo, da so tudi 'zmagovalci' lahko iz revnih družin, le da se njihovim sosedom ne zdi, da so revni. Zato so družbeno močnejši oziroma niso tako nemočni kot družine 'poražencev'.

Starši 'zmagovalcev' so boljše izobraženi, kar je morda tudi razlog, zakaj se sami sebi ne zdijo revni. 44 % očetov 'zmagovalcev' ima samo poklicno šolo, ali pa še tega ne (primerjaj: 57 % očetov 'poražencev'), 15 % pa jih je končalo univerzitetni študij (v primerjavi s 7 % očetov 'poražencev'). Podatki o izobrazbi mater so še zgovornejši: samo 25 % mater 'zmagovalcev' ima le poklicno šolo ali manj (prim.: 49 % mater 'poražencev'), 19 % mater 'zmagovalcev' pa ima univerzitetno diplomu (prim.: 8 % mater 'poražencev'). Izobrazba matere ima še večji vpliv na to, v katero skupino bo prišel otrok. To dejstvo pojasnimo s tem, da slovenske matere dejavneje sodelujejo pri otrokovem izobraževanju kot očetje (večkrat pridejo v šolo).

8 % otrok, ki spadajo v našo skupino 'zmagovalcev', se je rodilo priseljenim staršem (odstotek je precej manjši kot pri 'poražencih', 26 %). 85 % 'zmagovalcev' doma vedno govori slovensko. Tu je odstotek malce višji kot pri 'poražencih' (78 %). Družine 'zmagovalcev' so se očitno bolj prilagodile slovenski kulturi in družbi, v kateri je asimilacijski imperativ zelo močan. Različnost ni cenjena vrednota (Močnik, 1988). Med 'zmagovalci' bi zaman iskali učence, ki doma redno govorijo kak drugi jezik.

Branje se zdi učenkam in učencem iz obeh skupin razmeroma preprosto. 92 % 'poražencev' meni, da je to do neke mere res, in takih misli je tudi 95 % 'zmagovalcev'. Po podatkih PIRLS-a 2001 sicer ne moremo sklepati, da se branje slovenskim otrokom zdi preprosto, toda če bi otroci mislili, da gre pri branju zgolj za dekodiranje znakov, bi si rezultat razlagali drugače.

Malce večji odstotek 'poražencev' ima slabše mnenje o svojem branju v primerjavi z 'zmagovalci', toda razlika je statistično zanemarljiva. Zanimivo pa je, da so si mnenje o svojem branju ustvarili ne glede na dejanske sposobnosti dojemanja prebranega. Če primerjamo občutek sposobnosti za branje pri vseh otrocih v PIRLS-u, ne bomo našli razlik. Menim, da bi bilo vredno nadaljnje raziskati, zakaj otrok meni, da je dober ali slab bralec in na podlagi česa tako sklepa. V slovenskih šolah učenci velikokrat berejo na glas; več 'zmagovalcev' kot 'poražencev' meni, da je to težko.

Vsi ti zbrani podatki govorijo o tem, da so 'poraženci' – čeprav smo jih tako strokovno poimenovali le zaradi boljše ponazoritve v tem besedilu – zares prikrajšana družbena skupina. Na splošno so revnejši, manj izobraženih, večkrat tudi priseljenih staršev, in čeprav lahko berejo bolje od vrstnikov, samih sebe ne vidijo kot dobrih bralcev.

V vseh temeljnih aktih, ki zadevajo slovensko šolstvo, je zapisano, da mora biti izobrazba enako dostopna in zagotovljena vsem otrokom iz vseh okolij. V resničnosti pa se zdi, da nekateri otroci nimajo pravice do enake izobrazbe kot drugi. Izsledki te raziskave kažejo, da nekatere izmed njih ovirajo predsodki, ki jih ima družba proti njim, zato se razvijejo le do meje, ki jo je zanje postavila družba (v tem primeru šola). Po drugi strani pa opazamo, da obstajajo tudi otroci, ki jim učitelji gledajo skozi prste. Slednji niso velik problem, če to sploh so. Mogoče dobijo boljše ocene, ne da bi jim bilo treba dobro brati, in torej pridejo skozi sito brez dejanskega izkoriščanja. Tu gre bolj za posredno kot neposredno izkoriščanje. Skupina, ki bi se ji morali v prihodnje podrobneje posvetiti, so 'poraženci', saj v bistvu nimajo pravega dostopa do izobrazbe, ki jim jo je družba dolžna priskrbeti.

## Literatura

- Bela knjiga o slovenskem šolstvu* (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Doupona Horvat, M. (2005). *Priročnik za kodiranje odprtih odgovorov* (za interno uporabo). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Doupona Horvat, M. (2004). Reading achievement and school performance. V: Papanastasiou, Constantinos (ur.), *Proceedings of the IRC – 2004: IEA International Research Conference*, str. 224–239. Nicosia: University of Cyprus, Department of Education.
- Doupona Horvat, M., Brečko, B. N. (2005). High and low reading achievement schools according to SES. V: *ECER 2005*. [Spletna izd.]. Dublin (Irska): EERA. <http://brs.leeds.ac.uk/~beiwww/BEIA/ecer2005.htm#auth>
- Fairclough, N. (1988): *Language and Power*. New York: Longman.
- Močnik, R. (1995). *Extravagantia*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

# ALI JE OSEBNOSTNA RAST UČITELJEV POGOJ BOLJŠE UČNE USPEŠNOSTI UČENCEV?

***Bogomir Novak***

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

## **Različni cilji, razumevanja in ustanove osebnostne rasti**

Osebnost definiramo na splošno kot organizirajočo celoto človekovih fizičnih (telesnih) in psihičnih (duševnih) značilnosti, ki se razvijajo iz dednih dispozicij v interakciji z okoljem (Musek, 1994). Postmoderno osebnost<sup>1</sup> lahko definiramo na več načinov na podlagi postmaterialnih vrednot. Kakor bomo še pokazali, se z razvojem osebnosti ukvarjajo različne stroke, ki se tudi med seboj združujejo, sintetizirajo, da bi odgovorile na vprašanje, kako uspešno se osebnost lahko integrira. Ker pa takšno znanje ni zgolj objektivno, ampak je tudi subjektivno, ker izhaja in poplošenih osebnih izkušenj, je pomembno, da kot osebnosti verjamemo v osebnostni razvoj (*personal development*) oz. osebnostno rast (*personal growth*), si jo želimo in se zanjo tudi usposabljam.

Psihologija osebnostne rasti ali razvoja je sestavni del razvojne psihologije. Transpersonalni psihologiji gre za integracijo izkušenj telesa, mentala in duha in za ustvarjalno izražanje. Jung je prvi uporabil izraz 'transpersonalno nezavedno' kot sinonim za kolektivno nezavedno. Glavno spodbudo za razvoj transpersonalne psihologije je dal Maslow s pojmovanjem samoaktualizacije in vrhunskih izkušenj (*peak experiences*). Avtorji, kot so Robert Walsch, F. Vaughan, Stanislav Grof, A. J. Deikman, Ken Wilber, Charles Tart itd., so to pobudo razvili. Transpersonalno psihologijo opredeljujejo tudi kot 'duhovna psihologija' (*spiritual psychology*) ali psihologija človeške rasti (*psychology of human growth*). Gre tudi za transpersonalno psihiatrijo s celovitim pristopom do zdravja in transpersonalno edukacijo s celovitim pristopom do učenja in poučevanja.

Inštituti, združenja in centri za transpersonalno psihologijo obstajajo na različnih koncih sveta: v Novi Zelandiji, v Avstraliji (Australian Transformation Centre v Sydneyju), v Ameriki (npr. Californian Institute of Integral Studies) in seveda v Evropi. Evropsko edukacijsko transakcijsko združenje (s kratico *EUROTAS – Educational Transactional Association*) v svojem programu<sup>2</sup> opredeljuje kot cilj holistično transformacijo človeškega bitja, ki pomeni integracijo izkušenj telesa, mentala in duha. Multidisciplinarno združuje več disciplin, kot so psihologija, filozofija in umetnost. Izpostavlja transpersonalno vizijo Evrope. Je neprofitna in nereligiozna organizacija. Deklarira se za novo znanost o zavesti. Sodeluje z nacionalnimi združenji evropskih držav in z Mednarodnim združenjem in združenjem za transpersonalno psihologijo v ZDA (*International Association and Association for Transpersonal Psychology in the USA*). Zanimiv medkulturni program ima tudi inštitut za transpersonalno psihologijo – *Institute for transpersonal psychology ITP v East Meadow Circle, Palo Alto*. V Sloveniji je več ustanov, ki se ukvarjajo z osebnostnim razvojem, npr. *Duhovna univerza v Ljubljani, Entra v Medvodah, Glotta Nova, Arx, Pleroma, Inštitut za razvijanje osebne kakovosti, Slovensko društvo za nevrolingvistično programiranje, Slovensko društvo za transakcijsko analizo itd.*

Osebnostne rasti ne razumemo le kot transformacije, ampak tudi kot avtoregulacijo, in to kot reprogramiranje. S slednjim se ukvarja nevrolingvistično programiranje, ki je znano pod kratico nlp, ki predpostavlja človekovo sposobnost avtorefleksije, avtoregulacije in avtokorekcije glede na teorijo svobodne izbire. V povezavah med nezavednim in nadzavednim – duhovnim, npr. pri izvajanju hipnoterapije, se povezujeta transpersonalna psihologija in nlp.

Nevrolingvistika je sestavni del uporabnega jezikoslovja v smislu socio-, etno- in psiholingvistike in uporabne psihologije. Nevrolingvistično programiranje je veda o uspešni, učinkoviti komunikaciji. Pri tem je na dlani, da ne gre le za odnos med terapevtom in klientom, ampak tudi za odnos med učiteljem in učencem, prodajalcem in kupcem, pogajalcem in stranko, delodajalcem in delavcem, zdravnikom in pacientom. Danes nevrosemantika nadgrajuje nlp. Predhodnico ima v splošni semantiki (*general semantics*) po A. Korzibskyjem. Uveljavila se je v več znanstvenih panogah. Na antropološki in praktični ravni najdemo povezave med nlp, transpersonalno in gestaltpsihologijo<sup>3</sup> in psihoterapijo na antropološki podlagi.

Nlp je interdisciplinarni sistem znanj o celovitosti individualne osebnosti z njenimi sposobnostmi prožnega spoznavanja in praktičnega odzivanja na več ravneh, in sicer od 1. zaznav po sistemu VAKOG, v katerem so

razlike med naslednjimi tipi zaznavanja vizualni, avditivni, kinestetični, olfargonični in gustatorični, 2. predstavljanja z delom na zaznavnih podrobnostih (*perceptive submodalities*) in 3. razvijanja večstranskega mišljenja z uporabo Miltonovega in metajezika (členjenja navzgor po indukciji in navzdol po dedukciji ter vstran po abdukciji), vplivanjem na obe polovici možganov, 4. kakor tudi na ravni modeliranja in posnemanja izkušenj drugih, zlasti uspešnih osebnosti. Nlp spodbuja izkustveno učenje (angl. *experiential learning*)<sup>4</sup>, ki v naših šolah še manjka.

Osebnostno rast posameznika razumemo kot njegovo biološko rast, ki je končana z začetkom odraslosti, socialno rast, ki je relativno oblikovana s končanim šolanjem, znotraj katerega se sekundarno socializira, psihološko rast spretnosti in kompetenc v poklicno delovnem procesu in duhovno dozorevanje. Če se hoče posameznik razvijati, mora biti dejaven, kar je vedel že Aristotel in humanistični psihologi to le še potrjujejo. Stalna rast osebnosti je sredstvo proti zakrnavanju in celo infantilizaciji osebnosti in sredstvo za preseganje osebnih kriz.<sup>5</sup> Socialni razvoj posameznika je v načinu procesiranja, interpretiranja informacij, ki posamezniku omogočajo spoznati, razumeti in izpolnjevati pričakovanja različnih socialnih okolij, v katera se vključuje (Brečko, 1998: 21). Seveda pa ni tega razvoja brez medsebojnega vplivanja in konformiranja (Bečaj, 1997), kar pomeni, da je osebna rast tudi predmet socialne psihologije. Ko je na biopsihosocialni ravni razvoj posameznika vsaj relativno končan, ga nadaljuje na spiritualni ravni. Posameznik brez ustrezne dejavnosti ne more dokončati moralnega razvoja po znanih šestih stopnjah po Kohlbergu, razvoja formalnologičnega in kritičnega mišljenja (Piaget, Vigotsky, Siegel, itd.), produktivne ljubezni po Frommu in smisla življenja po Franklu. Seveda lahko zelo hitro najdemo razloge za takšno stanje v ostankih avtokratskega in totalitarnega režima, tehnobirokratskih strukturah, instrumentalizaciji dela; v vsem tem, kar ponižuje posameznike na objekte manipulacije, ker postavlja produktivnost v objektivnem, ekonomskem smislu pred produktivnostjo v subjektivnem, psihološkem smislu in učne rezultate pred učni proces.

Ni toliko pomembna sama izbira sintagme 'osebnostne rasti', 'razvoja' ali 'preobrazbe'. Pomembneje je, da odrasli in mladina dosežejo t. i. 'notranje spremembe druge vrste' (Watzlawickov izraz) nasproti 'polizobraženosti' (*Halbbildung* pri Adornu). Osebnostna rast ni linearno progresivna, ker nas življenje postavlja pred različne divergentne izzive. Na nas je, kako različne vplive, izzive in informacije usklajujemo, integriramo. Postopno uvidevamo, da ni vsaka sprememba tako nova, kot se zdi, in da je zaradi vzdrževanja notranje trdnosti treba skrbeti za kontinuiteto, ki je za Junga

(Jung, 2004) zakon zgodovine. To pomeni vsaj delno ohranjanje tradicije v kulturi. Osebne krize nas razdvajajo, zato se po vsaki krizi reintegriramo s samospreminjanjem, kar je vseživljenjsko delo. Posameznik brez osebne rasti je danes verjetno narcisoiden ali shizofren v raztreščenosti bivanja zaradi svojih mnogoterih vlog.

Sposobnost osebne rasti je ena izmed ključnih sposobnosti učiteljeve profesionalizacije, sestavina odločanja v življenjskih dilemah in tako tudi oblika otrokovega in mladostnikovega dozorevanja. Kakor učitelj ali vzgojitelj ravna znotraj različnih vrst osebne rasti, tako s svojim zgledom navaja tudi učence. Učitelju nadaljnje izobraževanje in usposabljanje omogoča razumevanje in pomoč pri preseganju mladostnikovih kriz, zastojev in blokad. Seveda pa ni osebne rasti brez učenja na lastnih in tujih izkušnjah. Kot je znano, sloni učenje v šoli na naslednjih štirih stebrih: 1. učiti se, da bi vedeli, 2. učiti se, da bi znali delati, 3. učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in drug z drugim, in 4. učiti se – biti (Delors, 1996). To pomeni, da šele večstransko učenje pomaga reševati krize, ki so običajno kompleksne. Prvo vrsto učenja sproži vprašanje kaj, ker se nanaša na informacije, učenje za delo spodbudi vprašanje, kako kaj napraviti, izvesti postopke, eksperimentirati in preverjati rezultate; učenje za sožitje ni mogoče brez odgovorov na vprašanje po smislu – zakaj ali čemu in učenje za avtentično bivanje ni mogoče brez vprašanja ‘kaj če’, ki kaže na drugačnost, nekonformnost, divergentnost in odkrivanje novih ciljev in postopkov. Ta vprašanja se uporabljajo za preučevanje (*investigation*) določenega problema. Sistemu vprašalnic 4MAT<sup>6</sup> lahko dodamo še vprašalnici 1. kdo (je akter) in 2. kdaj (se je kaj zgodilo). Dobro je, da učitelj te tipe vprašanj pozna, ker z njihovo pomočjo dobi od učenca celovito in objektivno informacijo o njegovih potrebah, željah, motivih, problemih-konfliktih in predlogih ter možnostih njihovega reševanja. Služijo mu pa tudi za pripravo na učno uro in evalvacijo le-te kakor tudi za spreminjanje učenčevega znanja iz inertnega v kondicionirano in aktualizirano.

Osebnost je nenehno v nastajanju (lat. *in statu nascendi*, grško: *hora*), in to že od ‘vrženosti v svet’ (Sartre), ko se rodi, prek ‘vrženosti vase’ (Ule), ko se lahko zaznava le na področju proizvodnje in potrošnje, vse do smisla biti sam s seboj in biti v sožitju z drugimi. Vrženost naj bi pomenila postavljanje pred dejstva. Bolj ko se postmoderne posameznika razglašajo za samostojnega, bolj je odvisen od ponudbe raznih vrst terapij in diet za zdravo življenje pod vplivom salutokracije (*salus* – zdrav + *kratein* – vladati) in tečajev za osebno rast. Pri tem seveda ni vse zlato, kar se sveti. Demarkacijsko črto med koristnimi in smiselnimi, upravičenimi in



neupravičenimi terapijami je sicer mogoče potegniti, vendar pa v praksi obstajajo mehki prehodi.

Danes, ko se čas poklicnega dela podaljšuje, nastaja problem preklapanja med delovnim in prostim časom. Zato naj bi posameznik razvijal takšne identitetne strategije, da bi pri službenem delu pozabil na subjektivne vsebine, ki bi motile njegov proces. V prostem času pa bi moral pozabiti na probleme dela, če bi hotel na podlagi rezultatov smiselno oblikovati tudi sebe. Posameznik 'dela na sebi' v prostem času, da bi bolje delal v delovnem času.

H. Selye (1907–1982) je prvi avtor teorije stresa na podlagi preučevanja njegovih vzrokov in posledic. Danes ugotavljamo protislovje v tem, da po eni strani govorimo o pregorevanju<sup>7</sup> zaradi preobremenjenosti, po drugi pa o neskončnih virih energije in o vseh odgovorih, ki jih že nosimo v sebi. Preobremenjenost (nem. *Überlastung*) je povezana z njihovo utrujenostjo, ponavljanjem v pretiranem poudarjanju (ustreznih) slabših sposobnosti dojemanja, nezadostno motivacijo za šolsko učenje ali poklicno delo, slabo organizacijo učenja z nerazlikovanjem in neselekcijanjem bistvenega od nebistvenega, premajhno pripravljenostjo na intelektualne napore, ki je lahko v pozitivni korelaciji z intelektualnim poklicem staršev, odvisnostjo od mehanskega in kampanjskega učenja in reproduktivnega znanja ter s preveliko porabo časa za učenje.

*Tabela 1: Dejavniki distresa in obvladovanja distresa učencev*

Preobremenjenost in neustrezna obremenjenost z nalogami in učnimi vsebinami	Učenec z lastnim stilom učenja in dejavnostjo
Strah pred šolsko neuspešnostjo	Individualne interesne dejavnosti in skupni šolski uspeh
Toga šolska in razredna klima	Odpirta, razumevajoča, sodelovalna klima
Slaba samopodoba učenca in učitelja	Dobra samopodoba učenca in učitelja (6 področij po Youngsovi)
Pritisk staršev na otroke in nadzor učiteljev s promocijsko nevrozo učencev	Sodelovanje šole s starši pri reševanju problemov
Zlorabljanje pravic učencev	Zaupanje v učiteljevo ocenjevanje učenčevega odnosa do učenja
Konflikti in nasilje v šoli	Preventivno preprečevanje konfliktov in nasilja z restitucijo, mirovno vzgojo itd
Premalo usposobljeni učitelji za doseganje novih ciljev	Dobri, kakovostno usposobljeni učitelji
Prevladovanje pisnega preverjanja znanja	Različne vrste znanja in različni načini preverjanja znanja
Prevladovanje raznih oblik zasvojenosti (mamila, droge ...)	Zdrav način življenja - ekošole

Otroci tem bolj obvladujejo distres, čim bolj ga obvladujejo starši in učitelji, ker se učijo od starejših z opazovanjem in posnemanjem. To je vključeno že v proces primarne in sekundarne socializacije. Če sta obe precej represivni ali preveč popustljivi, je težje doseči samostojnost, kot če sta uravnoteženi v dovoljenjih in prepovedih. Zato je najteže doseči samodisciplino s samokontrolo.

Osebna rast pomeni tudi obvladovanje distresa, ki je eden izmed izvorov nasilja. Strokovno razlikujemo med pozitivnim, dobrim, prijaznim stresom ali eustresom in negativnim, slabim, zdravju škodljivim stresom ali distresom s psihosomatskimi motnjami. Za prijazni (eu)stres so značilne: zanesenost, uravnoteženost, umirjenost, samozavest s pozitivno samopodobo, uspešnost, odločnost, živahnost in vedrina. Distres je reakcija na nevarno okoliščino, eustres pa na ugodno. Vsaka vrsta stresa nastane zaradi sprožilca oz. stresorja. Negativni distres se pojavi kot bolezen, motnja, nesreča, izguba svojca ali prijatelja. Dobro je poznati metode zmanjšanja negativnih posledic distresa, kot so sproščanje, meditacija, rekreacija, npr. gibanje v naravi, tabori in razvedrilo z zabavo.

Glede na splošno stališče, da je adrenalinski človek vedno pod stresom, kaže strokovno razlikovati med pozitivnim, dobrim, prijaznim stresom ali eustresom in negativnim, slabim, zdravju škodljivim stresom ali distresom. Distres spoznavamo po naslednjih simptomih: razbijanje srca, hitro, plitvo dihanje, želodčni krči, nemir, zapeka ali driska, potenje, tresenje, pogosto uriniranje, potreba po mamilih (kajenje, alkohol, itd.), zaskrbljenost, občutek krivde, nepotrpežljivost, lotevanje več del hkrati, zanemarjanje zdravja in urejenega videza, pomanjkanje sposobnosti jasnega mišljenja, pretirana kritičnost, togost, neučinkovitost, razdražljivost itd. Pri vsakem distresu se ne pojavljajo vse naštet lastnosti, toda že nekatere so očitni znak, da gre zanj. Ravno nasprotno pa so za prijazni (eu)stres značilne zanesenost, uravnoteženost, umirjenost, samozavest s pozitivno samopodobo, uspešnost, odločnost, živahnost in vedrina.

Osebna rast je potrebna tudi zaradi preseganja zasvojenosti, ki je škodljivo dejanje, katerega prisilno ponavljamo, čeprav zaradi tega zbolevalo, trpimo in uničujemo svoje odnose z bližnjimi. Zasvojeni smo, če ne znamo postavljati lastne meje pred škodljivimi vplivi in se distancirati od njih. Kadar pa gre za odtujenost in osamljenost, se je treba odpreti. Zasvojenec je primer neuspešnega obvladovanja. Bolj ko se trudi obvladovati zasvojena dejanja, manj jih obvladuje, kar pomeni začaran krog. Zasvojenost spoznavamo po naslednjih kriterijih (Rozman, 1998: 31):

- posvečanje nečemu preveč časa brez smotra, čeprav so znani negativni učinki,
- preobremenjenost zaradi napačnih vrednot,
- selektivna nepozornost - sledenje senzacijam, umetnim potrebam in željam ter nepomembnemu,
- podleganje reklamam in potrošniški miselnosti,
- usmerjenost h količini in koristi.

Z vsem, kar nam je potrebno za zadovoljitev potreb, se lahko tudi zasvojimo. Tako postanemo odvisni od hrane, seksualnosti, dela, iger na srečo, nakupovanja in zadolževanja, sanjarjenja, televizije, duhovnosti in odnosov. K že znanim vrstam zasvojenosti bi lahko dodali še nove. Zaradi kulta teže telesa pod geslom »niti grama preveč« nastajata bulimija in anoreksija. V zahodni kulturi se uveljavlja t. i. felicitomanija kot stremljenje po sreči za vsako ceno. Bruckner (2005) opisuje sodobnika, ki mu niso dovolj običajna dogajanja, ampak stremi po izjemnih dogodkih, ob katerih je nenehno vznemirjen (gr. *euphory*, lat. *exaltare*, ang. *exalt*).

Različna merila človeka, države, podjetja, družine in izoliranega posameznika vodijo do zasvojenosti z vzgojo zaradi vrednotnih dezorientacij. Srečujemo se z atrofijo, hipotrofijo in hipertrofijo vzgoje, ki je v njeni nerazvitosti, premajhni razvitosti in pretiranem poudarjanju. Zato ni nenavadno, da se tudi Žorž (2002) ujame v nezdržljivo komplementarnost razposajenih in razvajenih (mladih) današnjih patricijev in s trdim delom preobremenjenih plebejcev. Med njimi ni nič posredovanega (*Vermittlung* pri Heglu), kar bi radi dialektiki, in nič srednjega kot 'vmesnega' (Komelov izraz), kar bi radi hermenevtiki.

Osebnostna rast je postala predmet komercializacije kot želja. Temeljni potrošniški motiv ni več dobrina, ampak želja. Subjekt potrošnje postane želeči. Želje v temelju ni mogoče potešiti, saj je zavita v neskončno zanko vnovičnega pojavljanja. Želja je nekakšna božja sila. Zlasti za današnjega neintelektualca je dobila osebnostna rast takšen magičen pomen, kot ga je imela za srednjeveškega Nemca beseda *Wünschelrute*, ki je pomenila čarobno palico za najdenje zakladov (Paul, 1992: 1061). Nekritično sprejemanje v permisivnem stilu ali zavračanje osebnostne rasti v represivnem ne dasta ustreznih odgovorov na izzive časa. Učiti se je treba modrega upravljanja z željami. Poznamo več teorij želja od daoistične brezželne želje prek redukcije na potrebo do Lacanove želje, ki je vedno želja drugega, ker je brez drugega ne moremo uresničiti. Te teorije kažejo, da različni odnosi do želja vodijo do različnih odločitev za ali proti določeni dejavnosti.

Razvajenost, o kateri piše Žorž (2002) kot o civilizacijskem problemu, je posledica neselektivnega odnosa do želja pa tudi do vzgoje za vrednote.

### **Motivacijska struktura osebnostne rasti**

Osebnostnega razvoja ali rasti ni brez spremembe samopodobe. Jasno je, da so zasvojeni ljudje tisti, ki imajo nizko samopodobo. Pozitivna samopodoba<sup>8</sup> je funkcija občutka sposobnosti, da situacijo ali problem obvladujemo, in ciljne motiviranosti za to obvladovanje. Čim bolj nam to uspeva, tem bolj smo motivirani za nadaljnje dosežke naše dejavnosti, in čim manj obvladujemo, tem nižja je tudi raven ciljne motiviranosti. To velja tudi za učni uspeh učencev v šoli. Čim boljši je njihov uspeh, tem bolj so učenci motivirani<sup>9</sup> za nadaljnje učenje pri pridobivanju znanja, in čim slabši je, tem bolj je verjetno, da je slabša tudi njihova motivacija.

Samoprenova je najbolj splošen način oblikovanja pozitivnih misli, čustev in dejanj po vrednotah, ki bi jih radi živeli. Lahko govorimo tudi o reintegraciji različnih podosebnosti v novo celoto. Delno je potrjena hipoteza, da so v procesu preobrazbe ženske pogumnejše od moških, ker se bolj številčno udeležujejo tečajev. Vendar bi se tudi moški morali bolj udeleževati tečajev za osebno rast moških. To bi bilo dobro zaradi uskladitve anime in animusa, yin in yang energije. Danes govorimo o novi moškosti in ženskosti, saj nastajajo še novi arhetipi na straneh obeh spolov. Oboje je treba znati združevati, tako kot je treba tudi usklajevati duhovno formo z materijo.

Čedalje več ljudi spoznava, da ne morejo biti uspešni<sup>10</sup> in priznani v socialnem okolju brez osebnega razvoja in razvoja medsebojnih odnosov, ki vključuje nove alternativne vedenjske obrazce. Odrasli naj bi v vseživljenjskem učenju dopolnjevali oz. kompenzirali tisto, kar smo zamudili v prejšnjih razvojnih fazah, ker nismo tega dobili od staršev in šole v otroštvu in mladosti. Vprašanje je, v koliki meri to lahko pri sebi nadomestimo. Za to obstaja več t. i. tehnik.

Psihosomatske, socialne in spiritualne ravni človeka so tudi ravni (samo)vzgoje. Osebna rast je oblika samovzgoje. Človek postaja oseba v sinhronem pogledu ob vzajemnem delovanju posameznih dejavnikov oziroma plasti od biopsihosocialne do spiritualne. Hkrati pa je razvoj posameznika diahron po fazah v vsakem obdobju življenja posameznikov od rojstva do smrti. S faznim razvojem se ukvarjajo vede, kot so pedagogika (veda o vzgoji otroka), hebegogika (veda o vzgoji mladostnika), andragogika (veda o vzgoji in vodenju odraslih) in gerontologija (veda o

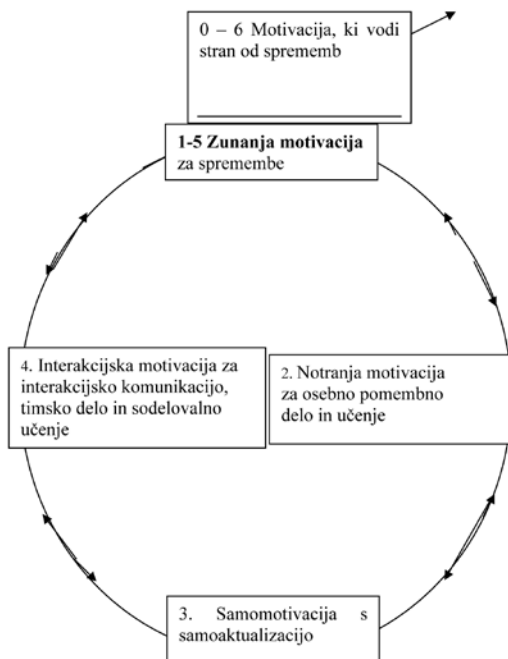
vodenju in zdravljenju starih in ostarelih). Vsi ti posamezniki se iz naše psihofiziološke genske danosti z medsebojnim delovanjem sami pogojujemo, razgrajujemo in transformiramo. Razvoj postaja tedaj zaradi starajočega prebivalstva čedalje bolj gerontološki problem.

Ni vseeno, iz katerih in kakšnih izkušenj kot predhodnega primera – precedensa izhajamo. Slabe izkušnje pogosto uporabljamo kot izgovor za negativne misli, čustva in dejanja. Zelo lagodno in varno se zdi ostajati pri starih vzorcih in v okvirih ozke identitete ter ozke lojalnosti z drugimi. Treba se je učiti premikati, preklapljati ali preusmerjati energijo in z njo pozornost tako, da dobimo s seboj dober stik z dobrimi nameni, pozitivnimi mislimi in čustvi.

Če učitelj ni uglašen z lastno močjo, učencu ne dovoli, da jo razvije. Poznamo stališče učiteljeve kontrole in discipline učencev, ki jim ne pripisuje sposobnosti, da kontrolirajo in disciplinirajo sami sebe (Pšunder, 2004). Podobno tudi vodja tečaja, delavnice ali kake druge oblike usposabljanja, ki ne opravi sprememb na sebi, ki jih pred udeleženci zagovarja, dopušča, da le-ti tavajo od tečaja do tečaja, ne da bi dosegli kak resničen razvoj. Če je vodja manj 'karizmatičen', mu udeleženci manj verjamejo v pravilnost njegove poti. Verjetno je, da mu funkcija 'pomoči za samopomoč' pri iskanju lastnih poti udeležencev manj uspeva. Tečaji ne bi smeli biti izgovor za nezaupanje v lastne sposobnosti, udeležbe proti plačilu in za sproščeno vzdušje, ki ga sicer nimamo.

Osebna rast vsebuje elemente tekmovalnosti, ki je »kot osebna lastnost motiv, pri katerem glavni poudarek ni na zmagi (nad drugim), temveč si posameznik z izkušnjami, ki jih je pridobil v tekmovalnih situacijah, pomaga k lastnemu osebnemu razvoju. Pri tem je bistveno odkrivanje samega sebe in svojih potencialov, stalen kritičen odnos do lastnega razvoja in sledenje standardom odličnosti« (Kobal, 2004: 79).

Slika 1: Prehodne oblike motivacije



V predstavljeni krožnici prikazujemo faze razvoja motivacije od zunanje motivacije za spremembe (točke od 1 do 5), prek notranje motivacije (2), samomotivacije s samoaktualizacijo (3), če parafraziramo Maslowa (Maslow, 1954), do interakcijske motivacije (4), ki je v medsebojni komunikaciji in sodelovanju med učenci in učitelji. V tej točki se razvija sodelovalno učenje (*cooperative learning*). Z novimi nalogami in vlogami, ki nastajajo v interakciji, se spet vrnemo na začetek (točko 5, ki je obenem štartna točka 1). Ker pa je v vsaki razvojni fazi mogoča motivacija stran (*motivation away from*) od zastavljenih ciljev, smo to označili z odnosom od 0 do 6. Da se tudi kombinirata motivacija za in proti v smislu asertivnosti, ki služi za zaščito osebnih meja.

Zavedanje motivov, ki vodijo stran in so demotivacija za osebno rast, je pomembno. Če ne obvladujemo svojih slabih občutkov razočaranja, zavračanja, prisile, izsiljevanja, preprečevanja, kontrole in kritike od zunaj, distresa, slabe vesti itd., skratka vsega tega, kar vodi k neusklajenosti znotraj osebne identitete, je to 'minsko polje' negativnih misli in čustev.

Ni vseeno, v kateri fazi duhovnega razvoja (spiritualne evolucije po P. Russellu) se nahajamo. Nietzsche (2005) je plastično orisal razliko med

zaostalimi in prehitevajočimi ljudmi. Meni, da prvi izvirajo še iz časov postavljanja temeljev kulture in so zato nezaupljivi do tekmecev in vzkipljivi do odstopajočih mnenj, drugi pa prekipevajo od veselja, ko se nahajajo na najvišjih nadstropjih njene stavbe in ljubeče občutijo vse nastajajoče in rastoče. Prvi so kot rjoveče zveri zaprti v klenih prostorih, drugi pa ne uveljavljajo izključne pravice do edine resnice, ampak so med seboj prijatelji. Konflikti nastajajo pri zamenjavi nižjih in višjih stopenj duhovnega razvoja. Problematična je že sama razvrstitev na nižje in višje (čeprav avtorji pišejo o stopnicah zavesti), zaostale in prehitevajoče, ker je selektivna in zlahka vodi v nasilje. Zato danes raje govorimo o multikulturalnosti in drugačnosti.

Samoaktualizacije ni brez odpovedovanja in samodiscipline, pa tudi ne brez vrednot poguma, svobodnega izbiranja, dobre organiziranosti dela in kot je ugotovil že Maslow sam, ne brez socialne podpore posamezniku. Ta jo lahko začne iskati v medkulturnih stikih. Danes se odrasli in otroci premalo učimo iz bogate zgodovinske tradicije različnih religij, umetnosti in filozofije, kaj šele iz izkušenj svojih staršev po transakcijski analizi. Kot da je vsem opešal zgodovinski spomin na pretekle dosežke človeštva, ki so pogosto prezrti ali celo zanikani, zato je nujno spoznavanje kulturne, etične in duhovne, zlasti krščanske dediščine. Treba je znova odkrivati in spoznavati duhovno sporočilo različnih kultur, ki nas navdihujejo in usmerjajo k osebostnemu razvoju, brez katerega ni samoaktualizacije.

Prav tako ni vseeno, katere oblike in učne vsebine osebne rasti<sup>11</sup> si kdo prisvaja. Po spodnji tabeli sodeč, je bolje izbirati desno stran opcij kot levo. Čeprav je na prvi pogled videti parcialen in začasen razvoj privlačnejši, pa je celovit in sistematičen gotovo dolgoročno gledano bolj kakovosten. Radi zamenjujemo kratkoročne učinke osebne rasti ali razvoja z dolgoročnimi in tisto, kar imamo v kratkoročnem spominu, s tem, kar nam ostaja kot naloga oz. motivacijski cilj v dolgoročnem. Motivacija za dolgotrajno, sistematično, celovito in kompleksno osebno rast je odvisna od privlačnih in realnih ciljev, ki si jih zastavljamo. Kot kaže *tabela 2*, potrebujemo za vsako alinejo drugačno motivacijo. Za vseživljenjsko neprekinjeno rast potrebujemo kompleksno in stalno motivacijo, kombinirano z zunanjimi spodbudami. Zanj potrebujemo tudi primerno okolje.

Tabela 2: Aternativna izbira različnih vrst osebne rasti

Delna in nesistematična	Celovita in sistematična
Začasna	Nenehna – sestavina vseživljenjskega učenja
Enostavna in zabavna	Kompleksna kot plod (samo)discipline
Skupinsko vodena na tečajih in delavnicah	Individualna – zasebna
Površinska	Globinska na ravni notranjega jaza – sebstva
Etično-ekološko izvedena	Izvedena ne glede na socialne okoliščine
Spontana brez ocenjevanja dosežkov	Osebnostno in skupinsko ocenjevanje dosežkov

Pri osebni rasti je pomembno, kateri učni stil izbiramo. Izbiramo ga lahko, če vemo, kateri so in kateri je nam najbližji.<sup>12</sup> Ker nas cilj motivira, govorimo o ciljni motivaciji. Šele postavitev ciljev nam omogoča, da verjamemo v uspeh učenja, samozavesti, rasti in učenje z veseljem, ki manjka na naših šolah. Včasih nam manjka tovrstna tekmovalnost, včasih sodelovalnost ali pa oboje hkrati, kot kaže zadnja alineja v *tabeli 2*. Ker mladim pogosto manjka veselja do življenja, jim manjka tudi veselja do učenja. Bolje je reči življenju da kot ne, bolje je sprejeti določeno priložnost, kot jo odkloniti, in bolje se je čemu prikloniti, kot biti aroganten in celo nasilen.

Socialni kapital, ki ga imamo v Sloveniji premalo, se krepi z razvojem partnerstva na podlagi socialnega učenja. Socialno se učimo z igranjem in sprejemanjem socialnih vlog. Te vloge igramo po pričakovanjih ali proti njim. Res pa je, da posameznik igra te vloge tem bolj površno, čim več vlog (fr. *contre role* – protiigra) mora igrati. To velja tudi za učenje in znanje.

### Učenec in učitelj v luči tipov osebnosti

Za ljudi, ki delajo z ljudmi, je najpomembnejše vprašanje, kako nastaja in kaj je socialna realnost. Brez te osnove ni mogoče izoblikovati ciljev in strategij (medsebojnega) vplivanja. Po Černigoju (2002) lahko strukturo socialne realnosti razdelimo na dve ravni: osnovno in osrednjo. Za osnovno realnost je značilno usklajevanje naših prepričanj s prepričanji drugih, medtem ko osrednja realnost služi ohranjanju avtopoeze sebstev določenega socialnega prostora. Avtopoezo sebstev razumem v tem smislu, da pojavi osrednje realnosti pomagajo ohranjati človeku lastno sposobnost samoohranjanja njegove lastne organizacije. Usklajevanje vedenj pri osnovni realnosti ima povsem praktično funkcijo, in sicer uskladiti cilje med ljudmi, da bi lažje prišli do njih, medtem ko ima usklajevanje doživljanj bolj psihološko funkcijo zagotavljanja občutka medsebojne poveza-



nosti ter zmanjševanja anksioznosti in osamljenosti posameznika. Človek kot večzaznavno, večpredstavljivo in večstransko misleče bitje živi v svetu več vrst realitet in identitet.

Zaradi legitimnosti pluralnosti interpretacij tekstov in njim pripadajočih svetov bi učitelj moral znati zagovarjati ali spodbijati različne interpretacije in ne le svojih. Razvoj bralne in drugih vrst pismenosti pa terja razvijanje kritičnega mišljenja<sup>13</sup> v dialogu. Že otroci bi se morali učiti dialoga najprej v demokratični družini, potem pa tudi v demokratični šoli. Izkušnje osnovne šole kažejo, da so učenci v višjih razredih tem bolj samostojni in kritično misleči, čim prej so jih že v nižjih razredih navajali k temu učitelji.

V procesu edukacije se srečujejo kot udeleženci različne osebnosti kot so učitelji, vodstvo šole, svetovalni delavci in starši. Nekateri izmed njih psihologi označujejo kot avtokratske, narcisoidne, konformne, fleksibilne, shizofrene osebnosti. Nekdanje avtokratske osebnosti so se kot produkt avtokratske družine in države preobrazile v narcisoidne z razvojem potrošniške kulture. Po Rutarju (2002) postane učitelj shizofren tedaj, ko je pretežno izvajalec pouka po navodilih že vnaprej pripravljenih kurikulumov in učnih načrtov, ki jih ni pisal sam, in ni inovator novih didaktičnih sredstev in pisec učnih gradiv in učbenikov. Vse to pa spada k standardizaciji šole.

Kakšna so tedaj pota do avtonomne, zrele in celovite osebnosti? Učitelj kot »reflektirajoči praktik« naj bi bil zrela, integrativna osebnost v odprti šoli, zato ne pristaja na primat zunanje kontrole tudi v vlogi šolske inšpekcije ne, ampak na svobodno izbiro. V okviru ideje holistične paradigme šole<sup>14</sup> pa še ostaja odprto vprašanje, v čem naj bi se človek kot homo educator in homo educandus (poučevalno in učeče se bitje) lahko pojavljal celoviteje.

Pomen osebnosti učenca in učitelja v njunih medsebojnih stikih je nedvomen (Tomić, 2003; Garnett, 2005). Na podlagi Jungove tipologije osebnosti na temelju 4 duševnih funkcij, kot so čutenje, mišljenje, čustvovanje in intuicija, je nastal *Myers-Briggsov* indikator (*M. B. T. O.*). Te tipe ugotavljamo glede na vprašanja: 1. kako vzpostavljamo stik z drugim, 2. kako procesiramo – predelujemo informacije, kako jih vrednotimo in kakšna je naša življenjska usmerjenost. Ta vprašanja niso nova, saj iz 1. tečaja vemo, da se strateško učimo po sistemu input in output in da je med vhomom in izhodom t. i. črna skrinja (*black box*), ki pa jo dekodiramo z nlp prijemi. Ko poznamo lastnosti posameznih tipov, tudi vemo, v katerem jeziku kaže s posameznim govoriti. *Introvertiran tip* mora razmisliti o vseh inačicah,

preden odgovori. Značilno zanj je, da želi razumeti bistvo, še preden stvar preizkusi. To je videti kot postavljanje voza pred konja. *Ekstravertiran tip* želi vsako stvar najprej dejavno preizkusiti in pri tem uporabi veliko primerov. Za *senzualni tip (sensiver)* je potrebna vizualizacija učnih vsebin. Učitelj naj bi učencem povedal tudi praktične primere iz življenja. Ta tip je usmerjen na uporabno znanje po vprašanju 'kako'. *Intuitivci (intuiters)* potrebujejo globalno sliko (*big chunk or big picture*). Zadane naloge naj vsebujejo možnost domišljije. Potrebujejo raznolikost bolj kot ponavljanje že znanega, ker se ob rutini hitro dolgočasijo. Za *razmišljajočega tipa (thinker)* je bistveno zaupanje. Potrebuje priznanje. Zato od učitelja želi izvedeti, kakšni so kriteriji ocenjevanja. Za *čustvenega tipa (filler)* so potrebne pogoste pohvale, harmonično vzdušje in sporočilo, kako vsebine vplivajo nanje prek v ljudi usmerjenega metaprograma. *Razsojevalni tip (judge)* rad naloge izpelje in zaključi in ga zato več nedokončanih nalog hkrati zmede. *Zaznavni tip (perciever)* potrebuje neskončno svobodo, spontano odzivanje in odprtost za nove informacije. Pri rutinskih opravilih je pogosto nediscipliniran. Če učitelj vse te tipe učencev pozna, se vsakemu od njih lažje prilagodi. Nikogar ne izključuje, ker ga nima za normalnega. Hkrati pa tudi sam predstavlja pretežno enega izmed njih in posnema lastnosti drugih. Vsak ima svoje pozitivne in negativne strani. Če se jih zavedamo, jih lažje obvladujemo, sicer jim ostanemo podrejeni. Tudi v tem je naša osebna rast.

Prav tako rastemo tudi motivacijsko, ko spoznavamo razliko med pozitivno motivacijo k nečemu in negativno motivacijo od nečesa, kar korelira s pozitivno in negativno svobodo. Če bi analizirali, kdaj je uspešna ena in druga, bi lažje izbirali eno od obeh ali kombinirali obe s predvidljivim uspehom. Jasno je, da nas višje postavljene vrednote motivirajo bolj kot nižje, ker se posameznik z njimi tudi bolj identificira. Za odnos učenec učitelj je bistveno vprašanje, ali imata enake ali celo nasprotujoče motive. Že vsak osebni tip vsebuje določeno motivacijo: *be perfect, worker, hurry up, please me please you*, kar bi po naše pomenilo *perfekcionista, delavec, hitrec in ustrezljivec* glede na razvrstitev iz transakcijske analize. Znano je tudi, da je za teoretike prikladnejše konceptualno učenje, za praktike pa eksperimentalno-empirično že po Kolbovi shemi. Jasno je tudi, da se nekateri ljudje lažje motiviramo za določena področja družbenih dejavnosti, drugi pa za druga. Zato se razvrščamo med ekonomiste, politike, kulturnike-umetnike in teoretike.

Učitelji radi poučujejo in starši radi vzgajajo na način, ki ustreza njihovemu osebnemu tipu. Intuitivni učitelji so stimulirani z odkrivanjem

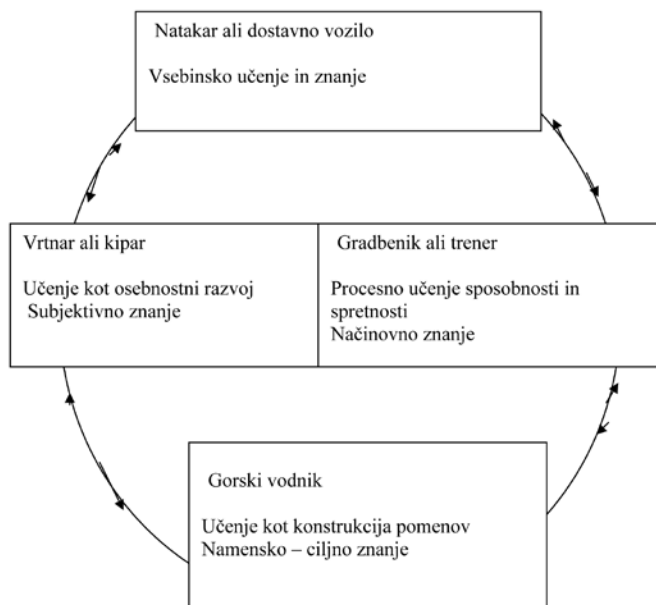
novih idej, zato intuitivni učenci pri njih blestijo, senzualni pa imajo težave. Senzualni učitelji so konkretni in radi dajejo navodila. Razmišljajoči učitelji vrednotijo sposobnosti učencev. Zanje je pomembna natančnost informacij, razmišljajoči učenci pa cenijo obvladovanje vsebin. Čustveni učitelji so zaskrbljeni zaradi odnosov. Najbolje poučujejo v razredu, kjer vlada harmonija. Po vprašalniku lahko vsakdo spozna svoj tip in zato krepí šibke točke in smotrno uporabi močne. To pomaga k dvigu samospoštovanja in samozavesti.

Štiri duševne funkcije pomenijo Jungu štiri stile in osebne drže: *mišlec*, *občutljivec*, *emocionalni človek* in *intuitivec*. Nekatero funkcijo so pri določeni osebnosti nadrejene, druge podrejene in nerazvite. Kot za metaprograme velja tudi za osebne tipe, da jih je dobro kombinirati, če želimo fleksibilno komunikacijo z vsemi sodelujočimi. Odnosi postanejo tako predvidljivi, ker vsak ne gre z vsakim. Najboljši je usklajeni tip, ki združuje vse druge v odprtem sistemu. Drugi tipi, kot so ustrezljivec, kritik-nadzornik-obtoževalec, delujejo v zaprtem sistemu in niso splošno uporabni.

### *Učiteljeva prožna osebnost kot pogoj kompleksnega učenja*

Učitelj naj bi bil tako široka osebnost s prožnim mišljenjem in stili učenja, da bi te tipe razumel in jih znal usmerjati. Hkrati pa bi bilo tudi njegovo znanje konstruktivno, samouravnavaajoče, kumulativno, umeščeno v socialni kontekst, sodelovalno in individualno različno. Šele s tem novim pojmovanjem znanja, ki ni le faktično, in učenja, ki ni le spreminjanje vedenja na podlagi izkušenj, lahko govorimo o transformaciji subjekta. V evalvacijski študiji Marentič Požarnik (2002) ugotavlja, da znanje naših gimnazijcev, ki se vpišejo na fakultete, ni trajno. Naše vprašanje pa je, ali je trajnost dosegljiva na transformacijski način. Za transformativno šolo (*transformative school*) je značilno transformativno učenje (*transformative learning*) z ustvarjalnim sodelovanjem med udeleženci edukacije. Na *sliki 2* izhajamo iz naslednjih štirih stilov učenja in pouka:

Slika 2: Stili učenja in pouka



Scardamaglie in Bereiter (1989, po Marentič Požarnik, 2000a) razlikujeta naslednje štiri osnovne sklope pojmovanja učenja in pouka, znotraj katerega je treba reševati jedrne probleme:

1. Učenje je sprejemanje, shranjevanje in reprodukcija znanja, ki mu odgovarja pouk kot transmisija, prenašanje ali transfer znanja. Takšnega učitelja označuje Fox metaforično »dostavno vozilo« ali »natakar«. Zanimivo pa je, da niti samo globinski stil ne daje trajnih rezultatov nasproti površinskemu transmissijskemu pouku s kopičenjem znanja po aditivnem in akumulativnem pristopu. Trajne učinke daje fleksibilno uravnoteženo menjavanje različnih stilov.
2. Če je učenje pridobivanje gibalnih, jezikovnih in drugih spretnosti, je pouk razvijanje spretnosti in sposobnosti učencev. Učitelj kot »gradbenik« ali »trener« omogoča učencem, da vadijo spretnosti v različnih situacijah. Poudarek je na proceduralnem in ne na vsebinskem znanju. Jedrni problem je, kako naj se osredini na višje spoznavne spretnosti in te poveže s cilji in kako naj doseže prenos znanja v različne situacije. Učitelj ne ravna dobro, kadar zaposluje le nižje ravni učen-

- čevih sposobnosti, dobro pa ravna, kadar krepi avtonomijo učenca pri izbiri težjih problemov za višje učenčeve sposobnosti. Te je treba povezati s cilji in doseči prenos v razne situacije.
3. Učenje in znanje sta aktivna konstrukcija pomena, pouk pa je spodbuda za pojmovno spreminjanje učenca. Prototip tega učitelja je Sokrat. Poučevanje je potovanje oz. vodenje učenca na poti proti ciljem. Učitelj daje učencu možnost samostojnosti in mu pri tem pomaga, da ne zaide. Igra vlogo mentorja oz. moderatorja, ki ustvarja in rešuje (konfliktne) situacije. Metafora zanj je »vodnik« na poti do znanja v smislu konstrukcije pomena. Odprto vprašanje je, do katere mere sme vstopiti v učenčev svet izkušenj in razumevanja. Slaba stran je, če učitelj učenca v tem svetu pusti, dobra pa je, če mu omogoči učenje na podlagi napak.
  4. Učenje je celovita osebnostna rast. Poučevanje je spodbujanje razvoja učencev s tem, da jim učitelj preskrbi različne vire, izkušnje in spodbude. Učitelj je »vrtnar« ali »kipar«. Dobro je, če učitelj (skupaj z učeneci) načrtuje dejavnosti, ki te sposobnosti razvijajo, in pri tem upošteva tudi njihove čustvene potrebe. Učitelj naj učencem omogoči razširitev njihovih interesov tako, da načrtuje dejavnosti, ki jih razvijajo, in pri čemer upošteva tudi čustvene potrebe.

Učiteljeva kompleksna profesionalnost se ne more razvijati brez uporabe znanj z različnih področij: 1. vsebinsko znanje (*content knowledge*), 2. splošno pedagoško znanje (*general pedagogical knowledge*) na ravni teorij, empiričnih izsledkov, vizij, pojmovanj in stališč o pouku, vzgoji, šoli, ocenjevanju s področja pedagogike, didaktike in drugih disciplin, 3. kurikularno znanje (*curriculum knowledge*) kot »orodje poklica« (o zakonodaji, učnih načrtih, organizaciji šolstva ...), 4. specialnodidaktično znanje, kako doseči učinek poučevanja (*pedagogical content knowledge*), 5. psihološko znanje o značilnostih učencev (*knowledge of the characteristics of the learners*) ter procesov učenja, 6. znanje o šolskem managementu in šoli kot ustanovi (*knowledge of educational contexts*), znanje o ciljih in vrednotah edukacije (*knowledge of educational goals and values*) ter o filozofiji, 7. praktično (akcijsko, izkustveno, situacijsko, implicitno) znanje, akcijski repertoar, praktična modrost, poklicne spretnosti ali kompetence, vedeti, kako (Marentič Požarnik, 2000b: 6–7).

Analiza posameznih točk pokaže, da novi profesionalizem učitelja vsebuje 1. poklicno zavzetost, 2. avtonomnost na podlagi usposobljenosti, 3. dinamično razumevanje učenja in 4. interakcijsko sodelovanje. Ta

kompleksnost znanj z različnih področij še ničesar ne pove o tem, kako posamezen učitelj ta znanja sintetizira in integrira, kar pa je za kakovost pouka pomembno. Glede na potrebe duhovnega razvoja, o kateri smo govorili v prvem poglavju, ugotavljamo, da širina različnih znanj, ki naj bi jih učitelj za zadovoljitev vseh edukacijskih potreb obvladal, ni izčrpana. Zato bi bilo morda treba uvesti pojem integrativne profesionalnosti, s katerim bi razložili, v koliki meri je učitelj različna znanja integriral, sintetiziral, poenotil oz. transformiral, da bi k takšni poglobljenosti lahko navajal tudi učence. Integrativni pristop je pomemben še zlasti pri uresničevanju integrativnega in procesnega kurikula in učnega načrta in posledično za obvladovanje različnih učnih situacij nemirnih učencev pod distresom.

V okviru pedocentrizma je za šolo najpomembnejši učni uspeh učencev. Učitelji učencem pokažejo, kako se je mogoče z veseljem in uspešno učiti in kako najti najboljšo pot do učinkovitega učenja. Učni uspeh učitelji spremljajo sproti in otrokom svetujejo v pogovorih pred poukom, med njim in po njem. Tudi otroci lahko sprašujejo, dejavno sodelujejo pri oblikovanju učne priprave in evalvaciji učnih ur. Učitelj se zaveda, da so povratne informacije, ki jih dobiva od učencev, pomemben pogoj za njihov učni uspeh. Učenci s pomočjo Glasserjeve ali kake druge teorije kontrolirajo svoje vedenje in sprejemajo odgovornost zanj. Učitelj skrbi za njivo moralno dozorevanje glede na šeststopenjski razvoj po Kohlbergu, in sicer od: 1. kaznovanja in ubogljivosti znotraj heteronomne morale, 2. prek egoistične in instrumentalistične usmerjenosti, 3. konvencionalnosti, 4. ponotranjanja konvencionalne morale s postkonvencionalno presojo, 5. legalnega dogovora do 6. univerzalnega etičnega načela. Ni odveč pripomniti, da šele zadnja stopnja ustreza značaju humane globalne etike.

Zakaj dijaki v gimnaziji ne pridobijo trajnega znanja? Ker se didaktična prenova šele pripravlja,<sup>15</sup> kar pomeni, da ni aktivnejšega vključevanja učencev v predmetni pouk in je premalo projektne delo. Razlikujemo med znanjem za kratkoročni (short term memory) in znanjem za dolgoročni spomin (long term memory). Evalvacijska študija Marentič Požarnikove (2002) kaže, da je reproduktivno znanje prehitro pozabljeno. Dolgoročno znanje je tisto, ki je poglobljeno in naučeno, ne pa površinsko. Učitelji so prepričani, da dijake bolj dejavno vključujejo v pouk, kot so ti sami prepričani, vendar pa kasnejši rezultati, ki so pod pričakovanjem, kažejo, da imajo prav. Dober učitelj (Glasser; 1994a; Gossen & Anderson, 1996) dobiva še nove značilnosti tako kakor kakovost edukacije. Nobene od teh sintagem ni mogoče izčrpati, ker sta obe še odprti.

Pozitivna samopodoba se povezuje z višjim avtoimunskim sistemom, navdušenjem, nenehnim samomotiviranjem za delo in z vsem potencialnim kapitalom za uspeh, funkcionalno pismenostjo itd. Individualna osebnost je socialno ranljiva, vendar pa glede na stopnjo frustracijske tolerance lahko samopodobo izboljšuje ali poslabšuje. Za visoko pozitivno samopodobo se je treba zavzemati vedno znova. Šele tedaj lahko računamo na to, da se bo zdrava tekmovalnost ujemala z ustrežno sodelovalnostjo, ne pa hipertekmovalnost s socialno izključujočnostjo.

## Sklep

Danes opažamo dve nasprotujoči stališči do osebnostne rasti. Prvo je odklonilno. To stališče izhaja iz do nedavno veljavnega prepričanja, da se razvoj osebnosti konča na začetku odraslega obdobja. Andragogika kot veda o potrebah odraslega po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju tedaj še ni bila potrebna. Koncept vseživljenjskega izobraževanja in učenja je začel prevladovati šele na začetku dobe informatizacije in vstopa držav v tranziciji v kapitalizem in sprejemanje tretjega vala demokracije.

Drugo stališče do osebnostne rasti je stališče samoumevnega sprejemanja, kot da gre za rešitev vseh (med)osebnih problemov. To stališče vodi bodisi v salutokracijo, felicitomanijo ali spiritualno zasvojenost. Osebnostna rast postane s pomočjo parol 'nove paradigme' in 'novega človeka' nekakšna tostranska religija, ki jo je mogoče kupiti pri prodajalcih 'novih tehnik'. Takšna osebnostna rast je sestavina komercializacije kot rezultata razvoja servisne dejavnosti in konzuma abstraktnih dobrin. To nekritično sprejemanje ali zavračanje osebnostnega odnosa je sestavina črno-belega, čustveno obarvanega mišljenja. Že pokojni Ivan Kosovel je pisal o postmodernih oblikah gnoze, ki se postavlja na stališče absolutne vednosti, čeprav gre le relativna in pomanjkljiva spoznanja. Zagovarjanje možganom prijaznega učenja brez temeljitega poznavanja funkcij možganov nima smisla.

Za tretje stališče je osebnostna rast sestavina razvoja poklicne profesionalnosti in je kot taka nujno potrebna za obvladovanje različnih situacij v družinskem življenju in poklicnem delu. Osebna rast je sredstvo za premagovanje oblik distresa in zasvojenosti. Osebnostna rast je pogoj interaktivne, dialoške komunikacije in uporabe transformacijskega poučevalnega in učnega stila kakor tudi subjektivnega (tacitnega) znanja. V tem prispevku se najbolj ukvarjamo s slednjim. Delno smo raziskali dejavnike in okoliščine, v katerih je osebnostno rast mogoče gojiti, in opisali cilje,

ki so z njeno pomočjo dosegljivi. Peserlova (2005) skuša skozi kritično refleksijo slovenskih literarnih besedil premostiti prepad med skomercializirano, trivializirano in razvrednoteno duhovnostjo in spoznavanjem samega sebe kot duhovnega bitja. Kot smo videli, obstajajo v svetu resni napori za slednje.

Učitelj najbolje spoznava pomen osebne rasti po samomotivaciji in samoevalvaciji, pri čemer ne gre le za njegovo avtorefleksijo o razliki med že doseženim in še nedoseženim, ampak za diahrono primerjavo med prej in potem (angl. before and after) po določenem tečaju usposabljanja. Učitelji o tem pišejo osebni ali intenzivni dnevnik, eseje in komunicirajo med seboj.

Sklenimo, da je osebna rast učiteljev pogoj za uspešnost učencev le tedaj, če poučujejo tako, kot se na nov način učijo in če učenčevo znanje po novih merilih oni sami ali drugi, zunanji ocenjevalec, tudi preverjajo in ocenjujejo. Ni vseeno, ali se znanje v šoli preverja in ocenjuje po stari ali po novi kulturi preverjanja in ocenjevanja znanja. Videti je, da je Marzanova taksonomija bolj prožna in procesno usmerjena kot Bloomova, zato lahko evalviramo več osebne rasti, ki je vključena v spretnosti in sposobnosti. Ni pa izključeno, da obstaja za transpersonalna spoznanja še druga procesna taksonomija, ki omogoča merjenje rezultatov konstruktivno, transformativnega in interaktivnega učenja.

## Opombe

- [1] Koncept osebnosti v postmoderni ni enak 'vsestransko razviti osebnosti' v socializmu. V Jugoslaviji je to bil to najbolj splošen cilj edukacije po celi vertikali od vrtca do univerze. Vendar pa je takšen ideal VRO izhajal iz družbenih razmer, v katerih pa se tudi zaradi njihove nezadostnosti ni mogel realizirati. Nov ideal osebne rasti predpostavlja delo na sebi.
- [2] Glej spletno stran: [http://www.eurotas.org/2003\\_constitution.htm](http://www.eurotas.org/2003_constitution.htm) glej <http://www.eurotas.org/>. Za preučevanje transpersonalne psihologije obstajajo tudi časopisi. *Journal of Transformative Education* izdaja Californian institute of Integral Studies (v San Franciscu), ki se ukvarja s preučevanjem različnih religij.
- [3] Kot je znano so razvijali likovno psihologijo kot Gestalpsychologie, Gestalttheorie in kasneje Gestalttherapie v Berlinski šoli na začetku 20. stoletja C. Stumpf, M. Wertheimer, W. Koehler, K. Koffka, K. Lewin. Odkrili so zakone celostne zaznave. Berlinski je sledila leipziška šola (Krueger, Sander). Iz Nemčije se je ta smer razširila po vsem svetu.



- [4] Tematizacijo izkušnjskega učenja in njegovo uporabo v pedagoški praksi glej: Novak, B. (2002). *Experiential Learning in Slovenian School. The School Field*, (2002) XIII, 8, str. 81-107. Mednarodna organizacija ICEL prireja vsako leto mednarodna znanstvena srečanja povezana s teorijo in prakso izkušnjskega učenja. Leta 2002 je bil takšen kongres tudi v Ljubljani z naslovom »Experiential learning: cultural and ethical dilemmas«, na katerem sem sodeloval z omenjenim referatom (objavljenim v reviji *The School Field*).
- [5] V razvoju osebnosti nastajajo ob vsakem faznem prehodu osebne krize kot obdobja krajše ali daljše psihične nestabilnosti in neprilagojenosti na nove življenjske pogoje. Ne gre le za t. i. krizo srednjih let, ampak tudi za krizo prehoda iz otroštva v mladostniško obdobje - puberteta, krizo ob upokojitvi, krizo ob razvezi oz. ob vsakem večjem distresnim pritisku.
- [6] Podrobneje o McCarthyjevi shemi 4MAT glej spletno stran <http://www.volcano.und.nodak.edu/vwdocs/msh/lc/is/4mat.html> 4MAT sistema:
- [7] Pregorelost (angl. *burning out*, jap. *Karoshi*-prezgodnja smrt zaradi dela) je znan pojav posledice daljšega distresa zaradi neustreznega oz. pretežkega dela. Zanj so značilni pojavi mentalne in čustvene izčrpanosti ter depersonalizacije. Pregorevanja je veliko zlasti med družbeno izpostavljenimi poklici, kot so učiteljski, zdravstveni delavci, novinarji itd.
- [8] Več o tem v knjigi dr. D. Kopal, (2003, 2004).
- [9] Teorij motivacij je veliko. *Slika 1* o prehodu motivacije sem oblikoval na podlagi Maslowe teorije potreb, Habermasove teorije interakcijske komunikacije in nlp klasifikacije motivov za in proti. Čedalje več je tudi nasvetov, kako naj učitelji motivirajo ali vsaj spodbujajo učence, npr. *Schilling, D.* (2000).
- [10] Uspešnost lahko razumemo v smislu 1. izvrševanja v smislu vlaganja določenega navora 2. učinka kot doseženega rezultata, in 3. priznanja ustanove za rezultat ali 4. kompleksnega razumevanja kakovosti edukacije. Zato je merjenje uspešnosti v šoli odvisno od koncepta pouka, ki je usmerjen bodisi v rezultat, bodisi v proces. Za šolo, v kateri noben učenec ni neuspešen (*school without unsuccessful children* ali *no child left behind*), je pomembno, da oblikuje svoj kurikulum na podlagi dosedanjih izkušenj in zakonitosti uspeha.
- [11] O ciljnih, metodah, teorijah in praktičnih vajah za osebni razvoj glej tudi spletno stran [www.personal-development.com](http://www.personal-development.com).
- [12] V pedagoški literaturi je eden najbolj dodelanih ravno Kolbov model učnih stilov. Kolb je že v sedemdesetih letih opredelil učenje kot proces, v katerem se znanje kreira skozi transformacijo izkušenj. Napredovanje v učenju poteka preko štirih učnih sposobnosti, vsaka sposobnost je v krogu lahko na prvem mestu. Osnovno je izkustveno učenje (podobno kot pri J. Dewey). Gre za naslednje štiri sposobnosti: 1. opazovanje in refleksija, 2. aktivno preizkušanje, 3. generalizacija in 4. abstraktna konceptualizacija. Glej tudi *slika 2*.
- [13] O uporabi kompleksnega kritičnega mišljenja v pedagoški praksi glej Rutar

Ilc (2005) in Rupnik-Vec (2004). Iz obeh tekstov izvemo, s katerimi vprašanji ga je mogoče pri pouku spodbujati, katere miselne (logično-racionalne) postopke vsebuje in kako ustreza procesnemu pristopu pri zgledu nekaterih predmetov v OŠ in gimnaziji.

- [14] Za holistično paradigmo, ki jo zagovarja pedagoška antropologija, je celota več kot vsota njenih strukturnih delov, neokrnjenost in polnost. Pri odnosu mehanicistične in holistične paradigme šole gre v ozadju za filozofski problem odnosov med deli in celoto. Seveda pa ostaja odprt problem, da se človek v odnosu do vsake celote, na kateri je udeležen kot del, le delno nanaša. Pri tem pogosto del šteje za celoto.
- [15] Več o tem glej članek *Novak, B.* »Odnos med znanjem in zmožnostmi v ciljih učnih načrtov gimnazije« (v tisku zadnje številke *Vzgoje in izobraževanja* 05). *Vzgoja in izobraževanje* (4/5) je že posvečena projektu didaktične preнове gimnazij z vrsto prispevkov.

## Literatura

- Bečaj, J. (1997). *Temelji socialnega vplivanja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Brečko, D. (1998). *Kako se odrasli spreminjamo*. Radovljica: Didakta.
- Bruckner, P. (2004). *Nenehna vzhičenost: Esej o prisilni sreči*. Ljubljana: Claritas.
- Clarkson, P. (1996). *Ahilov sindrom: Kako premagati izvirni strah pred neuspehom*. Ljubljana: J. Pergar.
- Černigoj, M. (2002). *Struktura in dinamika socialne resničnosti z vidika odnosa med posameznikom in socialnim okoljem*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Fromm, E. (2003). *Umetnost življenja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Garnett, S. (2005). *Using Brainpower in the Classroom. Five steps to accelerate learning*. London: Routledge.
- Ginnis, P. (2004). *Učitelj sam svoj mojster. Kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha*. Ljubljana: Rokus.
- Glasser, W. (1994). *Dobra šola – vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1994a). *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Goleman, D. (2001). *Čustvena inteligenca. Zakaj je lahko pomembnejša kot IQ*. Ljubljana: Mladinska Knjiga.
- Gossen, D. & Anderson, J. (1996). *Ustvarimo razmere za dobro šolo!* Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Jung, G. (2004). *Psihologija vzgoje*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kalin, J. (2004). Osebnostna zrelost in modrost. *Vzgoja*, september 2004, 23, 11–13.
- Kobal Grum, D. (ured., et al.) (2003). *Bivanja samopodobe*. Ljubljana: i2.
- Kobal, D. (et al.) (2004). *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo: interdisciplinarni pristop*. Ljubljana: Študentska založba.
- Marentič Požarnik, B. (2000a). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

- Marentič Požarnik, B. (2000b). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev - nujna predpostavka uspešne prenovе. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(4), 4-11.
- Marentič Požarnik, M. (2002). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. *Sodobna pedagogika*, 52(3), 54-75.
- Marjanovič Umek, M. & Zupancič, M. (2004). *Razvojnа psihologija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Brother.
- Musek, (1994). *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
- Nietzsche, F. (2005). *Človeško, prečloveško*. Ljubljana: SM.
- Novak, B. (1996). Poti do avtonomne osebnosti. V: Žerovnik, A. (ur.), *Vzgoja, vrednote, cilji*. Zbornik simpozija v Cankarjevem domu 7. 10. 1995. Ljubljana, Državlanski forum za humano šolo. *Družina*, str. 58-86.
- Novak, B. (1997). Vprašanje avtonomne etike. V: Žerovnik, A. (ur.), *Etična vzgoja*. Zbornik simpozija Svetovni slovenski kongres 24. in 25. oktobra 1996. Ljubljana, *Družina*, str. 27-47.
- Novak, B. (2003). Filozofija samovzgoje za uspeh. V: *Entra*, <http://www.entra.si/nlp/objavljeno/uspeh.htm>.
- O'Connor, J. & Seymour, J. (1997). *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja. Uvod v nevrolingvistično programiranje*. Žalec: Sledi.
- Paul, H. (1992). *Deutsches Wörterbuch*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Peserl, M. (2005). *Besede o neubesedljivem*. Maribor: Litera.
- Powell, T. (1999). *Kako premagamo stres*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pšunder, M. (2004). *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rozman, S. (1998). *Peklenska gugalnica. Kako lahko postanete odvisni od hrane, seksualnosti, dela, iger na srečo, nakupovanja in zadolževanja, sanjarjenja in televizije, duhovnosti, odnosov ... in kako se tega rešite*. Ljubljana: Vale Novak.
- Rutar, D. (2002). *Učitelj kot intelektualec*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Rutar-Ilc, Z. (2004). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2005). Učimo učence misliti kritično. V: Zupan, A. (ur.), *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (zbornik prispevkov), str. 22-37. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Schilling, D. (2000). *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence. II. stopnja: za delo z mladostniki od 10 do 14 let*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Vodovnik, Z. (ur.) (2005). Intellectual Capital and Knowledge Management. *Proceeding of the 5th International Conference of the Faculty of Management Koper*, University Primorska (18.-20. november 2004). Congress Centre Bernardin Portorož, Slovenia.
- Walters, D. (1990). *Vzgoja za življenje*. Celje: Mohorjeva družba.
- Watzlawick, P. (2000). *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber.
- Youngs, B. B. (2001). *Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje: priročnik za uspešnejše odzivanje na stres*. Ljubljana: Educy.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *Duhovna inteligenca*. Tržič: Učila.
- Žorž (2002). *Razvajanost - rak sodobne vzgoje*. Nova Gorica: Educa.



# IZKUŠENJSKO UČENJE V SLOVENSКИH GIMNAZIJAH

**Janez Kolenc**

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

## **Teoretična izhodišča**

Učni stil je za posameznika značilna kombinacija učnih strategij, ki jih običajno uporablja v večini situacij in ki so v nekaterih situacijah bolj, v drugih pa manj ustrezne (Marentič Požarnik, 1995). Dunn (1989) navaja, da učni stil vključuje individualne odgovore na svet okoli sebe. Lahko ga opredelimo kot učenčevo preferenco do učnih predmetov, npr. učenec ima neki predmet raje od drugega. Zato je pri prvem, ki ga ima raje, bolj motiviran in samostojnejši. Pri tem predmetu z manj napora doseže boljši uspeh.

Gibson in Chandler (1988) navajata, da se učenci razlikujejo po miselnih postopkih (kognitivni stil) in načinih učenja (učni stil). Zato je v učnem procesu treba upoštevati individualne (kognitivne) razlike in učne tehnike.

Poznavanje učenčevega učnega stila je za učitelja zelo pomembno, saj mu omogoča odkrivanje povsem individualnih značilnosti posameznika, njegovih načinov pridobivanja znanj ter dolgoročnega pomnjenja in prenašanja le-teh. Za učitelja je pomembno da odkrije »učenčev prevladujoči učni stil« in njegove značilnosti v primerjavi z drugimi (Marentič Požarnik, 1995). Učenec oblikuje svoj učni stil pod vplivom različnih dejavnikov, odvisno od samopodobe, inteligence, motivacije in mnogih drugih dejavnikov.

Učni stil je sestavljen iz številnih dejavnikov. Willis in Hodson (1999) navajata, če bi učitelj poznal učne stile svojih učencev, bi lažje izbral metode in oblike dela, pripomočke in stopnjo zahtevnosti obravnavane snovi. Na podlagi tega bi bilo mogoče »... pouk do neke mere prilagoditi željam in preferencam učencev ...« (Marentič Požarnik, 1995), kar bi privedlo do boljšega počutja in posredno do boljšega učnega uspeha. Pri ugotavljanju portreta učnega stila naj bi učitelj poznal in vključil naslednja spoznanja

o učencu: dispozicije, interese, odnos do okolja in značilnosti interakcij z njim ter talente.

Učni stil praviloma sestavljajo učne strategije (kombinacija kognitivnih operacij) in učne navade posameznika. Ob tem so zelo pomembni še mnogi drugi dejavniki, npr. učiteljev stil, učiteljeva sposobnost ustvarjanja učnega ozračja ter relacije med njim in učenci, zahtevnost učnega načrta, obremenjenost učencev, kulturna raven družine, individualne razlike in posameznikove osebnostne dimenzije.

### **Kolbov model učnih stilov**

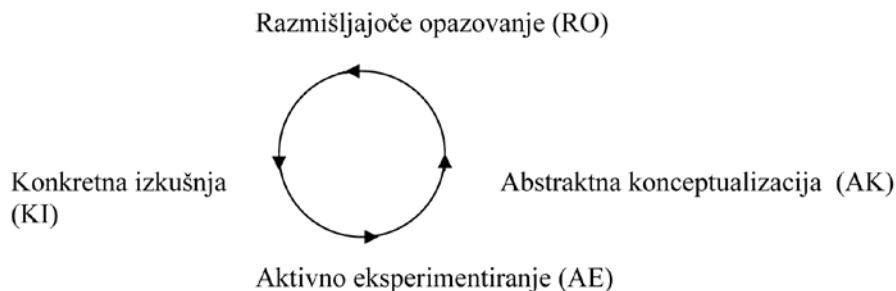
Kolb (1974, 1976, 1984) je opredelil učenje kot proces, v katerem se znanje oblikuje skozi transformacijo izkušenj. 1) Napredovanje v učenju poteka prek štirih učnih dimenzij. V osnovi tega modela je izkustveno učenje ali konkretna izkušnja. Ostale dimenzije so: razmišljajoče opazovanje, aktivno eksperimentiranje in abstraktna konceptualizacija.

Po Marentič Požarnik (1995) se Kolbovi učni stili oblikujejo pod vplivom naslednjih dejavnikov:

- osebnostnih potez (npr. ekstravertnost, intravertnost, čustvenih in emocionalnih značilnosti),
- zgodnjih izkušenj,
- izkušenj med šolanjem, zlasti srednjem in visokim,
- izbranega poklica,
- poklicne kariere.

*Slika 1: Transformacija učnih dimenzij po Kolbu (Huddleston, 1997)*

Kolbov krog:



*Slika 2: Polarizacija učnih dimenzij (Ruble and Stout, 1991) in Kolbovi učni stili (Marentič Požarnik, 1995)*

Učni stili po Kolbu



S kombinacijo skorov na dveh dimenzijah (*slika 1*) je Kolb oblikoval naslednje učne stile: divergentni, asimilativni, konvergentni in akomodativni učni stil. Divergentni stil vključuje konkretne izkušnje in razmišljajoče opazovanje; asimilativni učni stil je sestavljen iz skorov na dimenzijah razmišljajoče opazovanje in abstraktna konceptualizacija; konvergentni učni stil oblikujeta abstraktna konceptualizacija in aktivno eksperimentiranje; akomodativni učni stil predstavljata učne sposobnosti na dimenzijah aktivno eksperimentiranje in konkretne izkušnje (po Ruble and Stout, 1991).

V nadaljevanju bomo skušali ugotoviti, ali so za naše učence značilni učni stili po citiranem modelu: če so, kateri učni stil prevladuje. Ali se učenke in učenci razlikujejo po učnih stilih?

### **Povezanost učnih stilov in samopodobe**

Samopodobo opredeljujemo kot »organizirano celoto potez, mnenj, stališč, predstav, prepričanj in drugih psihičnih vsebin, za katere je značilno, da:

- jih posameznik, v različnih stopnjah razvoja in v različnih situacijah, pripisuje samemu sebi,
- sestavljajo referenčni okvir, s katerim posameznik usmerja in uravnava svoje vedenje,
- so v tesni povezavi z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika in vrednostnim sistemom ožjega in širšega okolja,

- so nenehno pod vplivom obrambnih mehanizmov, ki dopuščajo v zavest le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznikov jaz« (Kobal, 2001: 25).

Samopodoba je v korelaciji z uspešnostjo na različnih področjih. Učni uspeh pozitivno vpliva na samopodobo in višja samopodoba je hkrati spodbuda za doseganje uspeha.

Za učenje je zelo pomembno področje akademske samopodobe, ki vključuje 5 področij (House, 1993; po Kobal, 2000): (1) samooceno akademskih sposobnosti, (2) samopodobo, ki se nanaša na težnjo po uspehu, (3) samopodobo, ki se nanaša na matematične sposobnosti, (4) samopodobo, ki se nanaša na verbalne sposobnosti, in (5) samozaupanje v intelektualne sposobnosti. Akademsko samopodobo je po Housu mogoče pojmovati kot prediktorsko spremenljivko učne uspešnosti. »Najzanesljivejši rezultati študij so tisti, ki merijo splošno samopodobo in splošni učni uspeh, ali pa specifično akademsko samopodobo, na primer samopodobo, ki se nanaša na predmet matematika in učno uspešnost pri specifičnem področju, na primer pri matematiki« (Kobal, 2000: 123). V raziskavi, ki jo je izvedla Kobal (1995: 124) je na vzorcu 169 slovenskih srednješolcev ugotovila, »da so se gibale korelacije v pozitivni smeri od 0,19 (korelacija med zadnjo skupno oceno iz maternega jezika in samopodobo, ki se nanaša na področje reševanja problemov in ustvarjalnosti) do 0,59 (korelacija med zadnjo skupno oceno iz matematike in samopodobo, ki se nanaša na področje matematičnih sposobnosti).«

Marsh, Smith, Barnes in Butler (1983) so v študiji o merskih značilnostih SDQ potrdili hipotezo, da je učna uspešnost bolj povezana z akademskimi kot pa z neakademskimi vidiki samopodobe (po Kobal, 2000: 115). Akademsko samopodoba je povezana z uspešnejšim reševanjem nalog in izbiro ustreznih učnih strategij (Pintrich, Schunk, 1996). Učne strategije predstavljajo pomemben del učnega stila.

Predvidevamo, da je učenčeva splošna samopodoba povezana z učnim stilom. Treba bo ugotoviti, v kakšni relaciji so posamezna področja samopodobe (akademsko, verbalna in matematične sposobnosti, ki vključujejo vrsto sposobnosti, potrebnih za uspešno učenje) z učnimi stili. So učni stili povezani s posameznimi področji samopodobe ali se oblikujejo neodvisno od njih?



## Metoda

### Hipoteze

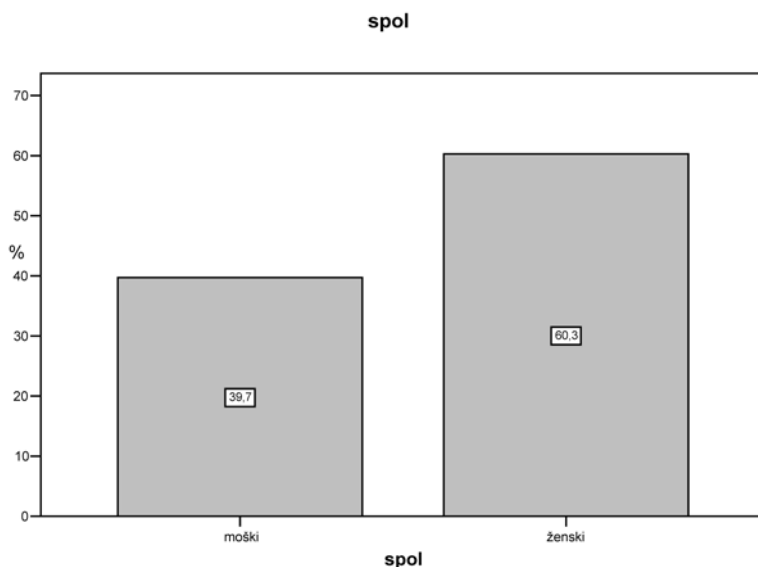
Zanimalo nas je:

- kaj je značilno za naše učence glede na citirani model,
- ali so učni slogi povezani s splošno samopodobo učencev,
- ali so učni slogi povezani s posameznimi področji samopodobe, zlasti s tistimi ki vključujejo vrsto sposobnosti za učenje in šolsko delo, kot so: akademska samopodoba, verbalna samopodoba, matematične sposobnosti.

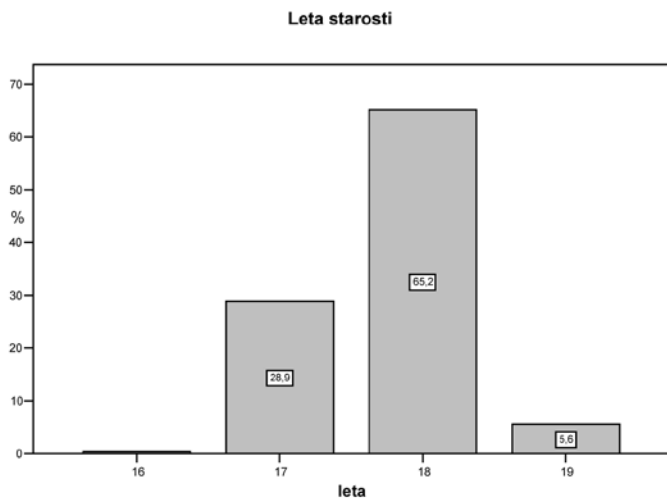
### Udeleženci

Oblikovali smo slučajni vzorec učencev četrtil letnikov gimnazij. V vzorec je bilo vključenih 287 učencev, od tega 114 (39,7 %) učencev in 173 (60,3 %) učenk (*grafikon 1*). Večina (65,2 %) jih je bila stara 18 let (187 učencev/učenk); 17 let starih je bilo 83 ali 28,9 %; 19 letnih pa 16 učencev/učenk ali le 5,6 %. Med njimi je bil tudi en šestnajstletnik (0,3 %) (*grafikon 2*).

*Grafikon 1: Populacija po spolu*

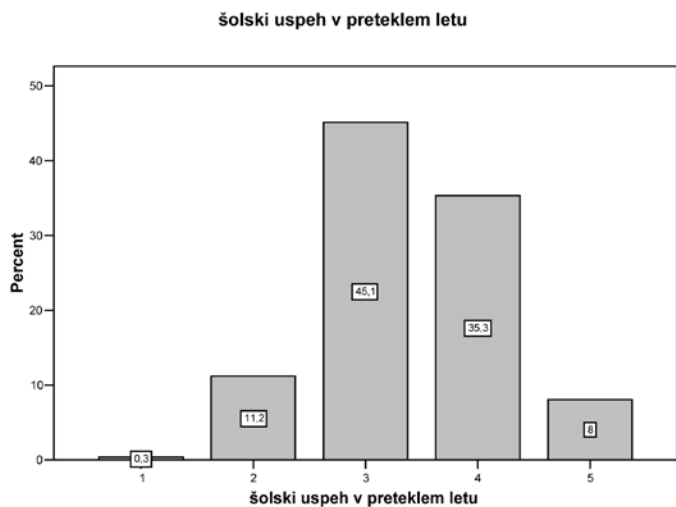


Grafikon 2: Populacija po starosti



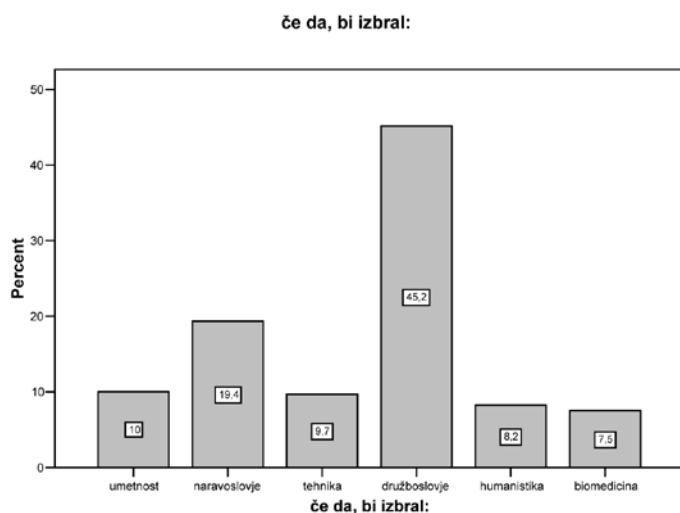
V preteklem letu je bilo največ učencev z dobrim učnim uspehom 44,9 % ali 129 učencev, s prav dobrim učnim uspehom 35,2 % (101), z odličnim 8 % ali 23 učencev in učenk. Z zadostnim učnim uspehom je bilo 11,2 % (grafikon 3).

Grafikon 3: Populacija glede na učni uspeh



Učenci iz vzorca so bili vprašani katere študijske smeri bi izbrali v nadaljnjem šolanju (*grafikon 4*). Največ jih je odgovorilo, da bi izbrali družboslovje (126), za naravoslovje bi se opredelilo 54 učencev in učenk; za umetnost 28 in tehniko 27; 44 bodočih študentov bi študiralo humanistiko (23) in biomedicino (21).

*Grafikon 4: Populacija glede nadaljevanja študija*



### *Pripomočki*

Za analizo samopodobe smo uporabili skrajšano različico vprašalnika samopodobe (SDQIII; Marsh, O'Neil, 1984), ki meri 13 področij samopodobe: matematične sposobnosti, verbalno izražanje, akademsko samopodobo, reševanje problemov in ustvarjalnost, telesne sposobnosti in šport, zunanji videz, odnose z vrstniki istega spola, odnose z vrstniki nasprotnega spola, odnose s starši, religijo, iskrenost in zanesljivost, emocionalno stabilnost in splošno samopodobo.

Zanesljivost instrumenta je bila visoka: koeficient Cronbach-alpha je znašal 0,8481, koeficient Guttman splithalf pa 0,8137.

Za analizo učnih slogov smo uporabili Kolbov vprašalnik o učnih slogih (Marentič Požarnik et. al., 1995). Zanesljivost instrumenta je bila, glede na koeficient Cronbach-alpha nizka 0,2644, merjena s koeficientom Guttman splithalf pa višja, in sicer 0,7637 kar nam omogoča določeno stopnjo interpretacije.

## Rezultati in diskusija

*Kaj je značilno za naše učence glede na citirani model*

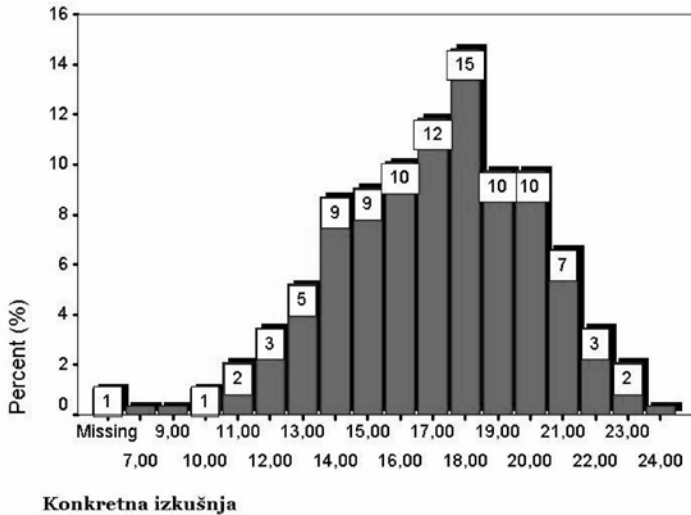
Rezultati deskriptivne statistike (*tabela 1*) kažejo aritmetične sredine in standardne deviacije za posamezno učno dimenzijo znotraj našega vzorca. Iz rezultatov vidimo, da je za naše učence bolj značilna učna dimenzija konkretne izkušnje z aritmetično sredino 17,0352, nato pa abstraktna konceptualizacija (15,7088); nekaj nižjo aritmetično sredino ima dimenzija aktivno eksperimentiranje (15,5458), najnižjo pa razmišljajoče opazovanje (15,2183).

*Tabela 1: Osnovni statistični podatki za spremenljivke*

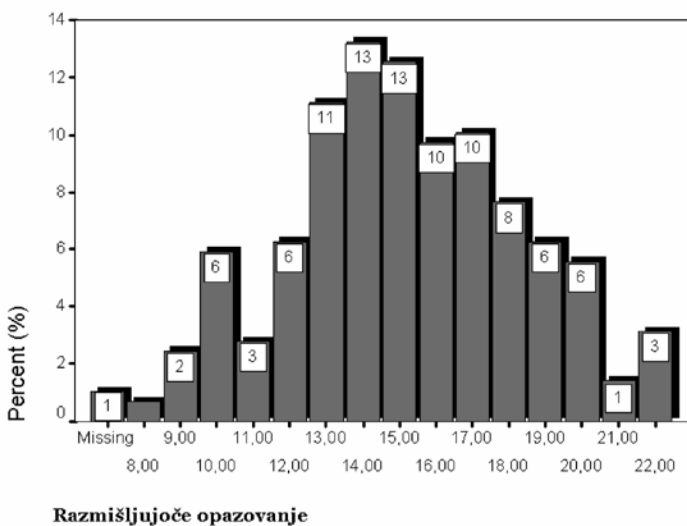
	Spremenljivka	N	Min.	Max.	M	SD	Sploščenost	Asimetrija
UM	Učna motivacija	285	17	111	68,4	13,53	0,341	-0,070
SP1	Matematične sposobnosti	286	4	19	11,6	4,21	0,287	0,144
SP2	Verbalna samopodoba	286	4	20	16,5	4,02	-0,391	-0,205
SP3	Akademski samopodoba	286	4	23	15,4	2,98	0,626	-0,403
SP4	Ustvarjalnost	286	9	24	16,6	3,07	-0,140	-0,019
SP5	Telesne sposobnosti	286	4	24	16,4	5,00	-0,558	-0,358
SP6	Zunanji videz	286	4	24	15,9	3,88	-0,344	-0,367
SP7	Odnosi z vrstniki istega spola	286	7	24	17,2	3,02	0,341	-0,368
SP8	Odnosi z vrstniki nasprotnega spola	285	4	24	17,5	4,10	-0,039	-0,540
SP9	Odnosi s starši	286	7	24	18,5	3,34	0,409	-0,778
SP10	Religija	284	4	24	10,9	5,09	-0,618	0,430
SP11	Iskrenost	286	4	24	16,6	3,32	0,601	-0,309
SP12	Emocionalna stabilnost	285	4	24	15,6	4,04	-0,124	-0,463
SP13	Splošna samopodoba	286	4	24	17,0	4,45	0,018	-0,542
RO	Razmišljajoče opazovanje	284	8	22	15,2	3,16	-0,474	0,054
AE	Aktivno eksperimentiranje	284	6	23	15,5	3,05	0,014	-0,230
AK	Abstraktna konceptualizacija	285	8	23	15,7	2,72	-0,067	-0,018
KI	Konkretna izkušnja	284	7	24	17,0	3,03	-0,211	-0,269
SS	Samospoštovanje	287	4	40	28,9	7,26	0,329	-0,781
CS	Čustvena stabilnost	286	13	56	37,9	8,04	0,129	-0,386
E	Ekstravertnost	286	18	56	38,8	8,18	-0,462	-0,128
V	Vestnost	285	20	69	40,5	6,94	0,388	0,065
O	Odprtost	285	23	56	41,7	6,40	-0,196	-0,143
P	Prijetnost	286	20	56	42,4	6,33	0,385	-0,576

Na grafikonih (*grafikoni 5, 6, 7, 8*) so predstavljeni odstotki za vsako od štirih dimenzij.

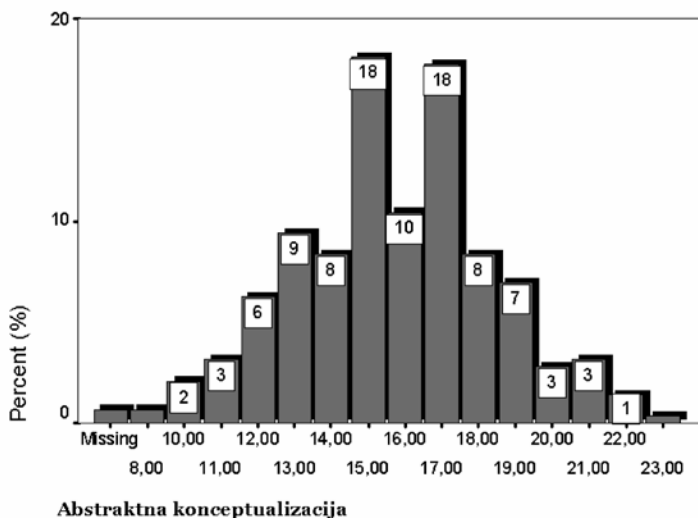
*Grafikon 5: Konkretna izkušnja, značilna za slovenske gimnazije*



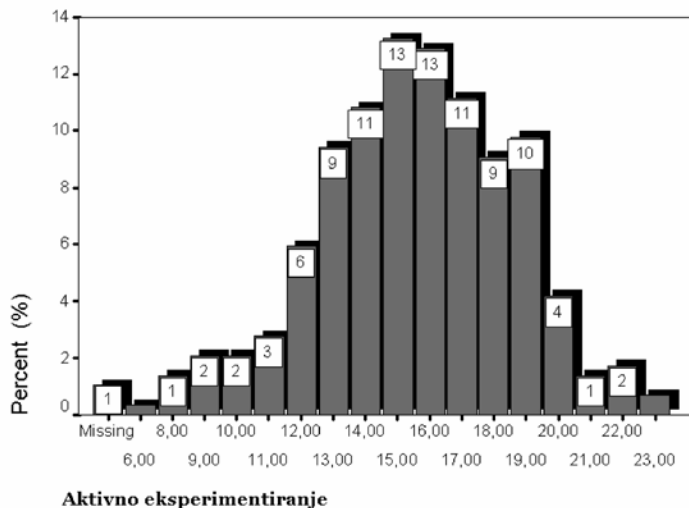
*Grafikon 6: Razmišljajoče opazovanje, značilno za slovenske gimnazije*



Grafikon 7: Abstraktna konceptualizacija, značilna za slovenske gimnazijce



Grafikon 8: Aktivno eksperimentiranje, značilno za slovenske gimnazijce



Kot prevladujoči učni dimenziji se kažeta abstraktna konceptualizacija in konkretne izkušnje. Iz rezultatov aritmetičnih sredin (*tabela 2*) in analize variance (*tabela 3*) ugotavljamo, da se učenci razlikujejo po spolu glede na prevladujoči učni dimenziji: dekleta se bolj nagibajo h konkretni izkušnji, fantje pa k abstraktni konceptualizaciji. Slednja je povezana z izobrazbo matere (kjer je bila Pearsonova korelacija 0,188).

Tabela 2: Aritmetična sredina in standardna deviacija glede na spol

Spremenljivka	Spol	M	Std. deviacija	Std. napaka
Samospoštovanje	moški	31,2105	6,7042	,6279
	ženski	27,4220	7,2393	,5504
Matematične sposobnosti	moški	12,1579	4,3039	,4031
	ženski	11,2616	4,1261	,3146
Religija	moški	9,6930	4,6925	,4395
	ženski	11,6529	5,2186	,4002
Iskrenost	moški	16,2719	3,2677	,3060
	ženski	16,7907	3,3495	,2554
Emocionalna stabilnost	moški	16,4474	3,6847	,3451
	ženski	15,0468	4,1781	,3195
Splošna samopodoba	moški	18,3070	4,0943	,3835
	ženski	16,2442	4,4928	,3426
Verbalna samopodoba	moški	15,6491	3,9800	,3728
	ženski	16,9884	3,9721	,3029
Akademska samopodoba	moški	15,1930	2,8218	,2643
	ženski	15,5465	3,0766	,2346
Ustvarjalnost	moški	17,2105	2,9733	,2785
	ženski	16,2907	3,0964	,2361
Telesne sposobnosti	moški	17,1754	5,2178	,4887
	ženski	15,9535	4,8145	,3671
Zunanji videz	moški	16,9123	3,6399	,3409
	ženski	15,3081	3,9252	,2993
Odnosi z vrstniki istega spola	moški	17,2193	3,0155	,2824
	ženski	17,1512	3,0321	,2312
Odnosi z vrstniki nasprotnega spola	moški	17,8421	3,8341	,3591
	ženski	17,3158	4,2682	,3264
Odnosi s starši	moški	17,9912	3,5511	,3326
	ženski	18,8488	3,1605	,2410
Aktivno eksperimentiranje	moški	15,9474	3,0968	,2900
	ženski	15,2765	3,0069	,2306
Abstraktna konceptualizacija	moški	16,4211	2,7066	,2535
	ženski	15,2339	2,6264	,2008
Konkretna izkušnja	moški	15,9474	3,0478	,2855
	ženski	17,7647	2,7996	,2147
Razmišljujoče opazovanje	moški	15,1754	3,2212	,3017
	ženski	15,2471	3,1337	,2403
Čustvena stabilnost	moški	39,7105	7,8252	,7329
	ženski	36,8256	7,9937	,6095
Ekstravertnost	moški	39,7281	8,2883	,7763
	ženski	38,1570	8,0796	,6161
Odprtost	moški	42,7699	6,3076	,5934
	ženski	41,0988	6,3941	,4875
Prijetnost	moški	42,2368	6,1992	,5806
	ženski	42,4593	6,4449	,4914
Vestnost	Moški	39,6842	7,2225	,6765
	Ženski	41,0994	6,7140	,5134

Tabela 3: Razlike po spolu glede na samospoštovanje, samopodoba, učne stile in osebnostne lastnosti (enosmerna analiza variance)

	Vsota kvadratov	df	Srednji kvadrat	F	P
Samospoštovanje					
SS	986,320	1	49,450	19,946	,000***
Samopodoba					
Matematične sposobnosti	55,073	1	17,621	3,125	,078
Religija	262,138	1	25,145	10,425	,001***
Iskrenost	18,451	1	11,004	1,677	,196
Emocionalna stabilnost	134,176	1	15,907	8,435	,004***
Splošna samopodoba	291,739	1	18,824	15,498	,000***
Verbalna samopodoba	122,967	1	15,803	7,781	,006***
Akadska samopodoba	8,569	1	8,868	,966	,326
Ustvarjalnost	58,007	1	9,290	6,244	,013
Telesne sposobnosti	102,370	1	24,789	4,130	,043
Zunanji videz	176,422	1	14,549	12,126	,001***
Odnosi z vrstniki istega spola	,318	1	9,153	,035	,852
Odnosi z vrstniki nasprotnega spola	18,947	1	16,813	1,127	,289
Odnosi s starši	50,425	1	11,032	4,571	,033*
Učni stil					
Aktivno eksperimentiranje	30,715	1	9,261	3,316	,070
Abstraktna konceptualizacija	96,395	1	7,069	13,637	,000***
Konkretna izkušnja	225,375	1	8,419	26,769	,000***
Razmišljujoče opazovanje	,350	1	10,043	,035	,852
Osebnostne lastnosti					
Čustvena stabilnost	570,614	1	62,839	9,081	,003*
Ekstravertnost	169,228	1	66,638	2,539	,112
Odprtost	190,438	1	40,450	4,708	,031
Prijetnost	3,393	1	40,300	,084	,772
Vestnost	136,992	1	47,908	2,859	,092

\* razlike glede na spol so statistično pomembne ( $p < .05$ )\*\* razlike glede na spol so statistično pomembne ( $p < .01$ )\*\*\* razlike glede na spol so statistično pomembne ( $p < .001$ )



*Povezanost učnih dimenzij s splošno samopodobo*

Rezultati korelacijske analize kažejo kako so povezani posamezni vidiki samopodobe z učnimi dimenzijami. Ugotavljamo, da so vsi vidiki samopodobe v nizkih korelacijah z učnimi dimenzijami. Splošna samopodoba je v nizki in negativni korelaciji z dimenzijo konkretne izkušnje (-,020) in z dimenzijo razmišljajoče opazovanje (-,284). Lahko sklepamo, čim višjo splošno samopodobo imajo učenci, tem manj je za njih značilno učenje na osnovi konkretnih izkušenj (izkustveno učenje) in učenje z opazovanjem.

Pozitivni korelaciji vidimo med splošno samopodobo in abstraktno konceptualizacijo (,166) ter med splošno samopodobo in aktivnim eksperimentiranjem (,119). Sklepamo lahko, da je splošna samopodoba povezana s tistima dimenzijama, ki tvorita konvergentni učni stil: čim višjo samopodobo ima učenec, tem bolj je zanj značilen konvergentni učni stil. Vendar so korelacije nizke in zato ne moremo zanesljivo sklepati o vplivu učenčeve splošne samopodobe na ta učni slog.

Prevladujoča učna dimenzija (abstraktna konceptualizacija) je najbolj povezana z osebnostnimi dimenzijami, in sicer: z odprtostjo (,317); emocionalno stabilnostjo (,193); čustveno stabilnostjo (,187) ustvarjalnostjo (,170) in vestnostjo (,153).

Dimenzija aktivno eksperimentiranje je v pozitivni korelaciji z vestnostjo (,318), telesnimi sposobnostmi (,281), ekstravertnostjo (,193), odnosom s starši (,134) in odnosi z vrstniki nasprotnega spola (,119).

*Kako so povezana posamezna področja samopodobe z učnimi dimenzijami*

Ali so učni slogi povezani s posameznimi področji samopodobe, zlasti s tistimi, ki vključujejo vrsto sposobnosti za učenje in šolsko delo, kot so: akademska samopodoba, verbalna samopodoba, matematične sposobnosti (Kobal, 2001).

Rezultati kažejo, da so učne dimenzije v nizkih korelacijah z akademsko in verbalno samopodobo ter matematičnimi sposobnostmi.

Akademska samopodoba je v negativni in nizki korelaciji z dimenzijo razmišljajoče opazovanje (-,035) in v pozitivni korelaciji z dimenzijo abstraktna konceptualizacija (,170).

Verbalna samopodoba je v negativni in nizki korelaciji z dimenzijo razmišljajoče opazovanje (-,141) in aktivno eksperimentiranje (-,116). Na podlagi teh rezultatov sklepamo, čim višjo verbalno samopodobo ima

učenec, tem manj je zanj značilno učenje z opazovanjem in eksperimentiranjem.

Najnižja (in negativna) korelacija je med matematičnimi sposobnostmi in dimenzijo konkretne izkušnje (-,144); iz tega lahko sklepamo, čim boljše matematične sposobnosti ima učenec, tem manj je zanj značilno izkustveno učenje (ali učenje na podlagi konkretnih izkušenj). Jarvis (po Huddleston, 1997) je svojo kritiko modela izkustvenega učenja podprl prav z ugotovitvami, da se zapletenih matematičnih znanj in formulacij ne more naučiti z izkustvenim učenjem.

Na podlagi rezultatov analize lahko sklepamo, da so akademska in verbalna samopodoba ter matematične sposobnosti v pozitivni korelaciji za učno dimenzijo abstraktna konceptualizacija, za katero je značilno, da je prevladujoča dimenzija pri naših učencih. Korelacija med abstraktno konceptualizacijo je najvišja z akademsko samopodobo (,170), nato z matematičnimi sposobnostmi (,156) in z verbalno samopodobo (,140).

## Sklep

Glede na naše rezultate ne moremo zanesljivo sklepati o oblikovanju učnih stilov po modelu izkustvenega učenja.

Glede na aritmetične sredine sta se pokazali kot prevladujoči učni dimenziji konkretne izkušnje in abstraktna konceptualizacija: prva je bila bolj značilna za dekleta, druga za fante.

Rezultati korelacij s splošno, akademsko, verbalno samopodobo in matematičnimi sposobnostmi pa so pokazali povezanost področij samopodobe z dimenzijo abstraktna konceptualizacija. Splošna samopodoba je tudi povezana z aktivnim eksperimentiranjem.

Dimenziji pa sta v korelaciji z osebnostnimi značilnostmi, in sicer: z odprtostjo, emocionalno stabilnostjo, čustveno stabilnostjo, ustvarjalnostjo in vestnostjo ter s telesnimi sposobnostmi, ekstravertnostjo, odnosom s starši in odnosi z vrstniki nasprotnega spola.

Prevladujoči dimenziji sta osnova konvergentnemu učnemu stilu, vendar zaradi nizkih korelacij ne moremo sklepati, da je ta učni stil značilen za naše učence.

Na oblikovanje učnih stilov vpliva vrsta dejavnikov, zlasti pa narava in zahtevnost učnega procesa v gimnazijah: učenec si mora pri učenju različnih predmetov izbirati zelo različne učne strategije, ki so zasnovane na njegovih kognitivnih sposobnostih in v katerega so vključene tudi učne navade ter interakcije z okoljem. Potreba po izbiri in spreminjanju učnih stra-

tegiј glede na učno področje in oblike dela (individualno, skupinsko) je eden od razlogov, ki pojasnjuje, zakaj učni stili niso nekaj konstantnega in zakaj model izkustvenega učenja (po Kolbu) ni značilen za naše učence.

Zato menimo, da je model dejansko bolj uporaben v dialoške, kot v diagnostične ali prognostične namene (Marentič Požarnik et al., 1995).

## Opombe

- [1] Tematizacijo izkušenskega učenja in njegovo uporabo v pedagoški praksi glej: Novak, Bogomir (2002). *Experiential Learning in Slovenian School*. V: *The School Field*, Volume (2002), XIII, 8, 81–107. Mednarodna organizacija ICEL prireja vsako leto mednarodna znanstvena srečanja prav na teorijo in prakso izkušenskega učenja. Leta 2002 je bil takšen kongres tudi v Ljubljani z naslovom »Experiential learning: cultural and ethical dilemmas«.

## Literatura

- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London. Routledge (2. izdaja).
- Jarvis, P. et al. (1998). *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in Later Life*. London: Kogan Page
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobal, D. (2001). *Temeljni dejavniki učenja in motivacije za učenje v šoli* (Raziskovalno poročilo). Ljubljana. Pedagoški inštitut.
- Kobal Grum, D., Lebarič N., Kolenc J. (2004). Relation between self-concept, motivation for education and academic achievement: Slovenian case, *Studia psychologica*, 46 (2), 105–126.
- Kobal Grum, D., Kolenc J., Lebarič N., Žalec B. (2004). *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo: interdisciplinarni pristop*. Ljubljana: Študentska založba.
- Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti: stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- Marsh, H. W., O' Neill, R. (1984). Self-description questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21 (2), 153–174.
- Pintrich, R. P., Schunk, H. D. (1996). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. Ohio: Prentice Hall.

Ruble, T.L. and Stout, D. E. (1991). Reliability, classification stability and response-set bias of alternate forms of the learning style inventory (LSI-1985). *Educational and Psychological Measurement*, 51, 2, 481–489.

# »RESNICA« O DEKLICAH? O RAZISKOVANJU RAZLIK MED SPOLOMA V ŠOLI

**Valerija Vendramin**

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

## **Analize in spol: umeščene perspektive**

Za izhodišče razmišljanj o »spolni razliki in šoli« oziroma raziskovanju tega področja si vzemimo *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, ki o tej problematiki v »Uvodu« med drugim pravi naslednje:

Kar zadeva razlike med spoloma, je treba premestiti poudarek s formalnih pravic nediskriminiranosti k substancialnim pravicam in zagotavljanju enakih možnosti na vseh ravneh sistema vzgoje in izobraževanja. Zato moramo, ko govorimo o pravicah otroka, spregovoriti tudi o pravicah deklic in o protislovnosti ideje o enakih možnostih v neenakem sistemu edukacije, ki na tak ali drugačen način še vedno privilegira pripadnike enega spola. Z uvedbo koedukacije za deklice in dečke je bila odpravljena na zunaj vidna diskriminacija na ravni šolskega sistema, kot »prikriti kurikulum« pa se ohranjajo subtilnejši mehanizmi oblasti, značilni za šolo kot institucijo moderne dobe (organizacija vsakdanjega življenja v šoli, konkretne prakse in načini poučevanja, komunikacija med učenci in učitelji itd.), ki deklice naučijo, »kako zgubljati«.

V prispevku izhajamo iz tega dela *Bele knjige*, tako kar zadeva uresničevanje enakih možnosti kot tudi prikriti kurikulum kot pojem, preko katerega je mogoče ustrezno problematizirati nevidne »subtilne mehanizme oblasti«. Še prej bomo nekaj pozornosti namenili raziskovanju razlik v dosežkih med spoloma v šoli, kar je pogosto del različnih širših kvantitativnih raziskav. A prvi nujni korak je, kot se zdi, sploh napraviti to vprašanje vidno, pa ne le preko splošnih formulacij o enakosti, ki jih precej pogosto nahajamo (v kurikularnih dokumentih in drugih materialih), a so same po sebi pravzaprav brez učinka. Brez bolj konkretnih in standardiziranih priporočil ostajajo res le na ravni krilatic.

Začnimo z anekdotskim pričevanjem (katerega namen je seveda ilustracija, ne pa vrednostna sodba stališč sodelujočih):<sup>1</sup> avtorica tega pripevka je več let sodelovala pri seminarju stalnega strokovnega spopolnjevanja za vzgojiteljice in vzgojitelje<sup>2</sup> in v razpravi je tu in tam izpostavila tudi vprašanje spolne razlike oziroma razlik(ovanja) med dečki in deklicami. To je sodelujoče običajno presenetilo, morda celo nekoliko vznemirilo, ter spodbudilo komentarje, ki jih v grobem lahko povzamemo takole: pri nas pa že ne razlikujemo med dečki in deklicami, z obojimi ravnamo enako; v naši družbi ni nobene diskriminacije, zakaj je o tem treba sploh še govoriti; imamo druge (tj. akutnejše in težje) probleme, s katerimi se moramo spopadati;<sup>3</sup> fantje so pač fantje, punce pa punce. Podobno piše tudi Eva D. Bahovec (v Bahovec in Bregar Golobič, 2004: 13): da je pri sprejemanju novega kurikula za vrtce pri nas naletelo na sorazmerno veliko oporekanja prav področje pravic deklic in da je bil pri tem glavni argument, da v našem edukacijskem sistemu diskriminacije po spolu ni.

Kar je pri tem zanimivo, je prav ta nevprašljivost, samoumevnost, ki je hkrati tudi zelo povedna. Nanjo pa ne naletimo le v sferi bolj vsakdanjega izkustva kot govori tudi gornji anekdotski zapis, pač pa tudi na ravni edukacijskih analiz, ki, še posebej v sferi kurikula in pedagogike, pa tudi strukturiranja izobraževanja in izobraževalnih politik, pogosto ne osvetljujejo spola in tako hkrati puščajo pomembna vprašanja avtoritete, jezika, oblasti ipd. brez odgovora, če ne kar skrita. Spol kot osrednje (ali eno od osrednjih) organizacijsko načelo v izobraževanju je bil vse prepogosto spregledan (Leach, 1990: 455) oziroma razumljen kot nekaj, kar je nepomembno ali kar ni več pomembno, kar utegne biti del iste retorike spregledovanja. Po drugi strani pa so v raziskovalnem polju ugotavljanja dosežkov razlike med dosežki dečkov in dosežki deklic utemeljene na statistični pomembnosti. Kako adekvatno pristopati k raziskovanju tega problema, ki se v raziskavah pogosto prevede v vprašanje, komu gre na določenem predmetnem področju bolje, dečkom ali deklicam?

Novozelandski raziskovalki A. Alton-Lee in A. Praat (2001: 11) sta si denimo zastavili naslednja vprašanja glede razlik med dosežki dečkov in dosežki deklic: *razkoraki v dosežkih po spolu: za katere dečke gre? Za katere deklice? Za katere razkorake?* Poudarjata, da je pomembno imeti v mislih, da so razlike med spoloma – če že so ugotovljene – običajno povprečne razlike in zato ne odražajo realnosti za vse posameznike in posameznice v skupini dečkov in deklic, ki jih preučujemo. Poleg tega, še dodajata, so te razlike v splošnem majhne v primerjavi s pomembnim prekrivanjem dosežkov v obeh skupinah.

Kvantitativno raziskovanje ima prav gotovo svojo vlogo in pomen in ustrezno dopolnjuje kvalitativno delo na področju raziskovanja edukacije in spolne razlike.<sup>4</sup> A na določeni točki lahko preraste v ne dovolj reflektiran »pozitivizem trdnih dokazov« (v nasprotju z »mehkimi podatki« bolj interpretativne tradicije družboslovja), ki postvari kategorije, kot sta »deklica« in »deček«, proizvede razlage, ki so naklonjene specifičnim značilnostim za vsak spol, in ne dopusti kompleksnejših analiz ženskosti in moškosti (Walkerdine, 1989: 13). Zato jih je treba ustrezno dopolniti s koncepti, ki omogočajo subtilnejše analize razlik(ovanja) med spoloma, morebitne diskriminacije ipd. Kot tak koncept v nadaljevanju predlagamo prikriti kurikulum.

Ker so – kot se zdi – vprašanja »resnice« in »znanstvene veljavnosti« tule osrednjega pomena, se bomo dotaknili nekaterih delčkov v mozaiku objektivnosti, ki odločilno obeležata t. i. zahodno znanost, hkrati pa je to tudi pomembno feministično vprašanje. Izhajamo iz stališča, da feminizem govori o kritičnem pogledu v spolno zaznamovanem družbenem prostoru.<sup>5</sup> Feministično raziskovanje temelji na spopadanju s hierarhičnimi modeli ustvarjanja in distribucije vednosti ter kritičnem odnosu do tradicionalnih znanstvenih izjav kot »univerzalnih« resnic. V polju edukacije to pomeni refleksijo vsaj na dveh ravneh: analize seksizma in stereotipiziranja v šolah, v kurikularnih materialih ipd., in analize spolne razlike v družbi, vključno s teoretskimi razlagami, kako ta nastaja in se ohranja (Marsh, 1996: 145). S pomočjo te optike bi bilo mogoče nastaviti interpretativni okvir, s katerim bi dopolnili ali preoblikovali raziskave, ki vključujejo tudi preučevanje razlik med spoloma in/ali dosežkov, z drugimi besedami reprezentacije spolne razlike.

Še posebej pa se je tule treba dotakniti naravoslovja, in sicer iz dveh razlogov. K enemu od teh, področju, kjer precej prevladujejo mnenja o »naravnih« sposobnostih enega ali drugega spola, se vrnemo spodaj. Drugi pa je epistemološki – tule smo na poti zelo kratkega in nepopolnega metodološkega obvoza, ki nam bo pomagal razsvetliti tudi vprašanje kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja na polju spolne razlike: naravoslovje velja za področje objektivnosti, za področje, kjer veljajo stroge znanstvene metodologije in nespremenljive epistemične avtoritete.<sup>6</sup> V pozitivističnih analizah je družbena pozicija nepomembna, ker je vednost »tam zunaj«, čaka, da jo družbeno nezaznamovani raziskovalec odkrije – spol je, skratka, neobstoječa kategorija.

Medtem pa feministična raziskovalna paradigma poudarja prav družbeno lokacijo subjekta in družbeno konstrukcijo vednosti (Nagy Hesse-

Biber in Yaiser, 2004: 117). To med drugim pomeni tudi umeščenege spoznavajočega in umeščeno vednost – torej vednost, ki odseva določeno perspektivo subjekta, ki je parcialna, omejena, ne univerzalna. Ni namreč mogoče biti hkrati v vseh ali popolnoma v eni epistemološko privilegiranih (podvrženih) pozicij, ki jih strukturirajo družbeni spol, ras, narod in druge kritične pozicije, pravi ena najpomembnejših feminističnih teoretičark s področja znanosti Donna Haraway (1999: 308–309). Z drugimi besedami, gre za »gledanje od spodaj«, »z obrobij«, »iz globin«. Obstaja dober razlog, pravi Harawayeva, da menimo, da je pogled boljši s spodnjega dela bleščečih prostorov oblastnikov. A gledanja od spodaj se ni lahko naučiti, obstaja nevarnost romantiziranja in prisvajanja pogleda manj vplivnih (in ne, tu ne gre za relativizem!). Stališča podvrženih niso »nedolžne« pozicije, preferenco dobijo zato, ker je načeloma najmanj verjetno, da bodo dopustila zanikanje kritičnega in interpretativnega jedra vse vednosti (prav tam: 305).

To hkrati pomeni neko drugačno (feministično?) objektivnost, kajti ne potrebujemo »doktrine objektivnosti, ki obljublja transcendenco, zgodbo, ki zgubi sledi svojih posredovanj prav tam, kjer bi kdo utegnil biti za kaj odgovoren ...« (prav tam: 300).<sup>7</sup> Z drugimi besedami: znanstveni diskurz je boj za jezik, ki bo določal, kaj bo štelo kot obča vednost. Tudi feminizem je boj za občo vednost – boj o tem, kaj bo veljalo za racionalne opise sveta,<sup>8</sup> boj o tem, kako gledati (prav tam: 310, 315–316). Zato je nemara primerneje izbrati pojem prikritega kurikula kot enega najbolj indikativnih elementov subtilne in »nevidne« diskriminacije spolov, ki se v prvi vrsti navezuje na kvalitativno raziskovanje.

### **Med zdravim razumom in znanstvenim dokazom**

Prav naravoslovne vede so prostor, kjer veljajo že kar okostenela mnenja o »naravnih« sposobnostih dečkov in deklic. Nekatere vednosti so v tem kontekstu bolj prestižne kot druge. To kažejo tudi zdravorazumski opisi predmetov, ki naj bi bili bolj »moški« (matematika) v nasprotju z bolj »ženskimi« (tuji jeziki).<sup>9</sup> Zdrav razum običajno govori o tem, da so deklice boljše v družboslovju, dečki pa v naravoslovju. Tu so še druge, precej tipične in uveljavljene dvojnosti: da so deklice »pridne«, dečki pa »pametni«; da so deklice dobre v sledenju navodilom, dečki pa predmet zares razumejo, ipd. In nadalje: dečki se bolje izkažejo pri nalogah, ki zahtevajo prostorske zmožnosti,<sup>10</sup> in so boljši pri kompleksnih nalogah, ki zahtevajo abstraktno mišljenje, reševanje problemov, konceptualizacijo; deklice so boljše



v preprostih, ponavljajočih se veččinah (nav. po Walkerdine, 1989: 12).<sup>11</sup> Taki pogledi lahko vplivajo na komunikacijo med učitelji ali učiteljicami in otroki v vsakdanjih praksah v šoli in nedvomno tudi zares vplivajo, ne da bi se tega zavedali.

Vsekakor je potrebna velika previdnost pri bioloških argumentih, ki prevladujejo v zdravorazumskem razmišljanju o razlikah med spoloma, pa tudi še v bolj znanstvenih kontekstih (prim. npr. Gould, 2000). Statistično je seveda mogoče pokazati marsikatero zanimivo razliko med spoloma (ali, denimo kulturami, rasami ipd.). Take statistične primerjave se osredotočajo na povprečja, ne posameznike in posameznice, in nam torej v danem kontekstu le malo lahko povedo. Ali, z drugimi besedami, razlike med rezultati deklic in dečkov so lahko statistično pomembne, ni pa nujno, da gre tu tudi za edukacijsko pomembne rezultate (Walkerdine, 1989: 15–16). Vseeno pa imajo ti rezultati lahko realne učinke, če vplivajo na denimo oblikovanje izobraževalne politike, razvoj in implementacijo kurikula. Treba je omeniti še različne reprezentacije kurikula (npr. načrtovani, izvedbeni, doseženi kurikulum) – in to je za nas tule najbolj relevantno, ker pokaže, kako lahko razhajanja med enim in drugim proizvedejo nezaželene učinke ali učinke, nasprotno od predvidenih. Moč teh »resnic« je velika in analiza te moči je pomembna kot del v mozaiku »resnice« o deklicah in učinkih njihovega šolanja (Walkerdine, 1989: 18).

Tako so se na primer raziskave ukvarjale z razlikami med dečki in deklicami ter njihovimi dosežki pri določenih predmetih, zlasti naravoslovnih,<sup>12</sup> pa tudi njihovim odnosom do teh predmetov, a nemara je prav tolikšno (če ne še večjo) pozornost treba posvetiti razlikam, o katerih pedagoško osebe meni, da obstajajo. Kodelja, ki izhaja iz pojma pravičnosti v izobraževanju, pravi, da se »diskriminacija deklic v tem primeru dogaja na podlagi verovanja, da razlike so, in ne na podlagi dejanskih razlik« (Kodelja, 2003: 77).<sup>13</sup> Prav ta vidik je pogosto spregledan oziroma ni problematiziran.

Na tem področju v Sloveniji še obstajajo vrzeli v primerjavi z anglo-ameriškim področjem, kjer je bilo denimo veliko pozornosti posvečene vprašanju deklic in naravoslovnih predmetov in t. i. subtilnemu seksizmu pri teh predmetih, razmisleku o objektivnosti in uporabi metafor<sup>14</sup> v »trdih« znanostih, pa tudi vprašanju poučevanja in vsebin različnih predmetnih področij. Omenimo denimo spolno vzgojo – nekatere analize tu govorijo o »kurikulu 'dejstev in nevarnosti'« (gl. Diorio in Munro, 2000),<sup>15</sup> kar pri nas še čaka na podrobnejše analize. Na tem mestu je treba še enkrat poudariti, da so tudi teme oziroma predmeti, kot je matematika, umeščene na presečišča družbenih in političnih vprašanj, da ta vprašanja niso nekaj

obrobnega, kar včasih moti raziskave dosežkov. Tudi tovrstna vprašanja je torej treba izpostaviti, če naj s pridobljenimi podatki dosežemo enega od ciljev, ki je omogočiti dostop do moči in nadzora nad svojim življenjem za veliko večino učencev in učenk ter, recimo temu tako, izboljšati njihova življenja.

### **Še ena plat: kurikularni utrinki**

Kurikularni material velja za pomemben vir razumevanja družbenega sveta in tudi orientacije v tem svetu, ker denimo legitimira določene vrednote, poglede na svet ipd. Če analiziramo ali evalviramo ta material tako, da v ospredje postavimo vprašanja, ki so relevantna za upoštevanje različnosti vseh učencev in učenk, s tem pa tudi za učinkovitost učnega procesa in boljše možnosti,<sup>16</sup> običajno izhajamo iz naslednjih predpostavk: da so besedila in njihovi pomeni (tudi) ideološki in ne preprosto deskriptivni ali faktografski; da ni nevtralnih ali brezinteresnih edukacijskih praks - da so vse prakse preprežene s predpostavkami o svetu in družbi; da je kljub temu, da razumevanje oziroma interpretacija nista enoznačna, mogoče razviti strategije za alternativna branja oziroma konstrukcijo pomena v kontekstu socialnih, zgodovinskih in oblastnih razmerij. Torej materiali niso preprosto prenašalci dejstev, ampak kažejo sledi političnih, ekonomskih in kulturnih delovanj, spopadov in kompromisov (Apple, 1992b: 51). Čeprav »ideološko branje« seveda ni preprosto, ker besedila ne pomenijo in ne sporočajo vedno tega, kar je v njih zapisano (Luke, cit. in Apple, 1993: 67), in čeprav lahko beremo »proti toku«, ali pa tudi ne, je vseeno mogoče razviti strategije, ki nam pomagajo (bolje) razumeti ideološke procese, v katerih pomen nastaja in se preoblikuje.

Eden od pristopov, ki opisuje naravo in učinek neenakosti med spoloma na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja, takole povzema probleme:

- kot problem androcentričnega poučevanja, pri katerem gre za videnje in vrednotenje sveta z moškega stališča in za predpostavko, da je to univerzalno izkustvo;
- kot problem kurikula kot spolno obeleženega besedila, pri katerem gre za neenakopravne načine, kako sprejemamo ljudi glede na njihov spol in seksualnost, in načinov, kako razvijamo svojo vednost in vrednote v obstoječem sistemu (nav. po Marsh, 1996: 143).

Ugotavljamo lahko, če in v kakšni meri kurikuli prelamljajo z ustaljenimi reprezentacijami spolov in razliko med spoloma oziroma iz kakšnih izhodišč »govorijo«, v kakšni meri so dejansko proaktivni in kako, če sploh, problematizirajo »uradno vednost«. To je tudi ena od možnosti, kako poskušati vplivati na mnenja učiteljev in učiteljic o tem, kakšni so dečki in kakšne deklice. Treba pa je opozoriti, da površinska analiza kurikula oziroma pregled stanja z vidika spola, kulture, stereotipov ipd. pušča ob strani nekatera bistvena vprašanja o »spolno zaznamovanih« ali »posredovanih« (*»engendered«*) vednostih, praksah in kompetencah. Te morale biti osrednje pri kurikularnih reformah, ki naj bi na novo premislile vednost, in ne le proizvajale *»gender inclusive«* različice (Luke, 1993: 118).<sup>17</sup>

Preštevanje pozitivnih (proaktivnih) in negativnih (diskriminatornih) primerov je v tem kontekstu problematično in nenatančno. Problematičnost se skriva, tako kot v številnih drugih tovrstnih feminističnih analizah (na primer učbenikov) v tem, da je štetje in tako posredno primerjava prisotnosti in zastopanosti moških in žensk nekakšna »ničelna stopnja« (Bahovec, 1996: 108), ki je lahko samo izhodišče za nadaljnje analize. Poleg tega pa je lahko zavajajoče ali vsaj nezadostno, ker ne zajame konteksta: lahko se denimo pojavljata tako moški kot ženska, a je moški nosilec oziroma nadrejeni člen dualizma, ženska pa omenjena mimogrede oziroma podrejeni člen dualizma. V skladu z metodo binarne opozicije namreč problematičnost reprezentacij ženske podobe izhaja iz reprezentacij moškega, kar pomeni, da je sam pomen reprezentacij je v razliki med moško in žensko reprezentacijo (za več gl. Hrženjak, 1999: 138).<sup>18</sup>

Prizadevanja za bolj »uravnoteženo strukturiran« kurikulum, kar zadeva enakost med spoloma – kar ne pomeni le, da omogoča obema spoloma, da se identificirata s pozitivnimi sporočili o njiju, da priznava in ceni vrednost posameznikov in skupin, da uravnoteži različne perspektive, da prepleta izkušnje, potrebe in interese obeh spolov – morajo nujno pripoznati tudi »drugo plat« formalnega kurikula, ki je prikriti kurikulum, denimo socialna razmerja, razmerja do tega, kar se poučuje. Zgodovinsko gledano, kot je opozoril tudi Michael Apple, prikriti kurikulum – tj. nevidno poučevanje o družbenih in kulturnih normah ter pričakovanjih – sploh ni bil prikrit. Šole oziroma vzgojno-izobraževalne institucije so bile deloma namenjene poučevanju prav tega, kar danes uvrščamo pod prikriti kurikulum (Apple, 1992a: 49). T. i. akademsko vednost – če je o njej sploh mogoče govoriti na tak način – spremlja cel diapazon osebnih, družbenih idr. vednosti. Kurikulum deluje ideološko, a tu ne gre, kot pravi James Donald,

za vprašanje polnjenja glav različnih ljudi z različnimi vsebinami. Kurikulum deluje tako, da vzpostavlja hierarhična razmerja med različnimi oblikami vednosti. Ta simbolna organizacija istočasno generira mrežo subjektivnih položajev v razmerju do teh hierarhij – določa, kaj naj poučujemo, kultiviramo, diskriminiramo, kaj je pametno, pismeno itn. Potemtakem ne razlikuje samo med oblikami vednosti, temveč tudi med *ljudmi* (Donald, 1992: 176).

Za koncept prikritega kurikula pogosto rečejo, da je preveč ohlapen in ne dovolj definiran. (Mimogrede, avtor, ki velja za tistega, ki je »odkril« prikriti kurikulum, je Phillip W. Jackson; vse se je začelo z njegovim delom *Life in Classrooms*, ki je prvič izšlo leta 1968.) Menimo, da natanko zato odpira dodatne možnosti pri raziskovanju »spolne razlike« v edukaciji. Omogoča nam »pokriti« širok razpon vidikov vsakdanjega življenja v vrtcih in šolah – socialna razmerja, vsakdanje prakse, razmerja do vsebin, skupaj s mrežo predpostavk, drž, mnenj in pričakovanj, ki so običajno implicitni in neproblematizirani. »Približati se pojmu prikritega kurikula pomeni oddaljiti se od (nekaterih) utečenih, navajenih miselnih predstav, prebiti neki utečen, spontan, 'naraven' miselni tok« (Bregar Golobič, v Bahovec in Bregar Golobič, 2004: 16). Prikriti kurikulum je »drugo kurikula« in ima opraviti z vprašanji pomena, spozna(va)nja, interpretacije, resnice (prav tam: 19). In kako bi bilo mogoče to nanesti na vprašanje spola?

Diskriminacije, ki bi bila vidna »na prvi pogled«, danes najbrž res ni, a plat prikritega kurikula bi najbrž podala drugačno sliko. Da bi šola zares nudila možnosti za vsakogar, ne glede na spol, in da bi tako dečki kot deklice imeli enake možnosti razvijati sposobnosti in interese, ne da bi jih omejevale stereotipne vloge, je treba opustiti nekatera tradicionalna pričakovanja o tem, kaj je primerno za dečke in kaj za deklice, kako naj bi se vedli eni in drugi, kakšne lastnosti naj bi imeli, kakšna naj bi bila njihova »narava«, ipd.

V organizaciji vsakdanjega življenja to pomeni način komunikacije in interakcije z otroki ter, na primer, uporabo pohvale in graje:<sup>19</sup> morda je določena vrsta vedenja označena kot neprimerna za deklice, a čisto sprejemljiva za dečke; morda se pričakuje, da deklice ne bodo uporabljale tehnične opreme ali da bodo potrebovale pomoč »spretnejših« vrstnikov; morda se zdi samoumevno, da jim je dodeljenega manj časa za uporabo računalnikov kot dečkom, ali pa, da bodo one tiste, ki se bodo lotile bolj »gospodinjskih« rutin, ipd.

Z roko v roki pa gredo tu tudi pojmi »aktivnost« proti »pasivnosti« in »pravega razumevanja« proti »učenju na pamet«, ki jih pogosto proizvajata psihološka vednost in pedagoška praksa: te interpretacije pa »proizvaja-

jo resnico' o tem, kako je neuspeh deklic stvar pomanjkljivega smisla za matematiko in logično sklepanje, medtem ko so dečki domnevni nosilci pravega in resničnega razumevanja in matematičnega znanja« (Bahovec, 1996: 113). Podobno imajo pomanjkanje konformnosti pri dečkih za bolj zanimivo kot skrb deklic za to, da bi storile tisto, kar je domnevno prav (Gray in Leith, 2004: 4).

### **Resnica o deklicah?**

Kurikularna plat je seveda samo ena od številnih področij, na katerih bi bilo mogoče delovati bolj proaktivno in preseči načelno raven opozarjanja na enakost med spoloma. Učitelji in učiteljice bi se morali zavedati neravnotežja in seksističen material primerno obravnavati. Pri tem jim lahko precej pomagajo vsebinsko ustrezno strukturirani kurikuli, ki problematizirajo »uradno vednost« in opozarjajo na možne stereotipizacije. Seveda pa se moramo vseskozi zavedati – tudi v skladu s sodobnimi problematizacijami pojma vzgoje kot konfliktnega procesa – da imajo kurikularni materiali negotove in nepredvidljive učinke na to, kako učenci in učenke razumejo sami sebe in svoja socialna razmerja.

S to tematiko se ne zadošča soočiti le ločeno, kot s temo znotraj predmeta (državlanske vzgoje, zgodovine itn.), ampak bi morala biti del vseh vsebin, saj je prikriti kurikulum »na delu« tudi drugje. Zato priporočila na splošni ravni (vzgoja za strpnost, spoštovanje razlik, enakost med spoloma), ki jih lahko danes denimo najdemo v skoraj vseh slovenskih kurikulih za prenovljeno osnovno šolo – vsekakor pomemben korak! – in ki so postala nekakšna gesla reforme in širših razprav, ne zadoščajo sama po sebi.

V nekaterih evropskih državah so v to smer že naredili pomembne korake, izdelali standardizirana priporočila, na voljo so številne publikacije (tiskane in preko spletnih strani), ki so učiteljem in učiteljicam v pomoč, o čemer bi veljalo razmisliti tudi pri nas. Najprej je torej treba sploh napraviti to vprašanje vidno, zasejati dvom o samoumevnosti, sledijo pa naj konkretna standardizirana priporočila.<sup>20</sup> Ker pa je problematika zelo kompleksna, je neposredna navodila učiteljem in učiteljicam nemara treba razširiti tudi z razvijanjem občutljivosti na ta vprašanja in probleme.

Kot je pokazala Valerie Walkerdine na primeru matematike (kot nečesa, v čemer se deklice »tradicionalno«, »po naravi«, ne morejo odlikovati), tu lahko pademo v past: če poskušamo dokazati, kaj deklicam manjka, da bi bile dobre v matematiki, s ciljem to popraviti, in če poskušamo dokazati, da deklicam ne manjka ničesar (Walkerdine, 1989: 1-2) – takšno iskanje

»resnice« o deklicah je obsojeno na neuspeh. To ni le gola retorika, pravi Walkerdinova, pod katero bomo zlahka odkrili, kaj se zares dogaja. Kajti ni preprostega »zares« v teh raziskavah, kjer je treba najprej ugotoviti, kako je raziskava izpeljana, kakšna vprašanja zastavljamo, kaj velja kot podatek, kaj imamo za resnično in tako naprej. Tu gre za boj – če se še enkrat navežemo na Donno Haraway – za občo vednost, za to, kaj bo obveljalo za racionalne opise sveta, za to, kako sploh gledati ...

Hkrati pa se je treba zavedati tudi dejstva, da učenci in učenke (in seveda tudi drugi) niso samo »zbiranci« družbenih vzorcev, ki jih srečajo bodisi doma bodisi v širši družbi. Treba je upoštevati tudi taktike re-interpretacije, odpora, zavrnitve, ki kažejo, kako razvijanje družbenih in simbolnih norm strukturira polje ravnanja, pa tudi to, da niso preprosto ponotranjene (Donald, 1999: 47). Tega preprosto ni mogoče dovolj poudariti, tako v luči nekoliko poenostavljenih »osveščevalnih« feminističnih kot še kakšnih drugih projektov. Preprosto ni neke jasno določljive operacije, v kateri bi družbeno vstopilo v psihično (Bahovec, 1993: 10); tako da šolanja »ni mogoče adekvatno razložiti ne s psihološko naracijo o razvoju, ne s sociološko naracijo o socializaciji« (Donald, 1992: 47). Rešitve, ki bi lahko odpravile vsaj nekatere stereotipizacije, predsodke in pristranosti v zvezi z razliko med spoloma so torej raznolike, čeprav včasih tudi problematične, ker poenostavljajoče predpostavljajo, da je vse stvar (zavestnega) osveščanja ali pa, denimo, da v naši patriarhalni civilizaciji moški načrtno zatirajo ženske. Zato tudi ne zadošča preprosto predstaviti alternativnih različic realnosti. Vseeno pa je izhodiščno primerno predpostavljati, da je »verjetno, da bodo imeli materiali, ki so močno investirani z družbeno dominantnimi temami, precej predvidljive učinke na večino učencev in učenek« (Diorio in Munro, 2000: 351).

Bistven potencial kurikularnih kritik na ravni vsebine in forme torej vidimo v senzibiliziranju edukacijske zavesti na ideološke prakse, ki so prikrite, težko ugotovljive in zato izjemno persistentne. To se dobro ujema z Jacksonovim geslom: »Za navadnim leži nenavadno« (Jackson, 1990: xix).<sup>21</sup> In še drugače: kadar »mrež« (predsodkov, zdravega razuma, vnaprejšnjih mnenj), v katere smo ujeti, ne vidimo, takrat je njihov učinek še toliko močnejši.

## Opombe

- [1] M. Apple denimo opozarja, da je učitelje in učiteljice treba nedvomno tudi videti kot »vkleščene« v družbenem in ekonomskem kontekstu, katerega del so (Apple, 1992a: 61).
- [2] Naslov seminarja je »Modul II: Vrtec, možnost izbire, drugačnost«, koordinira pa ga dr. Eva D. Bahovec.
- [3] Glede na njihove izkušnje, ki so jih povedale, to pogojno tudi drži. Tule se ne spuščamo v to, ali je probleme in težave vsakdanjega življenja v vrtcih in šolah sploh mogoče razvrščati na ta način.
- [4] Nikakor ne gre za to, da bi vzpostavljali dihotomijo med enim in drugim, pač pa za osvetlitev partikularne perspektive enega dela raziskovanja.
- [5] To pa še ne pomeni, da obstaja enotno feministično stališče ali da nekatere feministične teoretizacije niso poenostavljajoče.
- [6] Za več o predsodkih in dominantnih mnenjih v navezavi na »objektivnost eksperimenta«, gl. C. Wood Sherif, Bias in Psychology, v Harding (1987: 37 in nasl.).
- [7] A Harawayeva tudi opozarja na »dva pola mamljive dihotomije«: »slaba« (androcentrična) znanost proti »dobri« (feministični) in govori o »spolzkem drogu doktrine objektivnosti« oziroma o njegovih dveh koncih, ki sta lahko tudi realizem in konstruktivizem (1999: 301).
- [8] »Racionalna vednost je pogajanje, ki zaznava oblast« (King, cit. v Haraway, 1999: 313).
- [9] Same družboslovne znanosti veljajo za »ženske« (nekako bolj povezane z osebnim izkustvom), naravoslovne za »moške« (tj. objektivne, analitične). Za posebej moško naj bi veljala fizika (prim. Von Wright, 1999: 12 in nasl.).
- [10] Za več o tem gl. Fausto-Sterling (1992: 36).
- [11] Sporna utegne biti že sploh nekakšna hierarhična delitev nalog na tiste, ki so »prave«, in tiste, ki to niso. V. Walkerdine poleg tega pravi, da je sporno vprašanje tudi, »ali bi morali sledenje navodilom sploh imeti za nalogo 'nižjega ranga' in ali 'pravo razumevanje' res igra vlogo v šolski matematiki ...« (1989: 17).
- [12] Velike mednarodne raziskave so priložnost za pridobitev primerjalnih informacij o dosežkih otrok. Obstajajo pa tudi problemi, omenimo le dva, o katerih v tem kontekstu govorita J. Adler in S. Lerman: problem finančne plati, zaradi katere lahko sodeluje le malo dežel v razvoju, in problem predpostavke, da je mogoče primerjati kurikule iz nadvse različnih kontekstov skozi dosežke učencev/učenk, ki so predstavljeni kot povprečje (Adler in Lerman, 30–31).
- [13] Raziskava o interakcijah v ZDA je pokazala velike kvantitativne in kvalitativne razlike med vključenostjo dečkov in vključenostjo deklic: dečki so bili vključeni v več interakcij, dobili so več pozitivnih odzivov in povratnih informacij (nav. po Kodelja, 2003: 77).
- [14] Vsaka znanstvena izjava o svetu je odvisna od jezika, od metafor, metafore strukturirajo znanstveni pogled, je nekje dejala Donna Haraway.

- [15] Kurikulum se domnevno »drži dejstev«, opozarjata avtorja, a »dejstva« o spolnosti še zdaleč niso očitna ter lahko vodijo v neadekvatne in zavajajoče predstave o ženskih telesih.
- [16] Enakost med spoloma v izobraževanju bi morala biti definirana kot »temeljna pravica, pa tudi pedagoško vprašanje« (pravi švedski kurikulum iz leta 1994, nav. po Gray in Leith, 2004: 14).
- [17] Za več o problematiki »dodajanja žensk« gl. tudi Harding, 1987: 3 in nasl.
- [18] Na primer: »Ni toliko problematično to, da je ženska reprezentirana kot [...] kuharica, temveč to, da moški ni nikoli predstavljen kot kuhar« (nav. po prav tam).
- [19] Jackson govori o več ključnih besedah, ki nam pomagajo opisati »življenjska dejstva«, na katera se morajo otroci navaditi in se jim prilagoditi. To so: množica, pohvala in oblast. V zvezi s tem omenimo še, da učitelji in učiteljice, kot piše Duru-Bellatova (1990: 64 in nasl.) pri svojih strategijah za ohranjanje discipline pogosto – spontano in nezavedno – igrajo na rivalstvo med skupinama deklic in dečkov.
- [20] Brez jasnih konkretnih smernic učitelji in učiteljice – tudi tisti, ki to problematiko vidijo kot aktualno – včasih razvijejo strategije, ki delitev po spolu zgolj utrjujejo, pišeta C. Gray in H. Leith (2004: 13). Tako, da bi spodbudili dečke, da bi brali več, sestavljajo ločene sezname knjig, ki so »samo za dečke« in »samo za deklice«. Razprava o utemeljenosti takega ločevanja se je ob nekem učbeniku pred leti razvila tudi v slovenskem prostoru.
- [21] »*Behind the ordinary lies the extraordinary.*«

## Literatura

- Adler, J. in Lerman, S., Getting the Description Right and Making it Count: Ethical Practice in Mathematics Education Research, [http://www.wits.ac.za/jadler/data/chapters/Adler\\_lerman\\_ethics.pdf](http://www.wits.ac.za/jadler/data/chapters/Adler_lerman_ethics.pdf), dostop 3. 7. 2005.
- Alton-Lee, A. in Praat, A. (2001). *Questioning Gender. Snapshots from »Explaining and Addressing Gender Differences in the New Zealand Compulsory School Sector«*, Wellington: Ministry of Education, [http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl6094\\_v1/gender-snapshots.pdf](http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl6094_v1/gender-snapshots.pdf), dostop 26. 6. 2004.
- Anderson, E. (2004). Feminist Epistemology and Philosophy of Science. V: Zalta, E. N. (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2004 Edition), <http://plato.stanford.edu/archives/sum2004/entries/feminism-epistemology/>, dostop 10. 6. 2005.
- Apple, M. W. (1992a). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Apple, M. W. (1992b). Between Moral Regulation and Democracy: The Cultural Contradiction of the Text, *The School Field*, 1/2, III, 49–76.



- Apple, M. W. (1993). On Feminist Analysis, Gender and Teaching, *The School Field*, 3/4, IV, 17-29.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender? Essays on Educational Theory and Feminist Politics*. London in New York: Routledge/Falmer.
- Bahovec, E. D. (1993). Sexual Difference and Educational Discourses, *The School Field*, 3/4, IV, 5-16.
- Bahovec, E. D. (1996). Raziskava »Učene ženske«, *Delta*, 1-2, II, 107-116.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). ur. J. Krek, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bregar Golobič, K. (2004). Prikriti kurikulum ali *drugo* kurikula. V: Bahovec, E. D. in Bregar Golobič, K. (ur.), *Šola in vrtec skozi ogledalo*, str. 16-34. Ljubljana: DZS.
- Diorio, J. A. in Munro, J. A. (2000). Doing Harm in the Name of Protection: Menstruation as a Topic For Sex Education, *Gender and Education*, 3, XII, 347-365.
- Donald, J. (1992). *Sentimental Education*. London in New York: Verso.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'Ecole des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Pariz: L'Harmattan.
- Fausto-Sterling, A. (1992). *Myths of Gender: Biological Theories About Women and Men*. New York: Basic Books.
- Gould, S. J. (2000). *Za-mera človeka*. Ljubljana: Krtina.
- Gray, C. in Leith, H. (2004). Perpetuating Gender Stereotypes in the Classroom: A Teacher Perspective, *Educational Studies*, 1, XXX, 3-17.
- Haraway, D. J. (1999). *Opice, kiborgi in ženske: Reinvencija narave*. Ljubljana: Študentska založba.
- Harding, S. (ur.) (1987). *Feminism and Methodology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hrženjak, M. (1999). Več zlobnih kot lepih: podobe žensk v slovenskih osnovnošolskih berilih, *Delta*, 1-2, 133-150.
- Jackson, Ph. W. (1991). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Kodelja, Z. (2003). Pravičnost v izobraževanju in šolska (ne)diferenciacija otrok po spolu, *The School Field*, 5/6, XIV, 73-84.
- Leach, M. (1990). Toward Writing Feminist Scholarship into History of Education, *Educational Theory*, 4, XL, 453-462.
- Luke, A. (1993). On Reading and Sexual Division of Literacy, *The School Field*, 3/4, IV, 113-147.
- Marsh, C. (1996). Feministična pedagogika, *Delta*, 3-4, II, 143-153.
- Miroiu, M. (2004). All in One: Fairness, Neutrality and Conservatism - A Case Study of Romania, *Prospects. Quarterly Review of Comparative Education*, 1, XXXIV, 85-100.
- Nagy Hesse-Biber, Sh. in Yaiser, M. L. (ur.) (2004). *Feminist Perspectives on Social Research*. New York in Oxford: Oxford University Press.
- Rédai, D. (2003). *Gender and Education in Slovenia and Hungary. Comparative Analysis of Slovenian and Hungarian Educational Reforms since the 1990s*. MA Thesis, Budapest: Central European University.

Von Wright, M. (1999). *Genus och text. När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?* Stockholm: Skolverket. Tudi <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/590.pdf>, dostop 11. 4. 2004.

Walkerdine, V. in The Girls and Mathematics Unit (1989). *Counting Girls Out*. London: Virago.

# MEDIJSKO OKVIRJANJE JAVNEGA RAZPRAVLJANJA O ŠOLSTVU 1955–1957

***Andrej Pinter***

*Univerza na Primorskem, Koper*

---

## **Uvod**

Predmet pričujočega besedila je medijsko okvirjanje javnega razpravljanja o šolstvu v letih 1955 in 1957. Gre za empirični prikaz ustroja in značilnosti tako imenovane socialistične javne sfere v Sloveniji, pri čemer je poseben poudarek namenjen podobam, ki jih je dnevni tisk izoblikoval na podlagi javnih razprav o šolstvu. V članku je precejšen poudarek namenjen tudi vlogi, ki je bila v javnem razpravljanju odmerjena predstavam o Evropi oziroma evropskemu prostoru ali evropskosti.<sup>1</sup> Ideja je, da je mogoče s takšno analizo izbrane problematike prispevati k razumevanju »evropeizacije« lokalne javne sfere, ki je v izbranem obdobju obstajala nekako vmes med sfero administrativnih pristojnosti socialistične države in med sfero zasebnega življenja državljanov kot most med obema. Javno sfero gre namreč v sodobni družbi razumeti kot prostor družbene samorefleksije, zato je pomembno poznati značilnosti javnega razpravljanja oziroma predstav o tem procesu, saj se zlasti tu nahajajo mehanizmi družbene samorefleksije. Ker je evropeizacija niz sprememb z izrazito zgodovinsko komponento, se je smiselno ozreti v preteklost, da bi jih opredelili. Značilnosti družbene samorefleksije besedilo pričujoče študije razkriva skozi tako imenovane »medijske okvire«, ki jih je mogoče z metodologijo medijskega okvirjanja empirično ugotoviti v poročanju slovenskega dnevnega tiska med letoma 1955 in 1957.

Medijski okviri so kombinacije idej, pojmov, tudi simbolov, ki se v medijih pojavljajo kot standardizirana izhodišča za podajanje informacij. Medijski okviri so občinstvom neke vrste odskočne deske za interpretacijo besedil, saj sistematično izpostavljajo določene kombinacije vsebinskih elementov obravnavane problematike, sistematično pa tudi izločajo

tiste elemente, ki za te kombinacije niso relevantni ali z njimi niso skladni. Okvirjanje je mogoče na stičišču besedil in njihovega družbenega konteksta razumeti kot logiko medijskega organiziranja informacij. Raziskovalce medijskih okvirov v tem smislu zanimajo načini, s katerimi množični mediji zmanjšujejo kompleksnost informacij in s katerimi občinstvom te informacije tudi podajajo (glej Gamson, 1989; Entman, 1993; Pan in Kosicki, 1993; Reese, 2001; de Vreese in Boomgaarden, 2003). Z zornega kota naslovnega problema je zamisel o medijskem okvirjanju skupaj s svojim pojmovnim in metodološkim aparatom tako teoretsko kot tudi metodološko uporabna, saj lahko na več načinov prispeva k razumevanju javnega življenja. Pojem medijski okvir predpostavlja homogeno medijsko delovanje, to pa je bila vsekakor značilnost slovenskih časopisov med letoma 1955 in 1957. Tudi če nekoliko obrnemo uvodno zastavitev, je zgodnja socialistična javna sfera, kakor lahko imenujemo družbeni prostor javnega razpravljanja o šolstvu v izbranem obdobju, celo zelo primeren poligon za preizkus in uporabo metodologije, ki je del zamisli o medijskem okvirjanju.

Izbrani primer javne razprave se nanaša na obdobje reformiranja šolskega sistema v Jugoslaviji, in sicer sega v čas neposredno pred sprejetjem splošnega zveznega zakona o šolstvu, s katerim so bili na zvezni ravni poenoteni in prenovljeni nekateri temeljni elementi šolskega sistema (Humek, 1988; IS FNRJ, 1958). Primer zajema bistvene značilnosti zgodnje socialistične javne sfere, še posebej z vidika ideje o zagotavljanju nadzoranega sodelovanja ljudstva v reformnih prizadevanjih, z vidika doseganja konsenza glede načrtovane šolske reforme, ki naj bi bila podprta s celovitim obveščanjem in javno razpravo, ter ne nazadnje z vidika pričakovanj, ki so jih predstavniki oblasti gojili glede vloge tiska v obveščanju o reformi. Javna razprava o šolski reformi je naslavljala eno temeljnih vprašanj skupnega življenja ne le v posameznih republikah, ampak v zvezni državi kot celoti. Šlo je za izrazito vrednostno problematiko, glede katere je že bila razvita neka idejna in nazorska tradicija. Javno razpravo so v občutnem obsegu spodbujale tudi politične oblasti, katerih interes je bil najprej doseči čim širši konsenz o obnovi in kasneje, v času po sprejetju Splošnega zveznega zakona o šolstvu (UL FNRJ, 1958), čim bolj celovita uresničitev te reforme. Zagotavljanje tega cilja je bilo očitno odvisno od množičnega obveščanja in od vključevanja v javno razpravo.

Pričujoča študija kaže, kako je dnevni tisk posredoval informacije o šolski reformi in o razpravah glede odprtih vprašanj v tej reformi. Z metodologijo medijskega okvirjanja ponuja odgovor o tem, kako je slovenski

dnevni tisk vsebinsko organiziral poročanje o javnih razpravah glede te reforme, katere ideje in interpretacije je ponujal skozi svoje prepoznavne okvire. Izkazalo se je, da so slovenski časopisi v obravnavanem času oblikovali tri obsežnejše in samostojne medijske okvire, skozi katere so podajali informacije o (javnih razpravah o) šolstvu oziroma šolski reformi. Pričujoča študija jih opredeljuje kot legitimizacijski okvir, participacijski okvir in konsonančni okvir ter jih prikazuje s pomočjo analiziranega gradiva. Pomen teh okvirov je v članku pojasnjen s pomočjo umestitve ugotovitev v kontekst delovanja tedanjih medijev in ustroja medijskega sistema v socializmu. V ta namen je za analizirano obdobje skrbno izpeljan pojem zgodnje socialistične javne sfere, prek katerega je mogoče ugotovitev interpretirati tudi skozi različna obdobja. Takšna primerjalna analiza bi presegala prostor pričujočega besedila, je pa v pripravi. Za posebno pomagalo pri tovrstni primerjavi je bil izbran tudi proces evropeizacije, katerega posamezne faze je mogoče pripisati posameznim obdobjem. Sklepno poglavje je namenjeno analizi vprašanja, kakšno vlogo igra ideja Evrope v javnih razpravah o šolstvu v izbranem obdobju. Pomembna ugotovitev, ki je s pomočjo odlomkov iz časopisnih člankov prikazana tudi empirično, je, da je evropskost v analiziranem obdobju že povsem neproblematična referenčna točka v javnih razpravah. V razpravah o šolskih reformah in tudi o šolstvu širše so aktualni dosežki praktično postavljeni v srce evropskega duha.

### **Množični mediji, nepopolna svoboda govora in zgodnja socialistična javna sfera**

Nesporno je, da se v sodobnih demokracijah pomemben del družbene samorefleksije odvija v množičnih medijih; javna sfera morda ni v celoti medijsko konstruirana, kot trdijo nekateri avtorji, strinjati pa se je mogoče z oceno, da se z medijsko publiciteto oblikuje bistveno tkivo javnega življenja in da sodobni mediji ponujajo ključne javne forume, v katerih je (načeloma) mogoča kar najširše sodelovanje posameznikov, skupin, organizacij. Kot pravi nemški teoretik Jürgen Habermas, množični mediji morda niso edina in najpomembnejše komunikacijska struktura sodobne javne sfere, zato pa zaradi svoje občosti, vidnosti in dostopnosti sodobnim demokracijam zagotavljajo zadostno stopnjo vključevanja v javno življenje (Habermas, 1996: 362).

V socialističnih državah, na primer v nekdanji Jugoslaviji – še mnogo bolj pa drugod, so bile na področju množičnih medijev razmere drugač-

ne. Vloga množičnih medijev ni bila opozarjanje na aktualne družbene oziroma druge probleme, kritičen nadzor nad inštitucijami oblasti in zagotavljanje sodelovanja v javnem življenju, kar izpostavljajo ideali demokratičnih teorij. Množični mediji, seveda tudi dnevni tisk, so bili vpeti v centralističen in birokratsko diferenciran politični sistem, ki množičnega komuniciranja (oziroma delovanja medijev) ni razumel interaktivno, temveč vzgojno, didaktično.<sup>2</sup> Mediji v slovenskem primeru sicer niso bili neposredno orodja državne propagande, bili pa so »sredstva množičnega obveščanja«, ki so imela ob svoji informacijski dejavnosti nalogo vzgajanja socialističnega človeka.

Če govorimo o času med letoma 1955 in 1957, je treba nazorno izpostaviti značilnosti tedanjega medijskega sistema. Po Vregu je bilo množično komuniciranje v nekdanji Jugoslaviji sistematično podvrženo nadzoru države, informacijski tok pa je pretežno potekal od organov državne oblasti in birokracije k množičnemu občinstvu (Vreg, 2001: 252). Razpravam in soočanju mnenj o različnih odprtih vprašanjih je bilo formalno zagotovljeno mesto v številnih družbenopolitičnih organizacijah, komisijah in kolektivnih organih, kjer je potekalo tako imenovano »samoupravno politično delo«; omeniti je tudi treba, da so bili sistemski naporji v smeri dejanske pluralizacije mnenj »skromni« (Vreg, 2001: 252). Obdobje med letoma 1955 in 1957 spada nekako v drugo fazo razvoja informacijskega in medijskega sistema v povojni Jugoslaviji, v fazo, ki je že nadgradnja togega propagandnega sistema množičnega informiranja, kakršnega je komunistična partija oblikovala neposredno po drugi svetovni vojni. Veljavno ustavno podlago medijskemu delovanju med letoma 1955 in 1957 ni več predstavljala povojna ustava (iz leta 1948), temveč ustavni zakon iz leta 1953, ki je bil zlasti na tem področju nekoliko popustljivejši kot poprejšnja zakonska določila (Bjelica, 1983). Še vedno veljavno tipologijo razvoja jugoslovanskih množičnih medijev iz tega časa je razvila že Gertrude Joch Robinson, in sicer po njeni oceni čas, ki je zajet v pričujoči študiji, spada v tako imenovano obdobje »tranzicijskih medijev« (Robinson, 1977: 15–65). Po njenem mnenju so namreč petdeseta leta za jugoslovanske medije čas preobrazbe iz povojnega orodja socialistične propagande, ki je bila zasnovana po sovjetskem vzoru, v »titoistični« model množičnega komuniciranja, ki je množične medije interpretiral v duhu teorije družbene odgovornosti. V nasprotju z izključno nalogo izvajanja politične propagande, ki je bilo medijem namenjeno neposredno po vojni,<sup>3</sup> je »tranzicijsko obdobje« že uvajalo nekatere nove organizacijske (naročnina, nesubvencionirana cena tiskanih

medijev) in uredniške elemente (delna uredniška avtonomija, elementi razvedrila, vsečnost vsebin za občinstva); glej Robinson (1977: 25–37).

Za delovanje medijskega sistema v Jugoslaviji velja, da ga že v petdesetih letih oblikujeta dve nasprotni težnji, in sicer konservativna, vsekakor močnejša težnja, ki je želela okrepiti vpliv komunistične partije nad medijskim delovanjem, ter bolj liberalna, ki si je (tudi pod vtisom) nekaterih prelomnih Djilasovih idej, prizadevala za večjo politično avtonomijo medijskega prostora. Literarne revije *Delo*, *Mladost* in *Književne novine* iz Beograda ter *Krugovi* iz Zagreba, pa tudi ljubljanska *Beseda* so bili očitni izrazi slednje težnje. To nasprotje se v šestdesetih še zaostri. Za slovensko družbo so v tem smislu na področju množičnega komuniciranja značilne tudi nekatere očitne izjeme oziroma razlike glede na druge socialistične države. Gre za odklone v smislu izražanja interesov, (implicitnega) oblikovanja političnih programov, zahtev po dejansko svobodnem izražanju in dvosmernosti množičnega komuniciranja. Tovrstni odkloni se tudi v slovenskem primeru ne kažejo le v zasebnih refleksijah različnih intelektualnih krogov, ampak dejansko tudi v nazorski dehomogenizaciji socialistične javne sfere, kot na primer v primeru revije *Beseda*, *Revije 57*, kasneje tudi v delovanju *Perspektiv* ter *Teorije in prakse*, in ne nazadnje v prozi, poeziji, v uprizoritvah dramskih besedil in tako dalje. Že med 1955 in 1957 v dnevnem tisku najdemo občasne primere dvosmernega množičnega komuniciranja, na primer objave popravkov in javnega zastavljanja vprašanj, ki za same časopise pomenijo, čeprav v skromnem in morda insignifikantnem obsegu, preseganje ozke vloge informacijskih posrednikov.

Običajna argumentacija je, da so bile te izjeme v delovanju slovenskih medijev posledica liberalnejše politične elite, ki je bila strpnejša do javnega izražanja razlik (zlasti do antagonističnega kulturnega delovanja) kakor partijska oziroma politična vodstva drugod v državah vzhodnega bloka. Zgodovinske razlage povečini omenjajo občutnejšo prisotnost liberalnih idej. Uradna politika je, kot ocenjuje Repe, »potihem dovoljevala pluralizem v kulturi, umetnosti in deloma publicistiki ter filozofiji« (Repe, 2004: 114). Z vidika pogojev za delovanje množičnih medijev velja kot pojasnitev teh posebnosti omeniti še ustavne opredelitve vloge medijev, v kontekstu katerih so ti delovali; veljavni formalni okvir je bil za obravnavano obdobje opredeljen z zveznim ustavnim zakonom iz leta 1953. Uradna razlaga ustavnih in zakonskih določil o medijih je bila v tem času, da so mediji s tem dobili bistveno več pooblastil in svobode, kot so jo imeli neposredno v povojnem času. Bjelica je ocenjeval, da se je sredi petdesetih

let opazno dvignila kakovost poročanja kot posledica povečane uredniške avtonomije (Bjelica, 1983: 205).

Pomembna dodatna okoliščina, s pomočjo katere velja interpretirati delovanje medijev v obravnavanem obdobju, je tudi, da je bil ob prevladujoči enosmerni konceptiji množičnega komuniciranja v zavesti nekakšen nasprotni pol te uradne doktrine, in sicer starejše (predvojno) pojmovanje tiskanih medijev kot alternativnih, nazorsko profiliranih in organiziranih interesov. To pojmovanje je bilo razširjeno od slovenskega čitalniškega gibanja iz 19. stoletja, ohranilo se je v predvojnem času in tudi s publicistiko med 2. svetovno vojno. Zgodovinski opis tega pestrega obdobja z interpretacijo medijskega delovanja kot prepoznavne družbene oziroma politične subjektivitete, ki izraža organizirane, partikularne interese, je omenjala že Amonova (Amon, 2000). Predstava o medijih kot središčih organiziranih partikularnih interesov je skladna z evropsko tradicijo kritične publicitete in razsvetljske ideje o nadzoru oblasti. Deloma se je v slovenski socialistični javni sferi izrazila tudi neposredno po obdobju, ki ga obravnava pričujoča analiza, namreč z mesečnimi revijami *Revija 57*, *Perspektive*, *Teorija in praksa*. Drži, da so to pojavi, ki so oblikovali javno dogajanje v šestdesetih letih, vendar so zrasli iz predstav, ki so bile prisotne tudi že prej.

Zaradi vseh teh značilnosti množičnega komuniciranja in medijskega sistema v izbranem obdobju moramo govoriti o socialistični javni sferi, ki je ni težko razmejiti od demokratične javne sfere; še natančneje: govoriti velja o *zgodnji socialistični javni sferi*, saj se je ta kasneje še spreminjala, prevzemala nekoliko drugačne oblike in nazadnje tudi omogočila, vsaj v slovenskem primeru, razmeroma mirno in gladko preobrazbo političnega sistema. Za obdobje med letoma 1955 in 1957 še ni mogoče reči, da je časopisje, še zlasti ne dnevni tisk, orodje subverzivnih, osvobajajočih in partikularnih interesov. Nasprotno, tisk je bil jasno orodje političnega poudarka in družbene vzgoje socialističnega človeka. Na slavnostni akademiji, ki je bila leta 1955 pripravljena ob deseti obletnici društva jugoslovanskih novinarjev, je na primer zunanji minister Koča Popović tisk opredelil kot »tolmača naše zunanje in notranje politike« (Tanjug, 1955: 1). Tolmačenje pa je imelo očitne »vzgojne« cilje: »Ena izmed poglobitvinskih vrlin našega tiska je, da ni propaganden (če pod besedo 'propaganda' razumemo smer, ki naj prepriča s stalnim ponavljanjem). Nasprotno, naš tisk, ker je svoboden, ustvarjal in se trudi doseči razumevanje, sodeluje pri pojasnjevanju in graditvi naše zunanje in notranje politike« (Tanjug, 1955: 1).



Deloma je mogoče že v tem obdobju opaziti prisotnost ideje o tisku kot središču organiziranja partikularnih interesov, ki se kasneje – sicer z začetnim blagoslovom oblasti, pa tudi s hitrimi sankcijami – začne oprijemljivo kazati na začetku šestdesetih. To težnjo so začeli spodbujati ustvarjalci medijev, politične elite pa so ji bolj ali manj odločno nasprotovali. Zgodnja socialistična javna sfera ni popolnoma svobodno in vsem državljanom enako dostopno območje skupnih zadev. V primerjavi z demokratično javno sfero je šlo za družbeni prostor, v katerem je potekala nadzorovana družbena samorefleksija. Tu ni šlo za demokratično vzpostavljanje, podeljevanje legitimitete političnim oblastem, ampak za prikazovanje njene suverenosti, avtoritete in deloma tudi za ponazarjanje njene odločnosti. V zgodnji socialistični javni sferi je bila ideološka usklajenost očitno predpostavljena kot nesporno dejstvo. Zgodnja socialistična javna sfera ni bila zares zainteresirana za težje družbene ali politične probleme; raje se jim je izogibala. Prav tako to ni bil družbeni prostor, ki bi ga vzpostavljala skupna prizadevanja po konsenznem izvajanju oblasti. Nadzorovana samorefleksija je potekala od točke, na kateri je že bilo jasno, da so vsi obstoječi problemi rešljivi skozi delovanje skrbnega centraliziranega razuma, ki se je kazal v nedotakljivem političnem vodstvu. Množično komuniciranje se je v tem času nanašalo na neproblematizirane družbene cilje, in sicer zlasti glede gospodarskega razvoja, mednarodnih odnosov, kulturnega in družbenega udejstvovanja posameznikov in aktualnih tem. Soočanje mnenj je bilo v bistvu postransko. Časopisje je poleg relevantnih informacij ponujalo izpeljevanje pomena in pomembnosti idej, iniciativ, ki so že bile oblikovane; mediji niso sodelovali v oblikovanju teh idej, ampak so poročali o rezultatih, o dokončnih formulacijah tega procesa, ki je pretežno potekal v administrativnem aparatu države oziroma v različnih organih politične oblasti.

### **Pojmovne in metodološke značilnosti raziskovanja medijskega okvirjanja**

Zamisel o medijskem okvirjanju (ang. *media framing*) se je v zadnjem času v komunikološki in tudi širše v družboslovni literaturi razvila kot popularno izhodišče za analizo medijskih besedil. Ta zamisel vključuje teorijo srednjega dosega o delovanju in učinkih medijev ter specifično metodologijo za empirično raziskovanje, ki omogoča redukcijo kompleksnosti medijskih vsebin.<sup>4</sup> Teorija medijskega okvirjanja trdi, da je organiziranost medijskih besedil ključna za pojasnjevanje recepcije in inter-

pretacije besedil med občinstvom (Gamson, 1989; Entman, 1993; Pan in Kosicki, 1993; Scheuffele, 1999; Reese, 2001; de Vreese in Boomgaarden, 2003). Ideja o organiziranosti je operacionalizirana z elementi, ki so lahko hkrati del sporočanjkega in interpretacijskega procesa, izvira pa pravzaprav iz del sociologa Ervinga Goffmana (1974). Medijska besedila so, tako pojasnjuje teorija medijskega okvirjanja, organizirana s pomočjo različnih okvirov. Okviri so bolj ali manj široke mreže pojmov, idej, mnenj, ocen in vrednotenj, v katere so vpete informacije. Medijski okviri so torej skupki medijsko izpostavljenih značilnosti informacij, ki organizirajo besedila in zanje ponujajo interpretacije. Po eni strani lajšajo in uniformirajo množično sporočanje (na primer novinarjem in urednikom), po drugi strani pa povzročajo popolno ali delno poenotenje interpretacije. Kot je v klasični opredelitvi te teorije zapisal Robert Entman, medijski okviri »izbirajo nekatere vidike obravnavane stvarnosti in jih napravijo pomembnejše v sporočanju besedil, in sicer tako, da promovirajo neko posebno opredelitev problema, vzročne interpretacije, moralne presoje in/ali tudi delovanja v zvezi z opisanim« (Entman, 1993: 52).

V empiričnem smislu so medijski okviri prepoznavni skupki idej, informacij, ocen in vrednotenj. Analitično opredeljeni medijski okviri, ki jih je mogoče empirično odkriti oziroma potrditi, niso ozko omejeni na opredeljevanje za ali proti kakšnemu konkretnemu problemu, pač pa se nanašajo širše na obravnavano tematiko.<sup>5</sup> Analitične opredelitve medijskih okvirov ohranjajo največ pojasnjevalne moči, če jim uspe zajeti čim bolj splošna in za obravnavano problematiko čim bolj povedna organizacijska načela. Reese pri tem opozarja, da seveda niso vsi okviri enakega obsega, niti nimajo primerljivih vrednotnih implikacij in drugih značilnosti. Če izhajamo iz Entmanove opredelitve medijskih okvirov, ki omenja njihovo (1) selektivno opredeljevanje problemov, (2) specifično vzročno pojasnjevanje dogodkov in (3) specifično moralno oziroma etično presojo, je treba biti pozoren na možne razlike v njihovem obsegu in dometu na vseh treh točkah. V tem smislu moramo v raziskovanju medijskega okvirjanja, kot piše Reese, »ugotoviti obseg okvirov, oceniti pomembnost družbene stvarnosti, ki naj bi jo okviri pojasnili oziroma uredili, in sicer z upoštevanjem njihove restriktivnosti, odprtosti, koherentnosti in celovitosti« (Reese, 2001: 13). Tem pojmom oziroma merilom bo namenjena tudi analiza v pričujočem besedilu.

Za ponazoritev in konceptualizacijo medijskega okvira vzemimo zanimivo nedavno raziskavo Regine Lawrence (2000), ki se je ukvarjala z obravnavanjem čezmerne teže (oz. nezdrave debelosti) v ameriških me-

dijih. Ta pojav je namreč v zadnjih letih čedalje pogostejši in nevaren, pomembno pa je ugotoviti, kako je okvirjen oziroma kako množični mediji predstavljajo informacije o tem pojavu. Avtorica je pri tej zastavitvi izhajala iz vpliva javnih debat na oblikovanje politik, še posebej na vzpostavljanje formalnih okvirov regulacije perečih problemov; trdi, da se lahko administrativni aparat države loti reševanja perečih problemov le, če so ti v javnosti podani tako, da je jasno, od kod izvirajo težave oziroma kaj točno predstavlja za prebivalstvo neko obliko tveganja (Lawrence, 2004: 58). Tu je bistveno ugotoviti, kdo oziroma kaj je v medijih predstavljen/-o kot vir odgovornosti za razmah obravnavanega pojava. Lawrenceova je raziskovala medijska besedila od leta 1985 dalje in ugotavljala, da so mediji v ZDA oblikovali štiri medijske okvire glede pojava čezmerne teže; prevladujeta okvir, ki izpostavlja osebno odgovornost za lastno zdravje, ter okvir, ki nalaga krivdo za razmah pojava čezmerne teže korporativnim, institucionalnim akterjem. Nekoliko manj pogosta in manj določna sta okvira, kjer je čezmerna teža povezana s pretnjo celotnemu prebivalstvu oziroma kjer je problem čezmerne teže pripisan nezadostnemu znanju in informiranosti (Lawrence, 2004: 60–64). Ideja te raziskave je bila pokazati, kateri od medijskih okvirov utegne vplivati na zakonodajne in druge regulativne organe, da bodo oblikovali oziroma sprejeli konkretne ukrepe za omejevanje pretenj ali tveganj, ki so povezana s tem pojavom. Lawrenceova pravi, da je mogoče ta čas v ameriških medijih opaziti oster boj med okvirjanjem čezmerne teže kot osebne odgovornosti in med okvirjanjem čezmerne teže kot posledice korporativnega delovanja. Kaže pa, da je slednji okvir bližje referenčnemu horizontu državne administracije (Lawrence, 2004: 72).

Zamisel o medijskem okvirjanju se v glavnem opira na kvalitativno raziskovanje, saj med drugim opozarja na dinamiko med izrečenim in neizrečenim in v zvezi s slednjim tudi na medbesedilne (intertekstovne) elemente. Metode za raziskovanje medijskega okvirjanja so pozorne na vprašanja, s čim in na kakšen način so sporočene vsebine povezane ter kako so izražene, s pomočjo katerih idej, pojmov in vrednotenj.<sup>6</sup> Predpostavka je, da medijski okviri pomembno zamejujejo interpretacijo besedil oziroma informacij in, kakor dokazujejo raziskave, na ta način vplivajo tudi na sodbe občinstva (Kosicki, 1993). Zagotovila za vpliv medijskih okvirov na občinstvo so abstraktnost organizacijskih načel, ki presegajo konkretne zgodbe ali dogodke, dejstvo, da se hkrati pojavljajo ob različnih priložnostih in da se v javnem prostoru ohranijo skozi daljši čas; skratka, medijski okviri so »organizacijska načela, ki so v družbi razširjena in se pojavljajo

dlje časa in ki simbolno oblikujejo smiselne strukture v družbenem svetu» (Reese, 2001:11).

Z vidika dinamike med izrečenim in neizrečenim bi bilo mogoče zamisel o medijskih okvirih razširiti tudi na argumentacijske strategije oziroma elemente argumentacije, ki so vgrajeni v posamezna medijska besedila. Takšna analiza bi krepko preseгла okvir pričujočega prispevka, velja pa poudariti, da je vloga argumentacijskih postopkov v okvirjanju bistvena na točki, ko gre za oblikovanje splošne vednosti, tj. splošnih, neproblematiziranih in vrednotno določenih predstav o obravnavanih temah. Dejanski učinek medijskega okvirjanja je uveljavljanje specifičnih vsebinskih okvirov, znotraj katerih je mogoče razumeti oziroma interpretirati obravnavane teme. Ti vsebinski okviri pa se nenehno izgrajujejo na podlagi dinamike med implicitnim in eksplicitnim. Medijsko okvirjanje v tem smislu prevzema utečenosti vsakdanje argumentacije oziroma upravičevanja postavljenih tez, ki nastopa v neformalnem komuniciranju, še posebej tu merim na prevzemanje samoumevnosti in neizrečenih utemeljitev.<sup>7</sup>

Z razgrnitvijo konceptualnih in metodoloških značilnosti teorije medijskega okvirjanja je lažje razumeti, zakaj je bilo za naslovno analizo izbrano prav obdobje med letoma 1955 in 1957 in s čim je mogoče teoretsko utemeljiti iskanje shematičnih okvirov, ki se v tem času pojavljajo v javnih razpravah o slovenskem šolstvu in v katerih se pojavi izrecno sklicevanje na evropski prostor. Pojemovne značilnosti ideje o medijskem okvirjanju so skladne s specifikami raziskovanja tiska v nedemokratskih državah. Pomankljivost popolne odprtosti in omejenost svobode pri javnem izražanju odločilno izostrita dinamiko med izrečenim in neizrečenim, med izpostavljenim, spodbujanim in tistim, kar je zapostavljeno. Teorija medijskega okvirjanja predpostavlja določeno homogenost in tako imenovano konsonantnost množičnega komuniciranja – v nasprotnem primeru so okviri, ki bi jih bilo mogoče empirično odkriti, nesmiselni in pretirano številni.<sup>8</sup>

### **Trije medijski okviri v poročanju o javnih razpravah o šolstvu in šolski reformi (1955–1957)**

Izbrano obdobje javnih razprav se nanaša na čas reformiranja šolskega sistema v Jugoslaviji. Z zornega kota družbene in politične zgodovine gre za proces, ki se je začel z ustanovitvijo Zvezne komisije za reformo šolstva (leta 1954), se nadaljeval s prizadevanji te komisije za pripravo izhodišč in smernic šolske reforme – ki so potekale ravno v obdobju analiziranih

razprav – in se potem razmahnil tudi še daleč po sprejemu Splošnega zveznega zakona o šolstvu leta 1958 (glej IS FNRJ 1958). Ideja reforme je bila za celotno Jugoslavijo poenotiti formalne in deloma tudi vsebinske prvine šolskega sistema, zlasti kar zadeva osnovno izobraževanje. Zaslediti je mogoče tudi ocene, da je na ravni posameznih učnih načrtov reforma dopustila nekaj možnosti za specifičnost šolskega dela v posameznih republikah (Šavli, 1988: 6). V celoti vzeto pa razhajanja, ki jih je predvidevala reforma, niso bila zelo velika. Celo nasprotno, ideja šolske reforme je bila poenotiti jugoslovanski šolski sistem in ga, predvsem z uvedbo obvezne osemletne osnovne šole, že v izhodišču uskladiti. Odras politične želje po poenotenju je bila objava Splošnega zveznega zakona o šolstvu, ki je z vidika ustavnega prava, podobno kot tudi drugi tedanji splošni zakoni, na primer splošni zakon o ureditvi občin in okrajev ali splošni zakon o ureditvi zdravstvene službe, opredelil načelne smernice urejanja šolstva v vseh zveznih republikah in ki ga zato ni bilo mogoče razumeti drugače kot izhodišče za organizacijsko, ekonomsko (v smislu financiranja) in programsko homogenizacijo uzakonjene dejavnosti (Globevnik, 1968: 375–378). Splošni zvezni zakon o šolstvu je bil celo pravi »pravni kodeks« (Globevnik, 1968: 376). Nastal je po obsežnih pripravah Zvezne komisije za reformo šolstva, ki je bila ustanovljena leta 1954 (Humek, 1988). Komisija je vse do priprave Splošnega zveznega zakona o šolstvu pripravila številne elaborate in skozi republiška članstva usmerjala »reformna prizadevanja« v javnosti (Humek, 1988: 3).

Z reformo so se korenito spremenili nekateri formalni in vsebinski elementi šolskega sistema, še posebej na področju osnovnega izobraževanja; nekdanje ljudske oziroma narodne šole je zamenjal enotni model osemletnih osnovnih šol, v pomembni meri so bili poenoteni tudi republiški učni načrti in sistemi financiranja šolskih zavodov. Ideja političnega vodstva, ki jo je uresničevala Zvezna komisija za reformo šolstva, je bila, da mora tako globoka prenova potekati ob širokem sodelovanju strokovnjakov in splošne »javnosti«. Za nekatere je bil ta proces zato kar »reformna kampanja« (Puževski, 2003: 94). Bistven del te kampanje je bilo obsežno pretresanje novih idej in ciljev ter celovito obveščanje o doseženih spoznanjih; kot je zapisala soudeleženka: »Delo (Zvezne komisije za šolsko reformo) je sicer potekalo na sejah, toda ne za zaprtimi vrati, saj je bila javnost stalno obveščena o njenem delu« (Humek, 1988: 4). Široko vključevanje državljanov in tudi ožjih strokovnjakov oziroma pedagogov v reformni proces tako ni bil le cilj, ampak tudi učinek šolske reforme. Z vidika razumevanja javnega življenja je takšen učinek zelo pomemben. »O problemih

reformne se je živahno razpravljalo na šolskih konferencah, sestankih društev, na posvetih in zborovanjih. Te razprave so našle tudi močan odmev v dnevnem, revijalnem in strokovnem tisku« (Humeck, 1988: 4).

Glede na osnovne značilnosti šolske reforme, o kateri je javna razprava potekala tudi v slovenskem časopisju, je mogoče reči, da se izbrani primer nanaša na bistvo zgodnje socialistične javne sfere. Javna razprava o šolski reformi je pomenila presek interesov političnih oblasti in državljanov, še posebej pedagogov, za katere so bile načrtovane spremembe še posebej pomembne. Značilnosti zgodnje socialistične javne sfere je mogoče v tem smislu, kot je pojasnjeno v predhodnem poglavju, ugotavljati z raziskovanjem medijskih okvirov o razpravah, ki jih je sprožala reforma šolstva. Kako so informacije o teh razpravah posredovali slovenski časopisi? V kakšnih pomenskih omrežjih so bile posredovane informacije o javnih razpravah? S katerimi drugimi pojmi, idejami in ocenami so bile razprave povezane v časopisnih zapisih?

V analizo so bili zajeti časopisni članki iz dveh slovenskih dnevnih časopisov, *Slovenski poročevalec* in *Ljudska pravica*, ki so bili objavljeni med letoma 1955 in 1957. *Slovenski poročevalec* in *Ljudska pravica* sta bila v času, ki ga obravnava pričujoče besedilo, vodilna slovenska dnevnika.<sup>8</sup> Njuno družbeno vlogo je treba interpretirati v povezavi s sistemom množičnega komuniciranja, kakor je bil prikazan zgoraj. Analiza je bila opravljena na korpusu besedil, ki so jih napisali zelo različni avtorji in ki jih je mogoče uvrstiti tudi v različne žanre: poročila in vesti, komentarje, feljtonske in priložnostne zapise, objavljene izjave in deklaracije itd. Korpus besedil je nastal s sistematičnim petnajstdnevnim vzorčenjem, tako da so bile v analizo vključene strani 1, 2 in 3 (vseslovenskih) izdaj. Petnajstdnevni vzorec je bil uporabljen zato, da se prispevki oziroma rubrike ne bi ponavljale, saj je znano, da časopisi ob različnih dneh dajejo prednost različnim vsebinam in rubrikam. Poudarek v analizi ni bil na iskanju specifičnih izraznih sredstev, ki so bila značilna za posamezne avtorje oziroma skupine avtorjev, pač pa na iskanju vsebinskih podobnosti v idejnih, tematskih ali konceptualnih ujemanj v posameznih besedilih, kakor to nalaga metodologija za raziskovanje medijskega okvirjanja. Rezultate analize je mogoče tudi posplošiti kot reprezentativne ugotovitve o pisanju slovenskega dnevnega tiska o javnih razpravah v zvezi s šolskimi reformami med letoma 1955 in 1957.

*Javno razpravljanje kot legitimizacija političnih odločitev*

V časopisnem poročanju o šolski reformi (v letih med 1955 in 1957) so javne razprave najpogosteje omenjene v povezavi z oblikovanjem odločitev, ki so predmet reformnih prizadevanj, in (na podoben način) tudi v povezavi z implementacijo teh odločitev. Razprava je v teh primerih okvirjena kot sredstvo oziroma kot metoda za dokazovanje politične verodostojnosti odločitev oziroma tudi za verodostojnost postopka odločanja; zato lahko govorimo o *legitimizacijskem okviru*. Poglejmo, kako je ta okvir sestavljen s pomočjo nekaterih izbranih odlomkov.

Osnovna in pogosto kar izrecna predpostavka legitimizacijskega okvira je, da je javno razpravljanje primerna, celo zaželena oblika političnega dela. Takšna oblika dela je vpisana v delovanje političnega vodstva in tudi širše v jedro socialistične politične kulture; izražala je osrednjo bit socialistične politike, razumnost njene povezanosti s prakso in strnjenost političnih akterjev, ki so delovali pod okriljem enotne politične ideologije. Povezanost pojmov razpravljanje in politično delo, ki sta prepletena na način, da iz njunega odnosa izhaja tudi odločno pozitivno vrednotenje široke, splošne vključenosti v razpravo, nazorno kaže naslednji odlomek o poteku šolske reforme.

»Mnogi so pričakovali, da bo že šolsko leto 1955/1956 vsaj za obvezno šolo tisto, ko bodo stopila v veljavo nova načela glede organizacije in strukture šolstva po načrtih, ki jih pripravlja zvezna komisija za reforme šolstva. Toda delo komisije se je zavleklo in predlogi, ki jih komisija pripravlja, še niso toliko pretehtani in pripravljeni, da bi jih bilo že mogoče predložiti pristojnim zveznim organom v razpravo in potrditev. Takšno delo, kakršna je priprava predlogov za reformo šolstva, terja mnogo študija in analiz, predvsem pa široke razprave ne le med prosvetnimi, temveč tudi med vsemi drugimi javnimi in kulturnimi delavci.« (Vodopivec, 1955: 1)

Politična legitimnost odločanja oziroma konkretnih odločitev je v zgornjem odlomku zagotovljena, ker temeljijo na metodi razpravljanja. Drugačnja »pričakovanja mnogih« glede rezultatov reformnega procesa je mogoče zavriniti, kot lahko sklepamo, saj očitno njihovi zagovorniki niso upoštevali dejanske zahtevnosti političnega dela – tj. razprave, tehtanja in ocenjevanja predlogov na podlagi skupne presoje. Politično delo komisije za reforme bo dokončano, tako zgornji odlomek, ko bodo izčrpani viri razpravljanja v tem organu. Rezultati zvezne komisije za reformo šolstva so bili v celoti odvisni od njene metode dela, ne od vsebine in posledic samih rezultatov; legitimizacija političnega odločanja izvira iz uporabljene oblike političnega dela. Tudi nadaljnja odločitev glede reformnih predlo-

gov je izhajala, glede na zgornje poročilo, iz identične metode delovanja – na višji ravni; predlogi zvezne komisije naj bi najprej romali na višjo raven razpravljanja. Naloga zveznih organov naj bi bila podobna, namreč, da o predlogih razpravljajo in da na podlagi razprav oblikujejo neko skupno stališče, sklep.

Javno razpravljanje ne vodi nujno k hitrim rezultatom, saj je sestavljeno iz skupnih naporov, prizadevanj in prevzemanja odgovornosti za konkretne odločitve. Učinkovitost ni med prvimi asociacijami, ki jih sproža takšen okvir. Javno razpravljanje je bilo po drugi strani predstavljeno kot častno delovanje. Gre za metodo, ki omogoča postopno, vendar skupno sprejemanje odgovornosti. Ta postopnost pa se povezuje tudi s sodelovanjem ljudstva v oblikovanju skupnega političnega stališča oziroma skupne politične volje. Večja ko je v praksi odgovornost oziroma večja ko je zahtevnost obravnavanega vprašanja, večjo skrb je bilo treba nameniti političnemu premisleku o organiziranju prevzemanja skupne odgovornosti. Spodnji odlomek še nekoliko bolj jasno pokaže vez med zahtevnostjo, odgovornostjo in s tem tudi nujnostjo, da je javna razprava splošna.

»Dosedanje delo Komisije (za reformo šolstva), oziroma sedanjega Zavoda, je po dolgotrajnih in intenzivnih pripravah in izmenjavi mnenj in izkušenj toliko napredovalo, da bo že pred koncem meseca mogoče objaviti v strokovnem tisku argumentirano dokumentacijo in konkretne predloge za reformo šolstva, ki pa bo zaradi pomembnosti problema samega še nujno zahtevala široke in javne diskusije.« (Nepodpisano, 1955b: 2)

Ponuja se tudi vtis, da opisani medijski okvir, ki so ga med letoma 1955 in 1957 oblikovali zapisi v *Ljudski pravici* in *Slovenskem poročevalcu*, ni pomenil velikega odstopanja od predstave o vlogi javnega razpravljanja pri upravičevanju političnih odločitev, ki so jo imeli akterji odločanja sami. Ta vtis je mogoče podkrepiti z odlomkom iz nekega drugega poročila o delu snovalcev šolske reforme.

»Članica zvezne komisije za reformo šolstva Draga Humek je seznanila novinarje z dosedanjim potekom razprave o elaboratu komisije, ki vsebuje temeljna načelna vprašanja in zbirno utemeljitev o organizaciji obveznega šolanja in usposabljanju učnega kadra za to šolo. Tov. Humekova je poudarila, da ni bilo dovolj razprav o reformi šolstva, da pa je bil elaborat, kjer so ga dodobra preučili, z razumevanjem sprejet. To je prišlo do izraza predvsem v delavskih središčih in na podeželju, kjer vidijo ljudje v bodoči enotni obvezni osemletni šoli za vse otroke enake možnosti razvoja oziroma vsestranske splošne izobrazbe ter državljanske, moralne, estetske, telesne in politehnične vzgoje.« (L., 1956: 2)



Široka javna razprava določa dinamiko sprejemanja političnih odločitev in zagotavlja, da bodo te pravilne. Kjer je v praksi potekala javna razprava, so bile ideje komisije za šolsko reformo »z razumevanjem sprejete«. Neizbežni izhod javne razprave je široko soglasje o predlaganih reformah, čeprav je razprava dolgotrajna, zahtevna, naporna in nalaga zgolj nove odgovornosti. Legitimizacijski okvir, ki ga ponazarjajo izbrani odlomki, gradi mrežo tesno prepletenih idej, v katerih je izhodišče za interpretacijo razpravljanja o šolski reformi postavljeno v presečišče pojmov, kot so odločanje, delo in odgovornost. Javno razpravljanje o šolski reformi je oprto na predstavo, da je to zaželena in primerna oblika političnega dela, s katero je mogoče usmerjati politično odločanje. Skladno s tem je razprava ponujena kot funkcionalna oblika družbenosti; vprežena je v zagotavljanje politične legitimite za predlagane reforme oziroma v iskanje široke podpore za prenoviteljske ideje in tudi v oblikovanje skupne idejne platforme.

### *Široko sodelovanje v javnih razpravah*

Javno razpravo v analiziranem obdobju časopisi pogosto opisujejo kot »splošno razpravo«, tj. kot proces, ki zajema vso družbo, celotno ljudstvo. Časopisna poročila o procesih razpravljanja omenjajo pojme, ki opisujejo razumevanje skupnega delovanja ter vključenost, sodelovanje državljanov. V odlomkih, s pomočjo katerih je bil zgoraj opredeljen tako imenovani legitimizacijski okvir, je bilo mestoma že nakazano, da ima v poročanju o javnih razpravah kot obliki političnega dela opazno vlogo tudi predstava o širokem sodelovanju ljudstva. Hkrati s tem okvirom pa se mestoma pojavlja tudi ideja o sodelovanju v razpravah kot del družbenega življenja. Zgornji odlomki omenjajo sodelovanje državljanov, organizacij ali strokovnih teles, še drugi podobni odlomki govorijo o njihovi medsebojni povezanosti, ki se udejanja *skozi* povezavo; gre skratka za idejo o neposredni participaciji, ki pa ni okvirjena z vidika politične legitimite, pač pa se z njo odpira vpogled v globlji mehanizem časopisnega organiziranja informacij o dinamiki družbenega izražanja in delovanja. V tem smislu je mogoče zgoraj opredeljeni legitimizacijski okvir o javnih razpravah glede šolske reforme dopolniti z naslednjim vidnejšim, s participacijskim okvirom.

Participacijski okvir kot samostojno organizacijsko načelo časopisnega poročanja zajema pojme, kot so povezanost družbenih organizacij, celovita zastopanost mnenj in vsebinski prispevek predstavnikov strokovnih interesov k razpravi. Že prvi omenjeni odlomek v predhodnem poglav-

ju predstavlja javno razpravljanje kot način za doseganje verodostojnih političnih odločitev, *tudi* zato, ker so te oprte na široko sodelovanje; čeprav se je »delo zavleklo«, piše poročevalec, to za samo šolsko reformo ne predstavlja problema, saj odločanje vključuje zeleno metodo, ta pa terja »široke razprave« (Vodopivec, 1955: 1). Iz navedenega odlomka je jasno, da gre za širino tako v smislu obsega vprašanj, ki jih je treba odpreti ob šolski reformi, kot tudi v smislu kroga sodelujočih v tej razpravi. Kakšno naj bi bilo torej sodelovanje v javnih razpravah? Prav tako že vemo iz legitimizacijskega okvira, da časopisno poročanje o reformi šolstva okvirja sodelovanje ljudstva v javnih razpravah kot izraz sprejemanja reformnih prizadevanj in s tem tudi kot sestavni del procesa, v katerem je oblastem podeljena politična legitimiteta; vendar hkrati ideja o participaciji, o širokem sodelovanju opisuje predvsem drugačen zorni kot. Če iz zgoraj navedenih odlomkov vidimo, da je sodelovanje način seznanjanja s pomenom odločitev (L., 1956: 2) in da je sodelovanje v razpravah o reformi šolstva ponekod opisano kot prevzemanje osebne in zlasti skupne odgovornosti za posledice odločitev (Nepodpisano, 1955b), je mogoče s participacijskim okvirom dodatno poudariti še dinamiko družbenega življenja oziroma medsebojno povezanost družbenih skupin, organizacij in združenj (Nepodpisano, 1956d: 2), prav tako tudi celovito zastopnost posameznih strokovnih dejavnosti in s tem reprezentativnost pogledov, ki so predmet razprav (Nepodpisano, 1957a: 2). Poglejmo najbolj elementarno ponazoritev tega okvira.

»Zveza ženskih društev Slovenije je prvi plenum svojega upravnega odbora, ki se je začel danes, posvetila enemu najbolj aktualnih vprašanj sedanosti – reformi šolstva. S tem se je tudi ta naša družbena organizacija pridružila splošni razpravi o tem važnem vprašanju.« (Nepodpisano, 1956d: 2)

Iz zgornjega odlomka ja razvidna predvsem prva idejna razsežnost participacijskega okvira, tj. povezanost družbenih organizacij in skupin skozi »splošno razpravo«. Javna razprava je tu predstavljena kot osrednja dejavnost javnega življenja, za (uradne) družbene organizacije pa je poudarjen velik pomen, da dejansko sodelujejo v tej splošni dejavnosti. Iz izbranega odlomka ni neposredno vidno, kakšna je vloga, zato pa v nadaljevanju poročila lahko razberemo, da je Zveza ženskih društev odprla skupni premislek predvsem o dilemah, ki neposredno zadevajo njeno dejavnost oziroma ki so »v interesu zveze«, tj. vprašanja, kot so nove učne vsebine v novih predmetih, enakopravnost in socializacija v šolskem procesu in drugo (Nepodpisano, 1956d: 2).

V zvezi z idejo o medsebojni povezanosti družbenih skupin, organizacij in združenj je treba v participacijski okvir zajeti tudi refleksijo o vlogi množičnega komuniciranja. Ideja o povezanosti različnih organizacij in drugih skupin organiziranega delovanja, ki jih je politični sistem dopustil v družbi kot taki, pride do polnega izraza v vidnosti dejanj in njihovih posamičnih rezultatov. Zadostno vidnost so lahko vsem sodelujočim omogočila le sredstva množičnega komuniciranja.

»Po mnenju udeležencev konference bo morala v prihodnje najti razprava o reformi šolstva večji odraz v našem tisku.« (L., 1956: 2)

Participacijski okvir, ki so ga oblikovali dnevni časopisi v obravnavanem obdobju, zamegljuje poanto, da je sodelovanje v javni razpravi z vidika uradne politične doktrine v bistvu nujno, zato pa tega poudarka ni mogoče spregledati v stališčih političnih oblasti. Vzemimo naslednji odlomek za ponazoritev te poante.

»Naloga skupne komisije bo (...), da ob aktivnem sodelovanju zastopnikov zainteresiranih gospodarskih panog in drugih služb, prosvetnih in drugih javnih delavcev vsestransko preuči sedanje stanje in probleme šol III. stopnje glede njihovih vrst in tipov ter glede organizacije pouka in vsebine izobraževanja v njih. (...) Komisija naj predlaga organiziranje sistema šol III. Stopnje.« (Nepodpisano, 1957a: 2)

Iz zgornjega odlomka je dobro razvidna ideja celovite zastopanosti stališč in predstavnikov strokovnih interesov v javnem razpravljanju. Za posrednike stika med oblastjo in družbo so tudi sicer v participacijskem okviru določeni predstavniki strokovnih teles, strokovnih služb in drugi strokovnjaki. Ker so bile v analiziranem obdobju strokovne službe dejansko del administrativnega aparata države, je mogoče glede na opredelitev participacijskega okvira reči, da je bil modus vključevanja ljudstva ob izvajanju šolske reforme dejansko spodbujen, dirigiran s strani oblasti. Vsebinsko oziroma dnevni red splošne razprave so vselej določali organi oblasti (gl. L., 1956: 2).

*Makromedijski okvir o javnem razpravljanju – vez med legitimizacijskim in participacijskim okvirom*

Glede na zapisano je mogoče strnjeno razmejiti participacijski in legitimizacijski okvir z naslednjimi vsebinskimi značilnostmi. Opredelitev participacijskega okvira ponuja pogled na publicistično organiziranje tistih

informacij v zvezi z javno razpravo, ki niso del formalnega sistema državne administracije oziroma organov oblasti, ampak se nanašajo na sistem vsakdanjega življenja. Če legitimizacijski okvir govori predvsem z vidika formalne politike, govori participacijski okvir z očmi družbe. Sodelovanje ni vezano na posameznika kot individualno družbeno bitje, razen morda na univerzalnega, abstraktnega človeka iz socialistične utopije, pač pa na elemente družbenosti, na skupine in na tako imenovane družbene organizacije. Sodelovanje skozi razpravo je v bistvu stik ljudstva kot celote s snovalci predlaganih idej in priložnost za slednje, da svoje zamisli kar najbolj nazorno pojasnijo in jih napravijo sprejemljive. Tovrstna promocija idej ima po eni strani nalogo, da zagotovi splošni družbeni konsenz (kar je podrobneje zajeto v legitimizacijskem okviru), po drugi strani pa to, da so v razpravi zajeti vsi obstoječi pogledi iz družbenega življenja.

Povezanost legitimizacijskega in participacijskega okvira izhaja iz globlje ideje o razpravljanju kot o primerni metodi političnega udejstvovanja. Da lahko kar najbolj angažirano in splošno sodelovanje v javni razpravi konkretnim administrativnim odločitvam zagotavlja seznanjenost in strinjanje, je zgolj podaljšek predpostavke o tem, kaj je primerna metoda političnega dela. Politika, tako nakazuje legitimizacijski okvir, se skozi proces javne razprave odpira ljudstvu in izraža svojo veliko željo po vsebinskem stiku z njim. Ljudstvo pa se, tako kaže participacijski okvir, skozi javno razpravljanje odpira politiki in neguje svojo pripravljenost za izrekanje podpore političnemu vodstvu. Šele iz povezave legitimizacijskega in participacijskega okvira je lahko jasno, da v bistvu slovensko časopisje javno razpravo razume hkrati kot politično orodje in kot orodje družbenega delovanja, ki je namenjeno predvsem ljudstvu. Ob pozornem branju je mogoče reči, da je ta razlika zabrisana. Prav na primeru šolske reforme je videti, da je razpravljanje proces, kjer se stikata formalno politično odločanje in vsakdanje življenje oziroma oblikovanje ljudske volje.

Ideji o vključevanju »vseh javnih in kulturnih delavcev« v razpravo o reformi šolstva in o zagotavljanju široke podpore političnim odločitvam oziroma o postopnem oblikovanju njihove legitimnosti sta bili popolnoma skladni tudi z uradno doktrino o družbenem in političnem delovanju. Uradna doktrina je namreč s široko vključenostjo utemeljevala primerenost razpravljanja kot oblike dela in političnega udejstvovanja. Povezanost obeh opredeljenih okvirov z uradno doktrino je zlahka mogoče pokazati z medbesedilno analizo. Ta doktrina je bila v analiziranem obdobju splošno razširjena in pogosto, v različnih oblikah tudi izrecno omenjena v časopisnih poročilih. Za analizirano obdobje bi celo lahko rekli, da je neka-

kšen makromedijski okvir, s pomočjo katerega je bilo organizirano tudi poročanje o drugih aktualnih vprašanjih.<sup>9</sup>

Javna razprava v uradni doktrini ni bila pojmovana samo kot instrument odločanja, temveč tudi kot priložnost za moralen in etični razvoj skozi priložnosti skupnega odločanja. Konsenz je bil predstavljen zgolj kot dodana vrednost osebne rasti.

»Pravilnost odnosa do naših skupnih interesov« je bila stvar razumevanja, spoznanja o kompleksnosti problematike, in ne samostojne, kritično preverjene in osebno motivirane presoje o predmetu skupnih interesov. Ta sklep je podoben informaciji iz enega zgornjih poročil, kjer je bilo glede predlogov zvezne komisije za reformo šolstva zapisano, da je »bil elaborat, kjer so ga dodobra preučili, z razumevanjem sprejet« (L., 1956: 2).

Časopisna poročila iz analiziranega obdobja so celo izrecno odklanjala druge oblike političnega dela ali izražanja. Če proces javnega razpravljanja ni bil vpet v presek med tvornim političnim delom, iskanjem soglasja in če zanj ni bilo izraženo pozitivno vrednotenje splošne vključenosti, je bil razumljen izrazito negativno. Tedaj so bili uporabljeni nazorno odbijajoči pojmi kot »neproduktivnost«, »nazadnjaškost«. Zgled ponuja na primer *Ljudska pravica* v poročilu s konference ZK Kranj.

»Med drugim je bilo govora o tem, da pri nekaterih osnovnih organizacijah še vse preveč prevladuje administrativni značaj dela. Sestanek sicer redno sklicujejo, njihova vsebina pa je prazna, ker so slabo pripravljene. Namesto da bi bili sestanki napotilo za akcijo, obravnavajo na njih marsikje samo osebne zadeve. Marsikje skličejo sestanek zaradi sestanka, ne pa zaradi obravnavanja družbeno-političnih problemov« (Nepodpisano, 1956a: 2).

Kontrast med zaželenimi in »nazadnjaškimi« oblikami dela ni bil viden le v ideji produktivnosti, ampak predvsem v poudarku o razumnosti politične presoje in v predpostavljani, praktično neproblematizirani pravilnosti doseženih rezultatov. V duhu socialistične politike javno razpravljanje ni bilo želeno in primerno zaradi tega, ker bi predstavljalo kakšno sproščujočo, ustvarjalno ali osvobajajočo obliko družbenosti; pač pa je bilo praviloma javno razpravljanje opisano kot resno in odgovorno, kot izraz skrbi za skupni blagor in napredek celotne družbe. Kot na primer v naslednjem odlomku: »Naleteli smo na vrsto pojavov, ki bodo zahtevali še resnega razpravljanja, razjasnjevanja in tudi morda nekaterih organizacijskih sprememb« (Nepodpisano, 1956b: 2).

*Medijsko prikrivanje razlik v mnenjih*

Tretji okvir, ki je med letoma 1955 in 1957 očiten v poročanju o javnih razpravah o šolski reformi, je okvir, s katerim so časopisi organizirali informacije glede razlik v mnenjih, glede razhajanj, do katerih nujno prihaja med razpravljanjem. Razpravljanje kot metoda v grobem pomeni soočanje mnenj in oblikovanje argumentiranih zaključkov; javno razpravljanje je zato v sodobni demokratični teoriji razumljeno kot metoda za skupno oblikovanje politične volje, ker zahteva pravično obravnavo in enako možnost za izražanje vseh posamičnih interesov, ki se vzpostavijo v politično organizirani družbi. Za socialistično javno sfero to seveda ni moglo veljati, saj so bile omejitve in samoomejevanja pri javnem izražanju občutno večja. Vseeno je prihajalo do razlik v pogledih ali tudi do ostrejših razhajanj. Slovenska socialistična javna sfera je v času, ki ga zajema ta analiza, že »poznala« razhajanja mnenj; simbolni obračun, ki je najbolj tipičen za to obdobje, je vsekakor obračun partijskega vodstva z Milovanom Djilasom z začetka petdesetih let, naštetih pa bi bilo mogoče tudi še druge primere.

V zvezi z okvirjanjem javnih razprav je pomembno omeniti, da so časopisna poročila večinoma izpostavljala konsenz kot razumni rezultat razprav. Javne razprave so v časopisih predstavljene kot urejene oblike izmenjavanja pogledov, katerih rezultat je bila trdna skupna argumentacija v zvezi z obravnavanimi vprašanji. Praktični presežek soglasnosti so bili konkretni sklepi in načelni dogovori o izvajanju sprejetih odločitev. V tem smislu lahko govorimo o konsonančnem okviru, skozi katerega so časopisi posredovali informacije o vsebini javnih razprav. Gre za okvir, ki je nazorno izpostavljal soglasnost in po drugi strani izločal razhajanja oziroma razlike v mnenjih, do katerih je prihajalo med razpravljanjem. Konsonančni okvir opredeljuje preplet njegovih konstitutivnih idej in vrednotenj na naslednji način: konsonančni okvir povezuje javno razpravljanje z idejami strinjanja in oblikovanja skupnih odločitev, s konkretnimi sklepi, zaključki in dogovori; vključuje pa tudi, čeprav ne vselej izrecno, neko informacijo o značaju razpravljanja (plodna, živahna, koristna razprava ipd.). Konsonančni okvir, ki ga je oblikoval slovenski dnevni tisk, prestavlja pozornost iz samega procesa razpravljanja na njegove rezultate. Ker je proces razpravljanja v tisku prikazan brez vsakega razhajanja mnenj in nasprotujočih argumentacij, je vtis, da je dinamični proces usklajevanja in zblíževanja mnenj nezanimiv.

Za ponazoritev konsonančnega okvira pogledjmo najprej nekaj osnovnih primerov, ki so vezani na razpravo o šolski reformi.

»Na današnjih sejah II. Kongresa Združenja profesorjev Jugoslavije in II. Kongresa Združenja učiteljev Jugoslavije so govorili o potrebi šolske reforme in vzpostavitve enotnih osemletnih šol. (...) Referent in govorniki so se v glavnem strinjali, da je reforma šolstva nujno potrebna. (...) Učitelji so v širši razpravi podprli referentovo mnenje, da je osemletka najprimernejša oblika splošnega izobraževanja mlajših generacij.« (Josimović in Frndič, 1955: 2)

»Na drugi medfakultetni konferenci (...) so ob zaključku sprejeli več sklepov o izenačenju študija zobozdravstva v vsej državi in o načinu specializacije.« (B. L., 1956: 2)

Potek razpravljanja najpogosteje ni bil podrobneje predstavljen v časopisnih poročilih niti ni bil ponazorjen na kakšen drugačen način. Večinoma so časopisna poročila omenjala zlasti predmet razprave in sklepe, ki so bili izoblikovani na podlagi debat. Celo posamezni udeleženci so bili zgolj redko imenovani v poročilih; kvečjemu pod skupno oznako članstva, zastopništva ali v kontekstu pristojnosti foruma, v katerem se je razprava potekala. So pa zato časopisna poročila kvalificirala *značaj* javnega razpravljanja, in sicer je mogoče zelo pogosto najti pridevnike, s katerimi so časopisna poročila vsaj posredno skicirala vzdušje med razpravo. Spodnji primer ponazarja to poanto.

»Prof. Draga Humek, članica zvezne komisije za reformo šolstva, je seznanila članice plenuma z namenom splošnih razprav o reformi šolstva ter poudarila tiste družbene osnove, ki narekujejo nove temeljite spremembe v našem šolstvu. V svojem referatu je govorila o pomanjkljivosti naše sedanje šole ter obrazložila zaključke komisije za reformo šolstva, ki so bili plod dolgotrajnega in temeljitega študija. Poljudna razlaga o temeljnih načelih šolske reforme in njenih bistvenih značilnostih je pripomogla k plodni razpravi.« (Nepodpisano, 1956d: 2)

Slovensko dnevno časopisje je razprave okvirjalo kot konsonantne, morebitne razlike med mnenji pa niso bile pomembne. Celo poročanje o negativnem razpletu razprave, o odklonilnih stališčih so časopisi predstavljali kot soglasno. Konsonantni okvir je tako celovito izločal primere nesoglasja, da so bile v primerih, kjer je bilo pred ali po razpravi nesoglasje prevladujoče razpoloženje, v časopisnih poročilih podane samo razlage za nastanek nesoglasnosti oziroma razlik, ne pa tudi njihovi učinki na potek razpravljanja ali na odsotnost pričakovanih sklepov. Poglejmo odlomek.

»Zanimivo je, da v zvezi s šolsko reformo del prosvetnega kadra zaradi svoje zastarele miselnosti z nezaupanjem gleda na ta ukrep, ki ima namen dati šoli tisto mesto, ki ji v socialistični družbi tudi pripada. To nezaupanje je prišlo do izraza tudi v ljudskem odboru in na občnem zboru društva profesorjev. Da je bilo tako,

ni čudno, saj so v vrstah vzgojiteljev še vedno nekateri, katerih nazori so vse prej kot socialistični; nekaj pa je tudi takih, ki so sicer pošteni, pa ne znajo dobiti stika s političnim življenjem.« (M. B., 1956: 2)

Naslednji odlomek iz *Ljudske pravice*, v katerem je opisana javna razprava na najvišji ravni odločanja, utegne biti še zgovornejši. Poročilo o razpravi se začne z informativnim povzetkom pod naslovom, ki že uvodoma, in sicer ob obilici »strinjanja« in »sprejemanja«, opisuje nesoglasnost ali celo izrecno razhajanje mnenj.

»Današnja seja Sveta za prosveto in kulturo LRS, ki jo je vodil predsednik Sveta dr. Dolfe Vogelnik, je bila posvečena skoraj izključno šolskim vprašanjem, predvsem učnim načrtom za posamezne predmete. Sprejeti so bili okvirni učni načrti za slovenski jezik in književnost, za zgodovino, tuje jezike: angleščino, francoščino, nemščino, ruščino in italijanščino, dalje: učni načrti za matematiko, fiziko in kemijo, za zemljepis, filozofijo in psihologijo, ter učni načrt za neobvezni študij likovnega pouka; delno je bil zavržen predlagani načrt za botaniko in zoologijo.« (Nepodpisano, 1955a)

Poročilo samo v nadaljevanju vendarle sploh ne govori o zavrženih predlogih tudi ne o razpravi glede obeh delno zavrženih predlogih. Govori pa (že v četrtem od skupno devetih odstavkih) o neki drugi, očitno ostri, vendar vseeno konstruktivno zaključeni in s soglasjem nadgrajeni razpravi.

»Osrednja diskusija se je bila okrog tem, prihajajočih v poštev za pouk moralne vzgoje, ter ob novem učnem načrtu za zgodovino, ob tem poslednjem še prav posebej.

S sprejetjem novega učnega načrta za zgodovino se bo pouk tega predmeta, če že ne v temeljih, vsaj vidno spremenil; novi načrt namreč vsebuje v okviru obče zgodovine tudi kulturno zgodovino. Pri tem pouku bi morala priti do izraza vsa medsebojna odvisnost in povezanost vseh najpomembnejših faktov in osebnosti s področij naše in svetovne zgodovinske preteklosti.

Predloženi učni načrt za zgodovino je preobširen in nosi kot tak v sebi nevarnost, da bo pouk nujno spet potisnjen na memoriranje imen, faktov in letnic. Zato je svet vnesel obsežne korekture, predvsem kar zadeva obseg tega načrta. Sedaj nudi načrt zdravo osnovo za pravilno preusmeritev sedanjega pouka zgodovine.« (Nepodpisano, 1955a)

Bitka, ki jo povsem na začetku omenja navedeni odlomek, torej sploh ni potekala med člani sveta. Sodeč po koncu odlomka, se je bitka potekala predvsem s predlogi in argumentacijami organov, ki so za sejo Sveta pripravili predloženo gradivo. Kritična ost, s tem pa tudi neposredna od-



govornost za primankljaj izhodiščnega konsenza v razpravi je usmerjena na predlagatelje učnega načrta in s tem na enoto nižje v hierarhični strukturi političnega odločanja, tj. na nižjo stopničko razpravljanja. Proces razpravljanja v navedenem članku ni okvirjen kot tehtanje posameznih argumentov niti ne kot preiskovanje alternativnih možnosti za obravnavani problem, pač pa zgolj kot bolj ali manj naporno doseganje soglasja med udeleženci razprave. Vrhunec časopisnega odlomka je prav njegova zadnja misel, da po zaključku seje dopolnjeni načrt ponuja »zdravo osnovo za pravilno preusmeritev sedanjega pouka«.

V obravnavanem besedilu je potek javne razprave povezan zlasti z zaključki in sklepi, ne pa z načinom oblikovanja teh sklepov. Takšen poudarek je tipičen za konsonančni okvir. Informacija o značaju, tj. omemba, da je razprava potekala kot prava bitka, ni namenjena podrobnejšemu vpogledu v proces, pač pa dokazuje zahtevnost in odgovornost sprejetih sklepov. Še več. V redkih tovrstnih primerih so časopisna poročila prisotnost različnih mnenj v razpravi okvirjala kot neproblematično. Različnost mnenj lahko praktično brez izjeme v časopisnih poročilih prepoznamo kot »živahno razpravo«. Takšno okvirjanje v bistvu pomeni delno ali celo popolno izločitev konfliktov med mnenji oziroma nasprotno argumentacije. Razlike v pogledih niso bile posredovane kot disfunkcionalne; niso bile opisane kot prepreke doseganju sklepov ali kot zavore v razpravljanju, saj so praktično brez izjeme takšni primeri izpeljani v »uspešno« sprejetje praktičnih odločitev. Praviloma se »živahna razprava« (o šolski reformi) v časopisnih poročilih zaključí s sprejetjem pretehtanih sklepov, kot na primer v poročilu o sprejemanju predloga o ustanovitvi visoke šole za socialne delavce (Nepodpisano, 1955c).

### **V srcu Evrope?**

Evropa je bila ob koncu petdesetih let politično turbulenten prostor. V tem času se dejansko prvič v tolikšnjem obsegu po drugi svetovni vojni pojavijo organizirani in sistematični poskusi oblikovanja skupne evropske platforme za reševanje nekaterih ekonomskih, varnostnih, političnih in tudi drugih vprašanj. Obdobje ob koncu petdesetih let vseeno ni samo čas popolne »politične konjunktore« med njenimi velesilami, temveč v tem času evropsko politiko (mednarodno in notranjo) pretresajo številne krize in problemi, ne nazadnje tudi naravne katastrofe. Pomembno vlogo imajo tudi dogodki za tako imenovano železno zaveso, na primer sovjetska invazija na Budimpešto. Iskanje skupnih evropskih rešitev je bilo torej

v nekem smislu povsem praktično, usmerilo pa je tudi nekaj dodatne pozornosti na stične točke evropskega prostora. Eden ključnih ciljev projekta, v okviru katerega je nastal pričujoči zapis, je bil tudi poiskati povezave med javnim prostorom v času socialistične družbe in vrednotami širšega civilizacijskega, kulturnega oziroma družbenega konteksta Evrope, če jih razumemo kar najširše. Te kompleksne zastavitve se sicer ni mogoče v celoti lotiti v okviru možnosti, ki jih ponujata izbrana metodologija in problemski oziroma empirični okvir pričujočega prispevka, deloma pa medijsko okvirjanje javnega razpravljanja o šolskih reformah ob koncu petdesetih let vendarle lahko razkrije pomembne elemente omenjene povezave.

Iskanje povezave med Evropo in socialistično javno sfero skozi medijska besedila je teoretsko pomembno z vidika razmišljanja o razvoju transnacionalnih platform za delovanje sodobnih demokracij in ne nazadnje tudi z vidika evropeizacije lokalnih javnih sfer. Eden od ciljev raziskovalnega projekta, na podlagi katerega je nastalo pričujoče besedilo, je namreč vprašanje prepletanja evropske javne sfere in nacionalnega medijskega prostora od druge polovice 20. stoletja dalje. Premoščanje velikega političnega razkoraka, ki je obstajal med Evropo kot sorazmerno enotnim civilizacijskim, kulturnim oziroma družbenim prostorom in zaprtim tipom socialistične javne sfere, kakršen se je oblikoval v Sloveniji v drugi polovici 20. stoletja, je iskanje globljih družbenih procesov, katerih posledice sooblikujejo javno sfero danes. Ta zastavitev omogoča tudi empirično in kritično historizacijo slovenske javne sfere.

V analiziranih časopisnih člankih, ki so bili zajeti v vzorcu raziskave, je mogoče ugotoviti, da Evropa predstavlja neproblematičen del govora o šolskih reformah. Evropa ni daleč in stran, ampak blizu in sestavlja del politične stvarnosti, katere dinamiko oblikujejo notranjepolitične dileme. Ponekod je evropski prostor predstavljen tudi kot referenčno okolje, ki lahko nepristransko presoja razmere na Slovenskem. Morda še bolj poudarjen pa je pri tem neki očiten podton, da je pravzaprav Evropa prostor vseh razvojnih procesov v Sloveniji oziroma širše v Jugoslaviji. *Slovenski poročevalec* je na primer v poročilu z mednarodne konference omenjal praktično popolno usklajenost »idej predstavnikov mnogih držav s tistim, kar se že dela na reformi šolstva pri nas« (Nepodpisano, 1956c: 2). Prvenstvo socialistične družbe in njen zgled, ki ga daje evropskemu prostoru, je morda celo prva sugestija tovrstnega poročanja.

»Večina tujih strokovnjakov je namreč poudarjala potrebo reformiranja šolskih sistemov in prilagoditve šolskega dela potrebam splošnega razvoja. (...) Mnogi

predstavniki drugih držav so sprejeli teze jugoslovanskih delegatov o uvedbi takega šolskega sistema, ki bo omogočal svobodni razvoj osebnosti bodočih državljanov.« (Nepodpisano, 1956c: 2)

Takšna predstava se je ohranila tudi kasneje, na primer v nekem retrospektivnem komentarju akterke teh reform, v katerem se je podobno spominjala komentarjev predlaganih šolskih reform iz tujine (Humek 1988: 5). Ideja, da je socialistična politika v srcu Evrope in njen zgled, je bila pravzaprav del uradne politične doktrine; informativno jo lahko ponazorimo neki govor Koče Popovića, jugoslovanskega zunanjega ministra v tem času v *Slovenskem poročevalcu*:

»(Jugoslovani) sodimo po načelih in praksi med najboljše 'Evropejce'. Ta naša vloga je toliko pomembnejša, ker naše sodelovanje znotraj Evrope in naše presojanje evropskih problemov v nobenem primeru ne ovirajo naših živahnih zvez z drugimi celinami, pač pa s tem, nasprotno, kažemo pot, po kateri bo morala hoditi vsa Evropa, seveda, če se bodo tudi druge evropske države zavedale, kakšno vlogo ima Evropa lahko v svetu« (Tanjug, 1955: 1).

Navedene ugotovitve trčijo na pomemben sodobni stereotip, ki ga je treba vsaj bežno omeniti. Uveljavljeno prepričanje je, da se je v javnem oziroma še posebej v političnem govoru sklicevanje na Evropo kot napreden in demokratičen civilizacijski prostor razmahnilo šele z demokratizacijskimi procesi v socialističnih državah, ti pa so pogosto obravnavani predvsem v povezavi z vzponom civilne družbe in antagonističnih politik v času nekdanjih socialističnih držav. V nasprotju s tem zmotnim prepričanjem se je v analiziranem gradivu pokazalo, da je abstraktna podoba Evrope in evropskosti nastopala kot viden predmet normativne presoje in kot izrecnega vrednostnega sklicevanja že mnogo prej. Zgornji primeri kažejo, da je Evropa najpogosteje nastopala kot merilo vrednotenja civilizacijskih, kulturnih in družbenih vprašanj oziroma napredka.

Šolstvo kot področje družbenega delovanja ne velja kar samoumevno za najbolj tipičen primer evropeizacije, pa vendar je z vidika izbrane problematike zagotovo zanimivo. Za celovitejši pregled nad procesom evropeizacije bi veljalo v analizo pritegniti tudi druge teme in področja. Nekateri preliminarni rezultati raziskovanja kažejo, da je stereotip o relativno poznem vzniku abstraktne ideje Evrope kot predmeta vrednostnega sklicevanja v politični retoriki dejansko zmoten. Predvsem pa je treba pri tem upoštevati, da gre v izbrani metodologiji za induktivno razkrivanje intenzivnosti in vsebinske usmerjenosti povezave med socialistično javno sfero in podobo Evrope. Analiza medijskega okvirjanja javnega raz-

pravljanja namreč omogoča odgovore na vprašanja, kako je normativna podoba »Evrope« vstopala v socialistično javno sfero. Analiza okvirjanja javne razprave v slovenskem dnevnem časopisju pri tem omogoča zgolj analizo enosmerne povezave. Ponuja predvsem vpogled v *nanašanje na civilizacijski, kulturni oziroma družbeni kontekst Evrope*.

## Sklep

Z vidika teoretskih razprav o javni sferi, tranzicijskih procesov in vključevanja Slovenije v Evropsko skupnost držav kot političnega procesa šolska problematika zagotovo ni samoumevna izbira. V zadnjem času teoretiki političnih in družbenih razsežnosti javne sfere šolstvo, ali širše vzgojo, izbirajo kvečjemu za ponazoritev delovanja tega sodobnega družbenega prostora v konkretnih zgodovinskih okoliščinah; enako velja za empirično raziskovanje. Mnogo pogostejše vsebine, s katerimi se ukvarjajo teoretiki in empirični raziskovalci javne sfere, so različne dileme glede političnih in državnih institucij, organiziranih interesov, nevladnih organizacij in drugih sodobnih oblik organiziranega delovanja, tudi vprašanja glede državljanstva, migracij, marginalnih članov družb, dnevne politike, političnih ideologij in podobno. Izbor osrednjega predmeta pričujoče študije utegne biti zato z vidika teorije javne sfere nenavaden. Ni pa, ponovno velja poudariti, ta predmet nepomemben za razumevanje delovanja zgodnje socialistične javne sfere. Konceptualna vez med javno sfero in šolstvom ni enoznačna, zato je teoretsko zanimiva in produktivna.

Če je javna sfera opredeljena kot prostor družbene samorefleksije, so javne razprave njeno osrednje gibalno. Prostor obče dostopne družbene samorefleksije lahko celo deluje kot območje učenja. Mark Murphy (2001) je nedavno opozoril, da je prostor družbene samorefleksije – Murphy pri tem uporablja teoretsko soroden izraz pojmu javna sfera, in sicer civilna družba – idealen prostor na primer za izobraževanje odraslih in vseživljenjsko učenje (Murphy, 2001: 346). S takšno zastavitvijo se ponuja most med šolstvom in javno sfero, ki ga je mogoče opredeliti še natančneje.<sup>10</sup> Če bi pod drobnogled vzeli eno starejših, klasičnih teorij javnosti, teorijo, ki je nastala v okviru pragmatične politične filozofije Johna Deweyja (1999), bi opazili, da je negovanje kritične javnosti v tesni povezavi s splošnimi vzgojnimi cilji in da oblikovanja šolskega sistema nikakor ni mogoče razmejiti od interesa javnosti (npr. Dewey, 1999: 70–71).<sup>11</sup>

Povsem preprost razlog za pomen javnega razpravljanja o dilemah glede šolstva oziroma vzgoje je torej ta, da so rezultati vzgoje ključni za

vsa družbena področja, na katera meji javna sfera. Kodelja omenja, da je že Rousseau v bistvu »pokazal, da vzgoja vzpostavlja najbolj temeljno in trajno oblast, to je oblast odraslega človeka nad otrokom, oblast, ki je nimajo ne vladarji, ne gospodarstveniki, ne vojaki: možnost oblikovanja ljudi« (Kodelja, 2005: 7). Tako za državo, kot tudi za ekonomski sistem in ne nazadnje tudi za posamezne državljane je pomembno, kakšni so končni rezultati vzgoje oziroma šolstva: kakšna stališča pridobivajo subjekti vzgoje, kako vrednotijo zgodovinsko konstitutivne mite, kako izbirajo zorne kote pri svojem delovanju in tako dalje.<sup>12</sup>

Obdobje med letoma 1955 in 1957 je vključeno v tako imenovano zgodnjo socialistično javno sfero. Zanj prav tako velja, da so imele oblike razpravljanja vlogo graditve družbenih vezi, s katerimi je bila prepletena specifično politično organizirana družba. Različno ustrojeni forumi javnega razpravljanja so imeli nalogo poenotiti, homogenizirati državljane ob odprtih in spornih vprašanjih. Poudarjanje pomembnosti tega procesa je enako značilno za totalitarne in za demokratične družbene ureditve; za prve je morda to poudarjanje vezano bolj na vsebinska, ideološka, mitska vprašanja, za druge pa bolj na formalistična in odnosna vprašanja (tj. rezultati vzgoje glede na pismenost oziroma kritičnost, samostojnost, ipd.).<sup>13</sup>

Analiza, ki jo predstavlja pričujoči prispevek, zajema časopisne članke, ki so bili med letoma 1955 in 1957 objavljeni v osrednjem slovenskem dnevnem tisku, in sicer v *Slovenskem poročevalcu* in *Ljudski pravici*. Količnik je po dostopnih podatkih znano, gre za prvo poglobljeno analizo teh dveh časopisov v izbranem obdobju. Nekoliko več pozornosti je zato namenjeno skiciranju zgodovinskega konteksta, ki ne umešča le osrednjih dogodkov oziroma procesov, ki so bistveni za samo empirično analizo iz nadaljevanja, marveč tudi družbeno vlogo slovenskega dnevnega tiska in politični kontekst množičnega komuniciranja v tedanji slovenski družbi. Posebna pozornost je v besedilu namenjena tudi sklicevanju na evropski družbeni in politični prostor v javnih razpravah, o katerih je poročal slovenski dnevni tisk. Ideja za raziskavo je bila oprta na dejstvu, da je bilo javno razpravljanje bistveni sestavni del reformnih prizadevanj. Še več, javna razprava o šolski reformi, o kateri so poročali slovenski dnevni časopisi, je bila ozaveščena in preiščljena družbena stvarnost. To misel nazorno dokazuje tudi eden od analiziranih odlomkov, kjer je zapisano: »Po mnenju udeležencev konference bo morala v prihodnje najti razprava o reformi šolstva večji odraz v našem tisku« (L., 1956: 2).

V analizi časopisnih člankov o javnih razpravah glede šolske reforme, ki je bila opravljena s pomočjo metodologije za raziskovanje medijskega

okvirjanja, se je pokazalo, da so slovenski časopisi v obravnavanem času oblikovali tri obsežnejše medijske okvire, skozi katere so podajali konkretne informacije, in sicer tako imenovani legitimizacijski okvir, participacijski okvir in konsonančni okvir. Pričujoča študija podrobno prikazuje vse tri okvire in jih umešča v kontekst socialistične javne sfere. Omenjeni okviri so glede na uporabljeno metodologijo razumljeni kot organizacijska vodila pri posredovanju informacij. Govorijo torej o oblikah in načinih medijskega delovanja.

Legitimizacijski okvir povezuje javno razpravo o šolski reformi s procesom političnega odločanja in z legitimnostjo samih odločitev; nanaša se na sistem formalne politike in organe politične oblasti. V tem okviru so v ospredju vezi med pojmom razpravljanje in politično delo, ki sta prepletena na način, da iz njunega odnosa izhaja pozitivno vrednotenje sodelovanja. Participacijski okvir izrecno opisuje sodelovanje v javni razpravi in se nanaša na delovanje družbenih organizacij in predstavnikov, ki zastopajo strokovna združenja ali druge oblike organiziranja skupnih interesov. Participacijski okvir oblikuje mrežo idej o medsebojni povezanosti tovrstnih organizacij, o njihovi zastopanosti v razpravi in o razpršenosti strokovnega znanja v družbi kot celoti. Legitimizacijski in participacijski okvir sta tudi skladna drug z drugim; legitimnost političnih odločitev se namreč dotika pomembne lastnosti javnega razpravljanja, ki omogoča ljudstvu sodelovanje pri odločanju. Povezavo pojmov politično delo, odločanje in odgovornost, ki določajo legitimizacijski okvir, ter opisov družbenega življenja kot rezultata medsebojne povezanosti združenj, organizacij in drugih oblik skupnega delovanja, ki so zajete v participacijskem okviru, je v članku analizirana tudi skozi poseben makromedijski okvir, v katerem je strnjena uradna doktrina o javnem razpravljanju kot primerni metodi družbenega oziroma političnega udejstvovanja in posamezni medijski okviri, s pomočjo katerih so dnevni časopisi organizirali informacije o aktualnih dogodkih.

Morda najbolj zanimiv je tretji, konsonančni okvir. Ta okvir izpostavlja predvsem soglasnost in konstruktivnost javnih razprav, s čimer po drugi strani prikriva dejanske razlike v mnenjih, ki so se pojavljale v procesu razpravljanja. Zaradi konsonančnega okvira je javna razprava prikazana zgolj v povezavi s sklepi, s strinjanjem o posledicah spornih vprašanj in drugimi rezultati soglasja v javnih razpravah. Proces usklajevanja različnih pogledov je pri tem marginaliziran. Takšen okvir je zanimiv tudi v luči evropeizacije socialistične javne sfere. Namreč preliminarni rezultati nekaterih drugih analiz kažejo, da je poudarek na soglasnosti specifična značilnost

medijskega poročanja o razpravah v socialističnih družbah, medtem ko so zahodne demokracije prikazane kot globoko konfliktne in razdeljene. V tej luči je morda razumljivo, zakaj se v javnih razpravah o reformi šolskega sistema Evropo omenja kot civilizacijsko in kulturno celoto, katere vodili in zgledni del sta prav jugoslovanska (oziroma slovenska) družba in njena zgodnja socialistična javna sfera.

Morda še sklepna misel o metodološkem izplenu pričujoče študije in pomenu uporabljene zamisli za razumevanje socialistične javne sfere. Predpostavka empirične analize je bila v bistvu dvorezna za idejo o medijskih okvirih. Predpostavljeno je bilo, da so besedila slovenskih dnevnih časopisov v obdobju med letoma 1955 in 1957 izrazito konsonantna in nazorsko usklajena; posledica te predpostavke je bila ugotovitev, da slovenski dnevni tisk iz obdobja med letoma 1955 in 1957 ponuja prepoznavne medijske okvire, ki jih je mogoče pojasniti tudi glede na delovanje medijskega sistema, glede na politično kulturo in aktualne družbene razmere. Ta ugotovitev dodatno potrjuje smiselnost metodologije za raziskovanje medijskega okvirjanja v izbranem primeru. Toda ocena o smiselnosti je hkrati tudi razlog za dvom. Takšna ocena je dejansko podlaga za ostro teoretsko kritiko nekritičnega razmaha teorije medijskega okvirjanja v sodobnih medijskih študijah. Brez skrbne obravnave predpostavk o značilnostih medijskega prostora teorije medijskega okvirjanja ni niti empirično niti teoretsko smiselno uporabiti. Ker zamisel o medijskem okvirjanju ni samo izhodišče za analizo medijskih besedil (čeprav metodološko redko seže kaj dlje od besedil samih), temveč tudi za razlago učinkovanja množičnih medijev, je občutljiva za značilnosti različnih vrst medijskih sistemov. Razmeroma nemočna je ob preobilju idejnih, vrednotnih in drugih razlik v obravnavanih medijih. Drugače rečeno, teorija medijskega okvirjanja zmore uspešno pojasniti učinkovanje (in oblikovanje) medijskih okvirov, kjer so ti prepoznavni ali celo usklajeni in namerni. Njen domet je v razmerah pluralističnega (ne pa tudi polariziranega medijskega prostora, kakršno je na primer področje tiskanih medijev v ZDA ali na primer v Nemčiji), smiselno omejiti na njegove parcialne segmente in ne na medije kot celoto. Veljalo bi celo reči, da za demokratične družbe zamisli o medijskem okvirjanju ni mogoče izpeljati nič dlje od teorije mikrodometa – nikakor ne do ravni teorije srednjega dometa. Preobilje konkretnih okvirov namreč izčrpa pojasnjevalno moč okvirjanja in ohromi vsakršen poskus vzratnega posploševanja izsledkov na raven medijskega prostora kot celote, pa tudi na raven razumevanja politične kulture in celo dinamike aktualnih razprav, saj analitično oblikovanje preštevilnih

okvirov ne reducira kompleksnosti in večplastnosti medijskega sporočanja. Empirična relevantnost analitično ugotovljenih okvirov je odvisna od narave medijskega prostora. Različne prednostne lestvice v delovanju medijev, ki se kažejo skozi idejne, vrednostne, tematske in druge selekcije aktualnih dogodkov in njihovih interpretacij, so lahko pogosto razlog, da so medijski okviri fiktivne analitične konstrukcije, ki nimajo veliko uporabne vrednosti v pojasnjevanju dejanskih interpretacijskih procesov.

## Opombe

- [1] Pričujoče besedilo je nastalo v okviru mednarodnega raziskovalnega projekta z naslovom Emediate (*Media and Ethics of the European Public Sphere – From the Treaty of Rome to the ‘War on Terror’*; koordinator: Bo Strath, EUI Firenze; nacionalni koordinator: Igor Ž. Žagar). Besedilo predstavlja za eno izmed v projektu zajetih obdobjih bistveni vidik »evropeizacije« lokalne javne sfere – tj. medijsko okvirjanje javnih razprav. Za številne sugestije in kritične refleksije o idejah, iz katerih je zraslo besedilo, se iskreno zahvaljujem Igorju Ž. Žagarju in Katji Željan. Za neprecenljivo pomoč pri zbiranju gradiva in literature pa se zahvaljujem tudi Poloni Ramšak in časopisnemu oddelku NUK.
- [2] Angleški komunikolog James Curran (1991) je že pred časom podal splošno opredelitev značilnosti medijskega sistema v komunizmu: »Komunistična partija kot varuh znanstvenega materializma ima ‘vodilno vlogo’ – kar je svojevrsten evfemizem za ekskluzivni politični monopol – v koordiniranju različnih elementov družbe, ki si prizadevajo uresničevati skupni interes. Vloga medijev je opredeljena z naslednjim: mediji vzgajajo ljudstvo v duhu marksizma in leninizma; mediji pomagajo pri koordinaciji in mobilizaciji ljudstva za naloge, ki jih je treba izpolniti; tudi medijska zabava ima vzgojno vlogo, in sicer v tem smislu, da ponuja zgledne modele in navodila, vzdržuje pa se subvertiranja uradnih opredelitev družbe« (Curran, 1991: 35).
- [3] Senić za čas neposredno po drugi svetovni vojni podobno ugotavlja, da so slovenski (in tudi jugoslovanski) mediji zgolj nadaljevali logiko propagandnega delovanja, ki so ga izvajali med vojno (Senić, 2001: 37–38). Senić v podporo svoji oceni navaja arhivske dokumente, ki dokazujejo, da je slovensko politično vodstvo v prvih letih po vojni medije razumelo skladno z leninistično doktrino o propagandi in agitaciji. O tem tudi Vreg (2001).
- [4] Pojem medijskega okvirjanja je treba razmejiti od sorodne in v mnogih točkah tudi povezane zamisli, ki se je v zadnjem času razširila tudi v politološki literaturi in se nanaša na oblikovanje tem v politični areni in se označuje z izrazi okvirjanje tem (ang. *issue framing*) oziroma tematski okviri (npr. Jacoby, 2000). Tematski okviri so razumljeni predvsem kot orodja političnega delovanja, ki jih uporabljajo zlasti politične elite, predstavniki političnih teles, institucij, organov, in so podobno kot medijski okviri



- značilni po prepoznavni organiziranosti z neko temo povezanih informacij oziroma njihove osnovne poante, interpretacije. Tematski okviri predvsem izražajo sposobnost političnih elit, da spodbudijo specifično predstavljanje obravnavane teme v javnosti. Specifična predstava o nekem spornem vprašanju, ki je vgrajena v tematski okvir, je lahko tudi predmet medijskih besedil; analitiki pa pogosto raziskujejo tudi prekrivanje med medijskimi okviri, ki jih lahko najdemo v medijskih besedilih, in tematskih okvirih, ki jih proizvedejo politični ali drugi javni akterji (gl. Jacoby, 2000; Nelson in Kinder, 1996: 1057).
- [5] Zmotna in ne pretirano informativna, čeprav poučna kot zmota sama, je redukcija raziskovanja medijskih okvirov na medijsko vrednotenje posameznih tem; na primer Vreese in Boomgaarden (2003), kjer je medijsko vrednotenje evropskega vrha v Nici 2000 obravnavano v povezavi s klasično kvantitativno (tj. s topično) analizo besedil. Medijski okvir je tam opredeljen kot pozitivno ali negativno stališče medijev do obravnavne tematike, takšna redukcija pa ni pretirano skladna z duhom teorije medijskega okvirjanja. Podrobnejša kritika te redukcije presega okvir tega zapisa. Sistematične nastavke za takšno kritično presojo neupravičenega redukcionizma okvirov na stališča za ali proti ponuja Reese (2003: 12-14). Na moč podobno kritiko najdemo tudi v politološki literaturi o okvirjanju političnih tem (ang. *issue framing*), in sicer kritiko, da je zmotno reducirati raziskovanje teh okvirov na odkrivanje pozitivnega ali negativnega stališča do spornih vprašanj; na primer Nelson in Kinder (1996) opozarjata, da »tematski okviri« niso zgolj pozitivna ali negativna stališča do obravnavane teme (Nelson in Kinder, 1996: 1057).
- [6] Z vidika raziskovalnih metodologij, omenja Reese (2001), je razvoj teorij medijskega okvirjanja tesno povezan z drugo slovito razlago medijskih učinkov, tj. s tako imenovano teorijo medijskega podeljevanja prednosti (ang. *agenda-setting*), katere osnovna ideja je, da množični mediji ne določajo mnenj, ki jih prevzemajo občinstva, pač pa pomembne teme, o katerih občinstva razmišljajo (Reese, 2001: 8; glej tudi Kosicki, 1993; McCombs in Ghanem, 2001).
- [7] Podobno sta v zvezi z argumentacijo v pedagoškem diskurzu ugotavljala Žagar in Domanjkova, pri čemer sta izhajala iz Toulminovega modela argumentacije (Žagar in Domanjko, 2005). »Najpogosteje lahko zaradi ekonomičnosti ostane neizrečena utemeljitev, in sicer zato, ker gre pogosto za neko splošno 'resnico', obče sprejeto verjetje ali mnenje, ki ga sogovorniki po predvidevanju govornika poznajo in sprejemajo« (Žagar in Domanjko, 2005: 62). Zanimivo bi bilo preveriti, ali lahko takšna ideja dopolni in nadgradi obstoječe konceptualne oziroma metodološke osnove zamisli o medijskem okvirjanju.
- [8] Ta okoliščina je lahko tudi podlaga za ostro teoretsko kritiko; več o tem v sklepu.
- [9] Časopisa sta bil sicer ustanovljena že v medvojnem oziroma predvojnem času (Ljudska pravica), kasneje pa sta se uveljavila med slovenskim občinstvom kot osrednji glasili o aktualnih, dnevno-političnih in mednarodnih zadevah.

Urednik Slovenskega poročevalca je bil Sergej Vošnjak, izdajalo pa ga je časopisno-založniško podjetje SZDL z imenom Naš tisk. Ljudska pravica je izhajala pod uredniškim vodstvom Ivana Šinkovca, zanimivo pa je tudi omeniti, da je od leta 1953 nastajala v tesni redakcijski povezavi s srbskim dnevnikom Borba. Ta vez je bila tako tesna, da je bila omenjena tudi v kolofonu Ljudske pravice, kazala pa se je predvsem z izborom mednarodnih vesti, fotografskega gradiva in avtorskih prispevkov, ki niso nastali pod novinarskimi peresi, pač pa v okviru publicistične in propagandnih dejavnosti predstavnikov političnega vodstva.

- [10] Izrecno formulacijo te ideje najdemo tudi v nekaterih časopisnih člankih (Marinko, 1955: 2, Nepodpisano, 1955b: 2).
- [11] Zanimivo je, da Murphy (2001) vez med vzgojo in pluralistično civilno družbo umešča v premislek o ciljnih socialistične politike.
- [12] Deweyjeva pragmatistična filozofija velja za klasično na področju teorije javnega mnenja in javne sfere. Drži pa po drugi strani, da daje prednost javnosti kot socialni kategoriji pred javno sfero kot družbenim prostorom. Družbeno komuniciranje to teorijo zanima zaradi oblikovanja skupnosti že poprej povezanih posameznikov in zaradi možnosti za prepoznavanje skupnih interesov, in ne zaradi družbenih mrež in skupne pozornosti, ki jo lahko zagotavlja javna sfera. V tem smislu velja opozoriti tudi na nekatere omejitve pragmatistične teorije javnosti in v tem smislu prejkone ostaja klasična teoretska podlaga za raziskovanje in konceptualizacijo javne sfere kritična teorija (zlasti v obliki, ki jo je zasnoval Jürgen Habermas). Spoznanja pragmatistične politične filozofije, še posebej njene izrecne povezave vzgoje in javnosti, je v luči kritične teorije Jürgena Habermasa nazorno interpretiral tudi Robert Young (2000), vendar njegove ugotovitve presegajo okvir pričujočega besedila.
- [13] Zgled za problematičnost teh relacij je lahko na primer učenje zgodovine (Ahonen, 2001).
- [14] Kako krhka je omenjena meja, dokazuje morda ne najbolj tipičen, čeprav zelo zanimiv primer – primer preobrazbe zgodovinske vzgoje na prehodu iz totalitarnega v netotalitarni politični sistem. Na izjemno problematičnost tega prehoda v Rusiji je nedavno opozoril Seniavskij (2005). Njegovo mnenje je, da prenavljanje zgodovinskih kurikulumov v Rusiji razkriva vse tegebe vzgojnega procesa, za katerega vlada izredno zanimanje v javnosti.

## Literatura

- Ahonen, S. (2001). Politics of Identity Through History Curriculum: Narratives of The Past for Social Exclusion—or Inclusion? *Journal of Curriculum Studies*, 33, 2, 179–194.
- Amon, S. (2000). Struktura in značilnosti časopisja v NOB. V: Splichal (ur.) *Vregov zbornik. Javnost/The Public, suplement*, str. 11–20. Ljubljana: Euricom.

- Avritzer, L. (2002). *Democracy and the Public Space in Latin America*. Princeton: Princeton University Press.
- Bjelica, M. (1983). *Štampa i društvo*. Beograd: Jugoslovenski institut za novinarstvo.
- Curran, J. (1991). Mass Media as the Public Sphere. V: P. Dahlgren in C. Sparks (ur.), *Communication and Citizenship: Journalism and the Public Sphere*, str. 27-57. London: Routledge.
- Dewey, J. (1999). *Javnost in njeni problemi*. Ljubljana: FDV.
- Entman, R. (1993) Framing. Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43 (4), 51-58.
- Gamson, W. (1988). News as Framing. *American Behavioral Scientist*, 33 (2), 157-161.
- Globevnik, J. (1968). Splošna zakonodaja v sistemu samoupravljanja. *Teorija in praksa*, 5, 3, 373-387.
- Goffmann, E. (1974). *Frame Analysis*. Boston: Northeastern University Press.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Oxford: Polity Press.
- Humek, D. (1988). Reformna prizadevanja v letih 1954-1958. *Vzgoja in izobraževanje*, 19, 4-5, 3-6.
- IS FNRJ (1958). *Opšti zakon o školstvu sa Uvodnim zakonom, registrom i ekspozicijom Rodoljuba Čolakovića*. Beograd: Službeni list FNRJ.
- Jacoby, W. G. (2000). Issue Framing and Public Opinion on Government Spending. *American Journal of Political Science*, 44, 4, 750-768.
- Kodelja, Z. (2005). Elementi za analizo pedagoškega diskurza. *Šolsko polje* 16, 1-2, 5-16.
- Kosicki, G. (1993). Problems and Opportunities in Agenda-Setting Research. *Journal of Communication*, 43, 2, 100-127.
- Lawrence, R. (2004). Framing Obesity: The Evolution of News Discourse on a Public Health Issue. *Harvard International Journal of Press and Politics*, 9, 3, 56-76.
- McCombs, M. in Ghanem, S. I. (2001). The Convergence of Agenda Setting and Framing. V Reese, Gandy in Grant (ur.) *Framing Public Life: Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World*, str. 67-82. Mahwah: Lawrence and Erlbaum.
- Murphy, M. (2001). The Politics of Adult Education: State, Economy and Civil Society. *International Journal of Lifelong Education*, 20, 5, 345-360.
- Nelson, T. E. in Kinder, D. R. (1996). Issue Frames and Group-Centrism in American Politics. *The Journal of Politics*, 58, 4, 1055-1078.
- Pan, Z. in Kosicki, G. (1993). Framing Analysis: An Approach to News Discourse. *Political Communication*, 10, 55-75.
- Puževski, V. (2003). Hrvatska osnovna škola od 1945. do 1990. godine. *Anali za povijest odgoja*, 2, 87-105.
- Reese, S. D. (2001). Framing Public Life. A Bridging Model for Media Research. V: Reese, Gandy in Grant (ur.) *Framing Public Life: Perspectives on Media and Our Understanding of the Social World*, str. 7-31. Mahwah: Lawrence and Erlbaum.
- Repe, B. (2004). Teorija in praksa in njeni pisci v času partijskega liberalizma. *Teorija in praksa*, 41 (1-2), 114-131.

- Robinson, G. J. (1977). *Tito's Maverick Media. The Politics of Mass Communications in Yugoslavia*. Chicago: University of Illinois Press.
- Seniavskij, A. S. (2005). Dictat or Anarchy? *Russian Studies in History*, 43, 4, 6–10.
- Senić, N. (2001). The Notion of Journalism in People's Republic of Slovenia after World War Two. V: Podnar et al. (ur.) *The Bricolage of Media Studies*, str. 29–39. Ljubljana: Pristop.
- Šavli, A. (1988). Ob 30-letnici reforme osnovne šole v SR Sloveniji. *Vzgoja in izobraževanje*, 19, 4–5, 6–8.
- Vreese, C. de in Boomgaarden, H. (2003). Valenced News Frames and Public Support for the EU. *Communications* 28, 2, 361–381.
- Vreg, F. (2001). Public Opinion in Socialism. V: S. Splichal (ur.), *Vox Populi-Vox Dei? Public Opinion and Democracy*, str. 241–262. Cresskill: Hampton Press.
- Young, R. (2000). Habermas and Education. V: L. E. Hahn (ur.) *Perspectives on Habermas*, str. 531–551. La Sale: Open Court.
- Žagar, I. Ž. in Domajnko, B. (2005). Retorični model pedagoškega diskurza. *Šolsko polje* 16, 1/2, 49–70.

## Citirani časopisni članki

- B. L. (1956). Poenotenje zobozdravstvenega študija. *Slovenski poročevalec*, 17, 32, 8. februar 1956: 2.
- Josimović, M. in N. Frndić (1955). Razprava o šolski reformi. S kongresov profesorjev in učiteljev Jugoslavije. *Ljudska pravica*, 21, 112, 15. maj 1955: 2.
- L. (1956). Tiskovna konferenca o reformi šolstva. *Slovenski poročevalec*, 17, 128, 2. junij 1956: 2.
- M. B. (1956). Občinska konferenca ZK v Celju. *Slovenski poročevalec*, 17, 96, 23. april 1956: 2.
- M. K. (1956). Ugotovitve odbora Ljudske skupščine v Pomurju. *Slovenski poročevalec*, 17, 256, 29. oktober 1956: 2.
- Marinko, M. (1955). Govor Mihe Marnika na jeseniškem kongresu svobod in prosvetnih društev. Našemu delovnemu človeku nuditi čim več kulturnih vrednot, ki jih je dalo človeštvo. *Ljudska pravica*, 21, 252, 25. oktober 1955: 2.
- Nepodpisano (1955a). Za večjo koordinacijo pouka. Z 12. redne seje Sveta za prosveto in kulturo LRS. *Ljudska pravica*, 21, 140, 16. junij 1955: 2.
- Nepodpisano (1955b). Preusmeritev k načelnemu obravnavanju kulturne problematike. S seje sveta za prosveto in kulturo LRS. *Ljudska pravica*, 21, 252, 25. oktober 1955: 2.
- Nepodpisano (1955c). Predlog zakona o ustanovitvi šole za socialne delavce. *Slovenski poročevalec*, 16, 144, 22. junij, 1955: 2.
- Nepodpisano (1956a). Posvetimo več skrbi politično-ekonomskemu izobraževanju naših kadrov! Konferenca Zveze komunistov okraja Kranj. *Ljudska pravica*, 22, 28, 4. februar 1956: 2.

- Nepodpisano (1956b). Stabilizacijo gospodarstva je mogoče doseči le ob najširši pobudi vseh družbenih faktorjev. *Ljudska pravica*, 22, 98, 25. april 1956: 1, 2, 5.
- Nepodpisano (1956c). Mednarodna konferenca za reformo šolstva. *Slovenski poročevalec*, 17, 16, 21. januar 1956: 2.
- Nepodpisano (1956d). Tudi pri otrocih smisel za gospodarnost. Prvi plenum upravnega odbora Zveze ženskih društev Slovenije. *Slovenski poročevalec*, 17, 112, 24. maja 1956: 2.
- Nepodpisano (1957a). Na vrsti: visoko šolstvo. Izjave predsednika zveznega izvršnega sveta Radoljuba Čolakovića o novem šolskem sistemu. *Slovenski poročevalec*, 18, 196, 9. julij 1957: 2.
- Tanjug (1955). Tisk je tolmač naše zunanje in notranje politike. Koča Popović ob prazniku našega socialističnega tiska. *Slovenski poročevalec*, 16, 272, 21. november 1955: 1.
- Tanjug (1956). Kakšna naj bo nova šola? Izjave podpredsednika zveznega izvršnega sveta Radoljuba Čolakovića. *Slovenski poročevalec*, 1, 18, 4. april 1956: 1, 2.



# 40 LET PEDAGOŠKEGA INŠTITUTA

## UVOD: EDUKACIJSKO RAZISKOVANJE IN NJEGOVA ZGODOVINA

***Darko Štrajn***

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

Nemara se takrat, ko se zavemo, da je ustanova obstajala 40 let, marsikaj zdi vse preveč samoumevno. Tako se je najbrž moralo zdeti vsaj tistim, ki so spričo vrste javnih priznanj v letu 2005 (to je bilo leto, ko je inštitut zabeležil svojo štiridesetletnico), nekaj več slišali o Pedagoškem inštitutu. Da je v Sloveniji ustanova, ki je po svojem statusu javna znanstveno raziskovalna institucija in se ukvarja s študijem fenomena vzgoje in izobraževanja ter z nevtralnimi, neodvisnimi raziskovanjem ter vrednotenjem delovanja šolskega sistema, je navsezadnje nekaj normalnega tako kot po vsej Evropi in tudi v velikem delu ostalega sveta. Če k tej prostorski razsežnosti primislimo še daljšo časovno razsežnost, se nam pojasni, da je razmišljanje o poučevanju in učenju zelo kmalu sledilo nastanku filozofije, ki je predvsem veda o vednosti in znanju. V tem pogledu je že zdavnaj bilo jasno, da je temeljni smisel znanja prav to, da prehaja od učitelja na učenca, ki z osvojitvijo znanja postane sam učitelj ... Celo v gnostičnih strujah je vsebovana implicitna »pedagogika«, ki spoznavajočega pripelje do edinstvenega in neizrekljivega spoznanja.

Seveda pa ti izviri sedanjih konceptov znanja, vednosti in učenja predvsem napotujejo na takorekoč ontološko podlago, ki jo ima v znanju in »proizvodnji« znanja (ki je kajpak ni brez posredovanja znanja) skoraj vse, kar se povezuje s človeško družbo in njeno zgodovino. Če torej v tem smislu vidimo povezanost biti in védenja kot temeljno in ključno, pa je to videnje sâmo – brez tega, da je prevedeno v prakso ohranjanja znanja, posredovanja znanja, razvijanja novih znanj in seveda brez tega, da je prevedeno še v delo poučevanja, učenja in vsakršne rabe naučenega – lahko zgolj nekakšno subjektivno zrenje. Nemara se je v filozofiji »vse začelo«,

jasno pa je, da se je znanje udejanjilo v vse večjem številu znanosti in v vse bolj kompleksnih družbenih praksah. Vzgoja in izobraževanje, ki sta glede na vso svetovno zgodovino zelo kratek čas organizirana predvsem v obliki šolstva, sta tisti dejavnosti v jedru družbene reprodukcije, brez katerih dandanes ni mogoče misliti niti družbe nasploh niti ne njenih pojavnih oblik, kakršne so narod, država, nacija, torej kakorkoli že poimenovana ali opredeljena skupnost. V tem okviru si je težko misliti tudi oblikovanje individuov obeh spolov, o čemer se v nikoli dopolnjeni, a neizbežno nenehno dopolnjujoči se obliki, izreka teorija ali filozofija vzgoje.

Namen tega kratkega uvodnega razmišljanja seveda ni obsežnejše razglabljanje o najširših in najglobljih vidikih dejavnosti, v katero je vpletena taka ustanova kot je Pedagoški inštitut. Opozarjamo pa na te razsežnosti, ker se jih je kratkomalo treba zavedati preden začnemo bolj pragmatično razpravljati o smislu in pomenu obstoja in delovanja inštituta. Tistim, ki jim je pred dobrimi štiridesetimi leti uspelo ustanoviti Pedagoški inštitut, je treba priznati, da so dobro vedeli kaj delajo, da so znali misliti dolgoročno, in da so se, konec koncev, uspešno pridružili dogajanjem na področjih samih ved in znanosti o vzgoji in izobraževanju ter seveda v organizirani raziskovalni dejavnosti, kakršna se je takrat začela oblikovati v mednarodnem okviru. Ne glede na to koliko so se začetne ideje ustanoviteljev Pedagoškega inštituta uresničile ali koliko so bile v nekaterih pogledih nemara tudi zmotne, je gotovo, da na področju organiziranega in avtonomnega raziskovanja vzgoje in izobraževanja (z implicitnim razvijanjem ved, ki so konceptualne podlage za ta raziskovanja) prav zaradi pravočasne ustanovitve inštituta ni mogoče zabeležiti še enega vidika »slovenskega sindroma zamudništva«. Ravno v šestdesetih letih dvajsetega stoletja so namreč po vsej Evropi nastajale podobne raziskovalne ustanove tako na nacionalnih ravneh kot na regionalnih ravneh (v nekaterih večjih državah) ali/in v okvirih univerz. Z nastankom Pedagoškega inštituta je Slovenija na tem področju raziskovanja, katerega pomen presega samo kulturne in znanstveno odličnostne attribute, ampak je dramatično pomembno za temeljni razvoj kakovostnega izobraževanja, naredila pomemben korak. Težko si je misliti kaj bi bilo, če tega koraka ne bi naredila. Gotovo je tu tudi druga manj razveseljiva plat, ki zadeva razumevanje reprezentativnih sogovornikov v skupnosti za namene in dejavnost inštituta. Če so v Sloveniji predvsem pedagogi primerno zgodaj dojeli nujno dviga ravni in razširitve raziskovalne dejavnosti na področju vzgoje in izobraževanja, pa je vprašanje ali so tudi odgovorne instance v nacionalni skupnosti dovolj zgodaj dojele kako izdatno je



treba to dejavnost razviti, da je dosežena tista kritična masa znanja – v našem primeru refleksivnega in pragmatičnega znanja o reprodukciji in posredovanju znanja v zapletenem družbenem kontekstu –, ki omogoča optimalne učinke na prakso. Na drugi strani pa se ob obujanju spomina na štiridesetletno zgodovino Pedagoškega inštituta postavlja tudi drugo, nemara še bolj bistveno vprašanje: ali skupnost (država, ustanove ...) dovolj razume pomembnost avtonomije tega raziskovanja in torej avtonomije same ustanove?

Zgodovina Pedagoškega inštituta še ni napisana – vsaj v kaki sistematični obliki še ne; se je pa inštitut večkrat zelo vidno vpisal v zgodovino. Ta je bila veliko bolj konfliktna kot je bila zgodovina večine drugih podobnih strokovnih ustanov. Ta konfliktnost je presegala okvire normalnih in pogosto tudi za stroko sâmo produktivnih sporov. Zdi se, da je usoda raziskovanja vzgoje in izobraževanja to, da je spričo velike pomembnosti njegovega raziskovalnega predmeta, izpostavljeno velikokrat bolj nezaželenemu kot zaželenemu dialogu s politiko. Ta »dialog« je za Pedagoški inštitut vse prepogosto izpostavil tudi vprašanje samega njegovega obstoja zato, ker ni služil namenom političnih gospodarjev, ampak je sledil predvsem sami logiki in etiki raziskovanja. Ta je bila upoštevana tudi tako, da so znotraj samega inštituta sobivali različni pristopi in koncepti. Odveč je poudarjati, da je inštitut gojil strpnost tudi med nosilci teh različnih pogledov.

Koliko so pragmatične potrebe politike načele konsistentnost logike in etike raziskovanja, koliko je tudi ponotranjanje političnih razlik v obliki strokovnih razhajanj prizadelo razvoj stroke, koliko so bili pri tem prizadeti in ovirani raziskovalci ... so le nekatera izmed vprašanj na katera ni mogoče prav enostavno odgovoriti. Treba pa bi bilo čimprej odgovoriti nanje, in to čimbolj razumljivo, da bi se zgodovina kolikor je mogoče ne ponavljala. Ko se danes ukvarjamo z dilemami kot so npr. vprašanja interdisciplinarnosti v raziskovanju vzgoje in izobraževanja, vprašanje mesta in vloge klasične humanistične pedagogike v družboslovju in v »tehnokratskem« družbenem in ekonomskem kontekstu, vprašanja »pravih« metodologij raziskovanja, problemi interpretacije podatkov in, ne nazadnje, uporabe ugotovitev na mnogih ravneh prakse, se je treba spomniti, da so se te dileme odpirale tudi že precej prej. Izrečene ali neizrečene so bile drugače kot danes, a tako kot so bile prepoznane in artikulirane, so označevale pot in stranpoti raziskovanja.

Prej ali slej bo treba s primerno distanco napisati tisti del vsebinske zgodovine stroke, katere del je Pedagoški inštitut, saj, kot vemo, v

družboslovno humanističnih strokah ne gre brez avtorefleksije, katere sestavina je tudi ohranjanje spomina. Upamo lahko, da bo v obdobju, ko bo edukacijsko raziskovanje nizalo nove obletnice, to delo tudi opravljeno. V tej številki Šolskega polja dajemo k temu droben prispevek v obliki zapisov nekaterih vidnih slovenskih pedagogov, ki so bili s Pedagoškim inštitutom strokovno in življenjsko povezani. Subjektivni pogledi na to zgodovino, kakršni so mogoči v obliki zapisa spomina in podobno usmerjenega intervjuja, lahko postavijo smerokaze bodočemu oblikovanju primerno distanciranega pogleda na razvoj edukacijskih ved in raziskovanja vzgoje in izobraževanja.

# MARGINALNI ZAPIS O NASTANKU LJUBLJANSKEGA UNIVERZITETNEGA PEDAGOŠKEGA INŠTITUTA

*Jože Širec*

*Ljubljana*

---

Štirideset let je preteklo, odkar je bil ustanovljen Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani. V tem jubilejnem letu je prav, da se ozremo tudi nazaj, v čase, ko je inštitut nastajal in je bil ustanovljen. V prepričanju, da ni mogoče nikogar in ničesar objektivno presojati, ne da bi upošteval hkrati tudi okoliščine, ki so relevantne za neko presojo, navajam s takega vidika, v lapidarnem stilu, nekaj relevantnih osnovnih informacij, ki so mišljene samo kot marginalni prispevek za širšo obravnavo nakazane tematike.

Po končani drugi svetovni vojni sta bila v Sloveniji vodilna pedagoga profesorja, dr. Stanko GOGALA in dr. Vlado SCHMIDT. Oba sta bila aktivna udeleženca OF oziroma NOB, s to razliko, da dr. S. Gogala, ki je bil starejši, ni bil v partizanih, pripadal pa je kot krščanski socialist Kocbekovemu krogu, in tako kot Kocbek, ni bil nikoli član KPS. Dr. V. Schmidt pa je bil v partizanih in je bil član KPS, vendar je pozneje, iz protesta v sporu s partijsko šolsko politiko, zlasti v zvezi s težnjo po odpravi gimnazij in po politični ataki na blejskem pedagoškem kongresu, izstopil iz ZK ter se, star 64 let, upokojil.

Danes se bo marsikomu zdelo povsem odveč navajati njun takratni politični status, vendar je to za celostno razumevanje neposrednih povojnih okoliščin za slovensko pedagogiko in s tem tudi za nastanek pedagoškega inštituta potrebno.

Za prvo obdobje po končani drugi svetovni vojni je bilo za slovensko pedagogiko značilno isto kot za sovjetsko. Generalna naloga je bila tudi za slovensko pedagogiko, da je direktive partijske šolske politike čim bolj natančno in dosledno transformirala v pedagoški strokovni jezik, kar velja razumljivo zlasti za vzgojno komponento šolskega pouka na vseh stopnjah. To, brezkompromisno in skrajno totalitarno, indoktrinarno obdobje je trajalo do informbiroja.

Tako dr. Gogala kot dr. Schmidt sta se vedno zavedala in priznavala, da sta za vsako znanost deduktivna in induktivna komponenta nedeljiva metodološka sistemska celota, ki je absolutni pogoj tudi za pedagoško znanstveno raziskovanje, saj sicer lahko stagniramo na ravni pedagoške filozofije, če nobene, sicer deduktivno utemeljene, hipoteze empirično ne preverimo. In v tem metodološkem pogledu se je situacija za jugoslovansko in s tem seveda tudi za slovensko pedagogiko po informbiroju bistveno spremenila. Ne samo, da je bilo »deduktivno« prepisovanje sovjetske pedagogike ustavljeno, ampak je bilo s posebnim poudarkom, tako politično kot strokovno, spodbujeno predvsem povsem zanemarjeno induktivno, empirično pedagoško raziskovanje.

V Sloveniji so ustanovili Zavod za napredek šolstva in v okviru tega zavoda oddelek za pedagogiko in psihološko raziskovalno delo. Za vodjo tega oddelka je bila imenovana dr. Iva ŠEGULA, ki je bila ob ustanovitvi oddelka sama, podpisani pa sem bil od vsega začetka prvi in stalni zunanji sodelavec tega oddelka. Oddelek so nato kadrovsko razširili in namestili mlada, mnogo obetajoča diplomanta FF, pedagoga Romana Oberlintnerja in psihologinjo Barico Marentič.

V tem obdobju je dr. I. Šegula organizirala mrežo eksperimentalnih osnovnih šol, prvo v zgodovini slovenskega šolstva in pedagogike. Te šole so bile eksperimentalne baze med drugim zlasti za pojmovanje analize učne snovi, za prvo opisno ocenjevanje učencev, za minimalne učne norme, za prve učne teste, in to ne samo v Sloveniji, ampak v Jugoslaviji. Nekateri eksperimentalni izsledki teh raziskav so bili objavljeni tudi v centralni jugoslovanski pedagoški reviji *Savremena škola* v Beogradu. Žal so te eksperimentalne šole, bilo jih je šestnajst, iz finančnih razlogov zreducirali na koncu samo še na dve: na Osnovno šolo F. Levstika v Ljubljani in na Osnovno šolo P. Trubarja v Laškem.

Oddelek za pedagoško in psihološko raziskovalno delo pri Zavodu za napredek šolstva SRS je bil embrionalna zasnova bodočega pedagoškega inštituta. V univerzitetni inštitut je ta oddelek prerasel predvsem po zelo intenzivnih prizadevanjih dr. V. Schmidta pa tudi dr. Gogale in dr. Šegule in dr. Iva Šegula je postala prva direktorica inštituta.

Odločitev za ustanovitev univerzitetnega pedagoškega inštituta je bila znanstveno in politično pogojena. Z znanstvenega vidika je bil temeljni interes za sistemsko celostno, induktivno in deduktivno zasnovano pedagoško raziskovanje, predvsem za razreševanje teoretične in praktične šolske problematike na vseh stopnjah šolskega sistema, od predšolske do visokošolske ravni. Politični interes pa je bil, da bi naj pedagoški inštitut

osmišljeval ter strokovno in znanstveno utemeljeval šolsko politiko ZKJ. To pričakovanje seveda ni bilo izvajano v stalinistično diktatorskem stilu kot pred informbirojem, ampak v bistveno tolerantnejših in pretežno znosnih razsežnostih. Politični interes ZK je bil na šolskem področju seveda različen. Kot učitelj kemije nisem na primer imel nobenih idejnopolitičnih konfliktov s šolskimi oblastmi, bistveno drugačna pa je seveda bila situacija na družboslovnem, politično eksponiranem področju ali ko je šlo za šolsko sistemska vprašanja. Nasploh je treba resnici na ljubo povedati, da je bila ZKS v vseh pogledih znatno tolerantnejša kot ZK v preostali Jugoslaviji, saj se je npr. zadnja vdala Šušvarjevemu zveznemu partijskemu pritisku za uvedbo usmerjenega izobraževanja, verujoči šolniki so se udeleževali bogoslužij brez udbovskih posledic in božič je postal v Sloveniji zopet javno priznan praznik.

Seveda pa je na pedagoškem, torej družboslovnem inštitutu v tej dvovpregi: politika na eni strani ter stroka na drugi, že od vsega začetka prihajalo do številnih kratkih stikov in konfliktov, ki so se največkrat kompromisno unesli. Če se je pa kdo aktivno, javno zoperstavil šolski politiki ZK, so pa seveda sledile sankcije. Zlasti dve taki sankciji sta v zgodovini pedagoškega inštituta izstopali. To sva doživela dva, ki sva prišla na pedagoški inštitut sicer kot nečlana ZK, vendar pa oba z doktoratom in habilitacijo. Tako je bil anatemiziran najprej dr. Franc PEDIČEK, ker je zagovarjal politično idejno nevtralno šolo. Zadevo so obravnavali celo na seji CK ZKS in odstopiti je moral kot direktor inštituta. Za daljše obdobje so mu onemogočili publiciranje, danes pa je njegov publicistični opus najobsežnejši med slovenskimi pedagogi vseh časov. Mene pa so prisilno upokojili, ker sem bil edini na pedagoškem inštitutu, ki je javno, v Naših razgledih, nasprotoval usmerjenemu izobraževanju. Oboje navajam samo kot ilustrativni primer za vedno prisotne konfliktne odnose med politiko in stroko, saj bi na primer Cankarjev župnik v Hlupcih ravnal enako kot so ravnali na cekaju.

Med intelektualci svetovno znani K. R. Popper pravi, da verjamejo v demokracijo otroci na vseh starostnih stopnjah. K temu še sodi Gaussovo razmerje petih šestin proti eni šestini.



# INTERVJU Z DR. FRANCEM PEDIČKOM O »MINULEM DELU«<sup>1</sup>

**Darko Štrajn**

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

ŠTRAJN:

*Oba veva za povod tega intervjuja: vaša upokojitev po 43. letu dela v šolstvu in v pedagogiki, sedemdeset življenjskih let in vaša nova pedagoško teoretska »afera«, ki se vam jo je »posrečilo« zanesti s študijo PARADIGME SLOVENSKE PEDAGOGIKE. Prikaz ideoloških nasprotij in obravnavanih vprašanj v slovenski pedagogiki 1945-1988, objavljeno v reviji Sodobna pedagogika, 1990, 7-8, str. 363.*

PEDIČEK:

Res, lep trenutek ste izbrali za »inventuro« mojega življenja in dela. Kljub temu se vam zahvaljujem za pozornost ob tako »lepih dosežkih«, kako jih navajate. Nič mi ne zavidajte! Upokojitev in življenjske dekade vam pri priči podarim. Nikakor pa ne avtorstva Paradigem slovenske pedagogike. Z njimi sem spet našel sebe, svojo »scientia amabilis«, sporno pedagoško-teoretsko snov. In nazadnje sem našel tudi svoje »strokovne kolege«. Ti so me že odpisali, a sem jih z dokumentirano analizo ideoloških nasprotij in obravnavanih vprašanj naše petinštiridesete poosvoboditvene pedagogike tako razhudil in pognal na okope, da so v vsej jasnosti razkrili sporno demokratično in pluralno ter ideološko podobo naše pedagoške misli in zavesti.

Zahvaljujem se vam tudi za ponujeno priložnost, da uporabim svojo temeljno človečansko pravico in na kraju sam dam obračun svojega življenja in dela (doslej so mi namreč različne »strokovne poračune« vedno izstavljali različni »prijatelji«!).

ŠTRAJN:

*Koga štejete za svoje učitelje in kaj so vam ti učitelji dali?*

PEDIČEK:

Prvo mesto bi ponudil dr. Ivu Dorniku, profesorju slavistu na klasični gimnaziji v Mariboru. Odkril mi je čar slovenske besede in njenega slovtva ter me spodbudil za osebno razmišljanje o vsem, kar biva. Za njim bi imenoval akademika dr. Antona Trstenjaka, ki mi je odkrival človeka in zanimivosti ter zakonitosti njegovega doživljanja. Z veliko hvaležnosti se spominjam dr. Ive Šegule. Navzven me je branila pred zoprniki, »navznoter« pa me je prijemala zaradi nekaterih stališč in teoretskih trditev. Najbolj pa me je »pedagoško oklesal« moj in naš spoštovani profesor dr. Stanko Gogala. Njegov pedagoški eros in osebnotni etos sta me vsega prevzela. Strokovno-pedagoško pa njegova teorija in praksa osebnotne in demokratične vzgoje ter pristnega stika z učencem. Omeniti moram še dr. Vlada Schmidta, ki me je s svojimi trdimi teoremi najprej o komunistični in zatem o socialistično-samoupravljalški vzgoji vztrajno pehal v alternativno antropološko-pedagoško smer. Vsem imenovanim sem dolžan zahvalo.

ŠTRAJN:

*Katere so bile temeljne »kretnice« v vašem curriculum vitae?*

PEDIČEK:

Rodil sem se pri Sv. Petru pri Mariboru. Ta vinorodni kraj na vzhodni strani mesta imajo za nekakšna vrata v slovensko-goriški paradiž s kopico svetnikov: sv. Lenart, sv. Bolfenk, sv. Ana, sv. Trojica, sv. Anton in drugi. Po revoluciji so bili vsi ti nebeščani pregnani iz teh krajev in hribov, zaradi česar so Slovenske gorice izgubile podobo raja.

Tasvetsvojo starožitnostjo in duhovnostjo me je za vedno zaznamoval: vedenjsko, mišljenjsko, socialno in vrednotno ter vrednotenjsko. V njem sem pobral zastrtost in plašnost, vrtajočo misel, socialno občutljivost, sentiment socialno majhnih ljudi in trdno »kvišku kipečo« spiritualnost.

V otroštvu in prvi mladosti sem srkal sokove domače kajžarske hiše ter socialnega obrobja industrijsko razvijajočega se in veselega mesta Maribora.



Mladost in šolanje mi je presekala vojna. Z nekaj sošolci sem pred mobilizacijo v nemško vojsko zbežal v Ljubljano. Po vojni sem se vrnil domov z izničeno mislijo in razklano dušo.

ŠTRAJN:

*Vaša »šolska pot« razkriva, da ste eden tistih slovenskih pedagogov, ki je humanistično-klasično šolan. Je to prednost ali »pomanjkljivost«?*

PEDIČEK:

Rekel bi: oboje! Klasična izobrazba je izobrazba, ki človeka prek besed in pojmov vpeljuje v gledanje stvarem, pojavom, funkcijam, odnosom »pod povrhnjico«. Klasično šolan izobraženec ostane vse življenje zaznamovan s to določenostjo duha. Nikoli ne bo začel ogledovati stvari le od zunaj, temveč ga bo vselej najprej zanimal besedni znak zanjo in izoblikovani pojem o njej. In od tod bo začel prenikati v njeno bit. Nikoli narobe.

Zaradi te »internalizacijske« naravnosti sem na potovanju skozi pedagoško teoretiziranje doživel marsikateri nesporazum z ljudmi, ki niso bili klasično izobraženi, temveč bolj stvarnostno ali didaktično učiteljskiško. Z zadnjimi sem imel največ težav in sporov. Vselej sem zadel ob njihovo pedagoško-tematizacijsko ozkost, poukovno-metodično instrumentalnost in šolsko-znanjsko pragmatičnost. Pač, »nesporazumna usoda« zame in zanje.

ŠTRAJN:

*Bibliografija kaže, da ste se s pedagoško mislijo lotevali širokega razpona pedagoške snovi. Skozi katere pedagoške teoretske obravnave ste hodili in zakaj skozi tako mnoge in raznovrstne?*

PEDIČEK:

Naj vam najprej odgovorim na drugo vprašanje! V drugi polovici štiridesetih let je veljala odločitev študirati pedagogiko in postati »teoretski pedagog« za samomorilno. Pa vendar se nas je leta 1946. nabralo kar precej na pedagogiki. Če pogledam globlje, je politična in ideološka »trdost« tistih prvih let po vojni naravnost pehala določene ljudi v okvir študija pedagogike. Študij pedagogike je tako v teh prvih letih po osvoboditvi (poleg vrste drugih študijskih področij filozofske fakultete!) postal šola »skritega« humanizma, demokratičnosti, etičnosti in antropološkosti.

Čar teh »poslednjih reči« pedagogike nas je večino prvih študentov tako prevzel (posebno še ob profesorju Stanku Gogalu, ki je vsakega študenta »sprejel vase« z vso »prtljago« življenja, izkušenj, doživljanja in duha!), da smo komaj čakali, da odrastemo študijskim dnevom. Klicala nas je praksa šolskega vzgojno-izobraževalnega dela.

V takšnih okoliščinah je bilo nujno, da smo se odzvali na najrazličnejše priložnosti in vabila za pedagoško prosvetiteljsko delo med učitelji na šolah, med starši in družbenimi delavci, pa tudi med otroki in mladostniki.

Posledica je bila dokaj značilna, saj smo postali za dolgo časa »fantje in dekleta za vse« na našem strokovno-pedagoškem področju. Tako si se moral študijsko pripravljati za zelo različna strokovna področja, da si lahko delal kot pedagog pri takšnem prosvetiteljskem pedagoškem delu med ljudmi (možnosti za ožje strokovno preučevalno in raziskovalno pedagoško delo so se dodobra odprle šele pozneje!).

Vpričo takšnih okoliščin sem tudi sam postal »pedagog za vse«: od imanentno pedagoške šolske snovi, hebegoške, mladinsko-rekreacijske do industrijsko-pedagoške, družinsko-vzgojne, turistično-pedagoške itd.

Toda ob navedenih pedagoških temah je mogoče v mojem delu zaznati nekaj trdneje strukturiranih problemskih in tematizacijskih snovi: šolsko-pedagoška, družinska, mladinska, moralno-etična, razvojnospolnostna, pedagoškoindustrijska, telesnokulturna, šolskosvetovalna, domska, znanostno-paradigmatska, pa terminološkoteoretska, pedagoško-slovaroslovna in pedagoškoinformacijska.

Skupno »določilo« pri razčlenjevanju vseh teh problemsko obravnavnih sklopov je pedagoška teoretskost in v tem okviru znanostna inter in transdisciplinarnost, dialektičnost posameznega, posebnega in splošnega ter pedagoška antropološkost. Po idejno-ideološki plati pa: demokratičnost, osvobojevalnost in mišljenjska pluralnost.

Za vse te določljivosti sem sicer sproti plačeval davke, a danes sem na vse to »obdavčenje« prej ponosen kakor »zgodovinsko obremenjen«.

ŠTRAJN:

*Drugi posvet slovenskih pedagogov na Bledu je gotovo »uporniška prelomnica« v vašem pedagoškoteoretskem delu. Bila je huda preizkušnja vašega permanentnega disidentstva še v časih, ko le-to ni bila prestižna in korekturna »moda«, temveč resnična mišljenjskopokončna drža in drznost, upanje in vera v nekaj drugega, svobodnega, demokratičnega in pluralnega. Kako gledate danes na ta svoj »akme« življenja in dela?*

PEDIČEK:

Ker sem celotno dogajanje okrog Bleda pojasnil v intervjuju, objavljenem v časopisu Naši razgledi, naj tu le strnem nekatera nova spoznanja o tem!

»Pedagoški Bled« je bil prvi in resničen uradni upor proti socialističnemu enoumju v naši pedagogiki. Organizacijski okvir mi je dala takratna Zveza pedagoških društev Slovenije (ZPDS), ki je posvet organizirala v sodelovanju še z nekaterimi drugimi »kolektivnimi subjekti«, npr. s Pedagoškim inštitutom. Ker sem bil obema predsednik oz. direktor, je seveda vsa pobuda za sprožitev in potek posvetovanja, kakor vsa vsebinska usmerjenost padla v družbeno-politični in strokovnopedagoški odgovornosti name. Tako sem bil za vse »kriv« le jaz. Tej ugotovitvi se ne izmikam!

Je pa bil čas za to blejsko posvetovanje za pedagoge nesrečno izbran. Za politike pa idealno. V skrajno napetem prehodu iz hudega razsula politične ideologije in moči (liberalizem tudi v partiji!) ter popolnega razsula v šolstvu (nemoč Zavoda SRS za šolstvo) se je pojavil kot naročen neumen »grešni kozel«, na katerega je bilo mogoče zvaliti krivdo za vse šolske težave in poraze. In to ob kakor naročeni sporočitvi, da je treba vzgojo presukati iz potreb in oblasti socialističnosamoupravne družbe k človeku, k posamezniku, kar je hkrati vključevalo zahtevo po mišljenjskem in vrednotnem pluralizmu ter politični idejnoideološki nevtralnosti šole. Kaj je moglo biti v tistem političnem in šolskem »trenutku« naše socialistično-samoupravljalne zgodovine bolj bogokletno in bolj naročeno za sprožitev politične ter šolsko-upravne gonje proti nosilcu vsega tega?

Politika je politično »diverzantski podstavi« teh deklariranih stališč v mojem pedagoškem koreferatu sprožila nujno potrebno prenovu s svojo zahtevo po ideološki »individualizaciji in diferenciaciji« (Popit, Marinc, Kučan), ki je postala vzorec za vso Jugoslavijo in predmet dragocene pohvale samega Tita. Slovenska politika si je prislužila z izumom idejno-ideološke diferenciacije, ki je bila najprej opravljena v Sloveniji nad nosilci nemarksističnih in idejnopluralističnih zahtev v šolstvu, velik družbeno-politični ugled in prestiž v vsej deželi. Lep delež tega prestiža so si odkrhnili tudi slovenski politiki od SZDL do CKS, in od sekretariata za prosveto do Zavoda SRS za šolstvo ter Oddelka za pedagogiko Filozofske fakultete. V okviru teh idejno-ideoloških načelnežev in zaskrbljencev za nadaljnji razvoj naše socialističnosamoupravne družbe ter vzgoje in izobraževanja bi bilo mogoče naštetih dolgo vrsto. Tu jo izpuščam, a ob kaki drugi priložnosti jo bo treba navesti po »pričevanju zgodovine«.

Pa tudi »linijski« slovenski pedagogi niso puščali v nemar ugodne priložnosti (Schmidt, Strmčnik, Mejak, Lešnik) in so aktivno sodelovali v obsodbi blejskega posveta ter njegove pedagoškoantropološke teze, medtem ko so drugi s svojimi diskusijami in konformizmi pridno in pohvalno stregli »aktiviranemu« političnemu idejno-ideološkemu pogromu nad sprožiteljem te »nacionalne nesreče«.

Temeljno vrelo mojega upora zoper družbeno-politično pedagogiko pa ni bilo porojeno iz kakršnihkoli želja po nagajanju politiki, temveč iz strokovne logike stvari in njene tematizacije, to je iz logike pedagoškega teoretiziranja na popolnoma drugih, to je politično-neideoloških stališčih nasproti socialistično-samoupravljalški pedagogiki. To pa ni bil več le družbeno-politično neodpustljiv greh, temveč greh zoper vladajočo slovensko pedagoško »cerkev«. Tako sem izgubil podporo tudi v strokovnih vrstah. In anatema je bila popolna.

Na splošno je danes mogoče reči, da je vsa stvar okrog pedagoškega Bleda bila prenapihnjena, seveda ne z moje strani, temveč »načelno« od slovenske politike in šolsko-upravne oblasti; »prestizžno« pa tudi od slovenske pedagogike in nekaterih njenih nosilcev.

Ta politična in idejno-ideološka prerazsežnost moje blejske pedagoškoantropološke teze je bila namreč mnogim potrebna, da so mi lahko podtaknili »plačilo tujih računov« (slovenska zavrnitev »druge« šolske reforme!).

Vendar je le treba ugotoviti, da je bilo po sredi cele blejske »pedagoške afere« nekaj, kar je usodno dregnilo v pomeščanjeno individualno in zaktualizirano socialistično (kolektivistično) pedagogiko. To je teorem o človeku kot predmetu in telosu vzgoje z naglasom antropološke zasnove, saj je človek »otrok«, nosilec in uresničevalec individualnega in socialnega bivanjskega položaja. Torej združevalec obeh!

Blejska teza o vzgoji kot funkciji človeka je potemtakem neprijetno zadela naš otronizirani politični in tudi naš družbeno aprobeirani pedagoški pogled na pajdejo kot izključno družbenopolitični »fevd«. Oba »naslovnika« sta dobro začutila sproženo nevarnost. Zatorej tolikšna ihta zanikovanja in anatematiziranja blejske teze s strani politike in s strani našega pedagoškega establishmenta.

ŠTRAJN:

*Kakšno kazen ste dobili za Bled?*

PEDIČEK:

Najprej mi je bila odvzeta venia docendi. To je opravil dr. Schmidt tako, da mi je v ustno potrditev ponudil za zamenjavo M. Resmana, člana raziskovalne skupine o projektu šolskega svetovalnega dela, ki sem ga vodil na osnovni šoli v Ljubljana-Polju. Kot predavatelj se nisem smel pojaviti tudi nikjer drugje. Organizatorjem posvetov so zagrozili, da si bodo zaslužili »obstat«, če bo vključen kak moj prispevek. Obsodili so me na popoln nekajletni strokovni molk.

Tudi venia scribendi mi je bila odvzeta na celi črti od uredništev revij do založniških hiš. Več, tudi poprejšnje knjige so morale takoj, ko so se pojavile v kaki izložbi, izginiti iz njih. Torej, mors agendi!

Izničevali so načrtno tudi mojo pedagoško misel in delo po šolskem terenu. Posebno zaupni in idejno-ideološko zanesljivi predavatelji so hodili po šolskih učiteljskih zborih in opozarjali na nevarnosti za našo šolo, ki prežijo iz stališč »ideološko nevtralne šole«, za kar sem bil uradno okvalificiran. Posebno prizadevni so bili v tem Lipužič, Strmčnik in Železnik ter nekateri delavci Zavoda SRS za šolstvo.

ŠTRAJN:

*Dobro, pa danes, ko vaša blejska pedagoškoantropološka teza ni več sporna, ali je kdo že preklical anatemo, ki je bila izrečena nad vašim delom?*

PEDIČEK:

Do danes nihče! Pa tudi treba ni. Življenje in delo se iztekata po svojih zakonitostih trajanja. Popolnoma razumem, da sta oba temeljna akterja te anateme in gonje za to, da tako vse skupaj ostane še naprej.

Bivši politiki gre na roko molk o vsem tem, da ni treba prevzeti nikakršne zgodovinske odgovornosti za vso stvar. Tudi »prizadetim« pedagogom takšno stanje ustreza, saj dokler bo anatema nad mojo antropološko pedagogiko vsaj v latentni veljavi, če že ne več v aktualni, tako dolgo se bodo dobro imeli ...

ŠTRAJN:

*Kljub vsem težavam, ki vam jih je prinesel Bled, ali vam je ostal v spominu tudi kak prijeten trenutek?*

PEDIČEK:

Teh res ni bilo kaj prida, saj je bil to čas peklenškega političnega in strokovnega pritiska na človeka, ki se je znašel na dnu anateme in osame. Enega samega sproščujočega smeha se pa vendarle spominjam.

Klican sem bil na »zagovor« k E. Rojcu na CKS. S seboj sem vzel »za pomoč« Danico Golli in Zdenka Medveša. Pogovor je potekal na kulturni ravni. Dobro smo branili posvet, inštitut in sebe. S partijskim ministrom za šolstvo smo se »lepo« razšli. In kolikor toliko zadovoljni smo odhajali po tistem širokem in strah vzbujajočem cekajevskem stopnišču z občutkom dobro opravljenega dela: Medveš je prvi vesel spešil po stopnicah navzdol, za njim pa je slovesno hodila prof. Gollijeva, sam sem se utrujeno spuščal po stopnicah zadnji. Pa se sredi stopnišča Gollijeva ustavi in reče: »Tako, Rousseaujevi se srečno vračajo v inštitut. Evo spredaj malega Emilčka, zadaj ata Rousseau in vmes gospa Heloise.« Začeli smo se tako prešerno in bučno smejati, da nas je vratar zelo grdo gledal, ko nas je spuščal skozi »Dantejeva vrata« v svobodo med navadne ljudi.

ŠTRAJN:

*Lahko bi rekli, da ste veliko publicirali. Kaj bi imeli danes k temu povedati?*

PEDIČEK:

K pedagoškemu pisanju me je spodbudila dr. Iva Šegula. Bilo je l. 1952. Zahtevala je, da pripravim za tisk referat o pouku psihologije v srednjih šolah. Ta njena pobuda je padla na plodna tla, saj sem tudi sicer gojil skrito nagnjenje k pisanju, posebno še kot nesojeni slavist. Toda tu sem se prvič srečal z logiko in mišljenjskim duktusom teoretičnega pisanja. Vanj me je dobrohotno uvajala prav dr. Šegula. Nekaj let mi je česala vsa besedila. Potem se je bilo treba osvoboditi vzorniškega vpliva in splaval sem sam v svet pedagoške publicistike. Prijazen spodbujevalec te strani mojega dela je bil pozneje nemalokrat dr. Schmidt, za njim pa sama dogajanja na našem pedagoškem šolskem področju ter provokativna tematika iz prakse in samostojno razvijanje »neuradne«, to je antropološke pedagoške teorije.

Publicistično »tržišče« sem si uredil tako, da sem ožje pedagoškoteoretske prispevke objavljal v reviji Sodobna pedagogika. Širše filozofsko-pedagoško snovana besedila v Anthroposu, ki je bil ustanovljen l. 1967. Pedagoške eseje sem pošiljal v Naše razglede. Nekaj šolsko-družbenih tem sem objavil v reviji Teorija in praksa. Nekaj šolsko-pedagoških v reviji

Vzgoja in izobraževanje. Strokovni drobir pa v Mladem svetu, Mladih potih, Vzgoji in družini ter drugje.

Seveda, v okvir moje strokovne publicistike gre še enajst samostojnih tekstov (knjig) in štirje zasežni elaborati.

ŠTRAJN:

*Kakšen spomin imate na svoje direktorovanje na Pedagoškem inštitutu?*

PEDIČEK:

Prvi vodja Pedagoškega inštituta ob njegovi ustanovitvi je bil Miro Lužnik. Kmalu za njim je postala prva prava, uradno imenovana direktorica dr. Iva Šegula. Svojo funkcijo je vzela zares in majhen kolektiv raziskovalcev se je dobro konsolidiral. Potem so sledile kratkotrajne spremembe direktorstva z Janezom Sagadinom in Romanom Oberlintnerjem. Nazadnje sem zaradi pomanjkanja kandidatov dobil ponudbo, naj prevzamem to dolžnost. Otepal sem se te kandidature, ker sem se zavedal, da nimam zadovoljivih »družbeno-moralnih kvalitet«. Zato se nisem prijavil na razpis. To je spodbudilo dr. Schmidta kot predsednika znanstvenega sveta, da mi je prišel dvakrat »povedat«, da je razpis namenjen meni. Branil sem se, da družbeno-politično nisem primeren, pa mi je profesor zatrdil, da ta merila niso več tako stroga. In sem verjel ...

Kakor sami veste, je ta moja direktorska kariera trajala le malo časa, a bila je akcijsko intenzivna in toliko odmevna, da je skicala na okope politični vrh CKS, Zavod SRS za šolstvo, SZDL, Zvezo prijateljev mladine in še koga.

Prvo »napako« sem kot direktor Pedagoškega inštituta zagrešil v skupščini, kjer so poslanci odmerjali zaupanje za razvoj šolstva inštitutu kot raziskovalni organizaciji in postavljali Zavod SRS za šolstvo na drugi tir. To ni moglo ostati »nekaznovano«. Posebno še ob odločnem uporabi inštituta proti uničenju najvišjega republiškega razvojnega organa za šolstvo, ki je domoval v skupščini, Zavod SRS za šolstvo pa ga je vzel pod svojo streho (oblast in kontrolo!). Pa tudi sicer je imel Pedagoški inštitut v »šolskem« vodstvu skupščine (Poljanšek, Ulrihova) dobre sogovornike.

Druga »napaka«, ki sem jo naredil, je bila, da sem na Pedagoškem inštitutu štiri raziskovalce »pomnožil« z mladimi asistenti, tja do petnajst sodelavcev. S tem je Pedagoški inštitut postal tolikšno raziskovalno telo, da je bilo treba z njim v našem šolstvu že pošteno računati, da ne bo več le ideologiziral in politiziral okrog vzgoje in izobraževanja, temveč

terjal spoštovanje raziskovalnih del ob njunem nadaljnjem razvijanju in uresničevanju.

Meni samemu je vsa ta kratka direktorska epizoda razkrila sporno razvojno logiko »partijskih koordinacij« nosilnih in vodstvenih teles šolstva, v katerih kot nepartijec nisem mogel sodelovati.

Toda ob vseh teh »skoordinirancih« je bila častna izjema Izobraževalna skupnost SRS pod vodstvom prof. Ludvika Zajca. V njem je namreč imel Pedagoški inštitut svojega velikega zagovornika, pobudnika in razvijalca.

Razvijalca zaradi tega, ker nas je L. Zajc vztrajno spodbujal, naj postavimo na noge personalno in strokovno čim bolj močan inštitut. Obljubljal je tudi finančno podporo. Pedagoški inštitut naj bi po njegovem postal slovenski šolskopedagoški »Alamos«. Priznam, kot direktor sem se bal tolikšne ekspanzije, zato sem ostal le pri tisti, ki jo je načrtoval in zagovarjal Oddelek za pedagogiko z izbiro raziskovalnih kandidatov zanj.

Danes pa, ko vse to premišlujem, se vprašujem: Ali bi se vse politično in ideološko anatematiziranje tudi tako uničujoče zrušilo na inštitut, če bi štel več kot sto delavcev? Ali bi Zavod SRS za šolstvo tudi v takšnem primeru tvegala napad na pedagoško-raziskovalno dejavnost in bi visoka politika enako nasedla njegovim in drugim insinuacijam, da se na inštitutu manipulira z mladimi delavci?

Najbrž ne, saj so te obtožbe prihajale le od zunaj, ne pa od znotraj. Prvič zato, ker iz stvarnosti niso mogle prihajati tako abotne, in drugič, ker je inštitut imel dva/tri inteligentne in poštene »oficirje za zveze« s politiko in njenimi službami. Njim gre zahvala za vselej dokaj inteligentno ravnanje visoke politike in oblasti na različne insinucije in obtožbe »podčastniškega kadra« v našem takratnem šolstvu in naši takratni pedagogiki.

ŠTRAJN:

*Kljub usej mnogodimenzionalni naravnosti vaše pedagoške misli pa je vendarle mogoče reči, da izstopajo tri velika problemska področja: šolsko svetovalno delo, pedagoška teorija z antropološko usmerjenostjo in teorija terminologije v znanosti s poudarkom na pedagogiki. Ali nam lahko nekoliko pojasnite historiat in naravo snovi o šolskem svetovalnem delu?*

PEDIČEK:

Šolsko svetovalno delo je tema, ki me je določneje vpeljala v teorijo pedagoške znanosti in njeno antropološko zasnovanost ter interdisciplinarnost.



Vse se je začelo v moji gimnazijski pedagoški praksi na III. gimnaziji za Bežigradom.

V petdesetih letih sem imel več psiho-pedagoških predavanj na roditeljskih sestankih, pa tudi v profesorskih zborih. Starši in profesorji so se začeli zanimati za vzgojno-izobraževalne probleme dijakov. Učence so mi začeli pošiljati na vzgojne pogovore. Prav kratek čas je te pogovore z dijaki, starši in profesorji vodil tudi psiholog Marjan Matko, ki se je prvi opredelil pri nas za šolskega psihologa. (Bil je tudi sicer zadevno najbolj izobražen in razgledan izvedenec pri nas!) Po njegovem odhodu je vse delo padlo name. Ker nisem bil v svetovalnem delu študijsko izobražen, sem pač delal po svoji presoji in strokovni zavesti. Vedel nisem, kakšno delo po strokovni strani opravljam. Starši in profesorji so ga začeli imenovati vzgojno svetovanje. To delo sem začel opravljati tudi v strokovni skupini (psiholog, socialni delavec, zdravnik, pravnik) snujoče se ljubljanske vzgojne svetovalnice. Maribor je takšno ustanovo že imel pod vodstvom prof. Gustava Šiliha, ki jo je prvi v Sloveniji zasnoval, ustanovil in odprl (1952).

Prisluhnil sem teoretiziranju prof. Matka, ki je to delo podprejal šolski psihologiji klinične smeri. Kot pedagog sem se tej teoretski usmeritvi uprl in začel iskati širšo teoretizacijo. Našel sem jo v slovstvu »school guidance work« (šolskem svetovalnem delu). Seznanil sem se z vsem pri nas dosegljivim tovrstnim tujim slovstvom in začel graditi lastno našo teorijo šolskega svetovalnega dela.

V to teorijo sem vgradil tri naše sestavine:

- a) šolski pedagoški vidik svetovanja v samostojni, a sestavljajoči šolski pedagoški službi (ob šolski psihološki in šolski socialni);
- b) interdisciplinarno teoretsko in skupinsko (timsko) operativno delo šolske svetovalne službe;
- c) internalizacija šolske svetovalne službe; to je njena namestitev v okviru šol, ne zunaj njih ali ob njih v centraliziranih šolskosvetovalnih eksternatih.

Te tri teoretsko-operativne novosti so tudi postale jedro moje doktorske teze in jedro zasnove te novosti pri uvajanju v naš šolski sistem. V takšni zasnovi je naše šolsko svetovalno delo še danes pri nas! In v takšni zasnovi ter operativi je temeljna služba današnjih v interdisciplinarno in transdisciplinarno strnjenih socialnoantropoloških področjih znanstvenega pedagoškega dela v naši šoli.

Šolsko svetovalno delo je gotovo središčna novost mojega pedagoškega teoretiziranja in empiričnega razvijanja. Z njo sem vnesel v šolsko pedagogiko merilo interdisciplinarnosti in transdisciplinarnosti ter motivacijo in obligativnost za sodelovanje v šolskem svetovalnem delu vseh udeležениh v znanosti. Pomenila pa mi je tudi pobudo, izhodišče in smer za postavitev blejskega pedagoškoantropološkega teorema, da je vzgoja funkcija človeka, posameznika in ne samo (politike in ideologije!) družbe.

Še danes si domišljam, da sem z izoblikovanjem teorije in prakse strokovno osamosvojenega šolskega pedagoga in postavitev integrativne šolske svetovalne službe v šolo (ne v eksterni položaj ob njej, kakor je to značilno za svet!), najdalje in za naše razmere vzgoje in izobraževanja najbolj ustrezno razvil teorijo in prakso te novosti (inovacije).

V poseben dosežek si štejem, da zaradi interdisciplinarnosti teoretizacije in timske operative ni bilo več uničujočih napetosti med našo psihologijo in pedagogiko, pa tudi teorijo šolskega socialnega svetovanja, saj so ti trije »operativci« svojih znanosti nujno morali v šolskem svetovalnem delu svetovati mimo kakršnihkoli medsebojnih strokovnih predsodkov in občutkov večvrednosti ali manjvrednosti.

Za samo pedagogiko, za uveljavljanje njenega univerzitetnega študija pa je šolsko svetovalno delo in v tem okviru samostojna šolska svetovalna služba z avtonomnim šolskim pedagoškim svetovalcem postala odločilnega pomena.

V drugi polovici šestdesetih let je namreč zanimanje za pedagoški fakultetni študij začelo zelo upadati. Bilo je vse manj študentov. V to sušo je padla zasnova šolskega pedagoga in teoretsko ter operativno izčlenjene šolske pedagoške službe. In zaradi nje štipendijska akcija republiške izobraževalne skupnosti za študij šolskih pedagogov. Akcijo smo pripravili predsednik IS prof. Ludvik Zajc (najboljši finančnik in gospodar šolstva, kar smo jih imeli doslej in kar jim imamo danes!), prof. Lojzka Gostenčnik in jaz. Dr. Schmidt je v vlogi arbitra slovenske pedagogike akcijo sprejel in potrdil. Kako je ne bi, saj je s šolskim pedagogom naraščal sicer zelo usihajoči vpis študentov na pedagogiko!

»Ganjenost« dr. Schmidta ob tem je bila tako velika, da mi je po obisku pri predsedniku Zajcu na stopnišču IS rekel: »Moram se vam zahvaliti za šolskega pedagoga. Zdaj bom zares začel verjeti v božjo previdnost.«

Ob akciji študija šolskega pedagoga se je vpis na pedagogiko toliko povečal, da so morali na oddelku podreti vmesno steno med predavalnicama, da so dobili dovolj velik prostor za več kot sto na novo

vpisanih najboljših mladih učiteljev iz vse Slovenije, ki so dobili »venia studenti« v tretjem letniku.

Toda prej omenjena hvaležnost dr. Schmidta ni dolgo trajala. Hitro po Bledu mi je mimo vsakega institucionalnega filozofsko fakultetnega foruma (pogodbena predavanja mi je namreč izglasoval svet filozofske fakultete!) vzel venia docendi na oddelku za pedagogiko.

ŠTRAJN:

*Kako ste prišli do antropološke teoretizacije pedagogike, sajle-to poudarjate kot svojo avtonomno zasnovo in pot?*

PEDIČEK:

Gotovo ne po kakšni teoretskoprogramski poti ali po poti posnemanja ali uporabe kake tuje teorije o vprašanih vzgoje in izobraževanja. Antropološka zasnova pedagogike se mi je »vsilila« že od vsega začetka, ko sem v šolski vzgojno-izobraževalni praksi videl, da me le pot k posameznemu dijaku in iz/od njega vodi do uspeha. Ko sem si torej schmidtovsko teoretizacijo postavil »iz glave na noge«. Tako sem vse začel graditi od posameznika, boljše, od človeka k posamezniku, s čimer pa sem povezal individualno in socialno, le da izhodišče ni bilo v različni pragmatiki družbe, socialnosti, kolektivnosti, temveč v določenosti ter razvojnosti posameznika, individuuma, človeka.

Ta prijem izvira iz anketno empiričnega preučevanja podobe razvedrila, moralnih vrednot, umetniških vrednotenj, priznavanja avtoritativnosti dijakov profesorjem in analize socialnega ter kulturnega položaja in stanja prosvetnih delavcev.

Tudi vsa moja šolskopedagoška obravnavanja (družinskovzgojna in mladinskovzgojna, pa industrijskopedagoška) so bila postavljena na pedagoškoindividualno-socialno, ne na socialno-individualno teoretsko izhodišče in smer.

Prvi sintetični sklop pedagoškoantropološkega obravnavanja pomeni vsekakor postavitev teorije in prakse šolskega svetovalnega dela s postavko šolskega pedagoga v njem. Te novosti in te operative si ni bilo mogoče zamisliti iz temeljev in v okvirih socialno-kolektivistične pedagogike, temveč le iz interdisciplinarne obravnave različnih znanosti o človeku, o posamezniku.

Osrednjo teoretsko formulacijo pa je moje pedagoškoantropološko mišljenje in obravnavanje doseglo v blejskem koreferatskem besedilu s

tezo, da je vzgoja funkcija človeka (seveda ob tem, da je tudi posledično funkcija družbe!).

Apologijsko razčlenjevanje in argumentiranje te anatematizirane trditve sem zatem podal v obravnavanju usmerjanja v okviru reformnega projekta o usmerjenem izobraževanju.

Od tod naprej se mi je pedagoško obravnavanje kar samo vrtelo le okrog pedagoškoantropoloških postavk, tudi v teoretizaciji pedagoške terminologije, ko se mi je razkril kot njena temeljna podstava človekov znak, ne označevalna norma znanosti o jeziku.

Danes, ko gledam na prehojeno pot po strugi pedagoškoantropološke teoretizacije, se mikaže, da pedagog, ki misli po katerikoli političnoideološki smernosti (tudi najbolj demokratični!), ne more nikoli priti do antropološke zasnove. Ta je pridržana le deideologiziranemu in dedirektivnemu pedagoškemu mišljenju. V tem vidim »dar«, ki mi ga je zvestoba svobodni pedagoški znanosti naklonila v poplačilo za vse nesporazume in spore, anateme in poraze.

Tako se mi je do danes, kar sem delal, spletlo v mrežo pedagoškoantropoloških obravnav. Bil sem »zasvojen« z neko neznano vodilno mislijo, kateri sem ostajal zvest ves čas, kljub vsem obsodbam in vsemu hudemu, ki se je iz tega nemalokrat skotilo. A danes so vse te »nebodigatreba« pedagoške teoretizacije potrjene.

ŠTRAJN:

*Vaš odnos – kolikor lahko ocenjujem z distance – z dr. Schmidtom se mi le ne zdi čisto neambivalenten ...*

PEDIČEK:

Dr. Schmidt mi ni bil nikoli do kraja, oprostite izrazu, zoprnik. Mislim, da mu je bil njegov dvojni odnos do mene zunaj vsiljen in spočet tudi iz »višje« nadzorovanosti njega samega.

V tiho notranje spoštovanje se mi je kot človek nekajkrat zapisal!

Morda prvič po praktičnem nastopu v razredu v okviru strokovnega profesorskega izpita. Komisija šestih ljudi je mrkogledno odšla z nastopa, le dr. Schmidt me je stisnil za laket in rekel: Dobro je bilo! To mi je pomenilo pol sveta in nikoli mu tega nisem pozabil.

Drugič, ko mi je pojasnil, zakaj je moral na seji fakultetnega sveta spodnesti mojo kandidaturo za asistenta. Večer pred sejo sta prišla k njemu dva politična človeka in ga brez ugovora postavila pred to nalogo.

Tretjič, ko se mi je zglasil po telefonu in mi pohvalil prenos pedagogike iz izključnega družboslovja v antropološko zasnovu. Z iskrenim priznanjem: »Veste, jezen sem bil nase, ker ste to odkrili vi in se ni meni posvetilo.«

Četrtič na Bledu, ko mi je navdušen rekel po koreferatu: »Čestitam vam k novemu koraku deatizacije slovenske pedagogike!«

In petič, ko je »viteško« priznal obstoj ter vlogo alternativne slovenske pedagogike v zasnovi socialne znanosti, ki se je pa vključil v znani minuli družbenopolitični in idejno-ideološki kontekst, pri čemer pa je znal biti neusmiljeno (tudi krivično!) kritičen do drugih in nenavadno samokritičen do sebe.

Seveda pa so mnoga njegova teoretska stališča izzivala v meni odpor. Prvi je bil s prvega njegovega seminarja med nami, študenti pedagogike, l. 1949. Takrat je namreč postavil tezo, da je traktor na vasi pomembnejši kakor učitelj. Kakor hitro je bil izrečen ta, zame nadvsem sporni credo, sem videl, da v takšni pedagogiki ni mesta zame in da se ji bom upiral na vse kriplje s svojo pedagoško-človečansko mislijo in prakso.

Kar nekajkrat pa se mi je pokazal tudi kot prijazen in koristen pedagog. Nikoli ne bom pozabil dveh »nasvetov«. Ko sem se potegoval za veljavnost strokovnega pedagoškega vidika v delu ljubljanske vzgojne svetovalnice, me je blagohotno podučil, da se v polemikah »najtežji topovi« argumentacije vedno hranijo za sklepni del, z njim torej nikoli ne začnemo dialoga. Opozoril me je tudi na neizkušenost, ko sem se v nespornih in sporih vedno postavljaj na »čistino«. V takih okoliščinah se je vedno treba zavleči v »luknjo«, to je v tako tematizacijsko snov, v katero nasprotniki ne morejo za tabo. Npr. zlezeš v zgodovino šolstva ter pedagogike in nikogar ni za teboj ...

ŠTRAJN:

*Svoje pedagoško teoretsko delo končujete z novim sporom, ki ga imata z dr. Strmčnikom glede vaših zapisanih ugotovitev in sodb v študiji Paradigme slovenske pedagogike. Prikaz pedagoških nasprotij in obravnavanih vprašanj v slovenski pedagogiki 1945-1988. V tej študiji ste vsakemu slovenskemu pedagogu odmerili njegov »zasluženi delež« v obravnavanju in razvoju naše pedagoške misli. Dr. Strmčnik se oglašja s protestom proti oceni dr. Schmidta in seveda v prvi vrsti proti oceni svojega pedagoškoteoretskega dela. Kaj mislite o tem svojem zadnjem politično-ideološkem sporu, ki pa ni tako »univerzalen« in politično nevaren, kakor je bil blejski?*

PEDIČEK:

Nič drugega kakor to, da je ta najina polemika značilen znak tega, kje smo danes z našo pedagoško znanostjo in da zaostajamo z njo v trdnem samoupravljalnem socializmu še naprej. In pa, da sta uredniško-publicistična »spremljava« te polemike in molk vse pedagoške srenje (razen dr. Rojca) ena sama velika žalost, pa kritiška neetičnost in slepa razvojna pot. Pa tudi žehta popolnoma napačnega perila ob uporabi že skvarjenega »pralnega praška« (beri: skvarjene ideologije!).

Po sredi so namreč tri stvari.

Prva je, da nobena citatologija še ni in ne more biti nesporna znanstvena argumentacija, saj je le-ta doma samo v stvarnosti, v njenem razčlenjevanju in spoznavanju.

Druga je, da idejno-ideološko ocenjevanje nima in ne more imeti ravni znanosti, temveč le odpiranje, razvijanje in tematiziranje stvarnih vprašanj iz inkriminiranih snovi.

Tretja pa je, da vsaka praksa s političnim establishmentom zaradi osebnih neugodij in prestižnih nesporazumov še ni disidentstvo. Le-to je samo in edino v upornosti in spopadu s politiko zaradi določene razvojne, mišljenjske, strokovne snovi, dejstev in akcije.

Ta zadnja, polemična »partija šaha«, katero je moj oponent čisto po nepotrebnem začel, kakor ono na Bledu, je nadvse žalostna za vso slovensko pedagogiko. Sam je namreč s svojim »znanstvenokritičnim« ocenjevanjem petinštiridesetletne minulosti v naši pedagoški misli pokopal svojega »kralja«, ko je zatrdno mislil, da ga rešuje.

ŠTRAJN:

*Ali bi želeli na koncu še kaj dodati?*

PEDIČEK:

Dobri in zvesti »prijatelji« iz pedagoških vrst mi bodo gotovo očitali, da zelo samopomembno in samospoštljivo gledam na svoje opravljeno delo v teoretizaciji naše pedagogike.

Pa ni tako! Z odgovori sem želel le pokazati, da je v teh letih pri nas poleg Schmidtove marksističnoidejne in socialističnosamoupravljalno ideološke pedagogike obstajala tudi alternativna pedagogika posameznika, človeka, njegove avtonomnosti in demokratičnosti. Le skrita in tiha je morala biti. Kadar se je pa kaj preveč oglasila, je doživela »zasluženo« anatemo.

O tej njeni usodi bi ne bilo treba govoriti, če bi je isti ljudje danes enako ne izrivali iz zgodovinskega spomina naše uradne pedagogike. Torej gre pri vseh odgovorih na intervjujsko zastavljena vprašanja le za »arheološko izkopavanje« minulih petinštiridesetletnih »ostalin« določenega sedimenta naše pedagoške znanosti.

Pri vsem tem sem nemara zelo veliko govoril o sebi in o svojem delu, o delu drugih slovenskih pedagogov pa malo. A to v tem intervjuju ni bila moja naloga. To bodo morali opraviti prihajajoči rodovi slovenske pedagogike in šolstva ter zgodovinarji našega socialističnosamoupravnega obdobja.

Če sem pa o katerem izmed njih imensko le spregovoril, tega gotovo nisem storil zaradi »revanšizma«, temveč zaradi dokumentiranja zgodovinskega spomina slovenske pedagogike zadnjih desetletij.

## Opomba

- [1] *Intervju z dr. Francem Pedičkom o »minulem delu«* je bil prvotno objavljen leta 1994 v reviji *Vzgoja in izobraževanje* (letnik XXV, 2/94).





# ZAČETKI PEDAGOŠKEGA INŠTITUTA – OBDOBJE OBLIKOVANJA IDENTITETE S ŠE DANES AKTUALNIMI SPOROČILI

***Barica Marentič Požarnik***

*Oddelek za pedagogiko  
Filozofska fakulteta  
Univerza v Ljubljani*

---

V naslednjem se nameravam, predvsem z vidika osebne izkušnje (saj se splošno v takem primeru vedno lomi skozi prizmo osebnega), dotakniti naslednjih vprašanj:

- Kakšno vlogo je odigral Oddelek za proučevalno delo Zavoda za napredek šolstva, kot predhodnik Pedagoškega inštituta pri oblikovanju njegove identitete, tako glede sestave raziskovalne ekipe kot tudi izbire raziskovanih tem in metod?
- Kakšno vlogo je pri tem imela (relativna) odprtost, tudi v mednarodno raziskovalno skupnost?
- Kako se je prvotna zamisel udejanjala in uveljavljala v prvih letih delovanja Pedagoškega inštituta, od 1965. dalje in v kakšnem smislu je leto 1971 pomenilo prelomnico?
- Kaj je moč iz tega prvega obdobja jemati še danes kot elemente »sodobnega« pedagoškega raziskovanja, na katere se lahko navezuje tudi vizija prihodnjega razvoja?

## **Oddelek za proučevalno delo pri Zavodu za napredek šolstva kot predhodnik Pedagoškega inštituta**

Koliko let in kako vse je zorela ideja, da potrebujemo v Sloveniji inštitucijo, ki bi se ukvarjala s pedagoškim raziskovanjem, mi ni znano. Vsekakor sem bila, komaj dober mesec po diplomu iz psihologije in pedagogike, v novembru 1962 sprejeta na Oddelek za proučevalno delo tedanjega Zavoda Ljudske republike Slovenije za napredek šolstva, pod dobrohotnim

direktorovanjem Vladimirja Cvetka in pod neposrednim vodstvom dr. Ive Šegule. Poleg nje je bil v Oddelku tedaj samo še nadobudni pedagog Roman Oberlindtner. Očitno so smatrali diplomu kot zadostno osnovo za začetek raziskovalnega dela na pedagoškem področju (tudi danes ni dosti drugače), medtem ko so na mesta pedagoških svetovalcev sprejemali le strokovnjake z najmanj desetletno pedagoško prakso.

Od vsega začetka me je prijetno presenetilo odprto ozračje in to, da sem imela pri izbiri raziskovalnih področij in metod dokaj proste roke. Seveda mi je bilo nekaj tem ponujenih, ena takšnih je bila opisno ocenjevanje. Že prvi dan me je na pisalni mizi čakal zajeten sveženj poskusnih spričeval z opisnimi ocenami, ki sem jih morala analizirati (rezultati analize, skupaj z uvodnim poglavjem dr. Šegule, so nato izšli v ciklostirani publikaciji z naslovom Opisno ocenjevanje – nova pedagoška kvaliteta?). Na oblikovanje opisnih ocen učiteljev se v takratnem eksperimentu očitno nihče ni posebej pripravil, kar se je kazalo v izredni raznolikosti formulacij; nekatere so bile žive in zelo ilustrativne, druge tudi neprimerne (»učenec je len, ne moreš mu zaupati ...« ipd.). Ob še danes trajajočih nesoglasjih glede vloge in oblike opisnih ocen, ob zahtevah po skrajni formalizaciji in brezosebnosti sedanjih opisnih spričeval, namesto, da bi znali ohraniti in razvijati njihovo pozitivno plat celovitejšega informiranja staršev in učencev samih (kot se je izkazalo tudi v raziskavah dr. Cvete Razdevšek Pučko in njene ekipe), se mi vsiljuje vprašanje ali je te vrste »vrtenje v krogu« namesto graditve na že doseženem značilno tudi za druga področja – ali pa je posebnost prav raziskovanj na pedagoškem področju.

Še nekaj takih »večnih« tem sem se lotila v tistem prvem obdobju, na primer v raziskavi Peti razred – razredni ali predmetni pouk? Kot zvesta učenka Schmidtove metodologije, Vogelnikove statistike in Bujasove psihometrije sem študijo oblikovala kot *ex-post-facto* eksperiment, v katerem smo na poskusni šoli Frana Levstika primerjali po znanju, socialnih odnosih in uspehu, dve paralelki, od katerih je ena imela razredni, druga pa predmetni pouk. Statistična primerjava med obema ni pokazala statistično pomembnih razlik v znanju, pač pa so imeli predmetni učitelji strožje kriterije ocenjevanja. Danes skušamo v devetletki prehod omiliti z drugo triado, a najpomembnejšemu vidiku – zblíževanju načina dela, miselnosti in kriterijev razrednih in predmetnih učiteljev – še vedno nismo kos.

Pri nalogi Nekateri načini spoznavanja učencev so mi bistveno pomagale učiteljice, predvsem na osnovi šoli Trnovo, ko so zvesto uvajale raznovrstne sociograme, vprašalnike, anekdotske zapise in tudi same

predlagale še marsikaj, vse z namenom, pridobiti celovitejše podobe o učencih kot osnovo za uspešnejše vzgojno delovanje. Šola je navsezadnje tudi vzgojna institucija.

Na Zavodu so me vključili tudi v psihometrični del delne standardizacije testov iz matematike za 5. do 8. razred osnovne šole; pomagala sem dalje »izmeriti« vpliv laboratorijskih vaj iz naravoslovnih predmetov in geografije na znanje dijakov. Kmalu pa sem se začela intenzivno ukvarjati še z eno »večno« temo, to je s proučevanjem in razvijanjem učnih navad in tehnik gimnazijcev, temo, iz katere sem pozneje tudi doktorirala. V deskriptivnem delu sem z anketnimi vprašalniki obredla gimnazije po večjem delu Slovenije, v eksperimentalnem delu samega razvijanja učnih strategij pa sem se povezala s skupino gimnazijskih profesorjev na poljanski gimnaziji v Ljubljani, na gimnaziji v Celju in še kje. Ta del pa je segal že v obdobje po ustanovitvi Pedagoškega inštituta.

Dr. Šegula je, med drugim, takrat opravila tudi zanimivo študijo o etičnih stališčih petnajstletnikov in je pri tem uporabila metodologijo, ki je bila podobna Kohlbergovi. Analizirala je njihove odgovore na etične dileme in spremljajoče argumente. Roman Oberlindtner je proučeval izrazito didaktične teme, kot so skupinsko delo učencev in podaljšano bivanje, vpliv ponavljanja razreda na uspešnost ipd.

### **Prvi koraki Pedagoškega inštituta v letih 1965-1971**

Spomladi 1965, ko je bil ustanovljen Pedagoški inštitut, smo vanj prešli vsi sodelavci Zavodove proučevalne enote. V gornjem nadstropju mogočne zgradbe na Cankarjevi 5 so se nam postopno pridružili še nekateri novi tako stalni kot zunanji sodelavci. Tu je bila Helena Novak, ki se je posvetila celodnevni šoli, pozneje tudi obremenjenosti učencev in projektnemu učnemu delu pa Nuša Kolar za področje predšolske vzgoje, Franc Pediček, ki je uveljavljal koncept šolskega svetovalnega dela, Zdenko Medveš, ki ga ni potrebno posebej predstavljati. Morda je za tedanjo personalno sestavo značilno, da smo bili vsi po študiju (tudi) pedagogi, z diplomom ali doktoratom. Helena Novak, diplomirana psihologinja, se je celo odločila, naknadno opraviti celoten pedagoški študij, preden se je lotila doktorata. Vladala je torej »strokovna samoumevnost«, da na pedagoškem inštitutu raziskujejo predvsem strokovnjaki, ki so po osnovnem študiju pedagogi.

Za raziskovalno delo je bilo v prvem obdobju, poleg aktualnosti tem, značilno ohranjanje tesne povezanosti s šolami in učitelji. Poleg eksperimentalne šole Frana Levstika (v zgradbi sedanjega zavoda Frana

Levca na Levstikovem trgu), ki je bila v celoti neke vrste »eksperimentalni laboratorij« z uvajanjem in spremljanjem številnih inovacij, se je pri posameznih nalogah z nami povezovala še vrsta drugih šol in učiteljev. Iz šol smo dobivali tudi ideje za raziskave (prim. moj referat na strokovnem sestanku v Padovi 1967. leta: Kako prevedemo potrebo terena v raziskovalni jezik). Prav povezovanje teorije in prakse v pedagoškem raziskovanju, ob tem metodologija spremljanja, spreminjanja in inoviranja šolske prakse, je še ena takih »večnih« tem, ki do danes ostaja odprta in me je močno zaposlovala že takrat (prim. članek Nekateri rezultati uveljavljanja rezultatov raziskovanja v pedagoški praksi, *Sodobna pedagogika*, 7-8/1969).

Ob tem se mi zdi potrebno povedati kaj več o tudi za tisti čas presentljivi odprtosti v mednarodni prostor. Za prvo obdobje delovanja Pedagoškega inštituta je bilo namreč značilno močno in načrtno spodbujanje stikov s tujimi pedagoškimi raziskovalnimi inštitucijami – in to ne le s tistimi iz vzhodnega bloka. Dr. Šegula, prva direktorica, je v okviru neke delegacije že obiskala Pedagoški raziskovalni inštitut v Oslu in dala pobudo, da sem jeseni 1965. leta dobila dvomesečno štipendijo za študij na tej inštituciji, kjer me je direktor, Johannes Sandven, povezal z vsemi pomembnejšimi raziskovalci in projekti na Norveškem. Roman Oberlindtner pa je dva meseca študiral na Nemškem inštitutu za pedagoške raziskave (DIPF) v Frankfurtu ob Maini. Kmalu nato, v letu 1966/67, sem dobila polletno štipendijo Fulbrightovega mednarodnega sklada za razvoj učiteljev (*International Teacher Development Program*), kar mi je dalo, poleg enosemestrskega univerzitetnega študija, edinstveno možnost obiskati katerokoli inštitucijo oziroma strokovnjaka za pedagoško raziskovanje v ZDA. Pedagoško raziskovanje je ravno v Johnsonovi eri doživelo nesluten razmah, ob tedajše živem prepričanju, da je bilo moč prav z razvojem šolstva in izobraževanja ter raziskovalno razvojnih centrov spodbuditi ekonomski in socialni razvoj. Tako sem se počutila kot otrok v polni slaščičarni, ko sem naštevala želje po srečanjih z raznimi tedanjimi vidnimi znanstveniki s področja pedagoškega raziskovanja in sem jih lahko tudi obiskala na njihovih inštitucijah, pretežno v R&D (*Research and Development*) centrih. Udeležila sem se tudi mamutske konference AERA – Ameriškega združenja za raziskovanje učiteljev, katerega članica sem ostala 40 let. Ne rečem, da sem naletela doma na posebno velik interes za ameriška spoznanja in izkušnje (delno sem jih tudi objavila – nanašale so se zlasti na raziskave v zvezi z različnimi modeli individualizacije in diferenciacije, organizacije pouka ter spodbujanja uspešnega učenja); nedvomno pa so dale osnovo mojemu poznejšemu raziskovalnemu in pedagoškemu delu.

Prva od omenjenih tem – individualizacija in diferenciacija – pa spet buri duhove na slovenskem.

Seveda smo imeli tudi nekaj stikov z vzhodnoevropskimi inštitucijami – z inštituti v Budimpešti, Pragi, Bratislavi (tam so bile tedaj zlasti aktualne raziskave učne tehnologije in programiranega pouka; s tega področja sem se udeležila vsaj treh konferenc, čeprav je bila to prejkone bolj za »slepo ulico« strokovnih iskanj), dalje z leta 1971 ustanovljeno Univerzo za izobraževalne vede v Celovcu, ki je imela ambicijo, postati osrednja evropska inštitucija te vrste – a se ji to pozneje ni izšlo ... Izredno širok razpon tem je bilo moč zaznati tudi na kongresu Evropskega združenja za pedagoško raziskovanje v Varšavi 1969. leta, ki je dokaj plodno povezal »vzhodno« in »zapadno« raziskovalno tradicijo.

Naj omenim še močan pečat, ki mi ga je dal tritedenski mednarodni FOLEB seminar 1971. leta, katerega snovalci so gojili visoko ambicijo – da pripomorejo k usposobitvi »mladegarde« evropskih raziskovalcev procesov pouka in učenja (FOLEB - *Forschung für Lern- und Bildungsprozesse*). Močno sponzoriranje s strani Volkswagna (govorilo se je, da gre za »vrednost enega avtomobila na glavo udeleženca«) je omogočilo, da so nam vsako jutro »servirali« novega eminentnega predavatelja, ki je bil pozneje tudi nekaj dni na voljo za skupinske in individualne konzultacije. Tako smo se srečali »v živo« s celo plejado tedanjih korifej, začevši z Bloomom in Cronbachom, ki sta uprizorila nepozabno debato o (ne)učinkovitosti operativnega oblikovanja učnih ciljev, tu je bil Carroll s konceptom *mastery learning*, pa Glaser s kognitivnimi raziskavami učenja, Rothkopf z matemagenskimi aktivnostmi; s področja motivacije smo spoznali tvorca koncepta »storilnostne motivacije« McClellanda pa Heckhausna, s področja izobraževanja učiteljev so bili tu Gage, Keislar, Jackson, dalje Postlethwaithe s konceptom IEA – prve mednarodne primerjave znanja, in še mnogi drugi.

Ker je takrat mednarodne zveze kot še marsikaj drugega obvladovala politika, lahko samo ugibam, od kod taka odprtost in spodbujanje mednarodnega povezovanja (mojo kandidaturo za Fulbrightovo štipendijo je podprl, kolikor mi je znano, g. Boris Lipužič).

### **Prelomno leto 1971**

Dogajanje na blejskem kongresu spomladi 1971 in po njem, o katerem bodo gotovo podrobneje spregovorili drugi, pa je pokazalo drugo plat – ali drugo obdobje – v tem primeru razdiralnega vpliva politike na pedagoško

raziskovanje. Dr. Franc Pediček je bil zaradi svojih idej in humanistično antropološkega koncepta, izraženega v interdisciplinarnih prispevkih na kongresu anatemiziran s strani politike in odstavljen z direktorskega položaja. Zame je imelo to za posledico, da sem bila nekaj mesecev, tudi potem, ko sem jeseni 1971 že prevzela docenturo na Filozofski fakulteti, pod dokaj močnimi političnimi pritiski, da prevzamem direktorsko mesto na inštitutu; zanj me je legitimiral tudi doktorat, opravljen spomladi 1971. leta. Vendar se mi po temeljitem premisleku ni zdelo, da bi v tedanjih zapletenih razmerah in naraščanju politične represije lahko uveljavila strokovne ideje in koncepte, za katerimi sem stala, in se za vodenje Pedagoškega inštituta nisem mogla odločiti.

Po preselitvi na Filozofsko fakulteto sem še ohranila nekaj stikov z inštitutom; bila sem članica in nato predsednica sveta raziskovalcev (1971-1975) in opravila tja do zgodnjih 80-ih let v okviru njegovega programa še nekaj raziskav, na primer raziskavo stališč in pričakovanj univerzitetnih učiteljev do sprememb v delu gimnazij (raziskava, za katero je dal pobudo dr. Schmidt, ki pa je ob uvedbi usmerjenega izobraževanja in likvidaciji gimnazij izgubila osnovni smisel); dalje manjšo raziskavo o učinkovitosti programiranega pouka branja ter obsežnejšo o metodah in modelih izobraževanja učiteljev, ki je dala osnovo za knjigo Nova pota v izobraževanju učiteljev..

V naslednjem obdobju, o katerem bodo gotovo obsežneje pisali drugi, je postajalo moje sodelovanje vedno manj zaželeno; inštitut je deloval pod precejšnjimi ideološkimi pritiski, ki so določali tako tematiko kot kadrovske politike, dokler ni postopno prejšnje zamenjala druga ideologija, v okviru katere so pedagoške vidike »preglasili« filozofsko-sociološki poudarki in perspektive. Pod vprašaj je bil postavljen celo osnovni predmet pedagogike, to je vzgoja.

### **Kaj iz prvega obdobja delovanja inštituta je še danes aktualno?**

V čem vidim še danes aktualno sporočilo iz »pripravljalnega« in prvega obdobja delovanja Pedagoškega inštituta? V pojmovanju, da je glavno poslanstvo inštitucije, kakršna je Pedagoški inštitut, proučevanje osrednjih vprašanj (kakovostne) vzgoje in izobraževanja, ob stalnem povezovanju in premoščanju razkoraka med temeljnim teoretičnim in aplikativnim raziskovanjem ter inovacijsko razvojnim delovanjem, ob upoštevanju šol in učiteljev ne le kot »objektov« in končnih uporabnikov raziskav, ampak tudi kot partnerjev in soustvarjalcev pedagoškega znanja. V ta namen je

pomembno ostriti posluš tako za »večne« kot aktualne teme proučevanja vzgoje in izobraževanja in se jih lotevati ob upoštevanju že doseženega (prejšnjih raziskav) in v tesni povezavi s šolami in učitelji v kombinaciji s kvantitativno in kvalitativno - interpretacijsko akcijsko metodologijo. Ob tem velja vzpostavljati enakopravnejši - tudi kritičen - dialog in sodelovanje s praktiki pa tudi s šolsko politiko, vendar ob ohranjanju potrebne distance do dnevnih tem in ob gojitvi daljnoročnejše vizije. Interdisciplinarnost in mednarodna usmerjenost sta v današnjih razmerah sicer nujni, a ne bi smeli »preglasiti« osnovne usmerjenosti v širjenje in krepitev pedagoške kulture v našem prostoru.

Današnji trend, ki meri raziskovalno odličnost predvsem z objavami za »specializirano«, po možnosti mednarodno publiko - in v katerem pisanje in (izobraževalno) delovanje za učitelje in druge praktike skorajda ne šteje, žal ne gre temu v prid.





# PRVIH DESET LET PEDAGOŠKEGA INŠTITUTA

**Zdenko Medveš**

*Oddelek za pedagogiko*

*Filozofska fakulteta*

*Univerza v Ljubljani*

---

## **Rojstvo**

Zarodek Pedagoškega inštituta lahko spremljamo celo desetletje pred njegovo ustanovitvijo. V hitrih korakih si sledijo dogodki, pomembni za nastanek Pedagoškega inštituta. Leta 1954 je bila pri Svetu Ljudske republike Slovenije za prosveto in kulturo ustanovljena komisija za preučevanje šolstva, iz katere se je leta 1956 razvil Zavod LRS za napredek šolstva in potem Zavod LRS za šolstvo. Znotraj Zavoda je bila v letih 1957/58 zaradi spremljanja in evalvacije obsežne šolske reforme ustanovljena posebna skupina treh sodelavcev (Iva Šegula, Roman Oberlintner in Barica Marentič Požarnik). Glavna naloga te skupine je bila raziskovalno spremljanje in ovrednotenje učnih načrtov enotne osemletne obvezne šole, ki se je začela postopoma uvajati v letih 1957/58. Ta skupina se je »izluščila« iz Zavoda za šolstvo in ob Miru Lužniku, prvem direktorju, ter Heleni Novak, sestavlja 1. maja 1965 »raziskovalno ekipo« Pedagoškega inštituta.

Težko je odgovoriti na vprašanje, koliko je bil nastanek Pedagoškega inštituta res izraz realnih družbenih potreb po pedagoškem raziskovanju. Nedvomno je k ustanovitvi usodno prispevala največ stroka sama. Oddelek za pedagogiko na Filozofski fakulteti in Zveza pedagoških delavcev Slovenije kot dva glavna akterja sta imela v zavzemanju za pedagoški inštitut pozitivno izkušnjo v dejavnosti Pedagoške centrale, ki je med obema vojnama združevala strokovna prizadevanja za mnoge razvojne in raziskovalne projekte, vendar je kot društvo to delo opravljala ljubiteljsko. Nosilec neposredne pobude za ustanovitev inštituta je bil Oddelek za pedagogiko in gotovo je nastanek inštituta izraz osebnih prizadevanj Vlada

Schmidta in Stanka Gogale, ki sta v njegovem nastanku videla možnost aktivnega vključevanja stroke v razvoj šolstva. Schmidtu kot metodologu je raziskovalni inštitut pomenil zlasti možnost preraščanja tedaj predvsem deduktivno usmerjene pedagogike ter tudi možnost, da se šola otrese prevelikega in neposrednega vpliva politikov.

Dvomljivo pa je, da bi v politični zavesti tega časa bil Pedagoški inštitut mišljen kot oblikovalec razvojnih in šolskih reformnih odločitev, zdi se, da ga je politika bolj videla kot operativnega uresničevalca političnih zamisli. Ne smemo pozabiti, da je bil največji poseg v šolstvo v tedanjem času – nastanek osemletne enotne osnovne šole – zasnovan že desetletje prej. Osemletka je bila leta 1965, v letu ustanovitve Pedagoškega inštituta, uvedena že v vseh osem razredov. Toda to »šolsko poslopje« je začelo kazati mnoge razpoke in čedalje očitneje je bilo, da »vzvišenih reformnih« ciljev, ki jih je politika pričakovala od enotne šole kot šole enakih možnosti, ne bo mogoče prav lahko doseči.

### **Večna dilema: znanost med kritično analizo in participativno programsko kreacijo**

Zdaj je bil za politične oči na vrsti Pedagoški inštitut. Seveda ni od njega nihče pričakoval, da bi oblikoval šolsko reformo. Še več, nihče ni pričakoval niti tega, da bi s kritičnim raziskovalnim pristopom ugotavljal, kaj je v resnici narobe s šolsko ureditvijo. Politika je vedela vse: kakšen naj bi bil razvoj šolstva in tudi zakaj ni razvoj takšen, kot je bil zamišljen, kje so dobre stvari in kaj je v šoli narobe. Torej znanosti ni bila dana niti priložnost, da objektivno ugotavlja razloge, zakaj reformni cilji niso bili doseženi. In tako kot se pogosto dogaja, tudi danes, v razmerju med šolsko politiko in raziskovanjem šolstva, znanosti in raziskovanju ni bila pripisovana niti funkcija (so)kreacije šolskega razvoja niti kritična analiza šolskega stanja. Vsa oblast je bila namreč tedaj še vedno v rokah Zveze komunistov. Vsi organi in inštitucije okoli nje, ki so sicer ustvarjali privid neodvisnega demokratičnega civilnega sistema, so bili le nekakšni posvetovalni organi, ki jih je bilo mogoče po potrebi hitro zamenjati in nadomestiti, če ne kot inštitucij v celoti pa vsaj tiste ljudi, ki so v njih mislili in hoteli drugače. Od tedaj nosim v sebi spoznanje, da se šolska politika ne boji programsko usmerjenega raziskovanja, še posebej, dokler potrjuje ali služi političnim ciljem. Bolj pa se boji kritičnega raziskovanja šolskopoličnih odločitev in njihovih posledic v praksi. Vsako kritiko sprejema kot napad nase in iz tega nastajajo zamere s pomembnimi posledicami. Toda brez kritike

stanja ni plodne programske kreacije. V tem labirintu se giblje pedagoško raziskovanje.

Kaj pa se je od pedagoškega raziskovanja v inštitutu tedaj pričakovalo? Predvsem to, da bo zakrpal slabosti, ki jih je v svoji jasnovidnosti ugotavljala šolska politika. To bridko sporočilo je mogoče razbrati iz razmišljanj Ive Šegula, ko o pripravi programov dela inštituta v prvih petih letih zapiše, »grozilo pa nam je, da postanemo obči servis za pedagoške reparature«.

Kritična refleksija ali participacija v kreaciji šolske politike je bilo vprašanje razvoja in obstoja Pedagoškega inštituta že v prvem desetletju. To nasprotje izraža tudi razmišljanje dveh uvodnikov v publikaciji Pedagoškega inštituta ob deseti obletnici delovanja. Na eni strani Vladimir Cvetko (predstavnik Zveze pedagoških delavcev Slovenije) svari inštitut, češ da se mora »zavedati, ... da se bo sleherna površna, premalo pretehtana in raziskana študija, s katero bo bolj ali manj posegel v sam proces nadaljnje rasti vzgojno-izobraževalne problematike, lahko že v bližnji prihodnosti pokazala kot neustrezna ali celo družbeno in pedagoško škodljiva« (Cvetko, 1975: 12). Misel je dobra, samo če ne pomeni tega, da se kot površne in premalo pretehtane razglašajo tiste raziskave (raziskovalci), ki niso vseh politikom, kar se je in se še pogosto dogaja. Na drugi strani pa izzivalen poziv k participaciji nedvoumno izrazi politika. Avguštin Lah (podpredsednik Izvršnega sveta) v svoji uvodni besedi pravi: »Prikrivali bi resnico, če ne bi priznali, da nas je življenje v marsičem prehitevalo. Lotevali smo se reorganizacij in snovanja novih oblik šolanja ali izobraževanja, na katere se nismo dovolj (ali nič) pripravljali s teoretičnega (zlasti pedagoškega) vidika« (Lah, 1975: 9).

Ta izziv smo raziskovalci na inštitutu čutili kot svoje osrednje poslanstvo. Vsi dokumenti iz tega obdobja kažejo, da so raziskovalci v svojih načrtih in delu že od vsega začetka politiko izzivali s hotenjem, kako jim gre za resno znanost, ki sicer hoče biti angažirana in tudi vpeta v družbene tokove, vendar le z resnim in kritičnim raziskovalnim prispevkom. Inštitut je zrasel v času, ko je bila takšna vizija mogoča celo znotraj enopartijskega sistema. Mogoče celo samo zaradi tega, ker je politika ZKJ v določenih obdobjih ustvarjala videz, da ji gre za demokratizacijo. Čas, v katerem inštitut preživi svoje otroštvo, je namreč čas, ki ga v jugoslovanski politiki zgodovinsko označuje pojav obračunavanja z birokratizmom. In če nisi bil takrat povsem sredi politike, si lahko naivno verjel, da se doba enoumja končuje in da prihaja čas, ko bi bila tudi v tedanjih razmerah mogoča pluralizacija mišljenja in pogledov. Mogoče so bila plod tega

tudi naivna pričakovanja, da se bodo znotraj partije in morda celo znotraj družbe sploh pojavile alternative, ki bi lahko na daljši čas bile celo zasnova večstrankarskega sistema. To je čas po Brionskem plenumu leta 1966, ki spodbudi pojav tako imenovanega liberalizma v Zvezi komunistov kot značilen pojav druge polovice šestdesetih let. Čeprav to ni bil liberalizem na duhovnih temeljih parlamentarne demokracije, saj je imel v slovenski politiki pretežno (izrazito) ekonomske implikacije, ki so se najbolj kazale v težnji po gospodarski avtonomiji republik, se je na drugi strani v intelektualnih krogih znotraj vsega tega toka porajal tudi diskurz pluralističnega mišljenja. To je mogoče potrditi tudi posredno s tem, kako so kmalu začeli liberalizem zaznavati in ocenjevati v ortodoksnih partijskih krogih, ko so mu pripisovali nekatere izrazite lastnosti meščanskega liberalizma, kot so zavzemanje za pluralizem v mišljenju, deideologizacijo in svobodo osebnega opredeljevanja.

Politika je torej vendarle pričakovala, da bo inštitut vpregla v svoj voz, in želela si je »empiričnih dokazov«, kako pravilne so njene odločitve. Zato je gotovo, da se je v kritični viziji razvoja znanstvenega dela, ki jo je razvijal inštitut, lahko porodilo vse tisto, kar je spremljalo razvoj Pedagoškega inštituta v dramatičnem prvem desetletju. Ta kritična vizija je bila predvsem v orientaciji, da lahko postaneta pedagoška znanost in pedagoško raziskovanje družbeni subjekt v razvijanju vzgoje in izobraževanja, s tem da kot kritično ogledalo pokažeta družbi, v katerih točkah in zakaj niso uresničeni (vsaj verbalno) progresivni cilji. Sam sem se tedaj nekako »naučil«, da je naloga »pedagoškega raziskovalca« lahko samo diskurzivno raziskovanje, katerega cilj ni konstrukcija šolske ideologije in stvarnosti, temveč njuna kritična refleksija in refleksija njunih učinkov. To je bil osnovni diskurz v delu inštituta že pod vodstvom Ive Šegula.

Liberalen koncept, ki se je porodil znotraj partije v drugi polovici šestdesetih let, je prav izzival misel na avtonomijo znanosti. Pa bi danes kdo dejal, da je bila to zgolj naivna predstava sanjačev, tudi takih, ki so delali na Pedagoškem inštitutu in verjeli v to, da se bo družba o razvoju šolstva odločala na podlagi znanstvenih dognanj. Ne, to ni bila naivnost, kajti naivnosti pravzaprav ni, če na drugi strani ni nepoštenosti ali pohlepne volje po oblasti. Meni se je ta avtonomija pokazala predvsem v odpiranju inštituta v tujino, bile so vzpostavljene povezave s tujimi pedagoškimi inštituti, resda vzhodnoevropskimi, toda tudi z inštituti v Nemčiji, Avstriji in Italiji. Samo v poročilo ob deseti obletnici je treba pogledati, s kom, s katerimi sorodnimi inštitucijami in katerimi posameznimi raziskovalci je inštitut tedaj sodeloval. In to je bil velika sprememba (za tisti čas velik dosežek) tudi

znotraj pedagoških znanstvenih krogov, saj je bilo le nekaj let pred tem v strokovni literaturi zapisano, da se slovenska pedagogika od meščanske nima česa naučiti.

### **Skoraj smrt**

Pedagoški inštitut pa je plačal ceno za kritično držo posebej nekaterih svojih sodelavcev. Ukrepi, ki so zadeli Pedagoški inštitut po prvi petletki, torej na začetku politično trših sedemdesetih let, niso zadeli tako globalno nobene druge šolske ali raziskovalne inštitucije v tistem času, ko je »odneslo« kar nekaj učiteljev iz vseh vrst šol, posebej z univerze. Toda ta dramatična zgodba inštituta se začne davno prej in ni povezana samo s politično obsodbo tedanjega direktorja Franca Pedička. Drama inštituta se je začela veliko bolj radikalno in veliko prej, ko je vodstvo ZKJ v letih 1971 in 1972 politično obsodilo liberalistično gibanje in terjalo odstranitev njegovih voditeljev ali sopotnikov, čeprav je politična obsodba Pedička res sovpadala z dogodki, ki so tudi v Sloveniji terjali med intelektualci žrtve za pojav liberalizma. Resna drama inštituta se je namreč začela že leta 1968, ko o svinčenih sedemdesetih še ni sledu. V januarju 1968, torej prej kot v treh letih po ustanovitvi inštituta, je namreč Sekretariat za prosveto in kulturo pripravljal dokument o racionalizaciji šolstva in strokovnih služb, ki je med drugim predvideval ukinitvev inštituta ter ustanovitev nove strokovne službe, ki bi imela povsem operativne strokovne funkcije, kot so priprava in razvoj učnih načrtov, učbenikov in učil. To so funkcije, ki jih je po naravi stvari kasneje opravljal Zavod za šolstvo. Takrat se je inštitut odločno uprl takšnim zamislim in tudi nedemokratičnim metodam sprejemanja odločitev, saj ga nihče ni povabil k snovanju teh načrtov, nihče ga ni vprašal za mnenje.

Tako je prej kot v treh letih po ustanovitvi inštituta, ki je nastal iz raziskovalnega jedra pri Zavodu za šolstvo, grozilo, da bo spet zdrknil vanj, da bo izgubil svojo avtonomijo in bo znanstveno-raziskovalno delo spet le privesek razvojno-strokovnemu in strokovno-administrativnemu delu. Ob teh dogodkih je razvidno, da odklonilen odnos do Pedagoškega inštituta ni bil motiviran, kot se na prvi pogled zdi, s politično spornimi nazori njegovega direktorja in nekaterih njegovih sodelavcev, ampak je šlo za globlje stvari, za negativen odnos do znanosti ter raziskovanja in zlasti negativen odnos do tega, da naj se šolska politika in razvoj šolstva opirata tudi na rezultate znanosti in raziskovanja. Tega smo se vsi zavedali. To pa je odnos, ki smo ga gojili vsi tedaj zaposleni na Pedagoškem inštitutu, mogoče še v

večji meri kot naši kolegi na Oddelku za pedagogiko. Posebej konkretno in izdelano je te ideje branila tudi tedanja direktorica Iva Šegula, ki jih je povezovala z dejavnim vključevanjem znanosti in raziskovanja v opredeljevanje najbolj občutljivih političnih ciljev v šolskem polju. V njenem uvodu k publikaciji ob 5-letnici dela inštituta lahko preberemo naslednje: »Če se še toliko sprenevedamo, vemo, da je ves naš razvoj posredno ali neposredno odvisen od uspešno rešenih vzgojnih in izobraževalnih vprašanj. Po vsem svetu govore o krizi izobraževanja in dajejo iz narodnega dohodka čedalje več za pedagoško raziskovalno delo, saj je to edini učinkovit izhod iz te pa tudi iz prenekatere druge krize. Kajti na začetku in na koncu vsakega eksplozivnega tehnološkega razvoja, ki podira dosedanje življenjske načine, pojmovanja in vrednote, a novih ne ustvarja tako naglo, kakor uničuje dosedanje – *je in ostane človek*. Zanj gre ... Odkod kriza izobraževanja, še vse bolj pa najbrž kriza vzgajanja in mrzlično prizadevanje mnogih dežel, da bi pedagoškemu raziskovalnemu delu prižgale zeleno luč? Kako torej ne bi mi razumeli, za kaj gre?« (Šegula, 1970: 13).

Na tej elementarni točki se je dogajal spopad za obstoj Pedagoškega inštituta. Povsem osebni občutek je, da je bila bitka za uveljavitev pedagoškega raziskovanja, ki je potekala med inštitutom in politiko, nekakšen eksemplaričen spopad, ki naj bi tudi drugim središčem pedagoškega raziskovanja, zlasti Oddelku za pedagogiko, pokazal na moč in držo tedanje politike. Le da je bil Pedagoški inštitut kadrovsko tako šibak, zlasti po odhodu Šegule, da se je akcija politike usmerila proti njemu.

### **Dosežki prve petletke**

Kljub vsem začetnim težavam in obširnemu delu, ki ga je terjalo od vseh sodelavcev konstituiranje in konsolidiranje inštituta, je treba objektivno priznati, da je s svojim delom res od vsega začetka snoval svojo znanstveno raziskovalno dejavnost tako na ravni razvijanja temeljnih spoznanj, konceptov in idej kot na ravni njihove aplikacije. Nedvomna je zasluga inštituta iz časov, ko je na njem delalo samo pet raziskovalcev, da so se v slovenski pedagogiki razvili teoretski koncepti z dolgoročnimi učinki o nekaterih ključnih šolskosistemskih vprašanjih, kot so zlasti: *priprava otrok na šolo, celodnevno in podaljšano bivanje, šolske svetovalne službe*. Ne samo dosežki na teoretski ravni, tudi aplikacije za razvoj šolske prakse so bile pripravljene na teh področjih in prav inštitutu gre zasluga, da so te rešitve zaživele na šolah, najprej na vzorčnih šolah, potem pa so se tudi hitro širile v šolski mreži. Podobno je učinkovalo raziskovalno delo

sodelavcev inštituta tudi v reševanju nekaterih transverzalnih šolskih problemov, zlasti raziskovanje *učnih in delovnih navad učencev, obremenjenosti otrok z delom za šolo ter razvoja moralne samopodobe petnajstletnikov*. Omembe vredno je tudi to, da je inštitut neposredno sodeloval celo pri povsem praktičnem projektu uvajanja *petdnevnega delovnega tedna in z raziskovalnimi rezultati bistveno prispeval k zasnovi predmetnika in organizaciji zunaj učnih dejavnosti*. Vse to se je dogajalo v prvi petletki.

Za majhno inštitucijo je bilo to veliko delo, je v svoji predstavitvi prve delovne petletke menil Ivo Šegula. Kot dosežek ob tem je navedla tudi to, da se je inštitut leta 1970 vključil v Univerzo v Ljubljani, ki je prevzela ustanoviteljske pravice od Skupščine. Ta korak je Iva Šegula sprejela s komentarjem, da bo »morda vendarle« ... vodil »do novih razmer stabilizacije, racionalnejšega dela in varne rasti« (ib., 17).

### **Kako pobegniti ideološki impregnaciji**

Druga petletka – med 1970 in 1975 – je za inštitut dokaj protislovna. Da bi to razumeli, je treba izpostaviti dve področji, okoli katerih se je krojila njegova pot. Najprej so tu konceptualna vprašanja o razvoju pedagogike in pedagoškega raziskovanja, posebej še v relaciji do ideološke funkcije šole, za tem pa »projekt« usmerjeno izobraževanje.

Znotraj pedagogike tega časa bi bilo mogoče z nekaterimi temeljnimi članki (Schmidt, 1971; Šegula, 1970; Bergant, 1971; Pediček 1971, 1972) dokumentirati pojavljanje konceptov, ki so skušali pedagogiko in šolo odmakniti zgolj od služenja ideologiji. Partijski pogled na šolo je bil v tem obdobju popolnoma ideološko impregniran. Kot glavno in ključno funkcijo šole je politični sistem izpostavljal ideološko-vzgojno funkcijo in to je bilo vselej povedano dovolj odkrito. Bilo je, kot da je v ozadju družbene funkcije šole stalno prisotno Leninovo geslo, da je meščanska šola prikrito ideološka, komunistična pa odkrito naravnana na vzgojo komunista in materializem kot pogled na svet.

Šele prebujajoči se liberalistični pogled (po letu 1966) na izobraževanje je znotraj politike izpostavljal kot močno alternativo politični ideologizaciji šole njeno pragmatično funkcijo in poudarjal je funkcionalno uporabno vrednost izobrazbe v razvoju dela in v tehnološkem razvoju. Toda na začetku sedemdesetih let se vse spet obrne na staro. In takrat se tudi od znanosti znova zahteva povsem razvidna in včasih kar trivialna identifikacija s politikom in ideologijo. Spominjam se pogovora z vrhom SZDL spomladi 1972 o usodi inštituta (po politični oceni na plenumu

CK ZKS – o čemer bom pisal v nadaljevanju), ko je bilo mnogim našim razpravam in nastopom očitano politično diverzantstvo, češ da ne izražajo naprednega razrednega duha. Ob dokazovanju predstavnikov inštituta, da temu vendarle ni tako, je tedanji predsednik RK SZDL vsako razlago zavrnil kot sprenevedanje in avtoritarno sklenil oceno objav nekaterih sodelancev inštituta s trivialnim dokazom, češ samo preštejte kolikokrat se v njih pojavijo besede, kot so »socializem« »samoupravljanje«, »marksizem« in »delavski razred«. Včasih se zdi, da tudi danes ni nič drugače in politika od pedagoškega raziskovanja pričakuje lojalnost na povsem verbalni ravni. Le merila (politične) sprejemljivosti pedagoških raziskav so manj trivialna in bolj prefinjena.

### **Misel na človeka kot cilj vzgoje**

Vse to kaže, da ob koncu šestdesetih let v politiki ni bilo več enotnosti o tem, kje je izhod iz te ideološke dominacije v funkciji šole. Tudi v stroki ne. V njej se nakazujeta vsaj dve poti izhoda iz ideološke dominacije nad šolo. Ena izhaja iz humanistične tradicije in jo je mogoče jasno razbrati iz že citirane misli Šegule, da je človek alfa in omega celotnega razvoja in s tem je njegovo oblikovanje tudi alfa in omega v šolskem polju. Še bolj izrecno in v neposredni navezavi pomen formiranja človeka zaradi njega samega, formiranja njegove individualnosti je to misel razvijal Pediček v objavah, še posebej v letih 1970 in 1971, ko označuje družbeno funkcijo vzgoje kot izraz »ideološko-politično služnost« šole. Glede vzgojne funkcije šole pa razvije misel, da je šele vzgoja človeka kot individuuma lahko podlaga za formiranje človeka kot družbenega bitja. Iz misli, da je »otrok vreden več kot vsaka vzgoja«, je prepoznavati pri Pedičku vplive nekaterih smeri reformske pedagogike. Končni kredo njegove pedagogike pa je po mojem mnenju teza, da je najprej treba razviti človeka kot posameznika, da bi ga lahko razvijali kot družbeno bitje. Tu nočem vsebinsko ocenjevati teh tez, bralec naj jih sprejme kot to, kar so bile, kot simbol upora proti ideologizaciji šole z monopolom partije.

### **Šola v znanstveno-tehnološki revoluciji**

Drugo pot izhoda iz politično-ideološke dominacije razvija Schmidt (1971), ki sprejema načelo o nujni družbeni pogojenosti šole, vendar ob tem razvija misel, da sodobna družba in čas terjata vse močnejšo navezave šole na znanstveno-tehnološki razvoj. Racionalno jedro tega razmisleka je



bilo predvsem pokazati, da je šolstvo organizem, ki more in mora prispevati k družbenemu razvoju pomembno več kot zgolj utrjevati ideološko kohezivnost in transferirati prav določen svetovni nazor.

V pedagoških diskurzih se v tem času neizbežno izpostavlja novo razmerje med vzgojno in izobraževalno funkcijo šole. Čedalje bolj se odpira prostor za tezo, da šola s svojo izobraževalno funkcijo lahko več prispeva k družbenemu razvoju kot s politično socializacijo in transferom politične ideologije. Za Schmidta lahko rečemo, da je to paradigmo razvijal že v svojih zgodovinskih razpravah skoraj desetletje prej, ko je označeval kot konservativne tiste šolsko pedagoške ideje, ki dajejo prednost vzgojni funkciji šole pred izobraževalno. Ker so bile takšne teze običajno izpostavljene v razmerju do tega, kdo naj ima oblast nad šolo, cerkev ali država (in običajno je za pedagoške nazore cerkve Schmidt ugotavljal, da dajejo prednost vzgoji), temeljne poante Schmidtovega razmišljanja partijski recenzenti niso opazili vse do njegove razprave o znanstveno-tehnološki revoluciji in šoli. Ta razprava pa je porodila zamere v politiki, kar je bilo razvidno iz tistih plenarnih diskusij na 2. blejskem posvetu, ki so izrecno opozarjale na nevarnost izgubljanja razrednega značaja šole in vzgoje ter s tem na »idejno« razvojenitev šole, če bi se naslanjala samo na znanstveno-tehnološki razvoj.

Noben od teh premikov, razen v določeni meri Pedičkov, pa se seveda ni zavzemal za tezo o odpravi družbene vloge šole. Stroka se je nedvomno vedno zavedala, da je šola politikum. To je stroki vedno pomenilo neko širšo navezavo šole na družbeni sistem, umeščenost v njegov razvoj, nikakor pa ni tega razumela kot pristajanje na to, da se šola podreja konkretnim interesom organom nosilcev oblasti ali posameznih politikov. Torej v večini kritičnih pedagoških razpravah tega časa ni šlo za to, da bi šole trgale iz družbenega koncepta, temveč so te strokovne razprave le na različne načine usmerjene proti monopolu partije nad šole, ne pa proti šoli kot družbeni instituciji.<sup>1</sup> Konflikt med stroko in uradno partijsko politiko se je izrazito pokazal na drugem blejskem posvetu leta 1971, kjer sta Schmidt in Pediček v plenarnem delu predstavila svoja referata. Podobnih diskurzov je bilo na tem posvetu še nekaj, kot je na primer referat Jana Markaroviča. Tem referatom je sledila dokaj ostra plenarna diskusija. Tudi v nekoliko dvignjenih tonih so od udeležencev, ki so profesionalno delovali v politiki, prišli očitki, da gre za nevarne teze, ki pedagogiko lahko vodijo v kontrarevolucijo, jo izolirajo od družbe in zapirajo v slonokoščeni stolp, ko ne bo mogla prispevati k družbenemu razvoju. Izražene so bile tudi grožnje, da bo sama odgovorna za družbeno izolacijo.

Pokrovitelj tega posveta je bil Izvršni svet Skupščine RS in prvi dan zvečer je udeležence sprejel tudi njegov tedanji predsednik Stane Kavčič. Med sprejemom je Stane Kavčič poslušal pripoved o tem, kaj se je na posvetu dogajalo, katere dileme so se izpostavljale v razpravi in med katerimi razpravljavci je prišlo do polemike. Spominjam se, kako je vmes na pol v šali komentiral naše pripovedovanje: »Ja, fantje, nekateri so šli domov in pištole mažejo.« Mogoče pa ni bilo povsem slučajno, da se sprejema res niso udeležili vsi udeleženci.

### **Resna politična sodba ali intriga?**

Pravzaprav ni bilo treba dolgo čakati na reakcijo političnega vrha. Plenuma CK ZKS je januarja 1972 obravnaval pojave liberalizma in tehnokratizma v družbi. V reportaži s te seje plenuma je bil v osrednji dnevnik prvega programa TVS uvrščen del govora iz poročila sekretarja sekretariata CK ZKS o tem, kako je plenum CK ZKS tistega dne zavrnil idejno sovražne in nesprejemljive pojave v družbi. Kot tak primer je bilo izrecno in poimensko navedeno delovanje Franca Pedička kot direktorja Pedagoškega inštituta in predsednika Zveze pedagoških društev Slovenije. To sporočilo je seveda tudi bilo dramatično za inštitut. Politična obsodba direktorja inštituta je izzvenela kot glavni dogodek plenuma CK ZKS.

Očitno je bilo, da je predsedstvo ZKJ, ki je v letu 1971 začelo obračunavati z liberalizmom, terjalo žrtve tudi v Sloveniji. Seveda Pediček ni bil edini. Krog žrtev je zajel tudi raziskovalne in visokošolske institucije, posebej Fakulteto za sociologijo, politične vede in novinarstvo, in se končal s tem, da je bila vrsta ljudi izločena iz pedagoškega procesa, lahko pa so delovali znanstveno, vendar njihovih prispevkov skoraj ni bilo mogoče objavljati.

Težko je odgovoriti, zakaj je bil vpleten v ta politični konflikt inštitut. Kateri so bili pravi razlogi za to? Težko bi pristal na interpretacijo, da je razglasitev Pedička za družbenega sovražnika temeljila na resni politični analizi njegovega dela in vpliva, saj objektivno ni imel nikakršne možnosti (mislim, da niti ne ambicij) resnega političnega leadershipa ne kot direktor inštituta ne kot predsednik Zveze. Mogoče je bil samo nepomembno žrtevno jagnje?

Takšno razumevanje bi le bilo preveč lahkotno. Ali je bila mogoče to vendarle ena od intrig znotraj takrat že dokaj neenotnega političnega šolskega prostora? Ta domneva je verjetna, če jo razumemo tako, da je tisto več, kar se je želelo doseči s to politično dramaturgijo, likvidacija inštituta

kot raziskovalne inštitucije. Konflikt s Pedičkom namreč ni bil pomemben le zanj osebno, temveč je znova odprl žgoče vprašanje direktorja Pedagoškega inštituta, saj je moral pod političnim pritiskom Pediček odstopiti kot direktor. In dejstvo je, da je bilo mesto direktorja inštituta po odhodu Ive Šegula v pokoj njegova šibka točka. Iz dokumentacije je razvidno, da so se v razdobju od 1969 do 1972 zaradi nesrečnih in osebnih okoliščin menjavali direktorji inštituta vsako leto.<sup>2</sup> Tudi ko sem leta 1972 po politično izsiljenem odstopu Pedička sam prevzemal to funkcijo, sem se za to odločil iz osebnega prepričanja, da je hotela politika ustvariti krizo inštituta z domnevno krizo njenega vodenja in po tej poti doseči svoj osnovni cilj, ki je bil nakazan v dokumentu o racionalizaciji šolstva in strokovnih služb leta 1968, to je ukinitvev in ponovna vključitev v Zavod za šolstvo.

Vse to dogajanje, vključno s predlogi za ukinitvev oziroma reorganizacijo 1968. leta, dopušča domnevo, da je bil odnos do inštituta bolj stvar intrigantstva posameznikov v šolskopolitičnih krogih kot pa plod resne politične presoje in analize v ZKS, da je delovanje inštituta politično nevarno. Takšno objektivno nikoli ni bilo.

Ob vsem tem pa velja pripomniti, da partijska oblast v teh svinčenih časih pa tudi kasneje ni mogla vsiliti inštitutu direktorja od zunaj brez volje zaposlenih na inštitutu.

### **Naklonjenost državnega financerja**

Leto 1971 pa inštituta ni zaznamovalo le z omenjeno politično intrigo. Bistveno pomembnejše za njegov razvoj je, da se je tega leta inštitut kadrovsko zelo razširil. Decembra 1970 je imel pet raziskovalcev, na začetku leta 1972 pa je zaposloval že 19 raziskovalcev. Res je, da je bilo med novo zaposlenimi šest asistentov ter da je kar enajst zaposlenih bilo vključenih v podiplomski študij. Razširitev inštituta je bila neke vrste vlaganja v »raziskovalni podmladek«. To pomeni, da je imela politika še pred dogodki ob 2. blejskem kongresu velike zamisli o delu inštituta, vendar ne vsi akterji tedanje šolske politika. Nekateri so si prizadevali za ukinitvev, drugi pa za razvoj (mogoče tudi zaradi pričakovanj, da bodo na ta način transferirali določene reformne zamisli v slovenski šolski prostor).

Kakšno protislovje. V najbolj občutljivem in kritičnem trenutku, ko je inštitut drsel v politično nemilost, je imel najbolj odprta vrata pri državnem financerju. Kadrovska rast je pripeljala na inštitut poleg pedagogov in psihologov tudi fizika, ekonomistko, defektologinjo, slovenistko. Torej rast, ki bi morala zagotavljati možnost za načrtovanje interdisciplinarnih

raziskav ter tudi raziskovalno pokrivanje ne le občin pedagoških ali psiholoških vprašanj, temveč tudi specialnodidaktičnih. Poleg tega je ta razširitev omogočala inštitutu preseganje raziskovalne usmerjenosti na osnovno šolo, kar je bil eden od temeljnih ciljev tistih okolij, ki so podpirala širitev dela inštituta na srednje izobraževanje.

### **Bi lahko bil inštitut trojanski konj za vstop usmerjenega izobraževanja v Slovenijo?**

Da bi razumeli naklonjenost dela šolske oblasti za to nenadno razširitev, je treba poznati zgodbo o snovanju usmerjenega izobraževanja. Ideja o usmerjenem izobraževanju je že kmalu po letu 1965 kar nekajkrat zaokrožila iz zvezne administracije. Za njo so stali zlasti industrijski pedagogi na Reki ter v Beogradu. Takoj na začetku je kot glavni cilj usmerjenega izobraževanja pravzaprav izpostavljeno podaljšanje enotne šole iz osem na deset let, čemur naj bi sledila dveletna izrazito poklicno oziroma strokovno usmerjena stopnja šolanja. V ozadju reforme je bil viden šolski model sovjetske desetletke. Če bi se to uresničilo, bi bilo seveda usodno za nadaljnji razvoj srednjega šolstva, posebej destruktivno pa za razvoj in obstoj gimnazije, kot se je kasneje v resnici tudi izkazalo. V javni razgrnitvi predloga reforme leta 1968 so slovenski akademiki in visokošolski učitelji (zgodovinarji in pedagogi še posebej) zelo radikalno in brez možnosti najmanjšega kompromisa odklonili koncept v celoti zaradi vsebinskih in metodoloških razlogov. Za razumevanje razvoja inštituta so metodološki argumenti celo zanimivejši kot vsebinski. Zastopal jih je predvsem Schmidt, ki je nastopal proti reformi tudi s tem, da je treba imeti za snovanje tako globalne šolske reforme znanstveno preverjeno oceno stanja in rezultate. Zavzemal se je za empirično in celo eksperimentalno verifikacijo reformskih idej, češ saj imamo Pedagoški inštitut, ki naj razvije potrebne raziskave za reformne odločitve.

Reformna ideja se potem ni premaknila iz mrtve točke več let. Leta 1970 je Skupščina SFRJ sprejela resolucijo o vzgoji in izobraževanju na samoupravni podlagi, v kateri je mogoče sicer zelo implicitno slutiti nekatere zamisli o usmerjenem izobraževanju, poudarek v šolskoreformnih strategijah pa je prestavljen na financiranje šolstva. Posledica te resolucije je tudi nastajanje izobraževalnih skupnosti.

Ideja usmerjenega izobraževanja pa je tlela na povsem drugi ravni. Dokazati je mogoče, da se je razvijala naprej znotraj industrijske pedagogike, glede na to, da je bilo med industrijskimi pedagogi kar nekaj po-

membnih zagovornikov usmerjenega izobraževanja. Po sprejemu zvezne resolucije je bilo vsem jasno, da je reforma šolstva na prehodu med osnovno in srednjo šolo neizbežna. Slovenska politika je bila pred resnim vprašanjem, kaj storiti, da se izogne vsiljevanju reformnih pobud iz Beograda. Še večji problem pa je bilo nasprotovanje reformi doma. Kako torej pomiriti notranjo opozicijo (akademike in pedagoško stroko) proti reformi? Mislim, da je takrat del slovenske politike igral na Schmidtovo priporočilo, češ saj imamo Pedagoški inštitut in tam naj se začne preverjanje reforme. To je bilo zelo verjetno v ozadju odločitve, da se Pedagoški inštitut v enem letu kadrovske poveča za skoraj štirikrat in usposobi tudi za raziskovanje srednjega šolstva.

Koliko je bila v ozadju prisotna manipulacija, da bi politika prek »globradih« raziskovalcev vsiljevala reformni model, je težko reči. Bile pa so določene povezave z industrijsko pedagogiko – zlasti na Reki – tudi med osebnostmi, ki so imele pomembno vlogo v slovenskem šolstvu, zlasti v poklicnem in strokovnem. So določeni indici, ki kažejo na to, da so se po tej poti pojavljale ideje usmerjenega izobraževanja na Slovenskem v študijskih gradivih in delih (kot na primer magistrskih delih, opravljenih na reški univerzi). In prav iz teh krogov je bil Pedagoški inštitut še posebej stimuliran, da pripravi celovit makroprojekt za reformo srednje šole.

Le na tej domnevi je mogoče razumeti naklonjenost Pedagoškemu inštitutu, ki je prejel za nenadno širitev v letih 1971/72 kar bistveno več sredstev. Z vidika razvoja nacionalnega šolstva je bila to nevarna situacija, saj ni izključeno, da inštitutu ni bila s tem naklonjenim kadrovskim razvojem določena vloga trojanskega konja v uvajanju usmerjenega izobraževanja. Ali je mogoče, da bi partijski liberalni tehnokrati prizadeli avtonomijo in znanstveno verodostojnost inštituta še na bolj grob način kot pravoverni partijski ideologi?

Kdo ve? Zgodba se je končala s politično obsodbo direktorja in po tej obsodbi inštitutu nihče več ni kazal naklonjenosti in zaupanja za vodenje takega reformnega projekta, čeprav je res, da smo delavci inštituta vseh naslednjih pet let delali pod pritiskom, da naj načrtujemo raziskave, aktualne za reformo srednjega izobraževanja.

## **Prazna škatla**

Inštitut je bil za »protiuslugo« kadrovski razširitvi postavljen že 1971. leta pred nove naloge. Financer je terjal programsko reorganizacijo. To je pomenilo zahtevo, da se opustijo posamezne in tematsko dokaj raznolike

raziskave ter se celotno delo inštituta zasnuje kot kompleksem reformni »makroprojekt«. To naj bi bil načrt med seboj povezanih raziskav, ki bi se stekale k istemu cilju. Makroprojeti so bili zgled načrtovanja inštituta že v letih direktorovanja Šegulove, vendar se nikoli niso posrečili, ker je bila disperzija raziskovalnih ciljev vselej prevelika. Ko je skušal inštitut v letih 1965/66 izdelati srednjeročni načrt ciljno osredinjenega raziskovalnega načrta za izpeljavo reforme osnovne šole iz leta 1958, je po induktivni poti dobil 110 različnih vsebinskih predlogov. In v takšni situaciji je bil mogoč samo »atomiziran« srednjeročni delovni načrt, kot ugotavlja že Šegula v publikaciji o inštitutu ob njegovi peti obletnici.

V letu 1971 pa je bila situacija drugačna. Financer je inštitutu jasno svetoval, da razvije raziskave na področju srednjega izobraževanja. Kratko in brez ovinkov lahko zapišem, da je bilo inštitutu naročeno preverjanje pogojev za uresničevanje pobud, povezanih s prenovo srednjega izobraževanja.

Nalogo, da pripravi »makroprojekt«, je sprejel Pediček ob nastopu direktorovanja. Kdo ve, kaj bi se iz tega lahko razvilo in kakšna bi bila pot razvoja, če ne bi prišlo do politične kritike.

Ob prehodu v leto 1972 je bila politična usoda inštituta že dokaj jasna. Na prednovoletnem srečanju vseh zaposlenih, ki je potekalo v vzdušju politične kritike in skoraj evforične pripravljenosti na odpor, so sodelavci pripravili tudi simbolična darila. Pediček, ki je bil še direktor, je dobil lično zavito darilo. Bilo je neznansko veliko, a zelo lahko, in ko ga je odvil, je našel kartonasto škatlo. V njej pa listič z napisom »makroprojekt«.

## **Boj za preživetje**

Namesto velikega projekta smo se na inštitutu odločili za načrtovanje razvojnih in inovacijskih projektov, ki bi rehabilitirali inštitut neposredno na šolskem polju. To je vodilo do pospešene rasti dejavnosti inštituta, zlasti pa nesluteneга razmaha sodelovanja z vrtci in šolami, kar predstavlja publikacija o Pedagoškem inštitutu ob deseti obletnici njegovega delovanja. Iz nje je razvidno, da je z inštitutom sodelovalo v tem obdobju več kot 300 zunanjih sodelavcev, 36 vzgojno-varstvenih zavodov, 147 osnovnih šol, 48 srednjih šol. Ta izjemna množica je ustvarila resnično veliko dela, kar kažejo tudi objave v obdobju od 1970 do 1975, ko je izšlo okoli 200 naslovov, neposredno povezanih z raziskovalnih delom inštituta.

Veliko dela je bilo ob pomoči Oddelka za pedagogiko FF vloženega v razvoj raziskovalcev. Od 11 sodelavcev, ki so začeli študirati na podiplomskem študiju, jih je devet ta študij tudi uspešno končalo.

Ob vsem tem pa se je treba zavedati težav, ki so se zaradi nenaklonjenost politike do inštituta po letu 1971 izrazile v relativno visokem zaostajanju njegovega proračuna. V letu 1973 sredstva, ki so prihaja od Izobraževalne skupnosti, niso zadostovala več.

Zato je bil inštitut prisiljen razvijati različne dejavnosti, ki so odpirale nove vire financiranja, saj iz državnega vira ni bilo mogoče pričakovati povečanja sredstev. To je seveda pomenilo oddaljevanje od znanstveno-raziskovalnega dela. Opravljali smo strokovne naloge za lokalne potrebe (razvoj šolske mreže v različnih občinah, publiciranje strokovnih besedil prek Državne založbe Slovenije, Zavoda za šolstvo in samozaložbe inštituta). Razvijali smo komercialne projekte, ki so se financirali sami, na primer s prodajo priročnikov za šole, instrumentov za spremljanje razvoja otrok v šolski svetovalni službi, učne opreme in učil, ki so jih spremljali ustreznimi priročniki za učitelje, nalogami, eksperimenti. Kolikšen obseg je zavzela ta dejavnost inštituta leta 1974, pove podatek, da je inštitut vrtcem, predvsem pa šolam, mesečno »prodajal« povprečno 100 strani strokovnih gradiv. Nekatera od njih, ki so bila namenjena učiteljem za neposredno rabo pri pouku, so bila razmnožena tudi v 2300 izvodih. Sejna soba nove zgradbe na Gerbičevi je bila cele mesece spremenjena v pravo »mehanično« delavnico, v kateri so se dobesedno producirala učna sredstva za eksperimentalni pouk fizike (na primer miniaturni indikatorji, električne vezavne plošče). To je bil boj inštituta za preživetje.

### **Zveza komunistov pregazi skupščino**

Leta 1972 iz drugih republik že prihajajo vesti o tem, da pripravljajo reformo šolstva v skladu z izhodišči zvezne resolucije o vzgoji in izobraževanju na samoupravni podlagi. Ta resolucija je bila relativno konkretna le v zasnovi razvoja samoupravljanja na področju šolstva (zlasti v reorganizaciji javnih financ, opuščanju državnega sistema financiranja, nastajanju izobraževalnih skupnosti ter decentralizaciji šolstva in konceptualizaciji OZD in TOZD na področju šolstva). Glede ureditve izobraževalnega sistema pa je bila dokaj splošna, kar je vsaki republiki odpiralo možnosti za uveljavljanje lastnih specifičnosti. Z njo se tako kaže neka nova težnja, da je poenotenje šolskega sistema v Jugoslaviji (na zakonodajni ravni) zadevalo samo ekonomsko in upravno področje šolstva, ne pa več poenotenja

izobraževalnega sistema, kaj šele programov, učbenikov in vsebin.<sup>3</sup> Le iz gostobesednega utemeljevanja, da mora izobraževanje izhajati iz »interesov združenega dela«, je bilo mogoče slutiti zahteve po pragmatični naravnosti šolanja, v čemer je bilo mogoče prepoznati prvotne zamisli usmerjenega izobraževanja. Še bolj razvidno je to postajalo ob poročilih iz drugih republik, ki so kazala, da se na različne načine pripravljajo na podaljšanje enotnega šolanja iz osem na deset let ali na uvajanje dveletne skupne srednje šole, katere se je kasneje prijelo ime »šugarica«.

Slovenija ob vsem tem tudi ni mogla ostati križem rok in končno se je organizirala za pripravo reforme celotnega šolskega sistema, s tem da je Skupščina SR Slovenije ustanovila pri Vladi komisijo za reformo izobraževanja. To je hkrati pomenilo odločitev, da tudi Slovenija pripravi svoj koncept šolske reforme.

Sledili sta dve leti trdega strokovnega dela v številnih komisijah in podkomisijah. V njih smo sodelovali le nekateri sodelavci inštituta kot posamezniki, medtem ko je program dela inštituta vsa ta vihra obšla. Raziskave, ki so bile vendarle nekak načrten odsev tega reformnega snovanja, so bile vezane na tematiko, kot na primer: priprava otrok na šolo, horizontalno in vertikalno prehajanje v srednješolskem sistemu, celodnevna šola, vzgojna in izobrazbena vrednost »prakse« gimnazijcev v delovnih organizacijah, strategija in modeli izvajanja reform vzgoje in izobraževanja v sodobnih družbah, razvoj poklicnih želja in interesov osnovnošolcev.

Vladna komisija pa je preučevala vsa ključna vprašanja šolske ureditve: od financiranja šolstva prek ureditve posameznih stopenj do nove (samoupravne) organiziranosti šol. Osnutek projekta je bil na začetku leta 1974 že obravnavan v Skupščini SRS, ki ga je potrdila in naročila pripravo predloga dokumenta. S tem je prešla obravnava v zadnjo fazo.

Toda vse se je spremenilo z 10. kongresom ZKJ, na katerem je bila sprejeta posebna resolucija o vzgoji in izobraževanju. Skupščina SRS je takoj disciplinirano ustavila pripravo nacionalnega dokumenta o šolski reformi. To se je godilo povsem neslišno. V arhivu slovenskega parlamenta sem našel kot formalno podlago za ustavitev postopka le kratek dopis Sekretariata za prosveto in kulturo, s katerim Skupščino SRS obvešča, da je bil na 10 kongresu ZKJ sprejet poseben dokument o vzgoji in izobraževanju ter da je zato nadaljevanje priprave slovenskega dokumenta o šolski reformi brezpredmetno. To je nedvoumen dokaz, kako je partija obvladovala Skupščino, ki je bila takrat očitno delegatski organ za izvajanje njenih sklepov.



Za konec še drobtinica, ki razkriva bistveni razlog za ustavitev postopka. V osnutku slovenskega skupščinskega reformnega dokumenta je bilo posebno poglavje namenjeno razvoju gimnazije in celo krepitvi njene vloge v izobraževalnem sistemu. V posebni resoluciji 10. kongresa ZKJ o vzgoji in izobraževanju pa besede gimnazija praktično ni, njej je posvečen samo kratek stavek, da po osnovni šoli ne sme biti nobena oblika izobraževanja namenjena le pripravi na nadaljnji študij; vse oblike izobraževanja pripravljajo za vključitev v delo in nadaljevanje izobraževanja.

## Opombe

- [1] Zanimivo je to dilemo izpeljeval Pediček v »zloglasnem« blejskem referatu. Tu je naredil distinkcijo med »družbeno funkcijo vzgoje« in »vzgojno funkcijo družbe«. Zanj je vzgojna funkcija družbe legitimna, saj vsaka družba deluje intencionalno; ni pa legitimna družbena funkcija vzgoje, ker bi morala vzgoja primarno imeti funkcijo humanizacije – človečenja, in je torej njeno izhodišče univerzalno človeško in ne partikularno družbeno.
- [2] Prvi direktor inštituta je bil Miro Lužnik do konca leta 1965, sledila je Iva Šegula, v letu 1969 sta se izmenjala Roman Oberlintner in Janez Sagadin, za njima je nastopil Franc Pediček. Po njegovem prisilnem odstopu leta 1972 sem to funkcijo prevzel jaz.
- [3] Ta zgodba sicer presega usodo inštituta in se tudi začneja ob koncu njegove desetletnice, kar pomeni, da presega namen tega prispevka. Je pa simbolno povezana z razvojem slovenskega šolstva in celo napoveduje usodo Jugoslavije. Pomemben korak za razvoj šolstva je ustava SFRJ iz leta 1974, ki dosledno izpeljuje omenjeno resolucijo Skupščine SFRJ. Odpravi zvezno šolsko ministrstvo, pristojnost za zakonsko, upravno in programsko urejanje izobraževanja pa v celoti prenese na republike in pokrajini. Lahko domnevamo, da je to eden od rezultatov liberalizacije v politiki ob koncu šestdesetih let. Je pa gotovo, da se je decentralizacija v Jugoslaviji dokaj zgodaj zgodila na področju šolstva, kar je povsem razumljivo, če se zavedamo, da je šolstvo najboljčutljivejše na kulturne razlike. Kohezijski faktor v razvoju šolstvu pa bo postala partija, kar se bo pokazalo prav tako leta 1974 s sprejeto resolucijo o vzgoji in izobraževanju na 10. kongresu ZKJ. Tej resoluciji sledijo močni poskusi poenotenja šolstva, ki pa so vsi obšli skupščinski sistem. Poenotenje se skuša doseči po politični poti na upravno-administrativni in strokovni ravni. Za izpolnitev te naloge je bila imenovana Medrepubliška komisija za reformo izobraževanja. Njen plod so med drugim tudi zloglasna skupna programska jedra. Vendar je bila komisija zaradi nasprotij neuspešna in je praktično prenehala z delom prav ob sprejemanju

skupnih programskih jeder za nacionalno skupino predmetov. Mislim, da je to »zvezno« telo prvi organ v Jugoslaviji, ki je razpadel. Ni slučajno, da se je dogodilo na področju šolstva.

## Literatura

- Cvetko, V. (1975). Uvodna beseda brez naslova. V: *Deset let Pedagoškega inštituta*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lah, A. (1975). Misli ob desetletnici Pedagoškega inštituta. V: *Deset let Pedagoškega inštituta*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Pediček, F. (1971). Vzgoja kot družbena funkcija. *Sodobna pedagogika*.
- Pediček, F. (1972). Premiki v slovenski pedagoški misli. *Sodobna pedagogika*, štev. 1–2.
- Schmidt, V. (1971). Znanstveno-tehnična revolucija, šola in vzgoja. *Sodobna pedagogika*.
- Šegula, I. (1970). Uvod. *Pedagoški inštitut v Ljubljani 1965–1970*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

## POVZETKI / ABSTRACTS

### IZKAZANA RAVEN BRALNE PISMENOSTI IN ŠOLSKI USPEH

*Marjeta Doupona Horvat*

Bralni dosežek pri devet do desetletnih otrocih, kot smo ga izmerili pri Mednarodni raziskavi bralne pismenosti PIRLS 2001 je močno povezan z družinskim dohodkom. Enako velja za šolski uspeh. Višji ko je dohodek družine, boljši so tako bralni dosežek kot tudi splošni učni uspeh in ocena pri slovenščini. V članku se ukvarjamo z dvema skupinama otrok, ki odstopajo od tega pravila: v eni skupini so otroci, ki imajo dober učni uspeh in slab bralni dosežek, v drugi pa otroci, ki imajo slab učni uspeh, a dober bralni dosežek. Obe skupini imata določene značilnosti, povezane z dohodkom družine, izobrazbo staršev, samopercepcijo itd.

*Ključne besede:* bralni dosežek, mednarodne raziskave, učni uspeh, sociodemografski dejavniki

### SCHOOL GRADES vs. READING ACHIEVEMENT

*Marjeta Doupona Horvat*

As found also in PIRLS 2001, reading achievement and family income are strongly related. School performance is strongly related to family income as well. Higher family income implies both, higher reading achievement and better school performance (measured via grades for Slovene Language and grades for general performance). However, there are exceptions to this rule: children with good grades and low reading achievement are in one group and children with low grades and high reading achievement in the second one. In this paper the two groups are discussed. The analysis showed that the two groups have distinct characteristics regarding family income, parents' education, self-perception etc.

*Key words:* Reading Achievement, international surveys, school performance, socioeconomic factors

### IZKUŠENJSKO UČENJE V SLOVENSКИH GIMNAZIЈAH

*Janez Kolenc*

Večina učiteljev se danes zaveda, da sta vseživljenjsko učenje in stalno izboljševanje njihovih poučevalnih tehnik in veščin bistveni del njihove profesije. Namreč, učitelji in učenci se morajo učiti eden od drugega. Učenje tu pomeni, da imaš priložnost spreminjati svoje vedenje na izkustveni/izkušenski osnovi. V procesu učenja pridobivamo znanje, izobrazbo, navade in veščine in prav tako lahko razširjamo našo čustveno odzivnost. Zaradi tako pomembne vloge učenja smo se odločili opraviti raziskavo u učnih stilih dijakov slovenskih gimnazij. Najbolj pogosto navajan model učnih stilov je model izkustvenega učenja Davida Kolba. Ta model smo uporabili zato, da bi raziskali odnos med učenjem in samopodobo učencev. Nekaj statističnih analiz je bilo opravljenih za testiranje hipoteze, da se učenci z boljšo samopodobo, na različnih področjih le-te, učijo na bolj kompleksen način in lažje ter dosegajo tudi boljše šolske ocene.

*Ključne besede:* izkušensko učenje, gimnazije, učni stil, samopodoba, učni uspeh

**EXPERIENTIAL LEARNING IN SLOVENIAN GRAMMAR SCHOOLS***Janez Kolenc*

The majority of teachers today are aware, that the life-long learning and improving their teaching techniques and skills is an essential part of their profession. Namely, both teachers and students must learn from each other. Learning here means having the possibility of changing our behaviour on the experiential basis. In the process of learning we are getting knowledge, education, habits and skills and we can expand our emotional response in it as well. Because of such an important role of learning we have decided to make a research on students' learning styles. The most frequently quoted model of learning styles is the model of experiential learning made by David Kolb. We have used this model of learning styles to investigate the relationship between learning and the self-concept of students. Several statistical analyses have been done for testing the hypothesis that students with higher self-concept areas in academics learn in a more complex way and easier and they have got better school grades as well.

*Key words:* experiential learning, grammar schools, learning style, self-concept, school success

**ZAČETKI PEDAGOŠKEGA INŠTITUTA - OBDOBJE OBLIKOVANJA IDENTITETE S ŠE DANES AKTUALNIMI SPOROČILI***Barica Marentič Požarnik*

Avtorica se v članku naslanja na osebno izkušnjo. V začetku obravnava vlogo Oddelka za proučevalno delo Zavoda za napredek šolstva, ki je predhodnik Pedagoškega inštituta. Opisuje sestavo raziskovalne ekipe kot tudi izbiro raziskovalnih tem in metod. Nadalje se posveti tudi temu, kakšno vlogo je imela (relativna) odprtost, tudi v mednarodno raziskovalno skupnost, pri oblikovanju Pedagoškega inštituta. Nadalje omenja, kako se je prvotna zamisel udejanjala in uveljavljala v prihodnjih letih Pedagoškega inštituta ter zakaj pomeni letnica 1971 prelomnico. Nazadnje predstavi še elemente in obdobja oblikovanja identitete Pedagoškega inštituta, na katere lahko še danes gledamo kot elemente »sodobnega« pedagoškega raziskovanja in na katere se lahko navezuje tudi vizija prihodnjega razvoja.

*Ključne besede:* Pedagoški inštitut, pedagoško raziskovanje, vizija prihodnosti

**BEGINNINGS OF THE EDUCATIONAL RESEARCH INSTITUTE – THE PERIOD OF FORMATION OF IDENTITY WITH MESSAGES STILL CURRENT TODAY***Barica Marentič Požarnik*

In this article the author relies on personal experience. To begin with, she discusses the role of the Department of Study Work at the Board for the Advancement of Education, which was the forerunner of the Educational Research Institute. She describes the composition of the research team and the selection of research topics and methods. She then devotes her attention to the part played by (relative) openness, including towards the international research community, in forming the Pedagogical Institute. She also mentions how the original idea was put into effect and established in the first years of the Educational Research Institute and why 1971 was a turning point. Finally, she presents elements and periods in forming the identity of the Pedagogical Institute, which we can still view today

as elements of “modern” pedagogical research and to which the vision of future development can also be linked.

*Key words:* Educational Research Institute, pedagogical research, vision of the future

### **KAJ VSE SE »SKRIVA« V ŠOLSKIH OCENAH?**

*Ljubica Marjanovič Umek, Katja Bajc in Vesna Lešnik*

Kognitivni modeli razlagajo kakovost znanja oz. učno uspešnost predvsem v povezavi z učencevimi kompetentnostmi, družinskimi in šolskimi spremenljivkami. V prvem delu prispevka podrobno analiziramo rezultate več sekundarnih analiz, izvedenih na podatkih, zbranih v okviru mednarodnih primerjalnih raziskav znanja TIMSS. Avtorji teh ugotavljajo, da lahko v vseh državah (vključenih 25 držav), razen na Nizozemskem, večji delež variabilnosti med dosežki učencev razložimo z razlikami na ravni učenca kot z razlikami na ravni šole, hkrati pa tudi, da v raziskavah uporabljene »učenceve« in »šolske« spremenljivke pojasnjujejo relativno majhen delež celotne variabilnosti med dosežki učencev. Tovrstne ugotovitve so nas v okviru slovenske raziskave vodile k podrobnejšemu preučevanju učencevih tako psiholoških kot družinskih spremenljivk. Te rezultate prikazujemo v drugem delu prispevka. Kažejo nam (v raziskavo so bili vključeni učenci 3. razreda osnovne šole), da lahko pojasnimo največ, to je 39% razlik med rezultati učencev na nacionalnem preizkusu znanja iz slovenščine na podlagi otrokovih govornih kompetentnosti, intelektualnih sposobnosti in izobrazbe mame ter 29% razlik med rezultati učencev na nacionalnem preizkusu znanja iz matematike z otrokovimi govornimi kompetentnostmi, intelektualnimi sposobnostmi in izobrazbo očeta.

*Ključne besede:* znanje, struktura šolske ocene, psihološki, družinski in šolski dejavniki učne uspešnosti

### **WHAT'S »HIDDEN« IN THE SCHOOL GRADES?**

*Ljubica Marjanovič Umek, Katja Bajc and Vesna Lešnik*

Cognitive models explain knowledge quality or school achievement mainly in connection with pupil competences and variables of home and school environment. In the first part of the paper we closely examine the findings of multiple secondary analyses made on the results gathered in the international comparative TIMSS research on achievements in natural science and mathematics. The authors of this research establish that in all countries (25 countries participated), except in the Netherlands, greater proportion of interpersonal variability can be accounted for by inter-pupil rather than inter-school differences. Furthermore, they conclude that measured “pupil” and “school” variables explain a relatively small proportion of total variability in pupils’ achievements. Findings such as these led us to closely examine pupil variables in terms of their psychological characteristics and the quality of home environment. The results of the Slovene research are shown in the second part of the paper. Results show (the sample consisted of pupils in the 3<sup>rd</sup> year of primary school) that we can explain 39% of differences in pupils’ achievements in the national knowledge assessment of the Slovene language and 29% of interpersonal variability in the mathematical knowledge measured at the national level. If we try to explain the differences in the knowledge of the Slovene language, the best predictors are pupils’ language competences, their intellectual abilities and maternal education, whereas in explaining

the differences in achievements in the national assessment of mathematical knowledge the greatest predictive validity is shown by pupils' language competences, their intellectual abilities and paternal education.

*Key words:* knowledge; school grade structure; psychological, home and school factors affecting pupil school achievement

### **PRVIH DESET LET PEDAGOŠKEGA INŠTITUTA**

*Zdenko Medveš*

V uvodnem delu prispevka avtor razpravlja o nastanku Pedagoškega inštituta in o pričakovanjih ter o vlogi politike v prvih letih njegovega delovanja. Omenja tudi takratni negativen odnos do znanosti in skorajšnje izgubo avtonomije inštituta. Drugo petletko Pedagoškega inštituta so zaznamovala konceptualna vprašanja o razvoju pedagogike in pedagoškega raziskovanja ter »projekt« usmerjeno izobraževanje. Kot pomembno izpostavi tudi kadrovske razširitve, ki bi morala zagotavljati možnost za načrtovanje interdisciplinarnih raziskav. Področje raziskovanja pa se je poleg osnovne šole razširilo tudi na področje srednjega izobraževanja.

*Cljučne besede:* Pedagoški inštitut, raziskovanje, pedagogika, izobraževanje

### **THE FIRST TEN YEARS OF THE EDUCATIONAL RESEARCH INSTITUTE**

*Zdenko Medveš*

In his introduction the author discusses the creation of the Educational Research Institute and the expectations and role of politics in the first years of its operation. He also mentions the negative attitude of that time towards science and the near loss of autonomy at the institute. The second five-year period of the Educational Research Institute was marked by conceptual questions about the development of pedagogy and educational research and by "project" orientated education. He also highlights as important the expansion of personnel, which should have ensured the possibility of planning interdisciplinary research. The field of research spread to include secondary education alongside primary schools.

*Key words:* Educational Research Institute, research, pedagogy, education

### **ALI JE OSEBNOSTNA RAST UČITELJEV POGOJ BOLJŠE UČNE USPEŠNOSTI UČENCEV?**

*Bogomir Novak*

V tem prispevku preverjamo hipotezo, da je osebnostna rast učiteljev neobhodni pogoj učne uspešnosti učencev. Uspeh se ne kaže le v znanju čim večje količine učnih vsebin, ampak predvsem v čim bolj trajnem in kakovostnem znanju. Koncept dobrega učitelja in njegove kompleksne profesionalnosti se praktično realizira v nenehnem izboljševanju kakovostnega poučevanja, ki se bistveno manifestira v spodbujanju učenčevega učenja. Učitelj sam je učenec novih posebnih znanj za razumevanje svoje in učenčeve osebnosti. V nadaljnjem usposabljanju učitelj pridobiva nove komunikacijske spretnosti za igranje

različnih vlog pred učenci, ustvarjanju odprte in ustvarjalne šolske in razredne klime in kulture ter individualizacijo in diferenciacijo pouka. V omenjenem prispevku pokažemo različne vrste učenja. Pokažemo tudi različne tipe osebnosti in možnosti njihovega medsebojnega ujemanja. Osebna rast učiteljev vključuje tudi uporabo različnih stilov učenja in poučevanja, ocenjevanje različnih vrst znanja po Bloomovi ali Marzanovi taksonomiji, sodelovanje med učitelji (timsko delo) in učenci (sodelovalno učenje). Transformativno učenje in poučevanje vodita k osebnostni rasti, ker izkazujeta učinke notranje ter interaktivne motivacije. S tem se posredno tudi učenci učijo samokontrole, samodiscipline, pozitivne samopodobe, da si upajo sami zastavljati vprašanja in na osnovi moralnega dozorevanja reševati konflikte.

*Ključne besede:* osebna rast, transformacijsko učenje, usposabljanje učiteljev, kakovost pouka, transpersonalna psihologija

### **IS TEACHERS' PERSONAL GROWTH A PREREQUISITE FOR BETTER PUPILS' LEARNING RESULTS?**

*Bogomir Novak*

The paper puts to the test the hypothesis that the teachers' personal growth is an 'conditio sine qua non' for the good pupils' learning results. The results can be verified in terms of the number of learning contents but above all in terms of the durability and quality of knowledge. The idea of good teachers and their complex professionalism is realised by the continuing improvement of teaching quality which is essentially shown as an encouragement for pupils to learn. Teachers themselves act as pupils acquiring new special knowledge in order to understand their own and pupils' personalities. This paper points at various types of learning as well as various types of personalities and possibilities of mutual compatibility. Teachers' personal growth involves the use of various teaching and learning styles, the assessment of various types of knowledge (according to Bloom's or Marzan's taxonomy), and cooperation between teachers (team work) and with pupils (co-operative learning). Transformative learning and teaching lead to personal growth since they have an effect on internal and interactive motivation. Thus, indirectly, pupils learn to exercise self-control, self-discipline, positive self-image, they learn to dare to ask questions and as they morally mature, they are able to resolve conflicts.

*Key words:* personal growth, transformative learning, teachers' training, quality teaching, trans-personal psychology

### **MEDIJSKO OKVIRJANJE JAVNEGA RAZPRAVLJANJA O ŠOLSTVU 1955-1957**

*Andrej Pinter*

Predmet pričujočega besedila so medijski okviri o javnih razpravah o šolstvu, ki so jih oblikovali slovenski dnevni časopisi med letoma 1955 in 1957. Gre za empirični prikaz ustroja in značilnosti tako imenovane socialistične javne sfere v Sloveniji, kakor jih je mogoče obnoviti s konceptualizacijo medijskega okvirjanja. V času med 1955 in 1957 je namreč potekala reforma šolskega sistema, ki so ji slovenski dnevni časopisi namenjali precej prostora in s katero so se kvarjale številne organizacije, komisije oziroma združenja. Z analizo je mogoče pokazati, da so se v poročanju slovenskih dnevnih časopisov oblikovali nekateri tipični okviri, tj. mreže tesno povezanih pojmov, idej, simbolov in vrednotenj, s pomo-

čjo katerih so časopisi svojim bralcem podajali informacije o javnih razpravah v zvezi z reformo šolskega sistema in tudi v zvezi z drugimi odprtimi vprašanji o šolstvu. Besedilo prikazuje tri takšne okvire, in sicer legitimizacijski okvir, participacijski okvir in konsonančni okvir. Legitimizacijski okvir povezuje javno razpravo o šolski reformi s procesom političnega odločanja in z legitimnostjo odločitev; nanaša se na sistem formalne politike in organe politične oblasti. Participacijski okvir povezuje javno razpravljanje z idejo sodelovanja in tako zajema delovanje družbenih organizacij in predstavnikov, ki zastopajo strokovna združenja ali druge oblike organiziranja skupnih interesov. Konsonančni okvir pa izpostavlja predvsem soglasnost in konstruktivnost javnih razprav, in s tem po drugi strani prikriva dejanske razlike v mnenjih, ki so se pojavljale v procesu razpravljanja.

*Ključne besede:* medijski okviri, javno razpravljanje, Ljudska pravica, Slovenski poročevalec, šolska reforma 1955-1957

## **MEDIA FRAMING OF PUBLIC DEBATES ON SCHOOLS BETWEEN 1955 AND 1957**

*Andrej Pinter*

The topic of the present paper is media framing of public debates concerning schools which the Slovenian daily newspapers formed between 1955 and 1957. It is an empirical outlined of the structure and characteristics of the so called early socialist public sphere in Slovenia, as observable through the concepts and methods of media framing research. Between 1955 and 1957, a reform of the school system was in progress in Slovenia and the daily press spent much space on this issue, as well as numerous political and social organizations, committees and associations. It can be shown that reports of the Slovenian daily press produced several typical frames, i.e. networks of interconnected notions, ideas, symbols and evaluations, through which the press presented information on public debates concerning reforms of the schools system to its audience. This paper presents three such typical frames, legitimization frame, participation frame and consonance frame. Legitimization frame links public discussion with the process of decision making and legitimacy of the decisions themselves. It is thus concerned primarily with the political system and institutions of political authority. Participation frame links public discussion on school reform with the idea of participation and thus covers the activities of various social and political organizations through which expert opinions are represented in the public. Consonance frame pinpoints primarily unanimity and constructiveness of public discussions and on the other hand hides the real differences of opinion which are likely to appear in its process.

*Key words:* media framing, public discussion, daily newspapers, Slovenski poročevalec, school reform 1955-1957, early socialist public sphere

## **MARGINALNI ZAPIS O NASTANKU LJUBLJANSKEGA UNIVERZITETNEGA PEDAGOŠKEGA INŠTITUTA**

*Jože Širec*

V tem prispevku avtor navaja nekaj osnovnih informacij iz časa, ko je Pedagoški inštitut nastajal. Najprej osvetli prvo obdobje, obdobje po drugi svetovni vojni, ko sta bila vodilna pedagoga dr. Gogala in dr. Schmidt. Nadalje navaja ustanovitev Zavoda za napredek šolstva, katerega vodja je bila dr. Šegula, ki je v tistem obdobju organizirala prvo mrežo



eksperimentalnih šol v zgodovini slovenskega šolstva in pedagogike. Oddelek za pedagoško in psihološko raziskovalno delo, ki je deloval v okviru Zavoda za napredek šolstva pa je predstavljal embrionalno zasnovo bodočega pedagoškega inštituta. Na koncu izpostavi tudi konfliktno odnose med politiko in stroko, ki so bili vedno prisotni.

*Ključne besede:* ustanovitev, Zavod za napredek šolstva, Pedagoški inštitut

### **MARGINAL NOTE ON THE CREATION OF THE UNIVERSITY OF LJUBLJANA PEDAGOGICAL INSTITUTE**

*Jože Širec*

In this contribution the author cites basic information from the time when the Educational Research Institute was created. To begin with he sheds light on the initial period, following the Second World War, when the leading educationalists were Dr. Gogala and Dr. Schmidt. He then presents the founding of the Board for the Advancement of Education, which was headed by Dr. Šegula, who at that time organised the first network of experimental schools in the history of Slovenian education and teacher training. The Department of Pedagogical and Psychological Research Work, which functioned within the Board for the Advancement of Education, represented the embryonic basis for the future pedagogical institute. Finally, the author also highlights the ever-present conflicting relations between politicians and the profession.

*Key words:* founding, Board for the Advancement of Education, Educational Research Institute

### **INTERVJU Z DR. FRANCEM PEDIČKOM O »MINULEM DELU«**

*Darko Štrajn*

Na začetku intervjuja dr. Pediček govori o učiteljih, šolanju in pedagoško teoretskih obravnavah. Govori tudi o svoji osebni izkušnji z drugega posveta slovenskih pedagogov na Bledu, ki je bil nekakšna prelomnica v njegovem pedagoško-teoretskem delu. Nadalje omenja svoje številne objave, govori pa tudi o direktorovanju na Pedagoškem inštitutu. Izpostavljena so tri velika problemska področja, ki izstopajo v delu intervjuvanca: šolsko svetovalno delo, pedagoška teorija z antropološko usmerjenostjo in teorija terminologije v znanosti s poudarkom na pedagogiki, ki so v nadaljevanju tudi podrobneje predstavljena. Na koncu intervjuja je kot zaključek Pedičkovega pedagoškoteoretskega dela omenjena še študija *Paradigme slovenske pedagogike. Prikaz ideoloških nasprotij in obravnavanih vprašanj v slovenski pedagogiki 1945-1988*, ki je izzvala njegov drugi politično-idejni spor, ki pa ni bil tako politično nevaren kot blejski.

*Ključne besede:* intervju, antropološka pedagogika, raziskovanje, šolsko svetovalno delo

### **INTERVIEW WITH DR. FRANC PEDIČEK ON "PAST WORK"**

*Darko Štrajn*

At the beginning of the interview Dr. Pediček speaks about teachers, education and pedagogical theory. He also speaks about his personal experience from the second con-

sultation of Slovenian educationalists in Bled, which was a kind of turning point in his pedagogical theoretical work. He then mentions his numerous publications and speaks about being director of the Educational Research Institute. Three major issues that stand out in the work of the interviewee are highlighted: educational advisory work, pedagogical theory with an anthropological orientation and the theory of terminology in science with emphasis on teacher training. These issues are then presented in detail. At the end of the interview, by way of concluding Pediček's work in pedagogical theory, there is also mention of the study *Patterns of Slovenian Pedagogy: a presentation of ideological contradictions and issues dealt with in Slovenian pedagogy 1945-1988*, which provoked his second political and conceptual dispute, although this was not as politically dangerous as that in Bled.

*Key words:* interview, anthropological pedagogy, research, educational advisory work

### **»RESNICA« O DEKLICAH? O RAZISKOVANJU RAZLIK MED SPOLOMA V ŠOLI**

*Valerija Vendramin*

Avtorica svoj prispevek uvede s problematiko raziskovanja različnih »reprezentacij« spolne razlike v šoli (npr. razlike med dosežki deklic in dečkov, subtilna diskriminacija ipd.). Problematizira nekatere vidike kvantitativnega raziskovanja na tem področju, ki ne dopuščajo kompleksnejših analiz ženskosti in moškosti. S kratkim ekskurzom v feministično raziskovalno paradigmo osvetli vprašanje »objektivnosti«. Nato obdela nekatere tipične predpostavke o domnevno naravnih zmožnostih dečkov in deklic. Na koncu se posveti prikritemu kurikulumu kot konceptu, ki odpira možnosti pri raziskovanju spola v edukaciji onstran »zdravega razuma« in »znanstvenega dokaza«.

*Gljučne besede:* spolna razlika, umeščena vednost, metodologija, edukacijske analize, prikriti kurikulum

### **»THE TRUTH« ABOUT GIRLS? ON THE RESEARCH OF THE DIFFERENCES BETWEEN BOYS AND GIRLS IN SCHOOL**

*Valerija Vendramin*

The author first presents some of the problems related to the research of different »representations« of sexual difference in school (e.g. the differences in achievement of boys and girls, subtle discrimination, etc.). She problematizes some aspects of quantitative research in this area, which do not allow for more complex analyses of feminine and masculine. By briefly presenting feminist research paradigm she sheds some light on the question of »objectivity«. She then presents some typical assumptions about »natural« abilities of boys and girls. At the end, she analyses the concept of hidden curriculum, which opens additional possibilities in gender research in education beyond »common sense« and »scientific proof«.

*Key words:* sexual difference, situated knowledge, methodology, educational analyses, hidden curriculum

# ZAHVALA

---

**Revija *Šolsko polje* izhaja s finančno podporo naslednjih  
institucij:**

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO in ŠPORT

AGENCIJA RS ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST

PEDAGOŠKI INŠTITUT, Ljubljana

# politeia

N e t w o r k  
for Citizenship and Democracy in Europe

The **Network for Citizenship and Democracy in Europe** is a virtual organisation of more than 1500 institutions and persons that work in the field of citizenship and political education and wish to co-operate at a European level.

### **The goals of the network are to:**

- Inform and motivate EU-citizens, to promote social and political participation by activities for and with intermediaries and multipliers.
- Discuss strategies for the involvement of citizens in the European democracy by organising conferences and via printed and digital media.
- Strengthen the European dimension in citizenship education.
- Promote the European co-operation and establishment of accessible, non-partisan institutions in the field of political socialisation and participation.
- Exchange information and expertise.

### **Seminars and Conferences**

Topics of past conferences: Political education in a European democracy, Crime and security, Media literacy, Global changes, national challenges and Migration and integration.

### **POLITEIA Newsletter**

The newsletter brings information on developments in the field of European politics, civic and political education, interviews, the signalling of (electronic) publications, NGO's, didactical materials, Internet, conferences etceteras.

### **[www.politeia.net](http://www.politeia.net)**

On this site information is given about the network. Included are a database of organisations, issues of the Newsletter, the announcement of seminars, articles of previous meetings and a virtual resource centre with links to other sites.

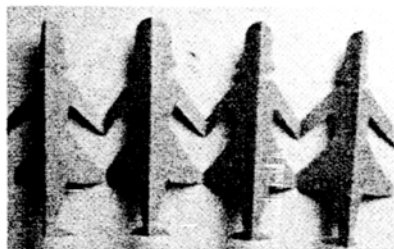
The membership and newsletter are free of charge.

### **Secretariat of the POLITEIA Network:**

Prinsengracht 911-915, 1017 KD Amsterdam,

The Netherlands, Phone +31 20 5217600

E-mail: [info@politeia.net](mailto:info@politeia.net), Internet [www.politeia.net](http://www.politeia.net)



**Add dimension to  
your sociological  
research**

## **sociological abstracts**

*Comprehensive, cost-effective, timely*



Abstracts of articles, books, and conference papers from nearly 1,500 journals published in 35 countries; citations of relevant dissertations as well as books and other media.

Available in print or electronically through the Internet Database Service from Cambridge Scientific Abstracts ([www.csa.com](http://www.csa.com)).

Contact [sales@csa.com](mailto:sales@csa.com) for trial Internet access or a sample issue.



## **sociological abstracts**

*Published by Cambridge Scientific Abstracts*

7200 Wisconsin Avenue • Bethesda MD 20814 • USA

Tel: +1 301-961-6700 • Fax: +1 301-961-6720 • E-mail: [sales@csa.com](mailto:sales@csa.com)

---

