Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

188489

Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

188480

STRMČNIK

iza šolskih kazni



10

15. 1.

ANALIZA
ŠOLSKIH KAZNI

Dr. FRANCE STRMČNIK

ANALIZA ŠOLSKIH KAZNI

DRŽAVNA ZALOŽBA SLOVENIJE
LJUBLJANA 1965

188480

188480

Narodna in univerzitetna knjižnica - Ljubljana

O 134 | 1966

V naši pedagoški teoriji je o kaznovanju kot sredstvu vzgajanja malo napisanega. Pa tudi to, kar je, ostaja pri zelo splošnih, včasih tudi pri zelo deklarativnih stališčih, s kakršnimi si vzgojna praksa ne more dosti pomagati. Tem manj zato, ker manjka o tem vprašanju enotnejših pogledov. Nazori prehajajo od ene skrajnosti, ki pripisuje kaznovanju silno važno mesto v vzgoji, do druge, ki ga popolnoma odklanja. Spričo te neenostnosti in pomanjkljivih utemeljitev enih in drugih, je neenotno, samosvoje in stihijsko tudi kaznovanje v naši vzgojni praksi. To velja glede splošnih stališč prosvetnih delavcev o vrednosti in vlogi kazni v našem vzgojnem sistemu, kakor tudi za konkretna vprašanja o učinkovitosti in neučinkovitosti, koristnosti in škodljivosti, dovoljenosti ali prepovedi posameznih kazni itd. To in pa dejstvo, da povzroča napačno kaznovanje v naši vzgoji vedno večjo vzgojno škodo, me je spodbudilo k separatnemu tiskanju drugega dela moje doktorske disertacije »Psihološke osnove in pedagoška vrednost kazni«. S tem prispevkom, ki je tudi kot del širše teme smiselno kolikor toliko zaokrožena celota, želim pomagati prosvetnim delavcem, da bi globlje dojeli vzgojni značaj posameznih šolskih kazni. Ker je to osnovni element sicer zelo kompleksnega kazenskega procesa, utegne ta knjiga pripomoči tudi k boljšemu poznavanju in k enotnejšemu razumevanju tega vprašanja nasploh, kakor tudi k redkejšemu, preudarnejšemu in odgovornejšemu kaznovanju naših učencev.

Ob tej priliki se toplo zahvaljujemo vsem šolskim vodstvom in šolnikom za pomoč, ki so mi jo nudili pri zbiranju študijskega gradiva, kakor tudi za njihove dragocene prispevke o kazenskih izkušnjah. Zelo bom vesel, če bi me prav tako vestno seznanjali s pripombami, dopolnitvami in o pomanjkljivostih tega dela.

Posebno se zahvaljujem svojima mentorjema univerzitetnima profesorjema dr. Stanku Gogali in dr. Vladu Schmidtu.

OČRT TEME

Moj namen je bil analizirati najbolj tipične osnovnošolske kazni. Ta analiza vključuje:

1. klasifikacijo šolskih kazni;

2. podrobno razčelnitev vsake kazni posebej z vidika:
— njenih splošnih pedagoških značilnosti,
— kvalitativne analize njene učinkovitosti,
— kvantitativne analize njene učinkovitosti,
— kvantitativne analize njene rabe;

3. povzetke in zaključke.

Klasifikacije šolskih kazni so v pedagoški literaturi dosti redke, ali pa zelo ohlapne. Vendar je logično dosledna klasifikacija kazni pogoj, da jih moremo sistematično obdelati. Zato sem razdelil vse kazni na podlagi njihovih osnovnih pedagoških in psiholoških značilnosti v 5 skupin. Vsako kazensko skupino sem skušal najprej vsebinsko čim bolj adekvatno opredeliti in poiskati skupne značilnosti vseh kazni določene skupine. Sledi podrobna razčlemba vsake kazni posebej.

V uvodnem delu obravnave kazni sem želel prikazati njene splošne pedagoške značilnosti in njeno vzgojno vrednost. Njeno učinkovitost in rabo sem kolikor mogoče utemeljeno omejil le na tiste slabosti in prestopke učencev, ki jim po svoji vsebini najbolj ustreza. Nadalje sem prikazal najvažnejše pogoje, ki jim mora zadostiti, da bi bila učinkovita in njene največje slabosti v današnji vzgojni praksi.

Kvalitativna analiza, ki vključuje vzroke, zakaj je neka kazen učinkovita ali neučinkovita, dopolnjuje in konkretizira prikaz njene splošne vzgojne vrednosti. Pokaže nam, v čem je njena moč, da učenca prizadene oziroma nemoč, če ga pusti neprizadetega. Pove nam, ali prizadene učenca

neka kazen bolj zaradi bojazni pred njenimi represalijami, torej zaradi vzgojno manjvrednih motivov, ali pa ga spodbuja k poboljšanju zaradi njene moralne in socialne vsebine, ob kateri je spoznal ter doživel nevrednost svojega prestopka.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni prikazuje:

— odvisnost učinkovitosti kazni od spola, starosti in socialnega okolja učencev;

— stopnjo, rang učinkovitosti, ki jo zavzema posamezna kazen med drugimi. Daje nam orientacijo, katere kazni so za določeno kategorijo učincev malo, bolj ali najbolj učinkovite. Ker pa je treba upoštevati pri kaznovanju vrsto pogojev, se na dani rang seveda ne moremo stoodstotno zanesti;

— kako se ujemajo ocene učiteljstva o učinkovitosti posameznih kazni z ocenami učencev. Ti podatki so važni za kazensko prakso. Čim bolj se približajo nazori učiteljstva o učinkovitosti posameznih kazni realnemu doživljanju teh pri učencih, tem uspešnejše bo kaznovanje.

S kvantitativno analizo rabe sem želel ugotoviti, kakšen je odnos med učinkovitostjo in rabo kazni, po katerih kaznih naša vzgojna praksa najbolj sega, koliko vplivajo na rabo in izbiranje kazni starostne posebnosti učencev in okolje, v katerem živijo.

Na kraju analiz vseh kazni in statističnih rezultatov je bilo moči izluščiti nekaj najosnovnejših in splošnih spoznanj o učinkovitosti posameznih kazenskih kategorij, o vplivu spola, starosti in socialnega okolja učencev na učinkovitost kazni, o korelaciji vrednotenja posameznih kazni po presoji učencev in učiteljstva ter o rabi posameznih kazni glede na starost in socialno okolje učencev.

OPIS METODE

Pričujoča »Analiza šolskih kazni« temelji pretežno na induktivnem proučevanju naše kazenske vzgojne prakse v osnovni šoli. Tega kajpak ne gre razumeti ekskluzivno in tako, da bi smeli podcenjevati delež dedukcije. Obratno,

tudi v empirični študiji se morata dialektično prepletati in dopolnjevati oba metodološka principa, če se hočemo izogniti iz njune enostranosti ozhajajoči škodljivosti — prakticizma in shematizma.

V tem opisu metode želim prikazati na kakšen vzorec populacije sem omejil svojo temo, in kako sem zbiral, analiziral ter interpretiral zbrano študijsko gradivo.

Vzorec

Pri izbiri vzorca za proučevanje pričujoče teme sem naletel na nekatere težave, ki mi niso dopuščale, da bi mu lahko zagotovil širšo reprezentativno vrednost. Kaznovanje je namreč delikatno vprašanje, o katerem ima učiteljstvo zelo neenotne in subjektivno obarvane nazore. Zato je dosti neenotna in subjektivno pogojena tudi njegova praksa kaznovanja. Če sem hotel zavarovati učence in njihove odgovore pred temi vplivi, sem moral opraviti zbiranje gradiva sam. Tega pa ne bi zmogel, če bi se odločil za vzorec, raztresen po vsej Sloveniji. Zato sem ga omejil na učence treh, socialno kolikor toliko kompaktnih in tipičnih stratov. Izbral sem naslednja okolja: za mestno — središče Ljubljane, za industrijsko — Mežiško dolino, za kmečko — izrazito kmečka naselja občine Ormož. Ker se število anketiranih učencev spreminja glede na proučena vprašanja, bom vzorec za vsako posebej opisal.

Za analizo stopnje učinkovitosti vsake kazni sem zajel po 50 deklic in 50 dečkov od 4. razreda naprej v vseh treh socialnih okoljih. S 4. razredom sem začel zato, ker so učenci tega razreda že kos nalogam, ki sem jim jih postavljal pri izbiranju gradiva. Razen tega sem prišel na osnovi splošnih pedagoških spoznanj, posvetovanja z mnogimi učitelji in lastnih izkušenj do zaključka, da se začne problematika kaznovanja močneje zaostrevati prav pri učencih od te starosti naprej:

Vzrokov učinkovitosti ali neučinkovitosti kazni žal nisem mogel analizirati pri učencih obeh spolov posebej, v vseh razredih in v vseh socialnih okoljih. Zato sem omejil to vprašanje le na 200 učencev obeh spolov

v zadnjih razredih mestnega okolja. Razumljivo je, da teh rezultatov ni mogoče posploševati na učence nižjih razredov in na različna socialna okolja. Določeno orientacijo nam pa nudijo tudi za te.

Za analizo rabe posameznih kazni sem omejil vzorec na manjše število učencev. Vsak razred zastopa le po 50 učencev. To pa zategadelj, ker mi pri tem vprašanju ni šlo za neke subjektivne podatke, ki bi bili tipični za vsakega učenca posebej in odvisni samo od njega, marveč le za registracijo, kako pogosto sega učiteljstvo po tej ali oni kazni.

Zanimala me je tudi korelacija ocene o učinkovitosti posameznih kazni med učenci in učiteljstvom. V ta namen sem anketiral 140 učiteljev 5., 6., 7. in 8. razredov, in sicer 70 v mestnem in 70 v industrijskem okolju. Vsak razred zastopa enako število učiteljev. Učiteljstva 4. razredov in učiteljstva v kmečkem okolju nisem zajel. In sicer zato ne, ker bi bilo v izraziti manjšini z učiteljstvom v višjih razredih in z učiteljstvom v mestnem ter industrijskem okolju. Spričo razrednega pouka uči namreč v 4. razredih mnogo manj učiteljev kot pa v višjih razredih. Podoben pojav je značilen tudi za predmetni pouk v kmečkem okolju. Zaradi pomanjkanja učiteljstva poučuje več predmetov ena oseba, ki je seveda učno močno obremenjena. Razen tega predmetni pouk tudi ni povsod dosledno uveden. Spričo tega poučuje v višjih razredih kmečkega okolja mnogo manj učiteljev kot pa v enakih razredih mestnega in industrijskega okolja. Izhod iz tega nesorazmerja, ki bi ogrožal objektivnost primerjav, bi bil mogoč, če bi zajel z anketiranjem učiteljstvo 4. razredov in kmečkega okolja še na drugih šolah. To pa pomeni, da bi moral občutno razširiti vzorec raziskovanja, in sicer ne le za učiteljstvo teh dveh kategorij, marveč tudi za učence. Primerjava, kako ocenjujejo učinkovitost kazni učenci in učiteljstvo, ne bi bila dovolj zanesljiva, če bi bila subjekt in objekt kaznovanja razdvojena. Znano je namreč, da je učenčeva reakcija na neko kazen močno odvisna od osebnosti kaznujočega učitelja, kakor tudi to, da učiteljevo predstavo o učinkovitosti neke kazni močno pogojujejo njegove konkretne kazenske izkušnje.

Razen te primerjave me je zanimalo še to, katere kazni so po mnenju učiteljstva za določene prestopke najprimernejše in najučinkovitejše. V ta namen sem anketiral s posebno anketo istih 140 učiteljev.

Poprejšnji poskus

Z njim sem zajel po 30 učencev od 3. razreda navzgor, in sicer v vseh socialnih okoljih. Na osnovi teh preliminarnih rezultatov sem prišel do naslednjih zaključkov:

— Učenci 3. razredov mestnega in industrijskega okolja še niso bili kos odgovorom na postavljena vprašanja; v kmečkem okolju pa so se zataknili že učencem 4. razredov. Zato sem mogel začeti s svojo nalogo v mestnem in industrijskem okolju z učenci 4. razredov, v kmečkem okolju pa z učenci 5. razredov. To razliko je moči pripisati temu, da se v nižjih razredih kmečkega okolja malo kaznuje, relativno velja to tudi za višje razrede, zato učenci 4. razredov o vrsti kazni še nimajo jasnih predstav. Iz istih razlogov sem opustil analizo dveh kazni tudi v 4. razredu mestnega in industrijskega okolja. Gre za »Vpis učenca v dnevnik« in »Učenec je za kazen vprašan za oceno«. Spričo razrednega pouka v tem razredu učiteljstvo te kazni nič ali sila redko rabi. Zato učenci o njih nimajo realne predstave. Kazni »Premestitev učenca v paralelni razred ali na drugo šolo« statistično nisem razčlenil. V šolski praksi jo zelo malo rabijo, kar velja zlasti za kmečko in deloma tudi za industrijsko okolje.

— Vse ostale kazni na vprašalniku učenci poznajo. Kajpak tega ne gre razumeti tako, da so vsi učenci te kazni že konkretno doživeli na svoji koži. Mnogi so si ustvarili predstavo o tej ali oni na podlagi sodoživljanja, ko so bili kaznovani z njo drugi ali pa pod vplivom javnega mnenja. Gotovo, konkretna izkušnja o neki kazni in le predstava o njej ne korelirata vedno in povsem. Vendar za moj namen ni najvažneje, kako so učenci do teh predstav prišli, marveč kakšne imajo. O njih pa ne odloča le konkretno doživetje ali nedoživetje neke kazni, marveč še vrsta drugih činiteljev (moralna čutečnost učenca, splošna vzgojenost,

režim vzgoje v šoli in doma, socialna povezanost s kolektivom, učiteljeva osebnost itd.). Če temu ne bi bilo tako in bi si mogel pridobiti učenec predstavo o neki kazni le po neposredni poti (da bi bil z njo kaznovan), potem o preventivni funkciji kazni za tiste učence, ki še niso bili kaznovani, sploh ne bi bilo mogoče govoriti. In vendar naj bi bila prav v tej funkciji največja preventivna vrednost kaznovanja.

— Zaradi razvojnih podobnosti ter nepomembnosti razlik med učenci 5. in 6. razredov ter med učenci 7. in 8. razredov o vprašanjih, ki so me zanimala, sem pri analizi združeval učence 5. in 6. razredov ter učence 7. in 8. razredov.

Zbiranje gradiva

Kaznovanje je proces, v katerega sta vključeni vsaj dve osebi, kaznovani in kaznujoči. V medsebojnih odnosih in v vsakem posebej deluje vrsta razumskih, čustvenih in hotenjskih komponent, ki so proučevanju težko dostopne. Zato jih je bilo treba najprej čim bolj evidentno objektivirati in dešifrirati. V ta namen sta mi pri zbiranju empiričnega gradiva še najbolj ustrezali tehniki ankete in intervjuja.

Za zbiranje gradiva o stopnji učinkovitosti posameznih kazni sem izdelal vprašalnik, ki je dal učencem možnost, da so rangirali svoje odgovore po intenzivnosti. (Glej prilogo »Vprašalnik A«.) Učenci so z enotnim znakom označevali tiste rubrike, ki so ustrezale njihovi predstavi o učinkovitosti tistih kazni. Da bi bila vprašanja čim bolj jasna in nedvoumna, sem jih preprosto formuliral, razčlenil in razmejil. Glede na njihov značaj (upravne, omejitvene, moralno obsojajoče ...) in po težavnosti (zniževanje ocene iz vedenja je težja kazen kot pa šolski pripor), jih namenoma nisem sistemiziral, ker sem se bal, da bi spodbujalo to učence k avtomatičnemu in slepemu odgovarjanju.

Z enakim vprašalnikom sem anketiral tudi učiteljstvo, kako ocenjuje učinkovitost posameznih kazni. Opozoril sem jih, naj se opredelijo le za

tiste kazni, katerih učinkovitost poznajo, sicer pa naj pustijo rubrike prazne. Anketa je bila anonimna. Od splošnih podatkov me je zanimal le razred, v katerem kdo poučuje.

Isti vprašalnik mi je ustrezal tudi za ugotavljanje pogostosti rabe šolskih kazni. Le rubrike sem nekoliko drugače poimenoval. (Glej prilogo »Vprašalnik B«.) Vendar se mi je v višjih razredih, kjer poučuje v istem razredu več učiteljev (predmetni pouk), postavilo vprašanje, ali naj upoštevam pri izbiranju gradiva pogostost kaznovanja vsakega posebej ali vseh skupaj. Prvi način bi bil seveda preciznejši, ker bi pokazal, kako pogosto in s kakšnimi kaznimi kaznuje določena kategorija učiteljstva (slavisti, matematiki . . .). Vendar bi me ta diferenciacija močno obremenila, zlasti metodološko, kar bi težko zmogel. Izbrati bi moral mnogo širši vzorec, da bi bili rezultati za vsako kategorijo učiteljstva čim bolj reprezentativni in objektivni. Zato sem se odločil za drugo varianto. Ni mi šlo za evidentiranje kazenske prakse vsakega učitelja posebej, temveč za to, katerih kazni pade v nekem razredu najmanj, katerih več in katerih največ. Čeprav se zdi na prvi pogled, da bodo učenci težko združili kazenske načine vseh učiteljev v neko imaginarno osebnost, kažejo rezultati, da jim to ni delalo večjih težav. Pokazali so izreden posluh in sposobnost za rangiranje kazni glede na njih rabo. Na vprašalnik so na ta način lahko odgovarjali vsi, od tistih, ki še niso bili kaznovani, pa vse tja do onih, ki so jih kazni najpogosteje doletele. Za njihove ocene je značilna izredna sorodnost. Tudi to potrjuje, da zadostujejo za to vprašanje odgovori 50 učencev, za vsako starostno stopnjo.

Za zbiranje gradiva o tem, katera kazen je za določene prestopke najučinkovitejša, sem izdelal »križni« vprašalnik. (Glej prilogo »Vprašalnik C«.) Učiteljstvo je ocenjevalo to učinkovitost v ustreznih rubrikah s številkami od 0—5.

Do vzrokov učinkovitosti ali neučinkovitosti kazni sem prišel z nevezanim tipom ankete. Učenci so svobodno opisovali, koliko in čemu jih prizadene neka kazen, zakaj se zaradi nje poboljšajo. Ker mi ni šlo toliko za intenziteto prizadetosti, do te sem prišel po drugi poti, kot pa za njeno kvaliteto, sem posebej pazil na to, da so

svoja stališča do neke kazni čimbolj utemeljili. Ker sem imel opravka z učenci zadnjih razredov, so dojeli svojo nalogo brez večjih težav.

V prilogi »Osnovni podatki o učinkovitosti in rabi kazni« so urejeni statistični podatki po spolu, starosti in socialnem okolju učencev. Ker so bili odgovori učencev točkovani od 0—3, pomeni v rubrikah prvo število frekvenco odgovorov, drugo pa vsoto točk, ki so jih dobili ti odgovori. V rubriki »Skup. t« je seštevek vseh točk, ki jih je dobila neka kazen. Na osnovi teh frekvenc in seštevkov je kazni možno rangirati in statistično obdelati.

Obdelava gradiva

Vsako kazen sem obdelal z vidika njenih splošnih načel, vzrokov in stopnje učinkovitosti ter rabe.

V splošnem, uvodnem delu sem želel prikazati vzgojno vrednost posamezne kazni z njenega družbenega, pedagoškega in psihološkega vidika. Naslonil sem se deloma na tovrstna spoznanja pedagoške in psihološke teorije, deloma pa na posplošitve empiričnega gradiva.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni osmisluje stopnjo učinkovitosti kazni. Kazenski motivi vsake kazni so razdeljeni na vzroke učinkovitosti in na vzroke neučinkovitosti. Prvi govorijo v prid učinkovitosti neke kazni, negativni pa jo zanikajo ali zmanjšujejo. Toda s tem še vedno ni determinirana vzgojna vrednost te učinkovitosti. To nam pokaže šele razmerje med posameznimi kategorijami vzrokov. V oklepajih označena števila nam povedo, kako pogosto so se pojavili določeni vzroki pri neki kazni. Prikazuje nam torej število vzrokov, ne pa število učencev, ki so odgovarjali. Števili prvih in drugih se ne krijeta vselej, ker je lahko npr. navedel nek učenec več vzrokov, čemu ga neka kazen prizadene, drugi pa morda nobenega. Pod vsako kategorijo sem navedel tudi nekaj najbolj tipičnih odgovorov učencev.

Kvantitativno analizo učinkovitosti kazni so mi omogočili graduirani, oziroma točkovani odgovori učencev. S pomočjo teh (glej prilogo »Osnovni podatki

o učinkovitosti in rabi kazni«) sem lahko primerjal učinkovitost kazni pri različnih kategorijah učencev, oziroma ugotavljal odvisnost kazenske učinkovitosti od spola, starosti in socialnega okolja učencev. Pri tem sem izhajal iz ničelne hipoteze. Za preverjanje le-te pa mi je ustrezal in zadoščal hikvadrat-test. Pri preizkusu neodvisnosti na kontingenčni tabeli sem se odrekel ničelni hipotezi pri riziku 5 % ali manj.

Iz statističnih tabel v tekstu so razvidni statistični rezultati. V oklepajih označene številke in črke pomenijo, da je tista kazen učinkovitejša za označeno kategorijo učencev. Številke označujejo razrede, m-moške, ž-ženske, M-mestno okolje, I-industrijsko okolje in K-kmečko okolje.

Rang učinkovitosti nam prikaže, katero mesto zavzema v rang lestvici, ki obsega razpon od 1—20, toliko je namreč analiziranih kazni, neka kazen pri določeni kategoriji učencev. Do rang lestvice sem prišel na ta način, da sem za učinkovitost kazni, izraženo v atributivnih vrednostih: nič, malo, precej, najbolj (glej prilogo: »Vprašalnik za zbiranje gradiva«), uporabil arbitrarno postavljene ponndere od 0—3. (Glej priloge »Osnovni podatki o učinkovitosti in rabi kazni«.) Na ta način sem dobil točkovno vrednost vsake kazni in s tem tudi njihova medsebojna razmerja. (Glej še prilogo: »Rang učinkovitosti in raba kazni«.)

V tekstu je dana pri analizi vsake kazni tudi tabela njene stopnje učinkovitosti. V tej tabeli označena števila pomenijo mesto, ki ga zavzema neka kazen v okviru vseh dvajsetih pri različnih kategorijah učencev.

Tudi učinkovitost kazni po presoji učiteljstva sem razporedil na podoben način. Vendar sem moral rezultate prej spraviti na skupni indeks. Ker se namreč vsi učitelji niso opredelili ob vseh kaznih (le ob tistih, ki so jih poznali), sem dobil za vsako kazen posebej različno število odgovorov. Da sem njihove rezultate mogel zvrstiti, sem delil število točk (Nt) vsake kazni s številom odgovorov (No) učiteljstva, rezultat pa zaradi večje preglednosti pomnožil s 100 $\left(\frac{\text{Nt}}{\text{No}} \cdot 100\right)$. Razen ranga sem iz teh rezultatov lahko razbral tudi število učiteljev, ki o učin-

kovitosti neke kazni nima opredeljenega stališča. (Glej prilogo: »Učinkovitost kazni po presoji učiteljstva in učencev«.)

Na podoben način kot učinkovitost sem kvantitativno analiziral tudi rabo kazni. V metodi ni nobene razlike, pač pa v obsegu analiz. Preverjal sem le odvisnost rabe kazni od socialnega okolja, ne pa tudi od spola in starosti učencev. Prav tako nisem računal ranga rabe kazni ločeno po spolih učencev. Vse to bi mi obseg teme močno razširilo.

Na kraju tega poglavja sem na osnovi statističnih podatkov in analiz vsake kazni posebej povzel najsplošnejše zaključke o učinkovitosti in rabi šolskih kazni. V ta namen so mi služile tabela poprečne učinkovitosti in rabe posameznih kazenskih kategorij (do njih sem prišel tako, da sem izračunal za vse kategorije učencev poprečno učinkovitost oziroma rabo posamezne kazenske kategorije), tabele razlik učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev in Spearmanov obrazec za izračunavanje koeficienta korelacije ranga. (Stopnjo pomembnosti izračunanih koeficientov sem določal s pomočjo ustrezne tabele v delu: Henry E. Garett, Statistika v psihologiji in pedagogiki, 1. del, Ljubljana 1957, tabela 52, str. 173.)

Da sem mogel izdelati te tabele, sem moral imeti za vse starostne kategorije učencev enako frekvenco. Ker sem združeval učence 5. in 6. r. ter učence 7. in 8. r., je znašala frekvenca teh 2 skupin po 100 učencev. Le za 4. r. mi je ostala frekvenca 50 učincev. V vseh ostalih statističnih izračunih in primerjavah sem to neenotnost upošteval in ji prilagodil statistični postopek primerjanja. Le pri omenjenih tabelah v zaključkih tega nisem storil, ker bi bile statistične operacije zelo zamudne in tehnično težko izvedljive. Zato sem se odločil za preprostejši in mojemu namenu ustreznejši način. Frekvenco 50 učencev sem za 4. r. pomnožil z 2. Tako sem dobil tudi za ta razred frekvenco 100. S tem mi je bilo omogočeno primerjanje rezultatov učinkovitosti in rabe kazni med posameznimi razredi.

Z interpretacijo statističnih rezultatov sem imel dosti težav. Predvsem zaradi tega, ker je pedagoška lite-

ratura, ki bi analitično osvetljevala vsa ta vprašanja, ki sem jih načel, več kot skromna. Če pa bi jih hotel sam razčlenjevati, bi mi preveč razširilo okvire moje naloge. Zaradi tega so statistični rezultati vzročno in kvalitativno le toliko osmisljeni, kolikor mi je bilo na razpolago empiričnega gradiva in ustrezne literature.

KLASIFIKACIJA IN ANALIZA ŠOLSKIH KAZNI

Glede na značaj kazenskih posledic in glede na to, katero plat učenčeve osebnosti najbolj prizadenejo, moremo razdeliti šolske kazni v naslednje skupine:

— upravno-administrativne kazni,
— moralno obstojajoče kazni,
— poravnalne kazni,
— omejitvene kazni,
— kazni profanacije učenca.

Te kazenske skupine niso strogo razmejene. To je razumljivo, saj so mnogoštevilni in raznovrstni kazenski motivi, ki se prepletajo v okviru določene kazni. Zato teži ta ali ona k več skupinam. Vključitev v eno izmed njih je odločila prevladujoča kazenska vsebina posamezne kazni oziroma narava povzročitelja (npr. bojazen, sramovanje, moralni pritisk kolektiva . . .) njene večje ali manjše kazenske učinkovitosti.

UPRAVNO-ADMINISTRATIVNE KAZNI

Kaznim te skupine je skupno administrativno obeležje in sankcije, ki jih predvidevajo šolska disciplinska pravila. Njihova naloga je, da poleg drugih vzgojnih ukrepov varujejo vzgojno izobraževalno funkcijo šole ter zagotavljajo predpisane disciplinske in moralne norme učencev. Temu primerne so tudi posledice teh kazni. Temeljijo na institucionalnem pritisku in avtoriteti šole. Prekrškitelja naj bi poboljšal pritisk uprave šole, javnega mnenja kolektiva in bojazen, da bo kazen vpisana v njegove uradne šolske dokumente. Spričo tega lahko težje upravno-administrativne kazni trajneje motijo in kvarijo učenčev ugled in ogrožajo sta-

tus učenca ter nemoteno normalno šolanje, zlasti v šolah druge stopnje. Vsem tem kaznim je bojazen učencev pred omenjenmi posledicami osnovni vzrok, ki jim daje takšno ali drugačno (vzgojno, dresurno), večjo ali manjšo učinkovitost. To je vredno poudariti zategadelj, ker je osnovna slabost upravno-administrativne kazni prav v njeni dresurni nevarnosti. Vzrokov za to je več. Deloma gredo na račun njene upravno prisilne narave in dostikrat šibke zveze med značajem prestopka in kaznijo, deloma pa jih poraja prepogosto zatekanje k njim in birokratsko obravnavanje prestopnika. Zaradi tega prizadene otroka bolj kot »učenca«, manj pa njegovo moralno osebnost. Samo aktivno sodelovanje in soodločanje razrednega kolektiva, pionirskih in mladinskih samoupravnih organov lahko omili te njene potencialne nevarnosti. V takih primerih so upravno-administrativne kazni tudi v naši šoli vzgojno utemeljene. Razumljivo je, da bi jih smela šolska vodstva rabiti le v izjemnih primerih in po čim bolj enotnih kriterijih. Zanje bi bili potrebni enotni predpisi, da bi odstranili take in podobne ugotovitve učencev: »Ukor na različnih šolah različno rabijo; pri nas za vsako malenkost, drugod pa niti za največje prestopke.« S temi predpisi bi morali biti seznanjeni že v začetku šolskega leta učenci in njihovi starši.

V to skupino prištevamo naslednje kazni:

— vpis v dnevnik,
— ukor,
— znižanje ocene iz vedenja,
— premestitev učenca v paralelni razred ali na sosednjo šolo.

Notranja medsebojna odvisnost, povezanost in stopnjevanje teh kazni in sankcij naj bi bila naslednja: utemeljenemu vpisu v dnevnik mora slediti primerna kazen. Če gre za ukor, naj bo vpisan v učenčev dosje, to pa mora spet vplivati na učenčevo oceno iz vedenja, če se ne poboljša. Znižana ocena iz vedenja mora biti učencu resna grožnja za premestitev v paralelni razred ali na sosednjo šolo, v izjemnih primerih pa tudi v vzgojni zavod, če bi se njegovo vedenje in ravnanje še slabšalo.

Vpis v dnevnik

Vpis v dnevnik je najlažja oblika šolske upravno-administrativne kazni. Sam po sebi v bistvu niti še ni kazen, če mu ne sledijo konkretne kazenske posledice. Njegov kazenski značaj je predvsem v potencialni nevarnosti ukora ali kakih drugih kazenskih sankcij in v vznemirjenem pričakovanju učenca med vpisom in konkretno kaznijo, ki mu lahko sledi.

S tem v zvezi se nam postavlja vprašanje, ali morajo slediti vsakemu vpisu v dnevnik konkretne kazenske posledice? Če temu ni tako, potem je vpis zgolj registracija otrokovega prestopka, ki mu kazen lahko sledi ali pa tudi ne. S tem bi močno zmanjšali in ogrozili psihološko bistvo te kazni, namreč intenzivnost pričakovanja, ko učenec dobro ve, da ga bo kazen doletela, ne ve pa še, kakšna in kolikšna. Mnogi vpisani učenci bi se zanašali, da se bo vse dobro končalo, kar bi gotovo zmanjšalo resnost vpisa. Če pa odgovorimo na gornje vprašanje pritrdilno, da mora vsakemu vpisu v dnevnik slediti tudi konkretna kazen, potem bi ogrozili njegovo objektivnost, pravičnost in utemeljenost. Mnogi učitelji bi prestopnike rajši vpisovali, kot pa jih v resnici vzgajali. Množično vpisovanje in šablonsko kaznovanje bi samo negiralo svojo učinkovitost in smiselnost.

Vidimo, da po tej formalni poti ne moremo priti do pravilnega zaključka. Najti moramo bolj zanesljiv kriterij, kdaj naj vpisu sledi tudi kazen. Iskati ga ne moremo nikjer drugje, kot v značaju in teži v dnevnik vpisanega prestopka. Učenec bi smel biti vpisan samo za večje in težje prestopke ter v skladu s postopnostjo kaznovanja. Če vpisani prestopek zadosti tej osnovni zahtevi, mu more brezpogojno slediti tudi kazen. Vpis v dnevnik ne more biti zgolj opozorilo učencu, naj se poboljša, pa mu zato ne smemo pripisovati le nekega kazensko pogojnega značaja. Učitelj je imel pred vpisom dovolj možnosti za različne oblike opozarjanja, če jih je hotel in znal izkoristiti. Zlasti osebne beležnice dobro rabijo temu namenu. Upravičeno v uradni šolski dokument vpisan učenec pa mora biti pravično kaznovan. Toda prav tako dosledno se moramo držati obratnega pravila. Neupravičeno vpisan učenec ne sme biti

kaznovan, pa četudi bi zato trpela avtoriteta in ugled učitelja, ki je vpis izvršil. Po tem načelu bi se morala šolska vodstva brezpogojno ravnati, če hočejo dvigniti in varovati učinkovitost te kazni. Če se ga bodo držala, bo trpel učiteljev ugled samo enkrat, ker bo drugič z večjo preudarnostjo in previdnostjo segal po dnevniku. Če pa bodo dopuščala, da bodo učitelji vpisovali v dnevnik vsak učenčev prestopek, vsako malenkost, brez premisleka in v neobvladanosti, jih bodo učenci vsak dan manj spoštovali in priznavali za resnične vzgojitelje. Ni samo en učenec napisal tej sorodne misli: »Če te po pravici vpiše, to sprejmem. Zasovražim pa ga, če te vpiše, ne da bi se prepričal in za vsako malenkost«.

Jasno je, da odločitve o tem, kdaj bo sledila vpisu kazen, ne moremo prepustiti samo vpisujočemu učitelju. O tako pogostih in glasnih vzklikih v naših zbornicah »zahtevam kazen«, mora z vso resnostjo odločiti bodisi razredni učiteljski zbor, učiteljski zbor šole ali pa ravnatelj skupaj z razrednikom in učiteljem, ki je kazen sprožil. Zlasti še o ukoru bi moral odločiti celotni učiteljski zbor, in sicer po prejšnjem posvetovanju z zastopniki razrednega kolektiva. Mnenja razredne skupnosti moramo upoštevati, saj je učinkovitost vsake kazni odvisna predvsem od tega, koliko jo le-ta podpre.

S tem smo trčili na naslednje vprašanje, ki je za to kazen še posebej važno. Kakšen je odnos med vpisom in kazensko konkretizacijo vpisa, če ji sledi, kdo vpisuje in kdo kaznuje? Ali širše, smemo ločiti predlagatelja kazni od njenega realizatorja? Mislim, da praviloma tega ne smemo dovoliti. Učitelj, ki kazen upravičeno zahteva, naj jo, če je le mogoče, tudi izvede, vsekakor pa bi moral biti pri tem navzoč, da se bo čutil soodgovoren zanjo in za njene morebitne negativne posledice. To pomeni, da se njegova kazenska odgovornost ne sme končati z golim vpisom. Če se odpovemo temu pravilu, bi razdvajali obe plati enotnega kazenskega procesa: sprožitev in uresničitev kazni, zadolžitev in odgovornost do nje. Kazensko funkcijo učitelja bi s tem zožili na vlogo birokratskega tožitelja, sodbo in njeno izvršitev pa bi prepustili drugemu, običajno razredniku. Učitelja to ne bi spodbujalo, da bi se izogibal kaznovanju

in iskal boljših in učinkovitejših vzgojnih ukrepov, saj bi se na ta način izognil vsaki odgovornosti za kazen in njen vzgojni učinek. Najbrž se ne bomo motili, če rečemo, da je takih teženj med našimi učitelji v višjih razredih precej in da je prav v tem osnovni razlog, da se mnogi tako pogosto zatekajo k vpisovanju učencev v dnevnik.

V zvezi z vpisom v dnevnik se nam vsiljuje vprašanje, kakšna kazen naj vpisu sledi. Če bi se odločili zgolj za upravno-administrativne kazni, bi močno zožili in šablonizirali njegov vzgojni pomen. Zato bi bilo prav, da bi segali bolj po drugih, pedagoško učinkovitejših kaznih kot pa so ukori. Ni mogoče naprej predvidevati, katera in kolikšna kazen vpisu v dnevnik najbolj ustreza. Vsekakor ne sme biti lahka, če vpisujemo v dnevnik samo težje prestopke. Ravna naj se po teži in naravi prestopka in po presoji, katera bo na učenca vzgojno najbolj učinkovala.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni:

1. Vzroki učinkovitosti (143)

a) Bojazen pred posledicami v šoli (73)
doma (32)

»... ker skoro gotovo dobiš ukor.« »... ker lahko dobim slabo karakteristiko.« »... ker dobiš kazensko nalogo in izgubiš mnogo časa.« »... ker se mi zniža ocena iz vedenja.« »... ker me dobijo učitelji na piko.« »... ker obvestijo starše, ki me kaznujejo.« »... ker sem tepen.« »... ker ne smem s starši na izlet.« »... ker bi poslušala doma pridige še dolgo časa.«

b) Izguba zaupanja in ugleda pri sošolcih (16),
pri učiteljstvu (14),
pri starših (8).

»Zelo me prizadene, ker bi me vsi imeli za slabo učenko.« »... ker dobijo o meni slabo mnenje, ki se te dolgo drži.« »... ker me imajo za najslabšega.« »... ker me sošolci kritizirajo.« »Zvedeli bi vsi učenci, učitelji in starši in bi me vsi postrani gledali.« »Sram me je, ker me razrednik krega pred celim razredom.« »Hudo je, ker ti starši potem ničesar ne verjamejo.« »Izgubiš ves ugled, ker te v zbornici na konferenci pred vsemi obravnavajo.«

2. Vzroki neučinkovitosti (53)

a) Privajenost in brezposledičnost kazni (53).

»Ker te zapišejo za vsako malenkost, sem se že privadil«. »Vedno se dobro izmažem. Samo malo ostrejših besed, ki so hitro pozabljene«. »...ker dobim le kazensko nalogo, ki mi jo pomagajo napisati sošolci«. »Na pridige v šoli in doma sem že navajena«. »Z vpisovanjem v dnevnik nas hočejo samo prestrašiti«. »Profesor te vpiše v dnevnik v trenutku jeze, ko se ohladi, je spet vse dobro, lahko pa posreduje tudi razredničarka«. »Če ne dobiš ukora, ti ne more škodovati«. »Pri nas je dnevnik vsak teden poln vpisov — posledica: kazenska naloga«.

Razmerje med vzroki učinkovitosti in vzroki neučinkovitosti je 72,9 : 27,1 v prid prvih. Iz tega bi bilo moči sklepati, da je vpis v dnevnik izredno vzgojna kazen. Če pa upoštevamo, kako jo doživljajo učenci, vidimo, da pade velika večina njenih vzrokov učinkovitosti na bojazen pred njenimi posledicami.

Bojazni same po sebi še ne moremo označiti s pozitivnim ali negativnim predznakom. Odvisno je od tega, od kod izvira in na koga se nanaša. Če se človek boji, da bi izgubil naklonjenost in ljubezen nekoga, ki ga ima rad in ga spoštuje, je taka bojazen močno socialno in moralno pogojena ter ima lahko nanj že aktivni vzgojni in samovzgojni vpliv.

V našem primeru bojazen učenca pred kaznijo nima tovrstnih korenin ali pa so slabokrvne, zato ji ne moremo pripisovati večje vzgojne vrednosti. Izvira iz zanj konkretnih neugodnih posledic, ki mu jih prinaša vpis v dnevnik, manj pa iz skaljenih odnosov z učiteljem in razrednim kolektivom. S temi posledicami je učenec toliko in tako ozko zaposlen, da pozabi na njihov vzrok, to se pravi na svoj prestopek. V središču njegovega doživljanja je neugodje in odpor do učitelja, ki mu ga je povzročil. Zato se največ ukvarja s tem, kako bi te posledice omilil in kako bi jih v prihodnje obšel. Ker manjka kazni in razmišljanju o njej globlji moralni aspekt, ki bi zbudil učenčevo vest, kajpak ne vidi izhoda v zavestnem poboljšanju, marveč v modrem prikrivanju svojega nedovoljenega ravnanja in nemalokrat tudi v maščevanju. Zato ima vpis v dnevnik, ki mu gre zgolj za to, da učenca prestraši in le za kratek čas navidezno

disciplinira, več obeležij dresure kot pa resnične vzgoje. Tembolj takrat, kadar se omejijo njegove posledice na prakticistične ukore in obremenitvene ter omejitvene represalije doma.

Napačno je torej misliti, da je bojazen pred kaznijo nujen in najvažnejši pogoj za njeno učinkovitost. Ker poraja najrazličnejše samoobrambne in maščevalne nakane, prestopnikovo zavest krivde in odgovornosti prej hromi, kot pa krepi. Zlasti tedaj, kadar se stopnjevana in nenehna bojazen sprevrže v mučen strah. Medtem ko je bojazen kratkotrajnejše in manj intenzivno čustvo, pa se strah zaje globoko v učenčevo osebnost. Kot ambivalentno efektivno čustvo deluje po eni strani kot nenehna psihična zavora, ki paralizira in pasivizira učenčeve sposobnosti in delovne zmožnosti, duši njegovo samozavest in samostojnost, preprečuje njegovo aktivno in konstruktivno socialno adaptacijo, povzroča najrazličnejše nervoze itd. Po drugi strani pa vodi strah k agresivnosti, maščevalnosti, strahovanju drugih in tiranski oblastiželjnosti. Kdor doraščа v atmosferi strahu, se tudi sam navzame zastraševalnih metod.

Na strahu temelječe kazni imajo kratkotrajni učinek. Učenec hitro opazi strukturo in mehanizem strahovanja ter se mu sčasoma tudi privadi. Kolikor bolj se oborožuje z njim vzgoja, toliko bolj krepi učenčeve obrambne reakcije. Strahu se podredi le navidezno, da bi se izognil neugodju. Brž ko te nevarnosti ni več, je konec tudi njegove ubogljivosti. Zato strah učenca bolj dresira kot vzgaja. Kdor je dober samo zaradi strahu pred kaznijo, moralno ni vzgojen.

Vzroki neučinkovitosti te kazni se nanašajo na brezposledičnost vpisa v dnevnik in na privajenost nanj. Temu, kar smo o tem že povedali v okviru te kazni, nimamo kaj bistvenega dodati. Sicer pa tudi odgovori učencev sami dovolj jasno govorijo o tej njeni slabosti. Poudarimo naj samo še to, da vpis v dnevnik, kakršen je v današnji rabi, še zdaleč ni pedagoško tako učinkovit, kakor se kaže na prvi pogled. Dostikrat gre v pozabo. Še večkrat pa reagira nanj razrednik z običajnimi opomini, obvestilom staršem itd. ali pa z birokratskimi ukori, ki imajo pri prizadetem učencu in pri razrednem kolektivu zelo omejen odmev.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni:

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost od spola učencev

Razred	5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pomembnost	$\varkappa^2$	ps	pomembnost
mestno	9,93	2	je pomemb. (ž.)	6,77	2	je pomemb. (ž.)
industrijsko . .	13,23	1	je pomemb. (ž.)	6,28	2	je pomemb. (ž.)
kmečko	1,23	1	ni pomemb.	2,48	1	ni pomemb.

Razen v kmečkem okolju, je ta kazen učinkovitejša za deklice. Najbrž zato, ker imajo razvitejše čustvo sramu, se bolj bojijo njenih morebitnih posledic in ker jih skaljeni odnosi z učiteljem huje prizadenejo kot dečke.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	5/6—7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pomembnost
mestno	7,88	2	je pomemb. (5/6)
industrijsko	2,46	2	ni pomemb.
kmečko	2,76	2	ni pomemb.

Vpis v dnevnik je v mestnem okolju učinkovitejša kazenj le v 5/6. razredu. Učenci 7/8. razredov se njenih posledic manj bojijo, ker so že starejši. Najbrž doma za njo vselej niti ne zvedo, razen, če ji sledi ukor. Pa tudi takrat jim običajne omejitve in obremenitve kazni ne zaležejo dosti. Bolj kot bojazen, bi pri starejših učencih moralo biti prizadeto s to kaznijo čustvo sramu in ugleda. Vendar ga v precejšnji meri paralizira prepogosta raba te kazni in navajenost nanjo, ki se veča od nižjih proti višjim razredom. V industrijskem in kmečkem okolju razlika učinkovitosti med 5/6. in 7/8. razredom statistično ni pomembna. To pomeni, da obdrži ta kazen tudi še v 7/8. razredu tolikšno resnost in vrednost kot v 5/6. in večjo kot v 7/8. razredu

mestnega okolja. Bržkone gre del te razlike na račun manjše rabe te kazni v industrijskem in kmečkem okolju. Pa tudi njene posledice doma so verjetno resnejše in občutnejše tudi še za starejše učence.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-mestno			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6	19,6	2	je pom. (I)	1,1	2	ni pom.	18,7	1	je pom. (K)
7/8	22,5	2	je pom. (I)	16,2	2	je pom. (K)	53,3	1	je pom. (K)

Glede na socialno okolje se veča učinkovitost te kazni od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Edino med 5/6. razredom industrijskega in 5/6. razredom kmečkega okolja razlika statistično ni pomembna. Poleg splošne večje občutljivosti za kazni industrijskih in kmečkih učencev ter rigoroznejšega reagiranja dela tamkajšnjih staršev na vpis v dnevnik dvigne njegovo učinkovitost in resnost tudi manjša navajenost učencev nanj. Saj raste pogostost rabe te kazni v obratnem razmerju kot njena učinkovitost, in sicer od kmečkega preko industrijskega do mestnega okolja.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	dečki		deklice	
Razred	5/6	7/8	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang		Rang	
mestno	5	6	5	6
industrijsko	5	4	3	4
kmečko	3	3	4	3

Glede na starost in spol se rang te kazni ne menja bistveno. Opazna pa je rahla težnja po višanju njenega ranga od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Verjetno gre za iste vzroke, ki smo jih že navedli pri

analizi odvisnosti učinkovitosti vpisa v dnevnik od socialnega okolja učencev.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev.

Učiteljstvo uvršča to kazen na 18., učenci pa na 6. mesto.

Mnenje o učinkovitosti vpisa v dnevnik se med učiteljstvom in učenci močno razlikuje. Učenci vidijo učinek te kazni predvsem v njenih morebitnih posledicah, ne glede na to, da se le redko uresničijo. In četudi se, zbledijo v formalističnih ukorih. Z njeno potencialno nevarnostjo pa še vedno računajo, zlasti neposredno ob vpisu v dnevnik. Zato trenutno še nekaj zaleže, čeprav gre običajno hitro v pozabo. Razen tega dvignejo njeno formalno učinkovitost učenci, ki nanjo še niso navajeni. V njih živi še dosti živa in boleča predstava o njej.

Učiteljstvo gleda na vpis z vidika trajnejše učinkovitosti. S formalističnim in vsakodnevnim zatekanjem k dnevniku pa doseže v najboljšem primeru le kratkotrajen uspeh. Zaradi nasprotja med pričakovanimi in resničnimi rezultati te kazni je učiteljstvo razočarano nad njo. Kako negotovo ocenjuje njeno učinkovitost, je razvidno tudi iz tega, da 80 učiteljev, tj. več kot polovica, sploh ni izrazilo svojega stališča do nje. Kljub temu je »Vpis v dnevnik« med najbolj rabljenimi kaznimi.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-mestno			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7/8	4,84	1	je p. (M)	89,1	2	je p. (I)	74 3	1	je p. (M)

Najbolj jo uporabljajo v mestnem in najmanj v kmečkem okolju. Deloma zato, ker je potreba po kaznovanju kmečkih otrok na splošno manjša in ker jim bolj zaležejo

druge, milejše kazni. Razen tega se mnogi kmečki starši manj zanimajo za otrokove kazni v šoli, čeprav moremo domnevati, da pa tisti, ki se, nanje strogo reagirajo. Brez tesnega sodelovanja doma s šolo izgubi svojo kazensko težo tudi vpis v dnevnik.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang	
mestno	2	2
industrijsko	3	2
kmečko	8	4

Glede na starost se rang rabe te kazni bistveno ne razlikuje. Le v 7/8. razredu kmečkega okolja je nekoliko višji kot pa v 5/6. razredu. Verjetno v višjih razredih učinkovitost drugih kazni pojema tudi v tem okolju, pa se zato učiteljstvo več zateka k vpisu.

Z ozirom na socialno okolje pa pada rang rabe te kazni od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja, kar se ujema z izračunom odvisnosti rabe te kazni od socialnega okolja učencev.

Ukor

Pri kazni »Vpis v dnevnik« smo dejali, da mora slediti vsakemu utemeljenemu vpisu učenca primerna kazen, vendar čim manjkrat ukor. Če se je učiteljski zbor le odločil zanj, mu morajo slediti določene upravno-administrativne konsekvence. Poleg tega, da mora biti vpisan v dosje učenca, ga mora čutiti še v primernem znižanju ocene iz vedenja. Kolikor gre že za ukor po učiteljskem zboru šole, mora biti učencu zadnje opozorilo pred premestitvijo v paralelni razred, na drugo šolo, kjer je to mogoče, ali pred izključitvijo iz šole, če je zadostil osemletni šolski obveznosti. O težavnostni stopnji ukora mora odločiti na podlagi predloga, ki ga lahko da kdorkoli od učnega osebja ali razredni kolektiv, učiteljski zbor šole ob aktivnem sodelovanju pred-

lagatelja. Zaslišati mora tudi učenca, ki ga namerava kaznovati in mu dati možnost, da se objektivno obrani. Učiteljski zbor šole mora poznati mnenje predlagatelja kazni in obdolženega, da bi lahko objektivno in pravično sodil.

Upravno-administrativne posledice ukora naj bi imele časovno pogojno veljavnost. To pomeni, da jih lahko šolsko vodstvo anulira, če se je učenec bistveno poboljšal. Nikakor pa te pogojnosti ne gre razumeti tako, da bi izgubila veljavnost tudi že tedaj, če se ne poslabša. »Status quo« njegovega vedenja in ravnanja še ni dovolj, da bi ga lahko kazensko rehabilitirali. Predlog za ta ukrep lahko da kdorkoli od učnega zbora ali razredni kolektiv. O njem mora prav tako razpravljati in odločati učiteljski zbor šole, ob aktivnem sodelovanju predlagatelja. Svojo odločitev mora prizadetemu učencu in razrednemu kolektivu podrobno utemeljiti.

Ukor ima neposredni in pogojni učinek. Neposredni deluje takoj v trenutku kaznovanja in lahko pripomore, da učenec globlje moralno doživi kazen, saj prizadene učencev ugled, občutek časti in osebnega dostojanstva ter njegove odnose s kolektivom in učiteljstvom. Vendar le tedaj, če sta dana dva važna pogoja. Kaznovani učenec mora biti integralni člen socialno in organizacijsko dovolj razvitega razrednega kolektiva, ki kazen odobrava. Čim bolj je povezan z njim, tem močnejši bo moralni pritisk kolektivnega javnega mnenja nanj, da bi se poboljšal. Če kolektiv ne nastopi kot subjekt kaznovanja, bo imel ukor na prizadetega in na ves kolektiv le majhno moralno moč. Zlasti tedaj, če tudi starši ne reagirajo na ukor bolj premišljeno in drugače kot le z nasiljem.

Tudi nekoliko bolj formalnih vidikov ukora ne smemo podcenjevati. Kaznovanemu učencu ga mora izreči pred celim razredom resno tisti, ki je učenca kaznoval ali pa njegov pooblaščeni zastopnik. Podrobno mu mora razčleniti značaj njegovega prestopka in razloge, ki so vplivali na določitev in odločitev kazni, kakor tudi to, da se mu bodo njene pogojne posledice zmanjšale ali razveljavile, če se bo poboljšal. V tej možnosti naj bi doživel učenec objektivnost in pravičnost kazni ter naše zaupanje vanj, da se bo poboljšal.

Pogojnost posledic zagotavlja ukoru trajnejšo učinkovitost. Učenec ve, da ima možnost vplivati nanje. Če so te posledice dovolj resne in kaznovanemu jasno predočene, si bo bržkone zavestno prizadeval, da se ne bi uresničile. Zato je važno, da jih učenci in tudi starši dobro poznajo. Seveda jih mora šola dosledno upoštevati. Če se učenec vidno poboljša, mu jih mora anulirati in obratno, če tega poboljšanja ni, jih mora uresničiti.

Če zagotovimo ukoru tako vsebino in obliko, ima na učenca ne le zunanje prisilno disciplinirajoč, marveč tudi velik moralni vpliv. S tem pa smo deloma že odgovorili na vprašanje, katerim prestopkom je namenjen. Običajno velja prepričanje, da je ukor disciplinska kazen v ožjem pomenu besede. Disciplinske prestopke naša vzgojna praksa večkrat neutemeljeno razmejuje od moralnih, prav tako pa tudi kazni. To pojmovanje izvira od tod, ker pojmujejo mnogi učitelji disciplino prakticistično, ozko, brez njene moralne pogojenosti. Če jim pomeni smoter vzgoje, jo radi omejujejo na šolske disciplinske predpise, ki jih je treba učencu vsiliti od zunaj. Učenci se jim največkrat ne podredijo zato, ker bi uvideli njihovo objektivno vrednost, marveč zategadelj, ker so jim vsiljene in zavarovane s sankcijami. Če pa jo razumejo kot pogoj za vzgajanje, jo radi imajo za neko vrsto obrambe pred nedisciplineranimi učenci in motenjem šolskega dela. Tudi tedaj jo ločujejo od učenca in njegove zavestne moralne aktivnosti. Naj jo jemljejo kot smoter ali kot pogoj vzgoje, vselej je navzoče nasilje.

Zaradi takega pojmovanja discipline vidijo mnogi učitelji v ukoru predvsem disciplinsko kazen, ki naj s svojim upravnim pritiskom pokori učenca zahtevam šole. Malo pa si prizadevajo, da bi dobil tako vsebino in obliko, da bi učenca discipliniral in moralno vzgajal hkrati, kar je v bistvu nerazdružljiv vzgojni proces. Zaradi tega vsebuje današnji koncept ukora mnoga znamenja dresure, kar potrjujejo tudi temu sorodni odgovori učencev: »Ukor je prvo samo na papirju, ko pa prideš domov, se ti pozna tudi na spodnjem delu hrbta.«

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (169)

a) Bojazen pred posledicami doma (57), v šoli (46)

»... ker bi bila doma zelo kaznovana.« »... ker se bojim staršev.« »...ker bi mi vzeli doma vsako razvedrilo.« »Prišla bi domov z velikim strahom.« »Doma bi bil zelo tepen.« »Me zelo prizadene, ker je treba ukor pokazati staršem, ki so zelo strogi.« »...ker dobim nižjo oceno iz vedenja.« »...ker bi to vplivalo na moj uspeh.« »...ker bi me lahko prešolali.« »Ukor je zapisan tudi v spričevalu in na drugi šoli takoj vidijo, kakšen si.« »Z ukorom bi težko prišel na drugo šolo«. »Ukor se te vse življenje drži.«

b) Sramovanje pred učenci (11),
pred starši (9),
pred učitelji (5).

To je zelo sramotno za učenca.« »Sram bi me bilo pred sošolci.« »Sramovala bi se pogledati profesorju v oči.« »Sram bi me bilo doma povedati.« »Od sramu bi zardevala še na cesti.«

c) Izguba ugleda, zaupanja in naklonjenost
sošolcev (13),
staršev (5),
učiteljev (4).

»Taka kazen je za osmošolca zelo sramotna.« »...ker med sošolci ne bi bil priljubljem.« »...ker bi razredu znižala število točk pri medrazrednem tekmovanju«. »Kvaril bi ugled kolektiva«. »Doma mi ne bi zaupali več«. »Vsi učitelji bi me imeli za najslabšega in bi nezaupljivo gledali name«.

č) Razžalostitev staršev (19)

»Me zelo prizadene, ker so starši žalostni«. »Hudo bi mi bilo, ko bi videla žalostne starše«. »Starši so žalostni, če imajo takega sina«. »Prizadene me samo zaradi žalosti staršev«.

2. Vzroki neučinkovitosti (15)

a) Brezposledičnost ukora in privajenost nanj (15)

»Me ne prizadene, ker dajejo profesorji ukore za vsako malenkost«. »V našem razredu je to vsakodnevna stvar«. »Prvič me

je prizadel, počasi sem se nanje privadil«. »Me ne prizadene, ker ukor sam podpišem«. »Z ukori samo strašijo, potem se te pa razredničarka usmili«.

Razmerje med obema kategorijama vzrokov je 92,9 : 7,1 v korist vzrokov učinkovitosti. Če bi vrednotili učinkovitost ukora zgolj po tem razmerju, bi dobili o njem napačno pedagoško predstavo. Čeprav je ukor po rangu najučinkovitejša kazen (glej tabelo 2), nam pokaže kvalitativna analiza njegovih kazenskih vzrokov nekoliko drugačno podobo o njegovi resnični moralni učinkovitosti. Iz nje je razvidno, da je med vzroki učinkovitosti moralno pomembnejših le okrog 39 %. Vsi drugi se nanašajo na bojazen pred posledicami ukora, bodisi doma ali v šoli. Učenci imajo v mislih predvsem trajnejše pogojne posledice ukora (»... ker dobim nižjo oceno iz vedenja«, »... ker bi me lahko prešolali«, »... ker se te vse življenje drži« itd.), manj pa njegove vsakodnevne neugodnosti. Samo po sebi ni to nič kaj hudega, saj smo dejali, da ukor mora vsebovati težje pogojne posledice. Bolj zaskrbljujoče je to, da manjka danes tej kazni večje neposredne moralne impresivnosti, ki bi morala biti njen osrednji motiv. Edino ta zmore kaznovanega resnično moralno poboljšati.

Vzroki neučinkovitosti se nanašajo predvsem na pogosto rabo ukora in na privajenost nanj. Iz odgovorov teh učencev sicer ni razvidno, da bi pogosta raba ukora omilila ali povsem odpravila njegove posledice tudi doma. Slej ko prej pa smemo domnevati, da starši nanj še kljub temu reagirajo, četudi ne več tako zares. In vendar je za te učence ukor neučinkovit, kar pomeni, da jim ga negativne posledice doma bistveno ne otežujejo. Njegova osnovna slabost je v tem, da ostane tudi pri razrednem kolektivu brez večjega moralnega odmeva. Zato imajo do njega učenci dokaj liberalne in lahkotne predstave. Zaradi pogostega seganja po njem dobijo vtis, da ne more biti tako huda kazen, če sledi že manjšim prestopkom in če z njim tako nedosledno grozijo. Tako mišljenje lahko dobijo o njem tudi tisti učenci, ki te kazni še niso bili deležni in jo poznajo le po tem, kako reagirajo nanjo drugi.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	χ^2	ps	pom.	χ^2	ps	pom.	χ^2	ps	pom.
mestno	0,0	1	ni p.	7,3	1	je p. (ž)	7,9	1	je p.(ž)
industr.	0,3	1	ni p.	0,8	1	ni p.	1,6	1	ni p.
kmečko	—	—	—	1,5	1	ni p.	1,7	1	ni p.

Ukor bolj učinkuje na deklice kot pa na dečke le v 5/6. in 7/8. razredu mestnega okolja. Povsod drugod razlika statistično ni pomembna. V mestnem okolju je z ukorom kaznovanih več. Zato se dečki nanj prej privadijo kot deklice, ki so ga redkeje deležne. Medtem ko pri deklicah njegove moralne komponente najbrž še vedno učinkujejo, pa so pri dečkih spričo pogoste rabe že močno okrnjene. Same represalije pa mu ne morejo zagotoviti večje moralne moči, zlasti ne zato, ker jih šola nedosledno izvaja. Razen tega mnogi starši ravnodušno reagirajo na ukore svojih otrok.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4—5/6			5/6—7/8		
Soc. ok.	χ^2	ps	pom.	χ^2	ps	pom.
mestno	9,8	1	je pom. (4)	9,7	1	je pom. (5/6)
industr.	4,3	1	je pom. (4)	0,7	1	ni pom.
kmečko	—	—	—	0.9	1	ni pom.

Ukor je učinkovitejši za učence 4. r. Da je v 5/6. r. manj učinkovit, je razumljivo. Duševni profil učencev teh razredov močno pogojujejo predpubertetne posebnosti, med njimi tudi splošna prehodna otopelost. Zato ukor predpubertetnika moralno in represivno manj prizadene. In četudi ga prizadene, to nerad prizna, ker hoče biti junak. Bolj nerazumljivo pa je to, da je v mestnem okolju kljub temu učinkovitejši v 5/6. razredu kot pa za učence 7/8. razredov.

Spričo njihove pubertetne osebnostne in socialne razvitosti bi jih moral ukor s svojo moralno vsebino močneje prizadeti. Zdi se, da tej funkciji tak, kakršen je v današnji rabi, ni povsem kos.

Med učenci 5/6. in 7/8. r. je v industrijskem in kmečkem okolju učinkovitost ukora izenačena. Iz tega je moči sklepati, da obdrži v teh okoljih glede na starost konstantnejšo, čeprav najbrž vsebinsko nekoliko diferencirano vrednost. Ker to kazen v omenjenih okoljih nekoliko redkeje rabijo, izenači njeno večjo represivno učinkovitost pri mlajših učencih, večja moralna prizadetost pri starejših učencih. Večina učencev 7/8. r. je na kraju svojega rednega šolanja, pa jim zato ni vseeno, če bi ukor škodoval njihovemu zaključnemu spričevalu. Poleg tega mnogi tamkajšnji starši verjetno bolj rigorozno reagirajo nanj tudi še pri starejših učencih.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
4	0,0	1	ni p.	—	—	—	—	—	—
5/6	2,1	1	ni p.	3,9	1	je p. (K)	11,5	1	je p. (K)
7/8	20,3	1	je p.	3,9	1	je p. (K)	29,2	1	je p. (K)

Primerjava učinkovitosti ukora glede na socialno okolje nam pove, da med mestnim in industrijskim okoljem, razen v 7/8. r. ni bistvene razlike in da je učinkovitejši v kmečkem kot pa v mestnem in industrijskem okolju. Tudi te razlike moramo utemeljiti z enakimi razlogi kot smo jih že navedli pri interpretaciji učinkovitosti ukora glede na starost.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	dečki			deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
soc. ok.	Rang			Rang		
mestno	1	1	1	1,5	1	1
industrijski	1	1	1	1	1	1
kmečko		1	1	—	1	1

V vseh socialnih okoljih in v vseh razredih ter pri obeh spolih ima ukor najvišji rang. Njegovo vzgojno vrednost smo skušali opredeliti pri kvalitativni analizi učinkovitosti te kazni.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Učiteljstvo uvršča ukor v lestvici vseh kazni na 4., učenci pa na 1. mesto. Oceni sta si dosti blizu. Vendar nas ne smeta zavesti, zlasti ne ocena učencev. Pravo vzgojno vrednost te kazni nam je namreč pokazala analiza njenih kazenskih vzrokov. Zdi se, da tudi učiteljstvo ne loči dovolj moralne od represivne vrednosti ukora, sicer mu ne bi moglo pripisati tako visokega mesta.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7,8	30,0	2	je p. (M)	135	1	je p. (I)	222	1	je p. (M)

Po ukoru največ segajo v mestnem, manj v industrijskem in najmanj v kmečkem okolju. Tudi ta podatek govori za to, da so podeželski otroci laže vzgojljivi, na splošno občutljivejši za kazni, tudi za milejše, in manj kaznovani kot mestni učenci. Razloge za to moremo iskati v posebnostih podeželskega okolja in otroka.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	4	5/6	7/8
Soc. ok.		Rang	
mestno	18	7	6,5
industrijsko	17	9	8
kmečko	—	17	16

V mestnem in industrijskem okolju, razen v 4. razredu, ukor močno uporabljajo. Čeprav so vključene v te rezultate bržkone tudi neuresničene grožnje z njim, zavzema

spričo funkcije, ki bi jo med kaznimi smel imeti, občutno previsoko mesto. Tudi iz tega je moči sklepati, da šole vse preveč kaznujejo. Ker pa milejše kazni starejšim učencem ne zaležejo več, jih nadomestujejo vzgojitelji z upravno administrativnimi, ki so za kaznovanega le navidezno težke in učinkovite, za kaznujočega pa v resnici najlažje.

Glede na socialno okolje se rang rabe ukora znižuje od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Tudi iz tega je razvidno to, kar smo poudarili že pri odvisnosti rabe kazni od socialnega okolja učencev.

Znižanje ocene iz vedenja

Znižanje ocene iz vedenja pride v poštev kot kazen pri pogojnih posledicah ukora, če se učenec ni bistveno poboljšal. V tem primeru mora slediti znižanje ocene težavnostni stopnji ukora. Kot kazen ima vzgojni smisel, če se učenci zavedajo njenega družbenega pomena in če je ocena resnični odsev njihove discipliniranosti. Dojeti morajo, da je disciplinirano neobhodno potrebna ne le za normalno delo v šoli, marveč tudi za njihovo konstruktivno družbeno in osebno življenje. Zato bi morali v učencih že zgodaj začeti razvijati zavest, da disciplinirano ni le njihova privatna zadeva ali morda kaprica šole, temveč njihova družbena dolžnost in odgovornost. Če bi se tega zavedali in če bi bila ocena iz vedenja resnično ogledalo njihove moralne in socialne vzgojenosti, bi jim morala v spričevalu mnogo več pomeniti in povedati. Zdi se, da danes temu ni vselej tako. Zato pa je zapisalo več učencev sorodne misli: »Me ne prizadene, ker ocena iz vedenja ne pomeni dosti, glavni so predmeti«. Take nazore, katerih škodljivost ni treba posebej poudarjati, poraja med drugim tudi današnje neustrezno ocenjevanje vedenja.

Današnja praksa presojanja in ocenjevanja vedenja ne ustreza več niti našemu socialističnemu pojmovanju družbene in moralne discipliniranosti človeka niti širši vzgojni funkciji današnje šole. In sicer zato ne, ker ne odseva resničnega stanja discipliniranosti učencev v naši šoli in izven nje, kakor tudi ne vsebine, ki jo definiramo s

pojmom zavestna disciplina. Če bi odsevala prvo in drugo, se kajpak ne bi smeli nenehno pritoževati nad nedisciplini-ranostjo današnjih učencev, saj je velika večina izmed njih iz vedenja odlično ocenjena. Prav dobra ocena je marsikje že redkost in nekaj nenavadnega, kar je več kot očitno, da množične odlične ocene iz vedenja niso v adekvatnem odnosu s stanjem discipline v naših šolah. Še več, današnji nekritični sistem ocenjevanja vedenja je začel zavirati večjo družbeno zahtevnost po kulturnejšem obnašanju in zavestnejši discipliniranosti naših učencev in temeljitejše vzgojno delo z njimi. Zato bi bilo prav, da bi ga spremenili in prilagodili našemu pojmovanju discipline in njenemu realnemu stanju v šolah.

Ocenjevanje vedenja, kakršno je v rabi, je ostanek stare šole, ki je imela drugo, vsebinsko ožjo in razredno pogojeno vzgojno funkcijo. Disciplino in njene zahteve je v bistvu zreducirala na pasivno in poslušno lepo vedenje učenca v okviru pouka, šole in odnosov do učitelja. Omejevala se je predvsem na zaviranje negativnih, ne da bi hkrati spodbujala tudi pozitivne manifestacije mladega človeka. Zato se je najlepše in najvarnejše vedel tisti, ki je miroval in delal le to, kar mu je bilo ukazano. To je bila disciplina mirovanja, inertnosti, slepe poslušnosti in odvisnosti, ne pa disciplina aktivnosti, akcije, zavestnosti in samostojnosti. Da je učenec zadostil njenim normam in bil iz vedenja odlično ocenjen, je zadostovalo že, da se je dostojno in poslušno obnašal. Ker so to zmogli brez večjega napora in osebnih zaslug skoro vsi učenci, so imeli oceno odlično za edino normalno in absolutno merilo lepega vedenja. Prav dobra ocena je bila že nenavaden dogodek, medtem ko je bila ocena dobro že resno svarilo učencu pred izključitvijo ali pa že povod za izključitev iz šole. Bolj kot po osebni zaslugi in zaradi zavestnega moralnega napora učencev samih so se vedli lepo zaradi strahu pred represalijami. Objektivno nujnost discipline, ki so jo spričo njene razredne pogojenosti že tako težko dojeli, so doživljali predvsem kot nujnost, ki ji je botrovalo nasilje. Razumljivo je, da je izhajalo takšno pojmovanje discipline in učenčevega vedenja iz razredno pogojenih vzgojnih smotrov in iz njim ustreznega pedagoškega prepričanja, da je učenec

zgolj pasivni in poslušni objekt vzgoje. Če pa še ni, naj tak postane.

Naše pojmovanje discipline se razlikuje od buržoaznega po normativni in funkcionalni strani. Saj se ne omejuje le na prisilno lepo vedenje, marveč predpostavlja ustvarjalno družbeno aktivnost, ki izhaja iz svobodne in zavestne odločitve posameznika.

Po vsebini in obsegu sta naša pojma discipline in lepega vedenja močno razširjena in poglobljena, saj vključujeta: »prizadevanje učenca pri delu, njegov odnos do dolžnosti v šoli in izven nje, odnos učenca do razrednega kolektiva, do svojih tovarišev in učiteljev, odnos učencev do šolske in splošne družbene lastnine ter njegovo splošno vedenje v šoli in izven nje«.[1] Gre za družbeno pogojeno disciplino aktivnosti, kjer je lepo vedenje v smislu bontona samo ena izmed njenih vsebinskih komponent, ne pa edina in najvažnejša.

Tako programirana disciplina kajpak ne more prisilno funkcionirati. Od učenca zahteva, če je resnično discipliniran, da se na podlagi spoznanja njene objektivne nujnosti in lastnega prepričanja o njeni koristnosti zanj in za kolektiv zavestno in svobodno ravna po njenih regulativih.

Disciplina kot družbeno moralna kategorija ni le sredstvo vzgoje, ki bi bilo dano že od vsega začetka, temveč predvsem njen namen in produkt. To se pravi, da učencu ni predestinirana in dana že od vsega začetka, marveč mu jo moramo šele privzgojiti, kar pa ni lahek in hiter proces. Od učitelja, učenca in razrednega kolektiva zahteva dosti zavestnega vzgojnega in samovzgojnega prizadevanja. Potemtakem ne morejo biti vsi učenci čez noč in tudi ne enakomerno disciplinirani, pa zato tudi ne morejo imeti vsi najvišje ocenjenega vedenja, kar je danes dokaj splošni pojav.

Oceno iz vedenja bi bilo treba prilagoditi stopnji disciplioranosti učencev. Zato bi morali sistem ocenjevanja

[1] Splošno napotilo o načelih za ocenjevanje učencev in o pogojih napredovanja v osnovni šoli in gimnaziji, Uradni list FLRJ 1960, štev. 7.

spremeniti tako, da bi imela ocena iz vedenja dve obliki, in sicer opisno ter splošno, poprečno, bodisi v obliki števila ali pa poimenovanja. Opisna ocena naj bi prikazala pozitivne in negativne lastnosti učenca, njegovo discipliniranost v najširšem pomenu besede, poprečna pa bi jih zreducirala v nekaj vrednostno opredeljenih skupin, ki bi nudile splošno, poprečno predstavo o stopnji učenčeve discipliniranosti. Zgolj opisna ocena, spričo svoje notranje nehomogenosti in zunanje raznovrstnosti, saj bi jih bilo toliko, kolikor učencev, te predstave ne bi izostrila, čeprav je za stimuliranje discipliniranosti zelo važna, tako za učence, kakor tudi za njihove starše in učitelje. Srednja splošna ocena, kot mejnik za odstopanje discipliniranosti navzgor in navzdol, bi morala biti fiksirana z nekim poprečnim kriterijem. Dobil bi jo npr. učenec, ki s svojim vedenjem nikomur in za nikogar ne stori ničesar slabega, pa tudi ne ničesar dobrega. S tem bi bil omogočen razpon ocenjevanja v pozitivno smer do vzorne, brezhibne in v negativno do nezadovoljive discipliniranosti.

Pedagoške prednosti takega ocenjevanja učenčeve discipliniranosti so očitne, čeprav je vprašanje, ali je v današnjih pogojih objektivnih in subjektivnih težav našega šolstva že izvedljivo. Prikazalo bi kolikor toliko objektivno resnično discipliniranost vsakega učenca in razrednega kolektiva kot celote, kar bi olajšalo in usmerjalo učiteljevo vzgojno delo. Te slike dosedanje ocenjevanje ne daje, saj zajema običajna odlična ocena kar tri vrednosti: odlično, prav dobro in dobro disciplinirane učence. Šablonizirano ocenjevanje ne spodbuja učenčeve discipliniranosti, kajti tisti, ki je poprečno discipliniran, se ne trudi, da bi postal boljši, ker ima že tako najvišjo oceno. Pa tudi vzorno disciplinirani učenec si ne prizadeva, da bi postal še boljši, če so manj disciplinirani učenci prav tako odlično ocenjeni. Realno ocenjevanje discipliniranosti bi spodbujalo tudi starše, da bi se več in resneje zanimali za otrokovo vedenje, kakor tudi učitelje, da bi si bolj prizadevali za vzgojo posameznikove in razredne discipliniranosti. Učitelju ne bi bilo vseeno, če bi disciplinirano st njegovih učencev vidno zaostajala za drugimi, kajti realna ocena iz vedenja kaže v precejšnji meri, kako izpolnjuje svoje vzgojne naloge.

Večkrat smo že omenili in ob kazni »Zagovor učenca pred razrednim kolektivom«, bomo tudi dokazali, da je razredni kolektiv pomembni vzgojni činitelj. Zato je razumljivo, da mora dobiti svoje mesto tudi pri ocenjevanju učenčeve discipliniranosti. Ne iz kakih formalnih razlogov, marveč zato, ker lahko razredna skupnost najpravičneje in najobjektivneje presodi vedenje svojih članov in to tem bolj, čim razvitejša je in čim starejše učence združuje.

Danes ocenjuje vedenje učencev edino ali pa vsaj pretežno razrednik. Le v redkih spornih primerih formalno soodloča ves učiteljski zbor. Razumljivo je, da en sam človek ni kos tako odgovorni nalogi. Zato je ocena šablonska in skoro pri vseh učencih najvišja. Tudi če eliminiramo subjektivno krivdo razrednika, da svojih učencev ne pozna dovolj, ostane še vedno vrsta objektivnih težav, ki mu preprečujejo objektivnejše presojanje njihovega vedenja. Naj omenim le število učencev, ki jih mora oceniti in v višjih razredih predmetni pouk, ki ga privede v njegov razred le za kako uro na teden. Pri današnjem ocenjevanju vedenja je tak individualni način ocenjevanja še mogoč. Učenca ni treba kompleksno poznati in obravnavati, ker se omejuje ocenjevanje res zgolj na vedenje v okviru razreda in šole.

Povsem drugače pa bi bilo, če bi ocenjevali učenčevo discipliniranost realno in v vsej njeni kompleksnosti. Brez temeljitega in vsestranskega poznanja učenca, njegovih življenjskih razmer in njegove aktivnosti v šoli in izven nje bi močno tvegali pravičnost in objektivnost ocene. Nihče drug nam pri tem ne more toliko pomagati kot razredni kolektiv, ki dobro pozna vsakega svojega člana. Brez posvetovanja z njim učitelj ne bi smel oceniti vedenja nobenega učenca. V kolikšni meri bo razredni kolektiv kos tej svoji nalogi in koliko bo sposoben podrediti objektivnosti ocene morebitne špekulativne težnje po neutemeljenem varovanju enega ali škodoželjnem obremenjevanju drugega učenca, je odvisno od njegove zavestne organiziranosti. Ta pa spet od vzgojnega prizadevanja učiteljstva z razrednim kolektivom.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (205)

a) Težave pri prehodu na drugo šolo ali v uk (79)

»Ne bi rad šel s takim spričevalom na drugo šolo.« »To bi mi v službi škodovalo.« »Na drugi šoli bi me s takim spričevalom kaj čudno gledali.« »Težko bi dobil poklic, povsod pogledajo najprej na vedenje.« »Povsod potrebujejo le marljive delavce.« »Povsod bi se me otepali, ker je ocena iz vedenja tvoja slika.« »Letos bi me še posebej prizadelo, ker končujem osnovno šolo in bi nosil pečat s seboj.«

b) Bojazen pred posledicami doma (67)

»...ker ne bi smel na počitnice.« »Bil bi zelo tepen.« »...ker bi morala v zavod.« »Doma bi vse leto poslušal pridige.« »Starši se mi bi maščevali.« »...ker bi mi vzeli v počitnicah vse razvedrilo.« »...ker ne bi smel v kolonijo.« »Starši bi šli na dopust brez mene.«

c) Izguba ugleda pri starših in znancih (24),
pri sošolcih (21),
pri učiteljstvu (14).

»Doma bi me imeli za pokvarjenega.« »...ker bi izgubili starši zaupanje v mene.« »Sorodniki bi dobili slab vtis o meni.« »Sošolci bi se norčevali iz mene.« »Sramujem se pred součenci in znanci, ki bi hoteli videti spričevalo.« »Počutil bi se manjvrednega kot kak cestni potepin.« »Sram bi me bilo pred razrednikom.« »Vem, da bi o tem vedeli tudi vsi v zbornici in imeli o meni slabo mnenje.« »...ker vsi slabo govorijo o takih učencih.«

2. Vzroki neučinkovitosti (41)

a) Ravnodušnost do znižane ocene (18)

»Ker imam znižano oceno vsako leto, mi je že vseeno.« »Ocena štiri me še ne prizadene, nižje pa tako ne dobim.« »Vseeno mi je, kakšno ocno mi dajo, predvsem v prvem polletju.« »Ni mi za ocene.« »Me ne prizadene, ker ocena iz vedenja ne pomeni dosti, glavni so predmeti.« »Do konca leta lahko oceno še popravim.«

b) Nedoslednost groženj (23)

»Profesorji znižano oceno le obljubljajo.« »Bil sem že zapisan v razrednico, pa nisem dobil slabše ocene.« »Profesorjevih

groženj ne vzamem zares.« »...ker nam obljubljajo slabšo oceno samo zato, da bi nas prestrašili.« »Profesorji grozijo s to kaznijo največkrat takrat, kadar so slabe volje; ko se pomirijo, je spet vse pozabljeno.« »Če ne bi imel zadnje besede ravnatelj, bi imeli vsi nižjo oceno.« »Na koncu leta se razrednik bori za nas.« »Vsi smo enaki, vsem pa ne smejo znižati ocene iz vedenja.«

Na vzroke učinkovitosti odpade 84,1 % vseh odgovorov. Toda, če odštejemo od teh kategorijo »Bojazen pred posledicami doma«, ugotovimo, da odpade na moralno vrednejše vzroke samo okoli 56 % vseh vzrokov učinkovitosti. To pa za kazen, kakršna je znižanje ocene iz vedenja, nikakor ni spodbudno.

Iz odgovorov učencev je razvidno, da mnogi učenci že resno razmišljajo o svojem jutrišnjem življenju in mestu, ki ga bodo zavzeli v družbi. Zato se zavedajo osebnega in socialnega pomena discipliniranosti in njene ocene.

Vzroke moralne učinkovitosti lahko razdelimo v nekaj skupin. Čeprav se medsebojno prepletajo in pogojujejo, je iz njih vendar moči slutiti razmejitve in postopni razvoj družbeno moralne zavesti mladih ljudi.

Najprej gre za take, ki izražajo bolj formalno in relativno doživljanje te kazni. Za te učence so značilni sorodni odgovori kot je tale: »Ker bi bilo to v spričevalu, bi mi pokvarilo uspeh.« Na oceno iz vedenja gledajo še bolj z vidika svojega celotnega šolskega uspeha in se še ne zavedajo dovolj njene pomembnosti same po sebi. Prizadene jih le toliko, kolikor škoduje ugledu njihovega spričevala. V ozadju teh odgovorov so egocentrični nagibi po uveljavljanju in priznanju.

Tem sledijo vzroki, ki izražajo tako ali drugačno, bolj ali manj poudarjeno bojazen pred objektivnimi posledicami znižane ocene iz vedenja. Npr.: »...ker bi mi to v službi škodovalo.« »...ker ne bi rad šel s takim spričevalom na drugo šolo.« Ti učenci gledajo na oceno iz vedenja predvsem iz osebno praktičnega stališča, čeprav je čutiti v njihovih odgovorih tudi že moralno in socialno poanto. Izraža se v spoznanju, da z njimi le ni vse v redu in v bojazni, da jih drugod ne bi enakopravno sprejeli.

Precej odgovorov se nanaša na sramovanje učencev in na izgubo njihovega ugleda. Iz njih je razvidno, da se posa-

mezniki že jasno zavedajo, da je discipliniranost pomembna komponenta človekove osebnosti. Toda še zmeraj so ujeti ti učenci v ozek krog doživljanja samega sebe in meditiranja o lastni usodi in položaju. Še vedno ne vidijo vsi izhoda v jasnem spoznanju in odločitvi, da si je moči pridobiti zaupanje in ugled samo z ustvarjalno aktivnostjo in z discipliniranimi odnosi do drugih ljudi. Vse preveč vidijo le lastno škodo, ki jim jo prinaša znižana ocena iz vedenja, ne pa tudi tiste, ki jo z nedisciplinirano stjo oni povzročijo drugim.

Mnogo globlje so dojeli osebnostni in družbeno aktivni pomen discipliniranosti tisti učenci, ki so zapisali sorodne misli kot sta ti: »Povsod potrebujejo le marljive delavce.« »...ocena iz vedenja je tvoja legitimacija, koliko si koristen.« Učenec, ki vidi v oceni iz vedenja oceno svoje družbene vrednosti, ne bo le tožil nad izgubljenim ugledom in zaupanjem, si ju ne bo le želel, marveč bo tudi tako ravnal, da si ju bo pridobil in opravičil. Razumljivo je, da doživljajo disciplinirano st tako zavestno in aktivno le socialno najbolj vzgojeni učenci. Naša vzgoja pa mora težiti k temu, da bi jo dojelo tako čim več učencev.

Vzroke neučinkovitosti poraja nedosledno zniževanje ocene iz vedenja in ravnodušni odnos učencev do nje. Temu je največ kriv današnji sistem ocenjevanja vedenja. Učenci namreč težko verjamejo, da ne bi dobili najvišje ocene. Več jih je navedlo sorodne misli kot sta ti: »Profesorjevih groženj ne vzamem zares.« »Ocena prav dobro me še ne prizadene, nižje pa tako ne dobim.« Pavšalno ocenjevanje utrjuje v učencih povsem napačno in nestimulativno predstavo, da so vsi enako disciplinirani. Ali kakor je zapisal nek učenec: »Vsi smo enaki, vsem pa ne smejo znižati ocene iz vedenja.« Res je, da gre del teh tolažb na račun tega, ker učitelji s to kaznijo več grozijo, kot pa z njo v resnici tudi kaznujejo. K tej nedoslednosti jih sili neobjektiven in blag sistem ocenjevanja. Učenci hitro ugotovijo, da ocene iz vedenja ne jemlje dovolj resno niti šola niti družbeno javno mnenje. Zato so mnogi ravnodušni do nje.

Tudi pavšalno in enakomerno zniževanje ocene iz vedenja celemu razredu zmanjšuje njeno vzgojno vrednost. K takšni praksi se zatekajo učitelji navadno takrat, če

krivca kakega prestopka ne morejo ugotoviti. Tak način je psihološko neučinkovit in hkrati v večini primerov krivičen. Zato tudi ne prebuja v učencih moralnega odnosa do kazni. Neka učenka je zapisala: »Ves razred je imel vedenje 4, doma sem to povedala, pa niso bili nič hudi.«

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pomem.	$\varkappa^2$	ps	pomem.	$\varkappa^2$	ps	pomem.
mestno . . .	0,8	1	ni p.	12,1	1	je p. (ž.)	6,9	2	je p. (ž.)
industr. . .	0,1	1	ni p.	2,3	1	ni p.	2,1	1	ni p.
kmečko . . .	—	—	—	2,3	1	ni p.	1,2	1	ni p.

Ta kazen je učinkovitejša za deklice le v 5/6. in 7/8. r. mestnega okolja. V industrijskem in kmečkem okolju pa njena učinkovitost ni bistveno pogojena po spolu. Tudi iz tega moramo sklepati, da je v teh okoljih ta kazen na splošno dosti učinkovita. Pri učinkovitih kaznih se namreč razlike učinkovitosti med spoloma rade zmanjšajo.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4-5/6			5/6-7/8		
soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pomembnost	$\varkappa^2$	ps	pomembnost
mestno . . .	38,7	1	je pom. (4)	4,48	2	ni pom.
industr. . . .	10,8	1	je pom. (4)	0,22	1	ni pom.
kmečko . . .	—	—	—	2,5	1	ni pom.

Glede na starost je znižanje ocene iz vedenja učinkovitejše v nižjih razredih. Spričo redkejše rabe je za učence teh razredov ta kazen še nekaj nenavadnega. Zato ima nanje večji vpliv. Vrh tega se je bojijo še zaradi njenih posledic doma. Vendar bi pričakovali, da bo učinkovitost te

kazni spričo njene moralne moči, ki naj bi jo imela, med učenci 4. in 5/6. razreda, vsaj izenačena. Pa ni, kar gre verjetno na račun predpubertetne ravnodušnosti učencev 5/6. razredov do ocen nasploh. Med 5/6. in 7/8. razredom razlika ni pomembna. Z ozirom na to, da učinkovitost skoro vseh kazni s starostjo upada, ta pa ne, je mogoče sklepati, da ima na razvitejšo moralno in socialno zavest učencev v zadnjih razredih, ki so na kraju obveznega šolanja, vendarle določen vpliv.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok. Razred	mestno-industr. $\varkappa^2$	ps	pomem.	industr.-kmečko $\varkappa^2$	ps	pomem.	mestno-kmečko $\varkappa^2$	ps	pomem.
4 . .	0,7	1	ni p.	—	—	—	—	—	—
5/6 . .	20,8	2	je p. (I)	3,9	1	je p. (K)	24,0	1	je p. (K)
7/8 . .	34,5	2	je p. (I)	13,0	1	je p. (K)	53,4	1	je p. (K)

Učinkovitost kazni raste od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Ta pojav moremo razložiti razen s splošno večjo kazensko občutljivostjo industrijskih in zlasti kmečkih učencev še s tem, da je za mnoge izmed njih osnovnošolsko spričevalo zaključno. Zato jim ni vseeno, kako so ocenjeni iz vedenja. Za prehod v uk ali za zaposlitev je ta ocena vendarle važnejša kot za nadaljevanje šolanja večine mestnih otrok.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	dečki			deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang			Rang		
mestno	2	2	2	1,5	2	2
industr.	2	2	2	2	2	2
kmečko	—	2	2	—	2	2

V vseh razredih in ne glede na spol (nepomembna razlika je pri deklicah v 4. razredu mestnega okolja), starost ter socialno okolje zavzema znižanje ocene iz vedenja v okviru ostalih kazni zelo visoko drugo mesto. Vendar je za ukorom. Mislim, da lahko to pojasnimo z dvema razlogoma.

Prvega že poznamo. Ocena iz vedenja nima niti pri učencih niti v šoli, pa tudi ne vselej v javnosti tistega ugleda in praktične vrednosti, kot bi jo po svoji družbeno moralni in pedagoški funkciji morala imeti. Zato tudi kot kazen po učinkovitosti zaostaja za ukorom. Znižanje ocene iz vedenja pa ima tudi svoje subjektivne slabosti, ki zmanjšujejo njeno vzgojno vrednost. Gotovo je največja ta, da je časovno omejena na polletje ali na zaključek šolskega leta. Medtem ko čuti učenec neposredne posledice ukora takoj, pa nastopijo posledice znižane ocene iz vedenja mnogo pozneje ali pa sploh ne, če se ne uresničijo. In prav na to možnost se jih največ zanaša, kar potrjujejo taki in podobni njihovi odgovori: »Do konca leta lahko oceno še popravim.« »Konec leta je še daleč.« »Na koncu leta se razrednik za nas bori« itd. Pravična doslednost kaznovanja je zelo važen pogoj za vzgojno učinkovitost te kazni.

Da ima ta kazen kljub pomanjkljivostim tako visok rang in relativno precejšnjo učinkovitost, moremo slej ko prej pripisati temu, da si jo predstavljajo mnogi učenci huje, kot pa je v današnji praksi. Zlasti velja to za tiste, ki z njo še niso bili kaznovani in jo zato s praktične strani še ne poznajo. Teh pa je velika večina. Vendar obstaja nevarnost, da bo ocena iz vedenja vedno bolj izgubljala svojo vzgojno funkcijo, če je ne bomo zavarovali.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Učinkovitost te kazni vrednoti učiteljstvo nekoliko nižje kot učenci, saj jo uvršča na 5., učenci pa na 2. mesto. Spričo vsega, kar smo povedali o njej, je verjetno ocena učiteljstva realnejša.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok. Razred	mestno-industr. $\varkappa^2$	ps	pomem.	industr.-kmečko $\varkappa^2$	ps	pomem.	mestno-kmečko $\varkappa^2$	ps	pomem.
5/6, 7/8	28,1	2	je p. (M)	64,4	2	je p. (I)	129	2	je p. (M)

Pogostost rabe pade od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Razlog za to je v tem, da so industrij-

ski in kmečki učenci v šoli na splošno manj kaznovani in da jim bolj zaležejo milejše kazni. Zato se učiteljstvu ni treba toliko zatekati k težjim upravno-administrativnim kaznim.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	4	5/6	7/8
Soc. ok.		Rang	
mestno	13,5	8	8
industr.	15,5	10	9
kmečko	—	12,5	12

V 5/6. in 7/8. razredu mestnega in industrijskega okolja ranga rabe močno sovpadata. Le v 4. razredu je precej nižji. Mlajše učence učiteljstvo laže obvlada z milejšimi kaznimi. Čeprav je rang rabe v kmečkem okolju nekoliko nižji kot v mestnem in industrijskem, je še vedno relativno visok. Verjetno gre na račun neopravičenega izostajanja od pouka, kar marsikje kaznujejo z znižanjem ocene iz vedenja.

Kazenska premestitev učenca v paralelni razred ali na sosedno šolo

Kot kazen je premestitev učenca pedagoško utemeljena, če je šola prej izčrpala vse druge vzgojne možnosti in če je v tej kazni dovolj realno zagotovilo, da bo na kaznovanega in na druge člane razrednega kolektiva pozitivno vplivala. Nobenega učenca ne bi smeli izključiti iz razrednega kolektiva prej, preden se ne bi v resnici potrudili, da bi mu zagotovili ugodno in spodbujajoče mesto v njem. Boljša kot izolacija je vsekakor imunizacija mladega človeka pred slabostmi. Zato je nepremišljeno premeščanje zaradi nekih oportunističnih teženj posameznih učiteljev, da bi se znebili teže vzgojljivega učenca in se s tem po najkrajši in najlažji poti rešili neke zanje neugodne vzgojne situacije, pedagoško zgrešeno. Vrh tega morajo biti dani za to kazen tudi nekateri objektivni pogoji. Nedopustno je npr. pre-

mestiti učenca na zanj precej oddaljeno šolo. To bi zmanjševalo njegove vzgojno izobraževalne sposobnosti in možnosti (dolga pot v šolo, utrujenost, stroški prevoza, zmanjšana možnost kontakta šole z oddaljenimi starši itd.). Zato more priti v poštev le v okviru šole (kjer je še kaka paralelka tistega razreda) ali dveh bližnjih sosednih šol.

Pri tej kazni gre v bistvu za menjanje učenčevega šolskega socialnega okolja. Glede na to, da je okolje zelo pomemben činitelj vzgoje, utegne biti tu in tam koristna. Bržkone bo kak pretiran oboževalec učenčevih želja glede svojih sošolcev in sosedov oporekal tej trditvi. Njeno zgrešenost bo utemeljeval z različnimi frustracijami in emocionalnimi konflikti, ki naj bi jih porajalo v učencu njegovo neugodno in neprilagojeno počutje v novem okolju. Vztrajal bo, da je treba pustiti učenca tam, kjer se osebno najbolje počuti. Zagovorniki takih ekstremnih stališč absolutizirajo emocionalno počutje učenca, ne vidijo pa njegovega kompleksnega osebnostnega razvoja. Zato je pretirano upoštevanje njegovih individualnih želja ne glede na njihov vrednosti predznak in mimo objektivnih družbenih interesov škodljivo tudi zanj. Seveda ne mislim, da bi jih smeli zanemarjati. Upoštevati jih je treba v tem smislu, da se raznim premestitvam kar najbolj izogibljemo in da jih, če so že potrebne, vsestransko pripravimo. Nikakor pa se jih ni treba bati, če smo prepričani, da bodo novi pogoji in okolje sposobni preprečiti učenčevo škodljivo dejavnost in ga preusmeriti v konstruktivno in disciplinirano šolsko življenje. Uresničitev teh pričakovanj, kakor tudi učenčevo novo počutje pa je odvisno predvsem od tega, kakšen odnos ima do te kazni njegov sedanji in prihodnji kolektiv.

Učenčev matični kolektiv daje kazni vzgojno moč, če je kaznovani učenec z njim kolikor toliko povezan, močneje pa vsaj z nekaterimi njegovimi člani. Običajno tudi ti niso najbolj disciplinirani in vzgojeni, kajti če bi bili, bi na kaznovanega učenca sami pozitivno vplivali in ne bi bilo treba iskati vzgojne pomoči zanj drugod. Zato ima ta kazen tudi zanje neposredni in posredni vzgojni učinek. Neposrednega zato, ker izgubijo svojega člana, s čimer je lahko njihova druščina okrnjena, zlasti, če gre za vplivnega učenca. Če ima šola ta namen in največkrat ga ima, potem mora

težiti za tem, da paralizira in loči od ostalih članov predvsem iniciatorja nedisciplíniranosti. Posredno pa jih prizadene ta kazen zato, ker se bojijo, da bi doletela še koga izmed njih. Prav tako čuti tudi kaznovani njeno težo predvsem v ločitvi od svojih tovarišev.

V teh primerih imamo opravka s paradoksalno in neobičajno situacijo, ki je v tem, da lahko tudi negativna socialna grupa posredno pozitivno vzgojno učinkuje. Za funkcionalno doživljanje učenčeve ločitve od nekega kolektiva namreč ni najvažnejši vsebinski predznak tega kolektiva. Učenci gledajo nanj zelo relativno, z vidika razvitosti njihove moralne in socialne zavesti. Za tiste, ki so vključeni v »klapo«, je le-ta zanje, bodisi zavestno ali podzavestno, vrednejša in pozitivnejša kot pa zdrav kolektiv. To presojanje je odvisno od tega, koliko so objektivna moralna in socialna merila prerasla učenčeve nezdrave nazore o ugodju in neugodju, koristnosti in nekoristnosti. Na osnovi tega se vključuje večina v pozitivne, nekateri pa tudi v družbeno negativne odnose, pač tja, kjer se najbolje počutijo. Enim in drugim pa je skupna elementarna socialna nuja, da so vanje vključeni, da niso osamljeni, razlikujejo pa se med seboj po moralni opredelitvi te vključitve. Zato pa tudi ločitev od svojih tovarišev oboji po formalni plati podobno intenzivno doživljajo. Če temu ne bi bilo tako, potem premestitev učenca v drug razred ne bi bila psihološko utemeljena, vsaj ne zanj, ker bi mu bilo vseeno, v katerem razredu živi. Res je, da je najti najbrž tudi take intravertirane samotarje, vendar so redki.

To pa ne pomeni, da zdrav kolektiv kot celota, s katerim kaznovani nima tesnejših zvez in tudi kolektiv ne z njim, ne bi moral reagirati na premestitev učenca v drug razred. Obratno, kolektiv mora zavzeti do te kazni pozitivno stališče, če meni, da je pravična. Redki so namreč posamezniki, ki bi moralno in socialno tako otopeli, da jih pritisk kolektivnega javnega mnenja ne bi prav nič prizadel; pa tudi zaradi kolektiva samega in varovanja njegovih socialnih norm je prav, da nastopi tudi kolektiv kot subjekt kaznovanja.

Učenci se dostikrat upirajo, da bi sprejeli novega člana. Največkrat zato, ker vsaj trenutno zrahlja ravnotežje in

usklajenost razrednega kolektiva. Pa tudi kolektiv je zanj škodljiv, če ga ni pripravljen enakopravno sprejeti. Zato moramo na premestitev dobro pripraviti oba, premeščenca in kolektiv. Verjetno bi bilo marsikdaj sicer bolje, če ne bi povedali vseh razlogov, ki so privedli do učenčeve premestitve. Ker pa je skoro gotovo, da bi zvedeli sošolci zanje po drugi poti in še v spačeni obliki, je bolje, če jim jih pove zelo previdno in z občutkom za mero učitelj sam. Paziti mora, da ne ostane le pri neprepričljivem informiranju, iz katerega bi učenci dojeli, da si ga tudi on ne želi. Dostikrat je treba vložiti dosti truda, da spoznajo nujnost premestitve. Zlasti tedaj, če razredni kolektiv ni dovolj razvit in enoten. Tak ukrep jim je treba prikazati kot izraz zaupanja vanje in priznanja njihove kolektivne razvitosti.

Če novi kolektiv učenca ne sprejme, nastaneta dve nevarnosti. Učenec se bo povezal z njemu enakimi in nadaljeval svoj prejšnji stil življenja ali pa bo ostal osamljen in zaprt v svoj ozek osebni svet. Oboje je slabo zanj in za kolektiv. Učitelj lahko prepreči to slabost, če zna aktivizirati vzgojno funkcijo kolektiva in če si tudi sam prizadeva, da bi pomagal učencu na pravo pot. V ta namen naj bi tudi razred določil enega ali več dobrih in vzgojenih učencev.

O premestitvi učenca v drug razred ali na drugo šolo mora odločati šolsko vodstvo in jo dobro pripraviti. Nikakor ne bi smela biti prepuščena svobodni presoji razrednikov prizadetih učencev. Še manj pa staršem, zlasti ne tedaj, kadar gre za premestitev učenca na drugo šolo. Večkrat imajo s tem precej težav, ker se vsaka šola otepa nedisciplиniranih in teže vzgojljivih učencev. Če šola tega ne stori, potem je učenca praktično neodgovorno izključila, ne pa premestila.

Kot pri premestitvi, je tudi pri izključitvi treba računati z učenčevo šoloobveznostjo. Izključiti ga je moč le v izrednih primerih in samo tedaj, če je izpolnil šolsko obveznost. Zato naj bi ta kazen vzgojno učinkovala predvsem s svojo hipotetično možnostjo, da se lahko uresniči. Pa četudi se kdaj uresniči, mora šolsko vodstvo skupaj z odgovornimi socialno skrbstveni organi in s starši izključenega učenca predvideti, kam z njim po izključitvi. Za šolo je neodgo-

vorno in v nasprotju z njeno vzgojno funkcijo, če prepusti to vprašanje učencu in njegovim staršem, ki tej nalogi največkrat niso kos. To potrjuje izključitev sama, ki je običajno posledica njihove vzgojne nemoči.

Tudi izključitev učenca iz šole ne more biti le upravno-administrativni akt brez aktivnega sodelovanja razrednega kolektiva. Že zato ne, ker je vsaka izključitev poseganje v organizem kolektiva. Kolektiv pa mora vedeti, kaj se dogaja z njegovimi člani in zavzeti do teh dogodkov aktivno stališče. Šele, če se z izključitvijo strinja in jo podpre, bo upravno-administrativna kazen moralno in socialno smiselna, tako za izključenega, kakor za kolektiv. Zato se lahko z mislimi Krupske o vlogi kolektiva pri izključitvi učenca le deloma strinjamo. Takole pravi: »Če misli učitelj, da lahko dela tudi take stvari, da prepusti razsodbo za izključitev učenca iz šole otrokom ... tudi to je nepravilno. Mi moramo krepiti otroški kolektiv ... Prevaliti odgovornost za izključitev otroka iz šole na otroke — pomeni razbijati kolektiv, mi pa moramo kolektiv na vse načine krepiti.«[2]

Res je, da odločitve o izključitvi učenca ne moremo prepustiti razrednemu kolektivu. O njej mora odločiti učiteljski zbor šole in šolski odbor. Vendar ne zaradi krepitve kolektiva, temveč zato, ker takim odločitvam razredni kolektiv ni kos. Zato je res, da ne moremo valiti nanj odgovornosti za tak ukrep, ker zanj tudi nima pravnih in upravnih pooblastil. To pa ne pomeni, da bi smel biti kolektiv ob izključitvi svojega člana iz šole pasiven in bi lahko stal ob strani. Obratno, če se z izključitvijo strinja, jo mora moralno podpreti. Kritična opredelitev do izključitve kolektiva ne bo razbijala, temveč krepila. V tem primeru gleda Krupska na kolektiv vse preveč le kot na objekt vzgoje.

---

[2] N. K. Krupska: O vaspitanju i nastavi, Znanje, Beograd 1949, str. 185.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (217)

a) Bojazen za ugled pri učencih na stari in na novi šoli (48),
pri učiteljstvu na stari in na novi šoli (24),
pri starših (17).

»Novi sošolci bi zviška gledali name, ker bi vedeli, zakaj sem prišla.« »Nikoli več se ne moreš postaviti na noge, ker bi te vsi zaničevali.« »Prišla bi čisto med tuje in vsi bi s prstom kazali na mene.« »To bi me tako prizadelo, da najraje ne bi stopila na cesto.« »Izgubil bi pri sedanjih in bodočih učiteljih ugled, ki si ga težko spet pridobiš.« »Sošolci na novi šoli me ne bi spoštovali.« »Rad grem k drugim profesorjem, a pred sošolci bi se sramoval.« »Ta kazen bi močno prizadela tudi moje starše, ker bi jim bilo težko, če bi imeli tako nevrednega sina.« »Moji starši bi bili zelo razočarani nad menoj.«

b) Osamljenost, ločitev od tovarišev (57),
od učiteljstva (11).

»Me prizadene, ker se težko privajam na novo okolje in na nove sošolce.« »Bi me močno prizadelo, če bi se moral ločiti od svojih sošolcev.« »Me prizadene, ker bi izgubil stalne prijatelje.« »Zelo hudo — ločiti se moraš od svojih sošolcev, na novi šoli ti je pa vse tuje.« »Gledali bi me kot divjaka in me ne bi vzeli v svojo družbo.« »Na drugi šoli veljaš za nekaj, česar se je treba izogibati.« »Me prizadene, ker sem navezan na moje profesorje.« »Moji učitelji me že poznajo in vedo, da sem zelo sramežljiva.« »Hudo bi mi bilo za profesorjem risanja.« »Težko bi dobil bolj pravičnega profesorja matematike.« »Težko se navadiš na druge učitelje, ker ima vsak druge muhe.« »Rad imam nekatere učitelje, ker so usmiljeni z menoj.«

c) Bojazen pred posledicami doma (46),
na stari in na novi šoli (14).

»Doma bi me hudo kaznovali.« »Starši bi naredili z menoj konec.« »Te sramote moji starši ne bi mirno prenesli, bil bi strašno kaznovan.« »Kaznovali bi me na tak način, da bi to vse leto čutil.« »Na novi šoli bi te imeli vsi profesorji na piki, kar bi se gotovo poznalo pri ocenah.« »To bi me zelo prizadelo, ker drugod še strožje kaznujejo.« »Na novi šoli si kaznovan za vsako malenkost, ker te imajo za največjega razgrajača.« »Vem, da bi imela ta kazen zame trajne posledice tudi pozneje v poklicu, saj bi dobila strašno karakteristiko.«

2. Vzroki neučinkovitosti (42)

a) Apatičnost do stare šole (26)

»Če bi bila ta šola še tako daleč, bi bila srečna samo, da bi se rešila teh profesorjev.« »Domače bi zelo prizadelo, jaz pa bi se kar najrajši preselila na drugo šolo.« »Na novi šoli bi se bolj trudil in bi hitro pozabil na staro šolo.« »Vem, da mi profesorji na drugi šoli ne bi delali toliko krivic, zato me ne bi prizadelo.« »Na novi šoli bi bolje izdeloval, ker me profesorji ne bi imeli na piki.«

b) Ravnodušnost do te ali one šole (16)

»Tudi drugod bi našla prijateljice.« »Zame to sploh ni kazen, ker mi je vseeno, kam hodim.« »Rad imam nova poznanstva, zato me ne bi nič prizadelo.« »Povsod se hitro privadim, zato mi je vseeno, na katero šolo hodim.« »Ker se dobro učim, mi je vseeno, na kateri šoli sem.«

Razmerje med vzroki za učinkovitost in za neučinkovitost kazni je 84,6 : 15,6 v korist prvih. Velika večina odgovorov izraža moralno in socialno vsebino te kazni, saj jih odpade le okrog 28 % na bojazen učencev pred njenimi represalijami doma in v šoli.

Ob tej kazni učenci največ razmišljajo o svojem prihodnjem socialnem položaju. Za izključenega je najtežje prehodno obdobje, pričakovanje, ko že ve, da bo moral iz šole ali v sosednji razred, ne ve pa še, kako bo sprejet in in kako se bo vživel v novo okolje. Skrbi ga, kako bodo gledali nanj bodoči součenci: ali ga bodo priznali, spoštovali, mu dali možnost uveljavljanja, ali se jim bo prilagodil in si ustvaril občutek varnosti in ugodja ali pa se bo počutil osamljenega, izgubljenega in onemogočenega. Na ta več ali manj intuitivna vprašanja, ki so odločilna za socialno eksistenco posameznika, odgovarjajo učenci z negotovimi, skeptičnimi in resignirano bolečimi odgovori kot npr.: »Gledali bi name kot na garjavo ovco«, »Nikoli več se ne moreš postaviti na noge«, »Vsi bi s prstom kazali za menoj«, »Izgubil bi ugled..., ki si ga težko spet pridobiš«. Itd. Mladi ljudje čutijo, da zahteva od njih vsako socialno prilagajanje dosti napora in časa, celo v normalnih pogojih, preden najdejo svoje, eni bolj, drugi manj zadovoljivo

mesto. Zato dobro vedo, da bo ta napor od spoznavanja z novimi sošolci preko postopnega iskanja in utrjevanja najbolj ugodnega socialnega položaja do rehabilitiranega ugleda in uveljavljanja v novem okolju, kamor so bili kazensko premeščeni, še mnogo večji in trajnejši. Še bolj zato, ker je možno, da bi jih pri tem posamezniki ali pa celo ves kolektiv namerno ovirali.

Čeprav pričajo ti motivi o vzgojno močno spodbudnem značaju te kazni, je iz njih vendarle moči dojeti tudi njeno vzgojno nevarnost in dvoreznost. Če se bo kaznovani sposoben vključiti v nove razmere in če mu bo v pomoč ves kolektiv, da bi opustil prejšnji način življenja in začel znova, bo ta kazen nanj pozitivno vplivala. Ali kakor je zapisala neka učenka: »Prizadelo bi me, a na novi šoli bi začela z učenjem in bi se lepo vedla.« V nasprotnem primeru pa lahko učenčevo nevzgojenost še stopnjuje in poglobi. Samo temeljita priprava kolektiva in razrednega učiteljskega zbora na novega člana in nenehna skrb zanj lahko prepreči to nevarnost in jo nadomesti s pozitivnimi vzgojnimi rezultati.

Vzroke neučinkovitosti lahko razdelimo na dve, sicer sorodni skupini. Za eno stojijo tisti učenci, ki se slabo počutijo na matični šoli, drugim pa je vseeno, na katero šolo hodijo. Pri obeh pa gre v bistvu za odnose med učenci in učitelji. V prvem primeru učenci svojih učiteljev ne marajo, v drugem pa so do njih ravnodušni. Število teh odgovorov je precejšnje in upoštevanja vredno, tembolj zato, ker je tudi med vzroki učinkovitosti kategorija: »Ločitev od učiteljstva« po številu več kot skromna.

MORALNO OBSOJAJOČE KAZNI

Bistvo teh kazni je v tem, da doživi učenec moralno obsodbo svojega prestopka. Ta vzvratna reakcija kolektiva ali posameznika se lahko po strogosti in težini stopnjuje in izraža v raznih oblikah vse do izključitve prestopnika iz neke socialne skupine. Razumljivo je, da pride izključitev v poštev le za največje in ponavljajoče se prestopke.

Kot kritik učenca in njegovega prestopka lahko nastopi organiziran kolektiv in njegovi organi ali pa čim bolj v imenu kolektiva nekdo iz učiteljskega zbora. Vzgojno vrednost te ali one oblike nam bo prikazala konkretna analiza vsake posebej. Vse pa temeljijo na občasnem porušenju interpersonalnih odnosov, ki naj zdramijo kolektivno in osebno odgovornost učenca za njegov prestopek ter težnjo, da bi se poboljšal. Razumljivo je, da predpostavlja poboljšanje učenca po tej poti dokaj zahtevne socialne in moralne pogoje, ki jim morata zadostiti kaznovani in kaznujoči. Brez teh osnov je kolektivna obsodba neučinkovita in celo nevarna, ker se rada izrodi v svoje nasprotje. Namesto kolektivne izolacije in obsodbe prestopnika lahko pride do konsolidacije z njim. Zato je moralna obsodba tembolj uspešna, čim razvitejša je socialna in kolektivna zavest prestopnika ter kolektiva in čim bolj organizacijsko trden in idejno enoten je kolektiv ter povezanost kaznovanega z njim.

Če so zagotovljeni ti pogoji in kajpak objektivnost in taktnost kritike, potem ni potrebe, da bi moralni obsodbi učenca sledile konkretne kazenske konsekvence, razen tistih, ki se nanašajo na njegovo socialno čustvovanje in interpersonalne odnose. Dodatne kazenske konsekvence so celo škodljive, če jih narava učenčevega prestopka izrecno ne zahteva. V kaznovanem učencu rade omajajo spoštovanje

in porajajo maščevalne težnje do kaznujočega, ki paralizirajo moralno impresivnost njegove kritike. Za učenca, ki je prekršil npr. zahtevo iskrenosti, je vzvratna reakcija kolektiva — nezaupanje do prestopnika — dovolj močna spodbuda, da se bo zamislil nad svojo slabostjo in težil k poboljšanju, saj ve, da mu bo samo po tej poti kolektiv zopet zaupal. Socialna izolacija in zrahljani socialni odnosi mu zadostujejo, da začuti, da je spoštovanje kolektivnih zahtev in norm nujen pogoj za uspešno skupno življenje in delo. Bistvo kritike je potemtakem v tem, da zahteva od učenca, da se poboljša, da odločno obsodi in razčleni njegov prestopek ter prikaže način, kako naj ga popravi in da okrepi njegovo zavest odgovornosti ter dolžnosti do sebe in kolektiva. Kritika naj bo torej omejena na prestopnikovo konkretno slabost in prestopek, ne da bi spregledala in zameglila njegove pozitivne sile ter izgubila zaupanje vanje. Njen vzgojni vpliv pa zajema, za razliko od večine drugih kazni, celotno učenčevo osebnost. Moralna obsodba učenčevega prestopka naj bi torej imela parcialni izvor, toda univerzalni učinek.

V okviru moralno obsojajočih kazni bomo obravnavali naslednje:

— zagovor učenca pred razrednim kolektivom,
— zagovor učenca pred pionirsko (mladinsko) organizacijo,
— zagovor učenca pri upravitelju,
— ignoriranje učenca po učitelju,
— obvestitev staršev.

Zagovor učenca pred razrednim kolektivom

Razredni kolektiv naj kolikor je mogoče zamenja vzgojiteljevo prisilno vzdrževanje reda in discipline. Čim starejši so učenci, tem bolj je to utemeljeno v njihovi razvijajoči se kolektivni zavesti in težnji po samovzgoji ter samoupravljanju.

Z večjimi dolžnostmi se vežejo tudi večje pravice kolektiva. Njegovi člani so dolžni spoštovati socialne norme skupnega življenja in dela, hkrati pa imajo tudi pravico poklicati posameznika na razgovor, če jih ne upošteva. Za preprečevanje in odstranjevanje njegovih slabosti in napak torej ni odgovoren le on sam, temveč ves kolektiv. Čim bolj se tega zavedajo njegovi člani, tem laže bo opravljal kolektiv kot celota svoje vzgojne naloge. Zagovor učenca pred razrednim kolektivom, oziroma kritika učenca, je le ena izmed pravic kolektiva, ki izhajajo iz njegovih dolžnosti, da varuje kolektivne socialne odnose in skrbi za zdrav vsestranski napredek vsakega posameznika.

Namen te kazni je v tem, da opozori posameznika na njegove slabosti in da zahteva od njega, naj jih ob pomoči kolektiva čimprej odstrani. Za njeno učinkovitost je potrebna normalna socialna čutečnost kritiziranega, trdnost razrednega kolektiva in objektivnost zagovora oziroma kritike. Če so dani ti pogoji, more kritizirani spoznati in doživeti, da odgovarja za svoje prestopke ne le učitelju in morda še sebi, marveč predvsem kolektivu, katerega član je tudi sam. Učenčeva zavest o širših kolektivnih posledicah njegovih individualnih slabosti krepi njegov čut odgovornosti pred kolektivom. V tem in pa v bojazni, da bi ga kolektiv ignoriral ali kako drugače kaznoval, leži psihološka in pedagoška moč kolektivnega mnenja, izraženega v konkretni obliki kolektivne kritike. Ali kakor je zapisal nek učenec: »Zelo dobra kazen, ki pod pritiskom večine vsaj nekaj zaleže.«

Učenci so močno dovzetni za pravično kritiko, zlasti še, če prihaja od njihovih sošolcev, s katerimi živijo skupaj in se med seboj dobro poznajo. Da se zavedajo njenega vzgojnega pomena, je razvidno iz teh in podobnih njihovih izjav: »Hvaležna sem jim za kritiko, če so zares moji prijatelji. Vem, da me hočejo samo opozoriti in prikazati pravo pot.« »Kritika je vsakemu potrebna, saj vsi delamo napake. Kdor je ne prenese, nima prihodnosti.« »Če ne bi bilo kritike, bi vsakdo delal po svoji glavi in bi marsikdo zabredel v velike težave.« Zanimivo je, da mnogi učenci bolj dvomijo v pravičnost in objektivnost vzgojiteljeve kot pa sošolčeve kritike. Zato pravijo: »Veliko bolj me prizadene, če

me kritizirajo prijatelji kot pa profesorji. Razred dela skupaj in te dobro pozna, zato te po pravici kritizira.«

Razen neposrednega vpliva na kritiziranega učenca ima ta kazen še posredni namen. Preko posameznika vpliva tudi na vse ostale člane kolektiva. Ob njej si pridobivajo dragocene izkušnje za borbo z lastnimi napakami in za skupno obrambo moralnih načel kolektiva. V njih razvija kritičnost do sebe in do drugih, dojemljivost za pravično kritiko in sposobnost objektivnega kritiziranja drugih. Zato je pomembno, da obravnavanje nekega posameznika ni prepuščeno le vodstvu kolektiva. Čim več jih pri tem aktivno sodeluje, tem večja in totalnejša je njihova odgovornost za vsakega posameznika in za ves kolektiv. Šele tedaj postane kolektiv resničen subjekt in objekt vzgoje hkrati. Ali, kakor je zapisal Makarenko: »Deček, ki je samo enkrat glasoval za izključitev tovariša zaradi kraje, se bo komaj še kdaj odločil za tatvino.«[3]

Kolektivna kritika mora biti objektivna, pravična in spodbudna. Posameznika ne sme postaviti v položaj obtoženca, ki ne bi imel pravice, da se brani, če ima utemeljene razloge. V takih primerih bi se zakrknil in postal še upornejši v svoji slabosti. Do tega pride največkrat tedaj, če kolektiv in njegovo vodstvo premalo poznata prestopek učenca in njega samega. Učitelj ju mora opozoriti na te nevarnosti in jima pomagati prodreti v bistvo prestopka in prestopnika. Na splošno pa se naj bi vzgojitelj neposredno čim manj vmešaval v to vzgojno funkcijo kolektiva.

Pri izbiranju vzgojnih ukrepov je dobro vedeti, kako bo reagiral nanje prizadeti učenec. Za mnoge zadostuje že blago opozorilo, da obžalujejo svoj prestopek in se čutijo krive zanj. Vendar so med njimi tudi taki, ki zelo hitro obljubijo, da se bodo poboljšali, in sicer samo zato, da bi se izognili neprijetnosti kritike. Nato pa na dane obljube prav tako hitro pozabijo. Zato je izsiljevanje obljub napačno in škodljivo, ker navaja učence na dvolično vedenje. Razgovor z njimi mora usmeriti njihovo pozornost predvsem na to, da jih bo sodil kolektiv po dejanjih in ne po oblju-

[3] A. S. Makarenko: Izabrana pedagoška dela, Savez prosvetnih radnika Jugoslavije, Beograd 1948, str. 37.

bah. Če sledi kritiki učenca še dodatna kazen, jo mora kolektiv dobro pretehtati, potem pa dosledno izvesti. Obljubljanje težje kazni kot jo kolektiv zmore ali pa si jo učenec zasluži in neenotno stališče kolektiva do nje in kaznovanega, zmanjšuje njeno vzgojno resnost in impresivnost.

Pogosto uporabljanje teh kazni ni dobro. Ker zahtevajo mnogo časa, preudarnosti in intenzivnega sodelovanja celega kolektiva, ga rade utrujajo. Zato je nevarno, da bi jih šabloniziral in improviziral. Marsikdaj jih lahko nadomestijo individualni razgovori. Ti večkrat zadostujejo, da se učenec poboljša, zlasti, kadar imamo opravka z moralno bolj razvitim in občutljivejšim otrokom. Individualni pogovor lahko opravijo pooblaščenci kolektiva, vodstvo kolektiva, učenčev prijatelj, učitelj ali kdo drugi, pač tisti, ki ga učenec najbolj spoštuje. Vendar mora čutiti, da stoji za takim razgovorom vselej čuječnost vsega kolektiva in njegova odločenost, da ga bo drugič, če se ne bo poboljšal, sam obravnaval.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (194)

a) Izguba ugleda, zaupanja in priljubljenosti

pri sošolcih (79),
pri učiteljstvu (12),
pri starših (7).

»Me prizadene, ker bi bil osamljen.« »...ker me kolektiv ne sprejme več.« »...ker me ne bi upoštevali.« »Vsi bi se me izogibali.« »V razredu, kjer nisi priljubljen, ne bi imel več obstanka. Prisiljen bi bil prositi za premestitev.« »Hudo je, če izgubiš zaupanje prijateljic, ker si potem povsod nezaželjena.« »Vsak član razreda mora imeti ugled, ki pa ga s tem izgubi.« »Tudi učitelji bi izgubili zaupanje v mene.« »Če te razred obsodi, izgubiš ugled tudi pri profesorjih.« »Z razredom se počasi pobotaš, profesorji ti pa še dolgo ne zaupajo in te postrani gledajo.« »Staršem bi bilo težko, če bi me v šoli imeli za najslabšega in mi ne bi več toliko zaupali.« »Starši te cenijo po tem, kako se učiš in vedeš v šoli.«

b) Sramovanje pred sošolci (26),
pred učitelji (14),
pred starši (8).

»Zelo bi se sramoval pred sošolci.« »Počutil bi se manjvrednega in osramočenega.« »Sram bi me bilo, ker imam svoje sošolce rada.« »Tako bi me bilo sram, da bi se izogibala svojih sošolk.« »To je velika sramota za učenca.« »Sram bi me bilo, ker bi za ta dogodek zvedela cela zbornica.« »Razredniku se od sramu ne bi upala pogledati v obraz.« »Sramovala bi se pred starši.« »Staršem tega najbrž ne bi mogla povedati, ker bi me bilo preveč sram.«

c) Izguba pomoči pri sošolcih (19)

»Prizadelo bi me, ker mi ne bi nihče pomagal.« »...ker mi ne bi pomagali pri učenju.« »Ta kazen je zelo učinkovita. Če bi hotela koga kaj vprašati ali prositi, bi se vedno spomnil na to, da so me kritizirali in bi pomišljal.« »Če te prijatelji izobčijo iz svoje družbe, se nikomur ne moreš zateči, s kakšno prošnjo ali željo.«

č) Prizadetost za graje in očitke sovrstnikov (16)

»Hudo mi je, če me kritizirajo moji sošolci.« »Očitki mojih prijateljev bi me močno prizadeli.« »Prizadene me, ker sošolci bolj pravično kritizirajo kot pa profesorji.« »Njihova kritika te boli, ker veš, da ti večina prijateljev dobro hoče.« »Ena najhujših kazni, saj te kritizirajo tvoji najboljši prijatelji, katerim si vselej vse zaupal.« »Kritika sošolcev me prizadene, ker ti povedo v obraz in te ne opravljajo za hrbtom.«

d) Bojazen pred posledicami v šoli (13)

»Bojim se te kazni, ker bi me dobili profesorji na piko.« »...ker bi lahko dobil še ukor.« »...ker bi mi poslabšalo oceno iz vedenja.« »...ker ne bi smel na šolski izlet.« »Profesor bi me vsako uro lovil.« »Zame bi se začel zanimati tudi ravnatelj.«

2. Vzroki neučinkovitosti (63)

a) Nepriznavanje kritike razreda, nepoštenost nagibov kritike (27)

»Tudi drugi imajo slabe lastnosti, zato ne dovolim, da me kritizirajo.« »Drugi so še slabši kot jaz, zato naj pometajo pred svojim pragom.« »Ne menim se za kritiko sošolcev.« »Razreda ne smatram za resnega kritika.« »Kritizirajo zato, da se prilizujejo profesorjem.« »Me ne prizadene, ker do sošolcev ne čutim nobenega spoštovanja.« »To mi sploh nič ne pomeni, ker je večina kritikov domišljava.« »Ne prizadene me, ker s kritiko pretiravnajo in mi očitajo, kar ni res.« »Ne prizadene me, če me kritizirajo priliznjenci, nevoščljivci in egoisti.« »V razredu niso vsi tako vzorni, da bi lahko kritizirali.«

b) Zanašanje na prijatelje v razredu in izven razreda (13)

»Mi je vseeno, saj imam še drugod dobre prijatelje.« »Imam dobrega prijatelja, ki me ne bo nikoli zapustil.« »V razredu smo razdeljeni v dve skupini, moja me gotovo ne bi kritizirala.« »Slabi prijatelji te gotovo zapustijo, dobri pa ne.« »Težko si predstavljam, da bi mi prijatelji obrnili hrbet.«

c) Kritika ne vključuje konkretnih kazenskih posledic (16)

»Me ne prizadene, saj me ne morejo kaznovati.« »...ker bi bili sošolci kmalu spet dobri z menoj.« »To sploh ni kazen, saj ni nobenih posledic.« »Bi se že naveličali kritizirati, glavno je, da ne dobim kazni.«

č) Maščevalni nagibi (7)

»Me ne prizadene, ker se vedno maščujem.« »...ker bi tudi jaz druge kritiziral.« »S kritikom obračunam, potem mi da mir.« »Nikogar se ne bojim, zato se me nobeden ne upa opravljati.« »Se mi ne zdi hudo, ker lahko tudi jaz vsakemu kaj pod noge vržem.«

Nad 75 % vseh odgovorov govori v prid učinkovitosti te kazni. Iz njih je razvidno, da korenini njena vzgojna vrednost v nekaterih osnovnih človekovih socialnih potrebah kot so občutek varnosti, možnost uveljavljanja in težnja po priznanju. Če pazljivo proučimo najštevilčnejše odgovore učencev, ki smo jih združili v kategorijo »Izguba ugleda, zaupanja in priljubljenosti«, vidimo, da se nanašajo na te osnovne človekove socialne potrebe. Ker mu jih lahko zadosti samo kolektiv, je razumljivo, da je povezanost učenca z njim več kot samo slučajna, prostorska in časovna. To potrjujejo zlasti odgovori, zbrani v tej kategoriji. Mnogi učenci že čutijo, čeprav se še tega ne zavedajo vselej dovolj jasno, da je prav kolektiv tisti, ki determinira njihovo osebnostno vrednost in jim daje možnost za izživljanje in uveljavljanje lastnega bistva. Zato se bojijo, da bi jih izločil, izoliral ali ignoriral. Gre torej za aktivna socialna čustva, ki spodbujajo in razvijajo učenčevo pozitivno socialno zavest, vedenje in dejavnost.

Razveseljivo je, da se nanaša le majhno število odgovorov na bojazen pred drugimi posledicami te kazni. Vzgojitelji in šolska uprava nimajo pravice, da bi izvajali nad učencem, ki ga je obravnaval, kritiziral ali kaznoval kolektiv, neke ilegalne dodatne represalije. S tem bi zmanjševale avtonomnost kolektiva in sproščenost, odkritosrčnost ter moralno vrednost kolektivne kritike.

Vzroki za neučinkovitost te kazni se nanašajo na socialno nerazvitost ali otopelost posameznikov. Razloge za to moramo iskati v nizki kolektivni organiziranosti in delavnosti mnogih razredov. Kjer ni kolektiva, učenci nimajo možnosti, da bi spoznali in priznali kolektivne norme skupnega življenja. Od tod dokaj visoko število odgovorov, da ne priznajo razredu pravice kritika, njihovo zanašanje na vselej zveste prijatelje, napačno pojmovano tovarištvo, obljubljanje z maščevanjem itd. Tudi opravičevanje lastnih slabosti s slabostmi drugih priča o pomanjkljivi kolektivni zavesti posameznikov in o šibki organiziranosti kolektivnega življenja v mnogih razredih.

Mnogi učenci ugovarjajo objektivnosti in pravičnosti razredne kritike. Največkrat z utemeljitvami, da so kritiki še slabši in zato nimajo pravice kritizirati drugih, ali pa jim pripisujejo nepoštene nagibe. Nepoštene in egoistične namene kritike je treba kajpak obsojati in preprečevati, čeprav jih kritizirani večkrat vidi, kot pa jih kritik v resnici ima. S takimi očitki dostikrat izraža odpor proti kritiki in težnjo po zmanjševanju svojih napak z izmišljenimi slabostmi drugih.

Vprašanje, ali ima pravico kritizirati vsak član kolektiva ne glede na njegove moralne in druge kvalitete res ni preprosto. Če odgovorimo nanj pritrdilno, bi diskvalificirali moralno in pedagoško avtoriteto ter vrednost kritike. Z njo ne bi vplivali tudi na ostale člane, zlasti ne na tiste, ki bi bili kritike tudi potrebni. Težko si je namreč zamisliti, da bi učenec, ki ima sorodno ali enako slabost kot tisti, ki ga sam kritizira, hkrati s tem kritiziral tudi sebe. Prav tako bi zašli v skrajnost, če bi dejali, da je upravičen kritizirati samo tisti, ki je brez napak. V tem primeru do kritike skoro ne bi prišlo, ker ima vsak član kolektiva kako slabost.

Izogniti se moramo obeh skrajnosti in najti srednjo pot. Pravico kritike lahko razširimo na vse tiste člane kolektiva, ki jim kritizirane slabosti ne moremo očitati, četudi imajo neke druge napake. Npr. grob, toda po uspehu dober učenec, lahko kritizira slabega učenca in slab učenec lahko kritizira grobost po uspehu dobrega učenca.

Ko smo spredaj omenili zahtevo, naj sodeluje pri kritiki čimveč članov kolektiva, kajpak nismo mislili, da se jih mora čimveč oglasiti in kritizirati. Aktivno sodelovanje ne pomeni le zunanje podpore kritike, marveč predvsem globlje spoznanje kritizirane slabosti in sodoživljanje kritike vseh tistih, ki jim je posredno tudi namenjena. S kritiko kolektiv ne obsoja le kritiziranega, marveč tudi ostale, ki imajo podobno ali enako slabost. Koga in koliko jih javno imenuje in pokliče na zagovor, je seveda odvisno od mnogih činiteljev, ki jih ni mogoče naprej predvideti.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.
mestno . .	1,9	1	ni pom.	6,5	2	je p. (ž)	3 3	2	ni pom.
industr. . .	1,2	1	ni pom.	3,9	1	je p. (ž)	0,8	1	ni pom.
kmečko .	—	—	—	8,2	2	je p. (ž)	2,1	2	ni pom.

V 4. in 7/8. razredih učinkovitost te kazni ni bistveno pogojena po spolu. To velja za vsa tri okolja. Socialna občutljivost za to kazen je pri dečkih in deklicah približno enako razvita. Le v 5/6. razredu je opaziti razkorak. Za deklice je učinkovitejša kot za dečke. Verjetno moramo pripisati to razliko manjši moralni občutljivosti in določeni čustveni otopelosti dečkov v predpubertetnem razvojnem obdobju.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4.—5/6.			5/6.—7/8.		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pomembnost	$\varkappa^2$	ps	pomembnost
mestno . . .	16,2	1	je pom. (4)	1,5	2	ni pomemb.
industr. . .	0,6	1	ni pom.	0,1	2	ni pomemb.
kmečko . .	—	—	—	0,6	2	ni pomemb.

Učinkovitost te kazni se s starostjo bistveno ne spremeni, razen v mestnem okolju, ko je učinkovitejša v 4. razredu. Večjo splošno kazensko občutljivost učencev nižjih razredov verjetno paralizira razvitejša kolektivna zavest starejših učencev, ki je s to kaznijo najbolj prizadeta.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-mestno			mest.-kmeč.		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.
4	0,2	1	ni pom.	—	—	—	—	—	—
5/6	26,7	2	je p. (I)	3,7	2	ni pom.	11,3	2	je pom. (K)
7/8	37,9	1	je p. (I)	3,0	2	ni pom.	13,1	2	je pom. (K)

Večjo učinkovitost te kazni za učence v industrijskem in kmečkem okolju moremo pripisati njihovi večji splošni kazenski občutljivosti.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	dečki			deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang			Rang		
mestno	7	6	3	7	6	5
industr.	5,5	4	3	7	6	3
kmečko	—	11	8	—	9	7,5

Iz tabele je razvidno, da zavzema omenjena kazen v okviru ostalih dosti visoko mesto. Opazna je rahla težnja po naraščanju njenega ranga od nižjih razredov proti višjim. Seveda bi se motili, če bi iz tega sklepali, da se z

biološkim dozorevanjem učencev mehanično in avtomatično razvija tudi njihova socialna zavest. Le-ta je produkt predvsem učenčeve vsestranske aktivnosti v določenem socialnem okolju. Ker pa je socializacija človeka proces, se ne more uresničiti čez noč. Čim dalj živi in dela učenec v organiziranem kolektivu, tem bolj organsko in zavestno je povezan z njim. V tej socialni genezi učenca moramo videti vzrok, da je ta kazen v višjih razredih relativno učinkovitejša. Glede na spol se rang te kazni bistveno ne menja. Je pa nekoliko nižji v kmečkem okolju. Po vsej verjetnosti je temu vzrok bolj izoliran način življenja kmečkega človeka in njegova več ali manj individualistična mentaliteta, ki izhaja iz njegovih privatno lastniških tendenc. Te posebnosti vplivajo tudi na socialni razvoj otroka. Poleg tega je podeželski razredni kolektiv spričo manjše razvitosti raznovrstnih oblik skupnega dela učencev manj kompakten in koheziven. Tudi to vpliva na manjšo povezanost podeželskega učenca z razrednim kolektivom. Ker se ekonomska in socialna podoba našega podeželja hitro spreminja, ima naš komentar le relativno in časovno omejeno vrednost.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Učinkovitost te kazni oboji dosti usklajeno ocenjujejo, čeprav jo učiteljstvo nekoliko višje ceni. Uvršča jo namreč na 2., učenci pa na 5. mesto. Mislim, da je njegova presoja realnejša. Prepričanje o vzgojni vrednosti in prednosti kolektivnega javnega mnenja je postalo last večine našega učiteljstva. Samo 24 učiteljev učinkovitosti te kazni ni opredelelilo. Škoda je le, da pa vzgojna praksa to prepričanje še vse premalo odseva.

K v a n t i t a t i v n a a n a l i z a r a b e k a z n i

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.
5/6,	7/8	0,1	1	ni pom.	6,2	1	je p. (I)	10,8	1	je p. (M)

Pogostost rabe te kazni med mestnim in industrijskim okoljem ne kaže pomembne razlike. Jo pa bolj uporabljajo v teh dveh okoljih kot pa v kmečkem. Najbrž zaradi tega, ker so podeželski učenci manj kaznovani in ker je zanje ta kazen zaradi relativno nižje razvitosti razrednih kolektivov vendarle nekoliko manj učinkovita.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	4	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang		
mestno	15	15	14
industr.	14	17	14
kmečko	—	16	15

Iz tabele je razvidno, da se rang rabe te kazni niti s starostjo niti s socialnim okoljem ne spremeni bistveno. Kljub njeni učinkovitosti sodi med malo rabljene kazni. Verjetno je temu vzrok nizka razvitost razrednih kolektivov in zanemarjanje njihovih vzgojnih funkcij.

Zagovor učenca pred pionirsko oziroma mladinsko organizacijo

Ta kazen je podobna zagovoru učenca pred razrednim kolektivom. Čeprav imata razredni kolektiv in pionirska oziroma mladinska organizacija marsikaj skupnega, kar vpliva na njuno vsebinsko, idejno in organizacijsko razvitost, ju vendarle ne moremo istovetiti.

Razredni kolektiv vključuje vse učence nekega razreda. Združuje jih vsakodnevno razredno življenje, skupne naloge in medsebojna pomoč. Zato je učenec povezan z njim deloma avtomatično, deloma pa zavestno, zaradi lastnih koristi. Učenec dobro ve, da je od prizadevanja razrednega kolektiva močno odvisen tudi njegov učni uspeh. V organiziranem razredu se počuti bolje in bolj varnega, laže dela in uspeva, zagotovljena mu je organizirana pomoč, skrb in varstvo. Tem prednostim kolektivnega življenja pripisuje osveščen učenec eksistenčni pomen in mu zato ni vseeno, kako ga

kolektiv ocenjuje in kako izvršujeta on in kolektiv svoje dolžnosti.

Nekoliko drugače je s pionirsko oziroma mladinsko organizacijo. Sta prostovoljni družbeni organizaciji brez teh »eksistenčnih« prednosti. Njun namen je, da s pestro vsebino in oblikami dela ter razvedrila, upoštevajoč raznovrstnost interesov mladih ljudi, družbeno-politično aktivirata in vzgajata svoje prostovoljno vključeno članstvo.

Za razvitost kolektivnosti neke organizacije so zelo važni motivi včlanjenja vanjo. Praviloma je moralno polnovredno le takrat, kadar izhaja iz posameznikove osebne in zavestne odločitve. To se pravi, da se njegova svobodnost odločitve spremeni v osebno doživeto potrebo in nujnost. Tako motivirano včlanjenje pa prepostvalja dokaj visoko razvito družbeno in politično zavest, ki je od osnovnošolskih učencev še ne moremo pričakovati. V svojo organizacijo se vključujejo na osnovi zavestno manj zahtevnih nagibov in zato tudi manj svobodno, četudi prostovoljno. To kajpak ne pomeni, da zaradi tega pionirska in mladinska organizacija ne bi mogli živeti in uspešno delati. Je pa važno, da se te posebnosti zavedata, z njo računata in z intenzivnim delom čimprej nadoknadita »startne« vrzeli svojega članstva. Prikazati mu svoj globlji smisel in pomen pa ni lahka in enostavna naloga.

Spričo teh posebnosti in zaradi večkrat pomanjkljive skrbi in pomoči vseh, ki so jo tako ali drugače dolžni nuditi pionirski in mladinski organizaciji, si teže zagotoviti kolektivno trdnost in zavestnejšo pripadnost svojega članstva. Zato imata manjši vpliv na mnoge svoje člane kot pa razredni kolektiv, čeprav gre praviloma za iste učence. Spričo tega je tudi zagovor pred pionirsko oziroma mladinsko organizacijo za učence manj učinkovit kot pa zagovor pred razrednim kolektivom, kar bo razvidno iz empiričnih rezultatov.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (158)

a) Sramovanje pred sošolci (59),
pred učiteljstvom (17).

»Če bi se o meni razpravljalo pred mladinsko organizacijo, bi imela neprijetne občutke, bilo bi me sram.« »Sram me je, ker se raznese po celi šoli.« »Ko razpravljajo o meni, me je sram pred sošolci.« »Zelo bi se sramoval, ker bi me osramotili pred večjo družbo.« »Prizadene me, ker so v odboru moji prijatelji in me je sram pred njimi.« »Sram bi me bilo pred sošolci in profesorji.« »Sramovala bi se, če bi o meni razpravljala organizacija.«

b) Izguba zaupanja in ugleda pri sošolcih (42),
pri učiteljstvu (10).

»Prizadene me, ker govorijo potem sošolci o meni slabo.« »Tudi pionirji bi zvedeli za to in rekli: Mlajši smo, pa smo bolj pametni.« »Zelo rad bi bil vsaj pri pionirski organizaciji na dobrem glasu.« »Občutljiva sem za to, kaj mislijo sošolci o meni.« »Me prizadene, ker sem funkcionar mladinske organizacije in ne bi imel ugleda.« »Bilo bi mi težko in ne vem, če bi lahko doživela v šoli hujšo kazen, predvsem zaradi osebnega ugleda.« »Na zunaj se ne bi razburjal, znotraj pa bi me žgalo, ker bi izgubili zaupanje v mene vsi učenci in profesorji naše šole.« »Izgubila bi ves ugled in avtoriteto pri sošolcih in učiteljih.« »Izgubil bi zaupanje profesorjev in sošolcev.«

c) Bojazen pred posledicami v organizaciji (18),
v šoli (9),
doma (3).

»Vsi te imajo za pobalina in te lahko celo izključijo iz organizacije.« »Zelo se bojim slabe karakteristike, ki bi me spremljala na druge šole.« »Če te izključijo iz LMS, potem imaš na drugi šoli težave.« »Kritiki lahko sledi še ukor po ravnatelju.« »Zgodi se lahko, da ti znižajo še oceno iz vedenja.« »Doma bi bila hudo kaznovana.« »Doma te čaka gotovo kazen in očitki.«

2. Vzroki neučinkovitosti (94)

a) Nepriznavanje kritike po enakih in slabših (34)

»Me ne prizadene, ker tudi oni niso boljši.« »Zelo grdo je, da sošolci nesrečneža obrekujejo, saj smo vsi enaki.« »Jezi me, ker pogrevajo stare grehe tisti, ki niso nič boljši.« »Ne dovolim, da bi me kritizirali člani odbora, saj so tudi sami nedisciplinirani in slabi po uspehu.« »Najprej naj pometajo pred svojim pragom, potem šele pred drugim.« »Kritizirati se pustim le tistemu, ki je boljši od mene.«

b) Neobjektivnost kritike (28)

»Jezi me, ker se pogovarjajo za mojim hrbtom in mi ne dopustijo, da se branim.« »Naši odborniki napravijo iz muhe slona.« »Zelo neumna kazen, saj nas mladinska organizacija vedno krivo sodi.« »V pionirski organizaciji ne znajo drugega kot opravljati za vsako malenkost.« »Nekateri funkcionarji se hočejo s tem prikupiti profesorjem.« »Kritizirajo le slabe učence, boljši pa odnesejo vedno celo kožo.«

c) Nedelavnost organizacije in indiferentnost do nje (21)

»Ne zanimam se za pionirsko organizacijo, saj nič ne dela.« »Me nič ne prizadene, ker mi mladinska organizacija ne nudi nobene pomoči in me zato nima pravice kritizirati ali kaznovati.« »Če bi mi odvzeli funkcjo v mladinski organizaciji, bi bila prav zadovoljna.« »Mladinska organizacija zelo slabo deluje, zato mi je vseeno, kaj misli o meni.« »Naša mladinska organizacija tako slabo deluje, da bi moral biti že hudodelec, da bi razpravljala o tebi.« »Pri nas ni navade, da bi na sestankih, ki jih je zelo malo, koga kritizirali.«

č) Zanašanje na prijatelje (11)

»Imam dobre prijatelje, ki me ne bi pustili samega.« »To se je enkrat že zgodilo, pa so se prijatelji potegnili zame.« »V razredu smo trije kot en mož in si drug drugemu pomagamo.« »Tega si ne upajo, ker imam za seboj dobre zagovornike.« »Ni važno, kaj razpravljajo o meni v mladinski organizaciji, glavno je, da se razumem s svojimi sošolci.«

Primerjava vsebine te kazni z vsebino »Zagovora učenca pred razrednim kolektivom« nam pokaže mnoge skupnosti, vendar tudi neke posebnosti. Prvo nam pade v oči njena mnogo manjša učinkovitost. Medtem ko se pri »Zagovoru učenca pred razrednim kolektivom« povzpnejo vzroki učinkovitosti nad 75 %, pa dosežejo pri tej kazni le slabih 63 % vseh odgovorov. Pa tudi po njihovi vrednostni razvrstitvi so opazne razlike. Pri tej kazni so na prvem mestu vzroki sramovanja, na drugem pa vzroki ugleda, zaupanja in priznanja. Pri »Zagovoru učenca pred razrednim kolektivom« je vrstni red obrnjen. Čeprav sta obe kategoriji vzrokov tesno povezani in medsebojno pogojeni, ju je po njuni moralni vrednosti vendarle mogoče ločiti.

Tudi občutek sramu izhaja iz zavesti človeka o lastni osebni vrednosti in iz njegovih odnosov do soljudi. Zato

mu ne gre oporekati določene moralne vrednosti. Vendar kaže, da je na splošno manj racionalno, bolj slepo, pasivno in kratkotrajnejše čustvo. Nastopa pri učencu, ki je sicer občutljiv za svoj ugled in osebno čast, vendar ve, da mu ga dani položaj ne bo bistveno okrnil. Njegova pozornost je usmerjena predvsem na trenutno neugodje kritike in na to, kako bi se ji izognil, manj pa na prestopek, ki jo je povzročil. Zaradi te intravertivnosti manjka občutku sramu jasnejšega pogleda ter orientacije nazaj in naprej, ki bi aktivneje vplivala na prihodnje vedenje in dejavnost učenca.

Podobno doživljajo mnogi učenci tudi zagovor pred pionirsko oziroma mladinsko organizacijo. Njih je sicer trenutno sram, če pride do tega, vendar ne mislijo, da bi bil s tem njihov položaj in osebni ugled kaj bolj in za dalj časa prizadet. Z njima so socialno in moralno premalo povezani, da bi imeli nanje močnejši in trajnejši kazenski vpliv.

Moralno aktivnejši so odgovori, ki izvirajo iz bojazni učencev, da bi izgubili v organizaciji ugled in zaupanje. Njihova reakcija na kritiko se ne zapira v ozke subjektivne meje sramu in užaljenega ponosa. V ospredju doživljanja te kazni jim stopijo predvsem prestopek in kompleksni socialni odnosi. Ti učenci se zavedajo, da je odvisna njihova osebna in socialna vrednost od njihovega aktivnega in ustvarjalnega vedenja ter delovanja v svoji organizaciji. Še več, čutijo se odgovorne za njen ugled in delo. Zaradi tega si zavestno prizadevajo, da bi bili čim vrednejši in aktivnejši njeni člani.

Vznemirljivo je dokaj visoko število vzrokov, ki se nanašajo na bojazen pred raznimi posledicami te kazni. Čeprav je strah nestimulativen motiv pri vseh kaznih, je pri tej še posebej škodljiv. Ker se učenci bojijo, da bi jim utegnila škodovati še na drugih področjih, podvomijo v avtonomnost svojih organizacij in v njun namen, da jim hočeta pomagati. Od tod izhajajoče nezaupanje v dobronamernost kritike in samokritike zmanjšuje njuno moralno vrednost. Prepričan sem, da ta strah nima vselej realnih tal v konkretni praksi. Kljub temu zasluži vso pozornost in nenehno prizadevanje obeh organizacij, da spoštujeta svoja

načela demokratičnosti, prostovoljnosti in vzgojnosti, ki so jim tuje maščevalne in povračilne tendence in kakršnokoli diskvalificiranje svojega članstva. Zato je napačno, če sledi kazenskim ukrepom organizacije avtomatično še kazen v šoli. Šola ne sme biti njena podaljšana roka. Isto velja tudi za obratno pot. Tak transfer je škodljiv in zmanjšuje avtoriteto obeh. Šola mora težiti za tem, da prenese čim več kazenskih kompetenc na učence same, organizirane v tem ali onem kolektivu. Njena naloga pa je negovanje in razvijanje njihove socialne in moralne odgovornosti, da bi bili kos vedno večjim samoupravnim pravicam.

Vzroki, k i z m a n j š u j e j o i n p r e p r e č u j e j o vzgojno učinkovitost te kazni, se nanašajo predvsem na neobjektivnost kritike in na nedelavnost organizacije. Iz nekaterih odgovorov je čutiti tudi neenotnost posameznih organizacij, zlasti med njenimi vodstvi in delom članstva. Odtod pogosta nedelavnost, nezainteresiranost in indiferentnost do nje. Ker je enotnost osnovni pogoj za avtoriteto in uspešno delo vsake organizacije, bi morali posvetiti temu vprašanju kar največ pozornosti.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev.

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno . . .	0,7	1	ni p.	7,2	2	je p. (ž)	16,5	2	je p. (ž)
industr. . .	1,0	1	ni p.	11,6	2	je p. (ž)	8,1	2	je p. (ž)
kmečko . .	—	—	—	16,1	2	je p. (ž)	1,9	2	ni p.

Na splošno je ta kazen učinkovitejša za deklice. Le v 4. r. mestnega in industrijskega okolja ter v 7/8. r. kmečkega okolja njena razlika med spoloma statistično ni pomembna. Pri kazni »Zagovor učenca pred razrednim kolektivom« smo videli, da je v vseh socialnih okoljih učinkovi-

tejša za deklice samo v 5/6. r., kar smo skušali utemeljiti s predpubertetnimi psihofizičnimi posebnostmi dečkov. V drugih razredih njena razlika glede na spol ni pomembna. Empirični pokazatelji nam namreč kažejo, da so na splošno deklice občutljivejše in dojemljivejše predvsem za manj učinkovite in socialno manj pogojene kazni. Pri drugih pa teži učinkovitost k izravnavi. Zagovor učenca pred pionirsko oziroma mladinsko organizacijo tega zaključka ne potrjuje v celoti. Saj je kot kazen učinkovitejši za deklice ne le v 5/6. r., marveč tudi še v 7/8. r. mestnega in industrijskega okolja. Tudi ta podatek potrjuje, čeprav samo posredno, da njen vpliv v višjih razredih teh okolij pojema.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4—5/6			5/6—7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno	32,4	1	je pom. (4)	12,9	2	je pom. (5/6)
industr.	12,1	1	je pom. (4)	6,6	2	je pom. (5/6)
kmečko	—	—	—	1,8	2	ni pom.

Razen v kmečkem okolju je učinkovitejša ta kazen v nižjih razredih. Pri starejših učencih njen vpliv upada. Pri »Zagovoru učenca pred razrednim kolektivom« smo opazili obratno sorazmerje. Njegove učinkovitosti starost učencev ne pogojuje bistveno. Ker pa so mlajši učenci na splošno kazensko občutljivejši, je za starejše ta kazen relativno celo učinkovitejša, kar ustreza logiki socialnega razvoja mladega človeka.

Tudi te posebnosti »Zagovor učenca pred pionirsko oziroma mladinsko organizacijo« ne kaže. Vzroke za to je treba bržkone iskati v njunih oblikah in vsebini dela. Zlasti velja to za mladinsko organizacijo. Čim starejša je mladina, tem bolj se ji upirajo toge institucionalne organizacijske oblike in obveznosti, zlasti če jo postavljajo v vlogo namernega objekta vzgoje. Zato se raje vključuje v bolj sproščeno organizirane in manjše grupe, ki so gibčnejše po oblikah in pestrejše po vsebini.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
4.	0,9	1	ni p.	—	—	—	—	—	—
5/6.	8,6	2	je p. (I)	6,2	2	je p. (K)	25,2	2	je p. (K)
7/8.	18,9	2	je p. (I)	12,8	2	je p. (K)	57,4	2	je p. (K)

»Zagovor učenca pred pionirsko oziroma mladinsko organizacijo« je kot kazen najučinkovitejša v kmečkem, najmanj pa v mestnem okolju. Razloge za to je treba videti v socialnih in psiholoških posebnostih kmečkega učenca. Mestni otrok je vključen v najrazličnejše organizacije in grupe. Zato je najbrž z njimi večkrat že zasičen in bolj kritičen ter zahteven do vsebine in metod njihovega dela. Podeželski učenec teh prilik nima toliko. Tudi bolj zunanje in formalne izraze pripadnosti neki organizaciji (članarina, članska izkaznica, pionirska ruta, mladinski znak, prapor, sestanki itd.) najbrž bolj impresivno doživlja kot pa mestni. Isto velja tudi za mlajše člane nasploh. Tudi zaradi tega je ta kazen učinkovitejša v nižjih razredih.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	dečki			deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang			Rang		
mestno	4	10	10	5,5	7	7
industr.	3	8	7,5	4	7	7
kmečko	—	6	6	—	5	6

Po rangu se uvršča učinkovitost te kazni med prvo polovico vseh kazni. Zlasti v 4. r. ima precej visoko mesto. V primerjavi z zagovorom učenca pred razrednim kolektivom je spet opazna rahla razlika. Njegov rang je s starostjo učencev rasel, tu pa upada. Glede na spol se rang te kazni ne spremeni bistveno, razen v 5/6. r. in 7/8. r. mestnega okolja. Večja je njegova razlika med socialnimi okolji. V kmeč-

kem ima zlasti pri fantih občutno višje mesto kot pa v mestnem.

Posebnosti ranga te kazni se močno ujemajo s primerjavo njene učinkovitosti glede na različne kategorije učencev. Zato bi bilo odveč, če bi jih še enkrat utemeljevali.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Učiteljstvo je prisodilo tej kazni 12., učenci pa 7. vrednostno mesto. Kljub slabostim te kazni jo učiteljstvo nekoliko podcenjuje. To je slabo in celo nevarno. Precej teh slabosti izvira namreč prav od tod, ker kažejo mnogi učitelji do obeh organizacij premalo osebne zavzetosti in pomoči. Da to drži, je razvidno tudi iz tega, da kar 74 učiteljev o njuni kazenski funkciji nima izkušenj.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7/8	0,6	1	ni pom.	7,1	1	je pom. (I)	3,8	1	je pom. (M)

V rabi te kazni med mestnim in industrijskim okoljem ni statistično pomembne razlike. Manjše poseganje po njej v kmečkem okolju moremo pojasniti s tem, da je aktivnost omenjenih organizacij tod manjša in z redkejšim kaznovanjem učencev nasploh.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	4	5/6	7/8
Soc. ok.		Rang	
mestno	18,5	21	21
industr.	20	22	22
kmečko	—	22	22

Po rabi se uvršča ta kazen na zadnje ali skoro na zadnje mesto. Iz tega sledi, da se kritike, ki je važen vzgojni in konstitutivni element vsakega kolektiva, obe organizaciji malo poslužujeta.

Zagovor učenca pri upravitelju

Ta kazen je za večino otrok precej huda. Njena moč je v upraviteljevi osebni in pedagoški avtoriteti, s katero naj bi okrepil učenčevo zavest odgovornosti za storjena dejanja in težnjo, da bi se poboljšal. Zato je smiselna le takrat, kadar uživa pri učencih resničen ugled in spoštovanje. To velja seveda tudi za njene druge oblike kot so npr. zagovor učenca pri razredniku, pred šolskim učnim kolektivom itd.

Za razgovor se mora upravitelj vsebinsko in formalno temeljito pripraviti. V sproščenem, toda resnem tonu naj bi učencu čimbolj plastično prikazal značaj prestopka, njegove globlje korenine in način poboljšanja. Težiti mora za čim tesnejšim in sproščenejšim kontaktom, ki naj premaga učenčeve začetne dvome in nezaupanje v njegove iskrene namene. Zato se mora varovati takega »pogovora«, ki postavlja učenca v vlogo pasivnega obtoženca. Napačno je, če sprejme upravitelj učenca npr. z lakoničnim in osornim vprašanjem: »Zakaj si to storil?« »Zakaj se ne učiš?« Na taka vprašanja običajno nima kaj odgovoriti, pa molči. Temu sledi spet napačno drezanje: »Čemu ne odgovarjaš na vprašanja?« itd. Tak začetek »razgovora« vzbudi v učencu občutek upraviteljeve nemoči, da bi ga obvladal brez nasilnosti svoje službene avtoritete ali pa ga zakrkne. Zato je taktnost in strpnost upravitelja osnovni pogoj za njegov pedagoški uspeh. Učencu mora dati priliko, da se zagovarja in pove svoja stališča o tem, kar ga obremenjuje. Vsako prejudiciranje njegove krivde vodi razgovor v slepo ulico. Ali kakor je zapisal neki učenec: »Zagovor nikoli ne pomaga, če je upravitelj nepravičen in verjame samo profesorju.«

Upravitelj mora upoštevati ne le osebnost učenca, marveč tudi osebnost in ugled učitelja, ki mu učenca pošilja. To seveda ne pomeni, da bi ga moral braniti zaradi nekega abstraktnega pojmovanja avtoritete za vsko ceno, s čimer bi ogrožal lastni in učiteljev ugled. Niso pa redki primeri, da upravitelj spričo nepripravljenosti za pogovor, nervoznosti, prenagljenosti in nepremišljenosti pripomb grobo ruši avtoriteto učitelja. Oboje močno zmanjšuje vzgojno vrednost te kazni.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (181)

a) Sramovanje pred upraviteljem (41),
pred sošolci (11),
pred učiteljstvom (9),
pred starši (5).

»Bilo bi me tako sram, da ga ne bi upala (upravitelja) pogledati v oči.« »To je največja sramota za učenca.« »Ker sem odličnjak, bi bilo to zame velika sramota.« »Od sramu bi se najraje pogreznil v nevidnost in bi le s težavo prišel do upravitelja.« »Tako mi je nerodno, da se ne znam zagovarjati pred njim.« »Me močno prizadene, ker me je sram pred njim, sošolci in celim učiteljskim zborom.« »...ker bi me sošolci zasmehovali in kazali name.« »Nerodno bi mi bilo pred učitelji in pred razredničarko.« »Tako bi me bilo sram, da bi mi vsak tovariš lahko z nosu bral, da z menoj ni nekaj v redu.« »Težko bi povedala doma, ker bi me bilo zelo sram.«

b) Bojazen pred posledicami upravitelja (24),
doma (22),
učiteljstva (15).

»Kazen me prizadene, ker se bojim upravitelja.« »...ker se bojim posledic.« »...ker lahko dobim ukor.« »...ker dobim slabšo oceno iz vedenja.« »Temu slediju gotovo težke posledice.« »Upravitelja se bojim, ker nam stalno grozi, da nas bo pometal s šole.« »Lahko bi me premestili v drug razred.« »...ker bi me lahko prešolali.« »To bi zvedeli tudi ostali profesorji in bi me imeli na piki.« »Bojim se meti slabe odnose z učitelji.« »Doma bi mi vzeli vsa razvedrila.« «...ker bi bil doma tepen.« »Doma bi me prisilili, da bi se šel opravičit.« »Starši bi šli vprašat v šolo, kako se obnašam.« »O tem bi zvedeli še starši in bi dobila še drugo kazen.«

c) Izguba ugleda in zaupanja pri upravitelju (23),
pri sošolcih (12),
pri učiteljstvu (7),
pri starših (6).

»Ta kazen bi me močno prizadela, ker bi pri tovarišu upravitelju izgubila ugled.« »Me močno prizadene, ker izgubiš morebitno dobro ime.« »...ker bi izgubila prijateljice.« »...ker me sošolci ne bi več sprejeli med sebe.« »...ker me sošolci ne bi imeli radi.« »...ker bi izgubil pri sošolcih ves ugled.« »Huje kot

zagovarjanje pri upravitelju bi mi bilo, če bi me učenci zaradi tega postrani gledali.« »Zelo bi mi bilo hudo, če bi izgubil ugled pri profesorju risanja.« »...ker mi starši potem ne bi ničesar več verjeli.« »Hudo je, če ti učitelji ne zaupajo, kar se pa rado zgodi po taki kazni.« »Čutil bi se ponižanega in manjvrednega doma in v šoli.«

č) Razžalostitev staršev in upravitelja (6)

»Zelo me prizadene, če razžalim upravitelja, ker se z njim lepo pogovoriva brez groženj in kaznovanja.« »Me prizadene, ker je upravitelj dober z nami in je tudi on žalosten, če se vsi pritožujejo čezme.« »Preveč bi užalil mamo, ki me vedno uči, naj se lepo vedem.«

2. Vzroki neučinkovitosti (41)

a) Blagost in brezposledičnost kazni (23)

»Te kazni se ne bojim, ker se obdrži med štirimi očmi.« »...ker bi bil kaznovan le z opominom.« »To ni huda kazen, saj upravitelj hitro pozabi.« »Upravitelj nima takega spomina, da bi si vsakega zapomnil.« »Upravitelja je lahko prepričati, da nisem kriv in me ne kaznuje.« »Nič mi ne bo naredil, saj se dobro poznam z njim.« »Tovarišica upraviteljica se dobro razume z mojo mamo, zato se je ne bojim.« »Prijetno mi je, ker lahko celo uro govorim z njim.« »Upravitelj le pridiga, kaznuje pa nič.« »Upravitelj te le malo okrega, pa je spet dobro.« »Me nič ne prizadene, saj je upravitelj človek, s katerim se da pogovoriti.«

b) Pogostost zagovarjanja (18)

»Že večkrat sem moral iti k upravitelju in sem se ga že privadil.« »Stalno pošiljajo k upravitelju ene in iste, tako da smo postali z njim že dobri prijatelji.« »Včasih se kar vrstimo pred upraviteljevo pisarno in drug drugega sprašujemo, kakšne volje je.« »V našem razredu te nek X profesor za vsako malenkost spodi k ravnatelju.« »Ko sem bil prvič pri ravnatelju, me je zelo prizadelo, sram me je bilo, ko pa nas je začel klicati za vsako malenkost, sem se navadil.«

Nad 80 % vseh odgovorov govori v prid učinkovitosti te kazni. Najštevilnejši so taki, ki potrjujejo njeno moralno vrednost. Spoštovanje upravitelja, sramovanje pred njim, sošolci, učitelji in starši ter bojazen za ugled in zaupanje so osrednji in neposredni moralni element te kazni, ki izhaja iz razvitosti učenčeve moralne zavesti in nanjo spet

vpliva. Zlasti številni so vzroki sramovanja. Nekoliko manj ogroža ta kazen učenčev ugled pri sošolcih in drugih, ker se opravi med štirimi očmi. Pa tudi upraviteljev odnos do učenca nima zanj večjih praktičnih posledic, ker ne živi z njim v vsakodnevnem kontaktu. Zato mnogim ni kaj več do tega, kaj misli o njih. Iz tega sledi, da bi moral zagotoviti upravitelj tej kazni širši socialni odmev. Nastopati bi moral predvsem kot predstavnik šolskega kolektiva in čim manj v svoji upravni funkciji.

Ostali odgovori se nanašajo na učenčevo bojazen pred upraviteljem in pred morebitnimi konkretnimi posledicami te kazni. Verjetno teh ni moči vselej povsem odstraniti, čeprav se jim je treba čimbolj izogibati, ker jih narava učenčevega prestopka in stopnja otrokove moralne razvitosti večkrat predpostavljata. Recimo, da gre za neko povzročeno škodo, ki jo mora poravnati učenec, oziroma njegovi starši ali pa za moralno otopelejšega učenca, ki reagira šele na konkretne neugodne posledice. Povsem pa je treba preprečiti razloge, ki bi opravičevali učenčevo bojazen pred maščevalnimi nagibi upravitelja, učiteljev in drugih. Občutek učencev, da jih ima po tej kazni upravitelj ali učitelj »na piki«, se med njimi pogosto pojavlja. Ni treba poudarjati njegove škodljivosti za vzgojno impresivnost zagovora. Moralno osveščanje mladega človeka, kar je namen tudi te kazni, ni združljivo niti s strahom in še manj z maščevanjem. Svoj popolni namen doseže tedaj, kadar začutijo učenci ob njej in po njej tako spreobrnitev kot ta, ki je zapisal: »Tega ne bom nikoli pozabil, saj te zna naš upravitelj pripraviti do tega, da resno obžaluješ svojo napako.«

Vzroki, ki zmanjšujejo učinkovitost te kazni ali pa jo celo pedagoško povsem diskvalificirajo, se nanašajo največkrat na njeno blagost in pogostost. Blagost pomeni učencem predvsem to, da zagovoru ne sledijo občutnejši kazenski ukrepi. Te svoje slabosti upravitelji kajpak ne bi smeli razumeti tako, da bi s čim občutnejšimi represalijami pričeli »blago« spreminjati v »hudo«. Vzgojiteljem mora pomeniti ta očitek predvsem to, da so ti zagovori dostikrat preveč formalni, brez vsebinske in moralne impresivnosti. Zato je lahko zapisala neka učenka: »Me nič ne

prizadene, saj je upravitelj tudi človek, s katerim se da pogovoriti.« Čim manj je učenec moralno razvit in občutljiv, tem bolj se mora upravitelj vsestransko pripraviti za pogovor z njim, da ga ne bi pustil neprizadetega in z olajšanim občutkom, da je taka kazen lahka. Upravitelji še vse preveč le opominjajo, moralizirajo in pridigajo, kar otroka ne more globlje moralno pretresti. Razen tega vplivajo tu in tam na potek in rezultate te kazni tudi še poznanstva, protekcije in neobjektivnost, kar je treba v naši vzgoji ostro obsojati.

Mnogim učencem ta kazen ne pomeni kaj več, ker se zanašajo na »slab spomin« in na »pozabljivost« upravitelja. Ker si res težko zapomni vse te pogovore, bi bilo dobro, če bi vodil o njih abesedno urejene zapiske. Časa mu ne bi vzeli dosti, imeli pa bi lahko zelo velik vzgojni pomen. Na osnovi takih beležk bi lahko hitro ugotovil, kateri izmed poslanih mu otrok je že bil pri njem in čemu. Sistem zapisovanja bi omogočil upravitelju, da spremlja otrokovo poboljšanje, na otroka pa bi naredil »dober upraviteljev spomin« zelo močan vtis. Videl bi, da se zanj zanima in da mu njegove slabosti ne gredo neopaženo v pozabo.

Tudi dokaj pogosto uporaljanje te kazni močno zmanjšuje njeno vrednost. Zaradi njih izgublja ugled ne le upravitelj, marveč tudi tisti učitelj, ki se jih neprestano poslužuje. Učitelja, ki ne more sam reševati vzgojnih problemov in živi le v senci in pod plaščem upraviteljeve avtoritete, smatrajo učenci za nesposobnega. Povsem pravilna je ugotovitev nekoga, ki takole sklepa: »Če išče profesor pomoč pri upravitelju, dokazuje, da ni sposoben. Tisti, ki sam ne more ukrotiti učenca, mu ga tudi upravitelj ne bo.« Čim bolj bodo omejili učitelji to kazen le na večje prestopke in na take, ki jim sami zaradi nekih objektivnih razlogov niso kos, tem bolj se bodo zavarovali pred podobnimi očitki.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno . . .	1,8	1	ni p.	13,1	2	je p. (ž)	7,3	2	je p. (ž)
industr. . .	2,3	1	ni p.	15,4	1	je p. (ž)	12,5	1	je p. (ž)
kmečko . .	—	—	—	13,2	2	je p. (ž)	8,9	1	je p. (ž)

Razen v 4. r., kjer učinkovitost te kazni ni bistveno pogojena po spolu učencev, je učinkovitejša za deklice. Utemeljitev za to moremo iskati v psiholoških posebnostih dečka in deklice. Običajno so deklice moralno občutljivejše, z bolj razvitim čustvom sramu, kar ta kazen najbolj prizadene.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4—5/6			5/6—7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pomembnost	$\varkappa^2$	ps	pomembnost
mestno	19,3	1	je pom. (4)	17,6	2	je pom. (5/6)
industr.	0,9	1	ni pom.	6,5	2	je pom. (5/6)
kmečko	—	—	—	6,8	2	je pom. (5/6)

Na splošno je ta kazen učinkovitejša v nižjih razredih. S starostjo učencev njena kazenska moč upada. Ta ugotovitev pa je le relativne vrednosti. Njena večja učinkovitost v nižjih razredih gre najbrž na račun večjega respekta in distance, ki jo čutijo mlajši učenci do upravitelja. Poleg tega se še bolj bojijo njenih konkretnih posledic v šoli in zlasti doma. Na starejše učence pa močneje delujejo njeni moralni motivi in sicer tem bolj, čim impresivnejša je pedagoška osebnost upravitelja.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pomembnost	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.
4	14,1	1	je pom. (M)	—	—	—	—	—	
5/6	15,2	2	je pom. (I)	2,0	1	ni pom.	10,8	2	je p. (K)
7/8	7,1	2	je pom. (I)	1,4	2	ni pom.	27,8	2	je p. (K)

Razen v 4. r., je ta kazen bolj učinkovita v industrijskem in kmečkem kot pa v mestnem okolju. Vzrokov za to je najbrž več. Razen večji kazenski občutljivosti kmečkih in industrijskih učencev moremo pripisati to razliko njihovi večji bojazni pred posledicami doma in pa tudi relativno večjemu družbenemu ugledu tamkajšnjega prosvetnega delavca. Pri teh učencih in njihovih starših je učiteljski poklic na splošno še vseeno bolj cenjen kot pa v mestih, kar je za učinkovitost te kazni vsekakor zelo pomembno.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	Dečki			Deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang			Rang		
mestno	3	3	4	3	3	3
industr.	7	6	6	6	4	5
kmečko	—	8	10,5	—	6	10

Iz tabele je razvidno, da zavzema ta kazen precej visoko mesto. Glede na spol in starost učencev se njen rang ne menja bistveno, čeprav je v kmečkem okolju nekoliko nižji. V absolutnem pogledu je ta kazen še vedno učinkovitejša za kmečke učence. Njena relativna vrednost pa nekoliko zaostaja za mestom, ki ga zavzema med kaznimi pri mestnih in industrijskih učencih. Najbrž zato, ker se funkcija upravitelja podeželske šole razlikuje od funkcije upravitelja šole v mestu. Na podeželju so običajno manjše šole, zato je upravitelj šole hkrati tudi učitelj. Učenci so z njim v neposrednem kontaktu bolj kot z učiteljem in manj kot z upraviteljem. Zaradi tega to kazen na podeželju tudi manj uporabljajo. Oboje vpliva na to, da imajo podeželski učenci o njej relativno manj jasne predstave.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Učiteljstvo je uvrstilo to kazen na 8., učenci pa na 3. mesto. Kakor vidimo jo učiteljstvo precej niže ceni kot

učenci. Verjetno je nad njo marsikdaj razočarano, ker od nje na splošno preveč pričakuje. To se da sklepati tudi iz tega, da 54 učiteljev o njeni učinkovitosti nima jasne sodbe. Mnogi namreč mislijo, da bi mogel in moral upravitelj z lahkoto rešiti, česar sami ne zmorejo. Če mu ne uspe vselej in povsem, kar je razumljivo, ker ni čudodelnik, ki bi z golim kaznovanjem lahko nadomestil učiteljevo vsakodnevno in vztrajno vzgojno prizadevanje s prestopnikom, radi omalovažujejo njegovo kazensko moč.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.
5/6, 7/8	10,9	1	je p. (M)	32,4	1	je p. (I)	77,5	1	je p. (M)

To kazen bolj uporabljajo v mestnem okolju, manj v industrijskem in najmanj v kmečkem. Zaradi mnogih socialnih in psiholoških posebnosti mestnega okolja in učencev — naj omenim le njihovo manjšo kazensko občutljivost, zlasti za represivne kazni — jih učiteljstvo teže samo obvladuje. Zato išče več vzgojne pomoči pri upraviteljih.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	4	5/6	7/8
Soc. ok.		Rang	
mestno	13,5	11	9
industr.	11	12	10
kmečko	—	15	14

Na splošno učiteljstvo to kazen preveč uporablja. Zlasti v višjih razredih mestnega in industrijskega okolja se močno zateka k upraviteljevi pomoči, predvsem za naslednje učenčeve prestopke in slabosti: tatvine, neubogljivost, predrznost, nedisciplinirano med poukom, prevare in laži, žalitve drugega spola, učitelja in drugih, slab odnos do šolske imovine, pretepanje. Ker so med temi prestopki in

slabostmi tudi taki, ki pri učencih višjih razredov mestnega in industrijskega okolja pogosto nastopajo, je ta kazen močno v rabi.

Ignoriranje učenca

V naši šoli so se odnosi med učiteljem in učenci že močno spremenili in se še izboljšujejo. Razrednemu kolektivu učitelj ni več odtujen, od zunaj vsiljen uslužbenec s težnjo, da bi si ga podredil v pasivni poslušni objekt vzgoje. Mnogi učitelji so aktivno vključeni v njegovo življenje, napore in skrbi kot tovariši, svetovalci in vodniki. Njegóvim odnosom do otrok daje vsebino in oblike prepričanje »... da so otroci živa bitja, samo življenje, lepo življenje in zato se moramo vesti do njih kot do tovarišev in državljanov; videti in spoštovati moramo njihove pravice in dolžnosti pravico do radosti in odgovornosti«.[4] Nekoč tako pogost prepad in odtujenost med učenci in vzgojitelji, ali pa familiarnost, negirata danes že marsikje pristna pedagoška distanca in avtoriteta učiteljeve osebnosti.

Do takega učitelja čutijo učenci iskreno spoštovanje in ljubezen. V njem vidijo vzor človečnosti in merilo svojega moralnega in socialnega razvoja. Zato jih bolijo že najmanjši izrazi njegovega nezadovoljstva, neodobravanja in razočaranja. Kako subtilno jih lahko doživlja moralno čuteč otrok, nam pove tale Rousseaujev spomin: »Zmeraj se bom spominjal, da me ... nobena stvar ni bolj vznemirila, kakor če sem zapazil na obrazu gospodične Lambercier znamenja nemira in muke, kadar se mi je kaj zatikalo. Le-to me je bolelo mnogo huje od sramote, da sem odpovedal pred javnostjo, dasi mi je bilo to skrajno mučno ...«[5]

Psihološko bistvo te kazni je v porušenih odnosih med učiteljem in učencem. Po intenzivnosti ima lahko različne stopnje, od čustvene ohladitve preko zmanjšane zaupljivosti, do popolnega ignoriranja. Tudi njene oblike, ki mo-

---

[4] A. S. Makarenko, Izabrana pedagoška dela, Savez prosvetnih radnika Jugoslavije, Beograd 1948, str. 60.

[5] J. J. Rousseau: Izpovedi, knjiga I, Slovenska Matica, Ljubljana 1955, str. 23.

rejo biti prilagojene tej intenzivnosti, so lahko različne. Npr.: izraz nezadovoljstva, razočaranja, redkobesednost, hladen odziv, odvzem neke zadolžitve, zaupnejše naloge ali položaja, nezanimanje za učenčevo delo in učenca sploh itd. Do kake mere se učitelj poslužuje te kazni in katerih njenih oblik, je odvisno od odnosov med učencem in učiteljem, od učenčeve moralne občutljivosti ter od teže in narave njegovega prestopka. Ne sme pa pozabiti, da ima ignoriranje tudi svoje meje. Če jih ne upošteva, se lahko spreobrne v svoje nasprotje.

Ignoriranje učenca je tesno povezano z zaupanjem vanj in s spoštovanjem njegove osebne vrednosti. Zato sme biti ignoriranje le navidezno, ne pa resnično. To se pravi, učitelj ne sme ignorirati učenca zato, ker bi izgubil vanj vero in zaupanje ali pa tako, da bi do njega zanemarjal svoje vzgojno izobraževalne dolžnosti. To bi razvijalo v učencu malodušnost, nezaupanje, občutek manjvrednosti in izobčenosti. Podobno doživlja učenec tudi predolgo trajajoče ignoriranje. Zgodi se, da smatra tako kazen za krivično, njeno moralno ost pa rad preusmeri od sebe na učitelja. Dozdeva se mu namreč, da je učitelj tisti, ki ravna nemoralno, ker ga pretirano muči, zato išče prilike za maščevanje, se zakrkne in otopi. Če se učiteljevemu dalj časa trajajočemu ignoriranju priključi še razred, lahko zasovraži še njega. S tem sta ga oba, učitelj in razredni kolektiv, izključila iz svojega območja, s čimer sta si onemogočila, da bi lahko nanj vzgojno vplivala. Izolirani učenec si išče poti iz te osamljenosti in negotovosti drugod. Okrog sebe zbira posameznike, ki so prav tako osamljeni ali pa jih zavaja k prestopkom, da bi tudi njih doletela sorodna kazen. Izkušnje kažejo, da nastaja največ prestopkov in delikventnih grup prav zaradi iozliranosti mladih ljudi. Seveda gre pri teh največkrat za posledice širše, družbene osamljenosti, ki pa lahko ima svoje začetke že v okviru šole.

Dalj časa trajajoče ignoriranje zastruplja razpoloženje učenca, učitelja in razreda ter zavira njihov skupni delovni elan. Da se učenci tega dobro zavedajo, je razvidno iz naslednjih njihovih ugotovitev: »Težko je živeti v razredu, če se z učiteljem ne razumeš.« »Če je učitelj žalosten, je vse tako mrtvo.« »Če je učitelj žalosten, je tudi njemu

neprijetno priti v razred.« »Izgubim veselje do dela, ki ga že tako ni dosti.« Itd. Učitelj mora torej računati s posledicami trajanja te kazni. Najbolje je, da prepusti njen konec učencu samemu, npr.: »Ko boš popravil ta prestopek, bova spet prijatelja.« Ali: »Ko se boš poboljšal, pa spet lahko računaš na mojo pomoč.« Večina otrok se bo potrudila, da bi tem pogojem čimprej zadostila, ker želi z učiteljem dobre odnose. Saj so mnogi napisali sorodne misli kot sta ti: »Pazim, da profesorjev ne užalim, ker imam rad dobre odnose z njimi.« »V tem primeru se učitelju opravičim in obljubim, da se bom popravil.«

Kajpak moramo računati tudi s tem, da ta ali oni učenec našim pogojem ne bo zadostil, s čimer bi si podaljšal kazen v nedogled. Nekaterim, zlasti slabim učencem, celo prija, da jih pusti učitelj pri miru. Učitelj tem željam seveda ne sme ustreči. Ker mora popustiti, utegne to slabo vplivati na njegov ugled. Zlasti upornejši učenci težko naredijo sami od sebe prvi korak k spravi, čeprav jih ignoriranje boli. Zato jih mora učitelj dobro poznati in predvidevati, kako bo vplivala ta kazen na vsakega posameznika ne glede na posredne in neposredne možnosti, s katerimi lahko, ne da bi trpela njegova doslednost, omehča učenca.

Zaradi intenzivnosti in osebne poudarjenosti te kazni se kaj rado zgodi, da doživi ob njej učenec predvsem učitelja, ne pa tudi svojega prestopka. Rousseau je lepo potrdil to nevarnost, ko je zapisal: »Bolj me je jezilo, da sem ji bil (gospodični Lambercier — S. F.) nevšečen, kakor pa kaznovan.«[6] Prizadetost učitelja mora služiti le kot transmisija, katalizator, da bi se učenec globlje zavedel svoje slabosti. Zato je važno, da učitelj kar najtesneje poveže ignoriranje s prestopkom in da se čim bolj identificira s tistimi moralnimi in socialnimi normami, ki jih je učenec kršil. Učenec mora čutiti, da učitelj ni prizadet le osebno, marveč predvsem kot njihov varuh. Tudi zato je važno, da odobrava učiteljevo kazen ves razredni kolektiv, čeprav to ne pomeni, da bi se ji moral pridružiti in ignorirati kaznovanega učenca tudi on. Obratno, kaznovanemu naj pomaga, da bo

[6] Prav tam, str. 23.

popravil svojo slabost in s tem čim prej normaliziral svoje odnose z učiteljem.

S sodelovanjem razrednega kolektiva, ki je kritičen in pravičen razsodnik, zavarujemo to kazen pred morebitnimi zlorabami in krivicami. Nobena krivična kazen se ne zaje tako globoko v učenčevo osebnostno in socialno bistvo kot pa krivično ignoriranje. In še to laho trdimo, da se v nobeno drugo ne vrivajo elementi krivičnosti tako vztrajno in vidno. Na učiteljev odnos do otroka še danes večkrat vplivajo, bodisi zavestno ali pa podzavestno, simpatija in antipatija, učenčeva zunanjost, značaj, socialni položaj, intelektualna razvitost itd. Čeprav te posebnosti ljudi rade pogojujejo socialne odnose povsod, jih v učiteljevih odnosih do učencev nikakor ne moremo in ne smemo dopuščati. Učitelj se mora truditi, če hoče biti tudi vzgojitelj, da se osvobodi njihovega vpliva in da ima vse otroke enako rad. Mnogim to dolgo ali pa nikoli ne uspe povsem. To potrjuje tudi več sorodnih odgovorov učencev kot je ta: »Zgodi se, da mu nisi všeč zaradi zunanjosti, obleke, značaja itd., pa te zato še bolj ignorira.« Pa tudi, če to ni res, se tako ali drugače prizadet učenec, spričo svoje izredne občutljivosti za ranljiva mesta, težko obrani občutka, da je ignoriranje brez teh zunanjih primesi. Zato velja pravilo: čim manj objektiven je učitelj, tem manj in bolj previdno sme segati po tej kazni, da se ne bi spreobrnila v svoje nasprotje. Ali kakor je zapisala neka učenka: »Če bi me po krivici ignoriral, bi zasovražila njega in predmet, ki ga poučuje. Pri pouku bi postala nezainteresirana.«

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (172)

a) Ignoriranje učenca (51)

»Prizadelo bi me, če učitelj ne bi hotel govoriti z menoj.« »To bi bilo zelo hudo, ker se sproti učim, pa me ne bi hotel vprašati.« »...ker mi ne bi hotel odgovarjati na moja vprašanja.« »...ker ne smem nič povedati in se dela, kot da ne sliši.« »...ker mi ne be odzdravil.« »Zelo bi mi bilo hudo, če se ne bi mogla pogovarjati z učiteljem.« »Zelo bi mi bilo hudo, ker me ne bi poslušal, tudi takrat ne, ko bi se mu hotel opravičiti.«

»...ker sploh ne bi vedel zame.« »Če bi me ignoriral profesor, ki ga spoštujem, bi me zelo prizadelo in bi si prizadevala, da bi svojo napako čim prej popravila s kakim dobrim dejanjem.« »Zelo bi se učil, da bi bil spet prijazen z menoj.« »Menjal bi razred, ker ne bi mogel zdržati pri profesorju, ki me ne mara.«

b) Sramovanje pred učiteljem (23),
pred sošolci (14),
pred starši (7).

»Sramovala bi se, če bi užalila učitelja, ki se toliko trudi z nami.« »Tako bi mi bilo nerodno, da se mu ne bi upala pogledati v obraz.« »Sramotno je užaliti učitelja, ki ga imaš rad.« »Ne morem povedati, kako mi je nerodno pred njim in sošolci.« »Vsi sošolci bi s prstom kazali name.« »Bila bi izpostavljena sramotenju in zaničevanju sošolcev.« »To bi prizadelo starše in bi se sramovala še pred njimi.« »Tako bi me bilo sram, da ne bi mogla povedati doma.« »V klopi bi sedel žalosten, potrt in osramočen.«

c) Izguba ugleda, zaupanja in pomoči pri učitelju (21),
pri učencih (18).

»Izgubila bi edino bitje, ki ga imam rada in ki mu lahko zaupam.« »...ker mi nikoli ne bi nič dobrega svetoval.« »Bolje bi bilo, da bi me grajal, a zaupal.« »Izgubiti zupanje profesorja je najhujša kazen.« »Me zelo prizadene, ker nisem vreden njegovega zaupanja.« »Ta kazen je zelo učinkovita, ker se vsakdo hoče uveljaviti in želi, da imajo drugi o njem dobro mnenje.« »Ta kazen je zelo huda, ker zmanjšuje tvojo vrednost.« »S to kaznijo bi izgubil tudi prijatelje.« »Tudi sošolci mi ne bi več zaupali in pomagali.« »To mora biti strašno, nihče te ne mara, ne učitelj, ne sošolci.« »Imela bi občutek, da sem v razredu odveč.«

č) Bojazen pred posledicami (38)

»Če sem sprt z učiteljem, ne morem popraviti slabih ocen.« »Me težko sprašuje in slabo ocenjuje.« »Bojim se da bi mi škodoval, kjer bi mogel.« »...ker bi dobil tudi ukor.« »To bi zelo vplivalo na moj uspeh.« »Ne bi me hotel vprašati, kadar bi znal.« »Če se zamerim profesorju, nima več usmiljenja s teboj.« »Z učitelji se ni pametno bojevati, ker jo gotovo skupiš.« »Na piki bi me imeli še drugi profesorji.«

2. Vzroki neučinkovitosti (65)

a) Indiferentni in odklonilni odnos do učitelja (42)

»Me bo že poklcal, če bo kaj hotel, sicer mi je pa vseeno.« »Ker sem odličnjak, mi je to vseeno, saj mi to ne more kaliti

uspeha.« »Me ne prizadene, saj sem tudi jaz jezen nanj.« »Ne maram učitelja, ker ima slab značaj.« »Vseeno mi je, saj se lahko s prijateljem več pogovorim kot pa z njo.« »Saj mi sploh nikoli ne zaupa.« »Jezen sem na profesorico, zaradi stalnih slabih ocen in opominjanja.« »Ne maram profesorjev, zato me ne prizadene.« »Enkrat bo že spregovoril, vsaj takrat, ko me bo vprašal za oceno.« »Me ne moti, tudi jaz se obnašam tako do njega kot se on do mene.« »Še bolje zame, če me ne vpraša.« »Me ne prizadene, če me ignorira profesor, ki me ima že tako na piki.«

b) Hitra minljivost in brezposledičnost kazni (23)

»Taka kazen ne traja dolgo, ker se učitelj hitro potolaži.« »To ni nič kaj hudega, saj ne vzdrži dolgo, ker te mora vprašati.« »Najbrž bi za kak dan ‚zbolela', da bi se potolažil.« »Nič hudega, saj bo jutri že vse pozabljeno.« »To je tako če močno grmi, pa malo dežuje.« »To je lahka kazen, saj ne zapusti nobenih posledic.« »Profesor prej pozabi kot pa starši.«

Na vzroke učinkovitosti te kazni odpade čez 72 % vseh odgovorov. Velika večina jih je moralno močno poantirana. Nanašajo se na beg iz osamljenosti, težnjo po uveljavljanju, priznanju, ugledu, zaupanju, na sramovanje itd. Tudi bojazen učenca, da bi izgubil učiteljevo pomoč, ima globoko moralno utemeljenost. Saj ne izhaja iz njegovih špekulativnih pričakovanj, da bi mu učitelj popuščal pri učnih ocenah, raznih napakah in podobno. Učenci tudi nimajo v mislih le pomoči v ozkih, vsakodnevnih šolskih okvirih. V ozadju te kazni je elementarnejša življenjska potreba in želja mladega človeka, da bi imel v učitelju trdno moralno oporo, iskrenega življenjskega svetovalca in vodnika, človeka, ki ga bo razumel in spoštoval.

Večina teh motivov ima aktivni moralni in vzgojni predznak. Učenca spodbujajo k pozitivnemu ravnanju, krepijo njegovo voljo in težnjo, da bi se poboljšal, ga varujejo pred slabostmi, oblikujejo njegovo zdravo moralno in socialno zavest. Od tod težnja mladega človeka, »da bi se čim prej popravil s kakim dobrim dejanjem«, »da se bo opravičil«, prepričanja in potreba, da »se vsakdo hoče uveljaviti«, občutek »tega ne prenesem« itd. Učenec vidi izhod iz te kazenske situacije največkrat v poboljšanju, včasih pa tudi v nameri, da bi se preselil v drug razred ali pa na drugo šolo.

Iz vzrokov učinkovitosti je razvidno, da je odvisna vrednost te kazni predvsem od osebnosti vzgojitelja. Večina učencev se pridružuje tej misli neke učenke: »Ni mi vseeno, kateri učitelj me ignorira. Odvisno je od tega, ali je dober ali slab. Dobrega učitelja težko dobiš.« Učenci višjih razredov osnovne šole so moralno in kritično že toliko razviti, da reagirajo na kazenske ukrepe po tem, od kakšnega vzgojitelja prihajajo, od dobrega ali slabega.

Vzrokom, ki se nanašajo na bojazen, ne moremo pripisovati pozitivnega moralnega pomena. Izražajo maščevalne in povračilne težnje kaznujočega učitelja. Da nimajo nič skupnega z dobrim vzgojiteljem in da so odvisni le od nevarnosti učiteljevih povračilnih tendenc, zgovorno priča tale učenčev odgovor: »Ta kazen je odvisna od tega, kakšen predmet poučuje, težak ali lahek.« To se pravi, učenec se učiteljeve užaljenosti tem bolj boji, čim bolj mu učitelj lahko škoduje. Razumljivo je, da tak učitelj na učenca nima moralnega vpliva. Namesto spoštovanja in ljubezni čutijo do njega bojazen in odpor.

Med vzroki neučinkovitosti zbuja pozornost visoko število odgovorov, ki pričajo o indiferentnem in odklonilnem odnosu učencev do učiteljev. Ker so dobri odnosi med učenci in učitelji osnovni pogoj, ne samo za učinkovitost kazni, marveč za vzgajanje in izobraževanje nasploh, morata posvetiti vzgojna praksa in teorija temu vprašanju največjo pozornost.

Tudi pri kategoriji vzrokov »Hitra minljivost in brezposledičnost kazni« gre v bistvu za indiferentne odnose učencev do učiteljev. Občutek hitre minljivosti in brezposledičnosti te kazni je le izraz in posledica takih odnosov. Zanjo je namreč značilno, da prizadene učenca takoj ali pa sploh ne, daljše trajanje pa njeno moralno učinkovitost celo slabi. Iz odgovorov teh učencev pa je razvidno, da jih ta kazen že v začetku medlo ali pa nič ne prizadene. Ker nima čustvene, socialne in personalne impresivnosti, drugih represalij in bolečih posledic pa tudi ne vključuje, zlasti ne za dobre učence, jih pusti neprizadete. Jasno je, da predpostavlja ta kazen poleg pedagoške osebnosti vzgojitelja tudi določeno socialno razvitost in moralno čutečnost učencev. Oboje je potrebno. Ker pa je prvo važen pogoj

drugemu in ne obratno, moremo trditi, da je odvisna učinkovitost te kazni predvsem od vzgojiteljeve pedagoške osebnosti.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in soc. ok. učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.
mestno .	3,9	1	je p. (ž)	11,1	2	je p. (ž)	8,1	2	je p. (ž)
industr. .	3,7	1	je p. (ž)	5,8	1	je p. (ž)	6,5	2	je p. (ž)
kmečko .	—	—	—	6,8	1	je p. (ž)	12,1	1	je p. (ž)

Kazen je učinkovitejša za deklice v vseh razredih in v vseh socialnih okoljih. To je razumljivo, ker so deklice običajno sramežljivejše, bolj navezane na svojega učitelja, zlasti v nižjih razredih in dojemljivejše za izraze njegovega nezadovoljstva.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4—5/6			5/6—7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pomembnost	$\varkappa^2$	ps	pomembnost
mestno	12,1	1	je pom. (4)	14,5	2	je pom. (5/6)
industr.	4,0	1	je pom. (4)	8,3	2	je pom. (5/6)
kmečko	—	—	—	2,7	1	ni pom.

To, kar smo dejali za deklice, velja deloma tudi za mlajše učence nasploh. Nanje ima učitelj večji vpliv. Zato je ta kazen, razen v kmečkem okolju, učinkovitejša v nižjih razredih. Se pa verjetno razlikujejo mlajši učenci od starejših po vrednotenju njenih kazenskih vzrokov. Mlajše prizadene predvsem osamljenost, zamera in užaljenost učitelja, bojazen pred posledicami itd. Pri starejših pa gre

bolj za motive zaupanja, ugleda in osebne vrednosti. Medtem ko so pri mlajših učencih ti vzroki bolj čustveno in refleksivno pogojeni, imajo pri starejših že večji racionalni poudarek.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev:

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.
4 . .	0,5	1	ni p.	—	—	—	—	—	—
5/6 . .	20,1	2	je p. (I)	3,9	1	je p. (K)	7,8	1	je p. (K)
7/8 . .	17,9	2	je p. (I)	15,0	2	je p. (K)	19,7	1	je p. (K)

Ta kazen najbolj prizadene kmečke učence, manj industrijske in še manj mestne. Razen nam že poznanih činiteljev, ki se ponavljajo skoraj pri vsaki kazni, vpliva na ta razpored tudi to, da uživa učitelj pri kmečkih in industrijskih učencih relativno večji ugled in spoštovanje.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	Dečki			Deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang			Rang		
mestno	6	4	5	4	4	4
industr.	4	3	5	3	5	6
kmečko	—	4	4	—	3	4

Po rangu se uvršča ta kazen med najučinkovitejše. Njena učinkovitost je dokaj homogena, saj se glede na spol, starost in socialno okolje njen rang ne menja bistveno.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev:

Učiteljstvo to kazen rahlo podcenjuje, saj jo uvršča komaj na 7., učenci pa že na 4. mesto. Verejtno zato, ker je zanj zelo zahtevna in odvisna predvsem od pedagoške vplivnosti učitelja.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok. / Razred	mestno-industr. $\varkappa^2$	ps	pom.	industr.-kmečko $\varkappa^2$	ps	pom.	mestno-kmečko $\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7/8 . . .	2,1	1	ni pom.	1,8	1	ni pom.	0,01	1	ni pom.

To kazen učiteljstvo v vseh socialnih okoljih precej enakomerno rabi. To pomeni, da njene rabe ne pogojujejo bistveno posebnosti socialnega okolja.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred / Soc. ok.	4	5/6	7/8
	Rang		
mestno	8	14	13
industr.	8	15	15,5
kmečko	—	12,5	11,0

Na splošno učiteljstvo po tej kazni ne sega pretirano. Celo premalo, če imamo v mislih vzgojno moč pristnega kontakta med učiteljem in učencem in premišljeno občasno ohladitev med njima. Edino v 4. r. jo učiteljstvo nekoliko bolj rabi, kar moremo utemeljiti z naslednjimi razlogi. V 4. r. je še razredni pouk. Učitelj preživi več časa s svojimi učenci, je z njimi tesneje povezan in jih bolje pozna. Isto velja seveda tudi za učence v odnosu do učitelja. Ker je odvisna učinkovitost te kazni predvsem od odnosov med učenci in učiteljem, ima v nižjih razredih, vsaj po tej plati, ugodnejša tla. Razen tega je v nižjih razredih moralno manj zahtevna za učitelja in za učence. Zato so verjetno mnogi učenci uvrstili med premišljeno ignoriranje tudi vsakodnevno opominjanje in grajanje.

Obvestitev staršev

Kazen je težko klasificirati, ker so njeni motivi sila različni in močno odvisni od tega, kako reagirajo nanjo starši, koga z njo kaznujemo, dečka ali deklico, mlajšega

ali starejšega, mestnega ali podeželskega otroka. Med moralne kazni smo jo vključili na osnovi njenega prevladujočega namena, ki naj bi ga imela. Z njo želi prizadeti učitelj učenčev ugled pri njegovih starših in izzvati njihov moralni pritisk nanj, da bi se poboljšal.

Pedagoško in psihološko je utemeljena ta kazen v običajni čustveni navezanosti otroka na svoje starše. Specifično vsebino in moč ji daje življenjska odvisnost otroka od njih in medsebojna socialna bližina. Če prizadene obvestitev staršev to naravno otrokovo čustvo, ima nanj velik moralni vpliv. Ali, kakor je zapisala neka učenka: »... ena sama mamina žalostna beseda je hujša kot dvajset udarcev.« Ne pa tudi tam, kjer zamenja otrokvo ljubezen in spoštovanje do staršev strah pred njihovimi represalijami. Pri učencu, ki je zapisal: »Moj oče rad popiva, me pretepa in zmerja z najgršimi izrazi,« ta kazen ne more imeti večjega moralnega odmeva. Zato bi moral učitelj vedeti, kako reagira posamezni učenec in starši nanjo in jo temu primerno uporabljati.

Obvestitev staršev je kot kazen povezana z učiteljem in šolskimi kaznimi bolj posredno. Učitelj je le njen pobudnik, obliko in izvršitev pa prepusti učenčevim staršem. V šoli prizadene učenca le toliko, kolikor trpi njegov ugled tudi pri sošolcih in pri učitelju. Seveda ne vselej. Odvisno je od tega, kakšni so njegovi odnosi do učitelja in razrednega kolektiva ter kolikšen je učenčev moralni posluh za mnenje drugih.

Obveščanje staršev o učenčevih slabostih ne bi smelo biti predvsem kazenski ukrep. Mnogo bolj naj bi služilo tesnejšemu sodelovanju med šolo in domom, poenotenju družinske in šolske vzgoje, poglabljanju pedagoške kulture in izobrazbe staršev, kompleksnejšemu spoznavanju otroka, itd. Če naj bi bilo podrejeno tem namenom, potem se seveda ne bi smelo omejiti le na otrokove slabosti, marveč bi moralo zajeti tudi njegove kreposti. Tem bolj zato, ker izhaja naša vzgoja predvsem iz pozitivnih sil mladega človeka, ki posredno s krepitvijo teh zmanjšuje in odpravlja tudi njegove slabosti.

Žal temu največkrat ni tako. O dobrih straneh učencev so mnogi učitelji zelo redkobesedni. Pa ne samo to. Tudi

obveščanje staršev o otrokovih slabostih je dostikrat tako formalistično in birokratsko, da ne more ustrezati svojemu pedagoškemu namenu. Bolj kot ta je v ozadju spodbujanje staršev h kaznovanju otrok, česar je v naši družinski vzgoji že tako preveč. S tem učitelj kajpak ne doprinaša kultiviranju vsebine in metod družinske vzgoje.

Oglejmo si današnjo prakso pismenega obveščanja staršev. Običajno imajo učenci posebne beležnice ali pa ima šola za te namene tiskane obrazce. Vanje zapiše učitelj v telegrafskem stilu učenčev prestopek. Ker je mnogo staršev mnenja, da se je moči upreti strokovnim slabostim zgolj z negativnimi vzgojnimi metodami in s silo, se omeji njihova vzgojna reakcija na obvestilo šole največkrat na kaznovanje. Otroka kaznujejo, ne da bi dobro vedeli, čemu in poznali njegov prestopek ter okolnosti, v katerih je nastal, kar pa je osnovni pogoj vzgojne kazni.

Pogosto obveščanje staršev ima pri mnogih učiteljih globlje korenine. Mnogi so prepričani, zlasti v višjih razredih, da je njihova dolžnost le izobraževanje, ne pa tudi vzgajanje. Pa še to nalogo radi zožujejo na suhoparno dociranje učne snovi in površno preverjanje znanja. Vse drugo pa naj bi bila naloga doma. Od tod čedalje pogostejše obveščanje staršev za vsak najmanjši otrokov prekršek, neznanje, nedisciplinirano st, nerednost itd. ne glede na to, da bi z večjo vzgojno prizadevnostjo in odgovornostjo marsikaj tega lahko učitelj sam hitreje in bolje rešil kot pa starši. Ni treba poudarjati, kako škodljivo je tako pojmovanje učiteljskega poklica, ki vodi k neutemeljenemu razbremenjevanju šole na račun pretiranega zadolževanja doma. Zato ne smemo dopuščati, da bi vzgojitelji zoževali poklicno odgovornost le na izobraževanje, zanemarjali pa svojo kompleksno vzgojno odgovornost do zaupanega jim učenca. Naš vzgojitelj, pa naj uči na katerikoli šoli ali v katerem koli razredu. se ne more vesti objektivistično, neprizadeto in odtujeno do vzgajanja kot do nekih tujih, a ne njegovih vzgojnih dolžnosti.

Zaradi dostikrat zgrešenega namena in škodljivih vzgojnih posledic formalističnega pismenega obveščanja staršev se nam vriva vprašanje, ali je pedagoško smiselno in dopustno. Odgovoriti moramo zanikalno. Zato bi se moral

učitelj bolj izogibati tej obliki »sodelovanja« s starši in jo omejiti le na take primere, za katere je prepričan, da jim ne bodo sledile večje kazenske konsekvence. S tem pa kajpak ne omalovažujem kontakta med šolo in domom. Obratno, brez njega bi slabo vzgajala dom in šola. Le njegovo obliko in vsebino moramo spremeniti. Posredno pismeno obveščanje moramo čimbolj zamenjati z neposrednimi individualnimi pogovori. Vsebini in metodam teh bi morale posvetiti šole največ pozornosti, da bi dobili starši vanje zaupanje in da bi spoznali njihovo koristnost in resnost. Z njimi bi dobilo sodelovanje med šolo in domom učinkovito vzgojno obliko, s pomočjo katere bo mogoče marsikatero kazen nadomestiti z učinkovitejšimi vzgojnimi sredstvi.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (133)

a) Bojazen pred posledicami doma (56)

»Bojim se, ker bi bil tepen.« »... ker bi mi doma vzeli vse razvedrilo.« »Ne bi mi dali denarja za gledališče.« »Starši me prikrajšajo pri hrani in razvedrilu.« »Bojim se iti domov.« »Tudi po 14 dni sem brez vsakega razvedrila.« »Moj oče (rad popiva) me pretepa in zmerja z najgršimi izrazi.« »Povsod bi bila prikrajšana, ker imam zelo stroge starše.« »Ves čas premišljujem, kako bi se izmazala doma.«

b) Sramovanje pred domačimi (18),
pred sošolci (9),
pred znanci (4).

»Te kazni se ne bojim, ker se s starši lepo pogovorim, me je pa kljub temu sram pred njimi.« »Zelo me je sram obvestilo pokazati staršem, še najlaže ga dam mami, ker me ona razume.« »Sram me je pred sestro, ki je dobra učenka.« »Me prizadene, ker me je sram pred sošolci.« »... ker mi sošolci nagajajo.« »Sram me je, ker govore starši o tem dalj časa, najrajši takrat, kadar je kdo na obisku.« »Nerodno mi je, ker zve tudi moja teta, ki me ima zelo rada.«

c) Žalost staršev (23)

»Hudo bi mi bilo, ker bi bili doma žalostni.« »Preveč bi razmišljala o žalosti staršev.« »Hudo bi mi bilo zaradi mame,

ena sama njena žalostna beseda je hujša kot dvajset udarcev.« »Zaradi žalosti staršev bi trpela več dni vsa vznemirjena.« »Raje bi bil tepen, kakor da so starši žalostni.« »Ta kazen me precej prizadene, sicer ne zato, ker sem doma kaznovan, temveč zato, ker razžalostim starše.«

č) Izguba ugleda in zaupanja pri starših (12),
pri učencih (6),
pri učiteljstvu (5).

»Prizadene me, ker bi izgubil zaupanje staršev.« »Vem, da mi starši ne bi več zaupali in bi mi ta prestopek vedno metali pred noge.« »Starši bi bili razočarani nad menoj.« »Sošolci bi mi očitali, da kvarim uspeh razreda.« »O tem bi zvedeli tudi drugi profesorji in bi dobili slabo mnenje o meni.« »Ta kazen je primerna za nižje razrede, ko učenci še niso samostojni, osmošolcem pa jemlje ugled in jih žali.«

2. Vzroki neučinkovitosti (83)

a) Blagi starši (34)

»Doma se sicer malo kregajo, a čim podpišejo, je spet vse dobro.« »Ta kazen me ne prizadene, ker doma ne bi bil kaznovan.« »Obvestilo mi podpiše mama in jo prosim, naj očetu ne pove.« »...ker doma ne bi bil tepen.« »Me ne prizadene, ker imam zelo razumevajoče starše.« »Starši takega obvestila ne vzamejo tako zares.« »Me ne prizadene, ker mi doma samo rečejo, da sem že dovolj velik in naj sam skrbim za svoje dolžnosti.«

b) Učenec sproti in redno obvešča svoje starše (31)

»Mislim, da je taka kazen nepotrebna, ker jim sama povem, če kaj ni v redu.« »Sam vse po pravici povem, zato nisem kaznovan.« »Starši mi zaupajo, ker jim vse povem, zato je obvestilo odveč.« »Staršem vedno povem, če dobim v šoli kako slabo oceno.« »Me ne prizadene, ker starše sam obveščam o svojih napakah, ker bi imel drugače slabo vest.«

c) Ne podpišejo starši (18)

»Me nič ne prizadene, ker sam podpišem.« »...ker lahko ponaredim podpis.« »Podpišem sam, a se vseeno malo bojim, ker kličejo starše tudi v šolo.« »Me ne prizadene, ker mi obvestilo podpiše sestra.« »Me ne prizadene, ker ne dam podpisati in se izgovarjam, da sem pozabil, potem pa pozabi še razredničarka.« »Imam prijatelja, ki mi odlično ponaredi očetov podpis.«

Razmerje med vzroki učinkovitosti in neučinkovitosti je 61,7 : 38,2 v prid prvih. Vendar moramo poudariti, da zavzema med njimi zelo visoko mesto bojazen pred posledicami doma, kar močno zmanjšuje moralno vrednost te kazni. Tembolj, če upoštevamo, da bi se število teh pri učencih nižjih razredov bržkone še dvignilo, kajti čim starejši so učenci, tem manj segajo starši po prisilnih vzgojnih sredstvih. Upravičeno domnevamo, da je pobudnik velikega dela teh kazni in bojazni pred njimi učitelj, s svojim praktičnim pismenim obveščanjem staršev. In če pomislimo še to, da pahne s tem marsikaterega otroka v objem naravnost krutih kazenskih sankcij neobvladanih staršev, potem bi ob teh primerih vsakega poštenega vzgojitelja morala zapeči vest in zaboleti srce. Visoko število motivov bojazni pred posledicami doma potrjuje našo trditev, da tak način obveščanja staršev o učenčevih slabostih, kakršen je v današnji rabi, družinski vzgoji prej škoduje, kot pa koristi.

Veliko staršev na obvestilo šole pravilno in vzgojno reagira, kar je razvidno iz ostalih pozitivnih odgovorov. Izražajo prirodno spoštovanje in ljubezen med otroki in starši. Brez nasilja dosežejo v mladem človeku moralni učinek.

Vzroke neučinkovitosti lahko razdelimo v dve skupini: enkrat gre za neučinkovitost, drugič pa za nepotrebnost te kazni. Pa še tako bi lahko rekli: enkrat negirajo njeno učinkovitost dobri odnosi med starši in otroki, drugič pa zgrešeni. Zdi se protislovno, toda le navidezno, ker gre v vsakem primeru za drugačno neučinkovitost.

Pri odgovorih »Učenec sproti in redno obvešča svoje starše«, gre za neučinkovitost učiteljevega obvestila samega po sebi. Ker učenec brez strahu sam pove staršem, kaj je storil, odpade napeto pričakovanje, kaj bo doma. Z zaupajočim odnosom do njih jih že vnaprej pripravi na učiteljevo obvestilo, s čimer ga razoroži in negira njegovo učinkovitost. To pa kajpak ne pomeni, da bi ostal učenec ravnodušen in neprizadet ob svojem prestopku. Obratno, njegovo obžalovanje izvira iz njegove moralne zavesti, zaradi prestopka samega, ne da bi jo bilo treba prebujati s kaznijo od zunaj. Zadostuje že lepa beseda, tovariški razgovor in zaupanje

v pozitivne sile mladega človeka. To vedo tudi starši takih otrok in se zato redko zatekajo h kaznovanju.

Drugače je z drugima kategorijama vzrokov neučinkovitosti te kazni. Učenci računajo, da bodo starši z njimi blagi, pa jih zato obvestilo ne prizadene. Razlogi za to so različni: hladni in neprizadeti odnosi otrok do staršev, neenotnost družinske vzgoje, potuha, ki jo dajejo starši svojemu otroku, nekritična zaverovanost vanj, splošno nezanimanje zanj itd. Tudi niso redki primeri, da starši, spričo pogostega obveščanja, podvomijo v njegovo upravičenost in objektivnost ter ga ne jemljejo več zares. Ali, kakor je zapisalo več učencev: »Starši vedo, da nisem tak, kakor pravi razredničarka.«

Zelo nevarne in vzgojno škodljive težnje izražajo odgovori učencev pod kategorijo »Ne podpišejo starši«. Učenci iščejo izhod iz zanje neprijetnega položaja in se skušajo izogniti kazenskim posledicam doma. V ta namen se zatekajo posamezni učenci k nepoštenosti, laži in neiskrenosti. Učitelji in starši so zdaj primorani reagirati in reševati še te posledice obvestila, ki so po škodljivosti prerasli njihove razloge. Iz manjšega nastane večje in to neredko po zaslugi učiteljevega nepremišljenega zatekanja k tej kazni. Tudi to govori za to, da se je mora vzgojna praksa kar najbolj izogibati.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno . . .	0,1	1	ni pom.	1,3	2	ni pom.	2,5	2	ni pom.
industr. . . .	0,1	1	ni pom.	4,8	2	ni pom.	1,1	2	ni pom.
kmečko . .	—	—	—	0,2	1	ni pom.	0,8	2	ni pom.

Razlika učinkovitosti te kazni med dečki in deklicami statistično ni pomembna v nobenem razredu in v nobenem

socialnem okolju. Verjetno jo uravnovesi v nižjih razredih večja bojazen dečkov pred njenimi konkretnimi posledicami doma na eni in intenzivnejše čustvo sramu pri deklicah na drugi strani.

Pri starejših učencih pa gre že za razvitejši občutek samostojnosti, osebnega ugleda in časti, ki ni bistveno pogojen po spolu.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4—5/6			5/6—7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno	18,4	1	pomem. (4)	4,9	2	ni pomem.
industr.	8,0	1	pomem. (4)	3,4	2	ni pomem.
kmečko	—	—	—	4,2	2	ni pomem.

V mestnem in industrijskem okolju je ta kazen učinkovitejša v 4. kot pa v 5/6. r. Med učenci 5/6. in 7/8. r. njena razlika statistično ni pomembna v nobenem socialnem okolju. Da je ta kazen učinkovitejša v nižjih razredih, moremo pojasniti s splošno večjo dojemljivostjo mlajših učencev za kazni in z njihovo večjo bojaznijo pred kazenskimi posledicami doma. Le-ta s starostjo učencev pojema.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
4 . .	3,9	1	je pom. (M)	—	—	—	—	—	—
5/6 . .	21,3	2	je pom. (I)	3,1	2	ni pom.	7,3	2	je p. (K)
7/8 . .	18,6	2	je pom. (I)	4,3	2	ni pom.	8,8	2	je p. (K)

Ta kazen je učinkovitejša v industrijskem in kmečkem okolju kot pa v mestnem. Le v 4. r. je učinkovitejša v mestnem kot pa v industrijskem okolju. Tudi to razmerje moremo pojasniti z večjo kazensko občutljivostjo industrijskih in kmečkih učencev ter z njihovo večjo bojaznijo pred kazenskimi posledicami doma. Znano je, da mnogi tamkajšnji starši na obvestilo šole zelo ostro reagirajo.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	Dečki			Deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ok.		Rang			Rang	
mestno	12	9	7	12	13	9
industr.	12	10	9	12	12	12
kmečko	—	13	13	—	14	13

Na splošno se uvršča ta kazen med srednje učinkovite. Značilno je, da ima nekoliko višji rang pri dečkih v višjih razredih in v mestnem okolju. Te kategorije učencev učiteljstvo najtežje samo obvladuje, zato se bolj zateka k pomoči staršev.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Učiteljstvo občutno precenjuje učinkovitost te kazni. Uvrstilo jo je celo na 1. mesto, medtem ko so ji prisodili učenci šele 9. mesto. Bržkone ne loči dovolj njene resnične moralne vrednosti od običajne bojazni učencev pred njenimi posledicami doma. Motivi te kazni nam oboje dokaj jasno razmejujejo. Poleg tega utegne biti njeno precenjevanje izraz težnje mnogih učiteljev, da bi prenesli čimveč vzgojnih odgovornosti na starše in ji zato pripisujejo večji pomen. Če se za tem skriva še njihov občutek vzgojne nemoči, se lahko ob tem zamislimo. Zlasti še zato, ker so zajete v ta rezultat sodbe velike večine anketiranih učiteljev. Le 18 se jih o učinkovitosti te kazni ni opredelilo.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7/8	15,0	1	je p. (M)	32,9	1	je p. (I)	78,5	1	je p. (M)

Kazni se več poslužujejo v mestnem kot v industrijskem in kmečkem okolju, pa spet več v industrijskem kot v

kmečkem. To razliko moremo utemeljiti s tem, da se učiteljstvo v mestnem okolju bolj zateka k vzgojni pomoči staršev. Tudi tu in tam manjše zanimanje kmečkih staršev, zlasti za šolske uspehe svojih otrok, utegne nanjo vplivati.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	4	5/6	7/8
Soc. ok.		Rang	
mestno	1	3	3
industr.	2	4,5	4
kmečko	—	7	8

Ta kazen sodi med najbolj uporabljane. Njen visok in najvišji rang v 4. r. pa je za primerjavo z njenim rangom v drugih razredih nekoliko varljiv. V 4. razredu namreč nista upoštevani kazni »Vpis v razrednico« in »Učenec je za kazen vprašan za oceno«, ki zavzemata v ostalih razredih najvišji rang rabe. Zato pride »obvestitev staršev« v tem razredu na prvo mesto, čeprav jo uporablja učiteljstvo, po podatkih absolutne primerjave, precej manj kot v višjih razredih.

PORAVNALNE KAZNI

Namen teh kazni je v tem, da učenec poravna ali popravi materialno škodo, ki jo je namerno ali pa zaradi malomarnosti in lahkomiselnosti povzročil posamezniku oziroma kolektivu. Ob njih naj bi konkretno občutil in spoznal, kako lahko je nekaj uničiti, mnogo teže pa to popraviti ali nadomestiti. Na ta način si lahko pridobi koristne izkušnje o varovanju šolskega premoženja, o vrednotenju vanj vloženega dela in sredstev. Zato so smiselne in po svoje učinkovite le tedaj, če zahtevajo od učenca primeren napor, žrtvovanje prostega časa ali prihranjenega denarja

Med poravnalne kazni moramo uvrstiti:

— denarno kazen,
— popravilo poškodovanega predmeta,
— zamenjava poškodovanega predmeta.

Pri teh kaznih gre v bistvu za popravljanje prirodnih posledic učenčevega prestopka. Zato smejo priti v poštev le za tiste prestopke, s katerimi so tesno in smiselno povezane Za vse druge so neprimerne in nevzgojne.

V naših šolah je najbolj razširjena denarna kazen. Zato ji bomo posvetili nekoliko več pozornosti.

Denarna kazen

Denarna kazen izvira iz privatnih šol. Z njo so kaznovali učence, ki so povzročili šoli neko materialno škodo. Tudi našemu šolstvu ta kazen ni neznana. Zlasti zadnje čase je spet močno razširjena, tako po pogostosti rabe, kakor tudi po namenih, ki naj jim služi. Zanima nas, v čem je njen kazenski značaj in v kakšne namene jo smemo rabiti.

Razlikovati moramo kazenski in poravnalni vidik denarne kazni, ki se večkrat razhajata kot pa ujemata. Prav in pravično je, da učenec poravna škodo, ki jo je storil posamezniku ali kolektivu. Kajpak je treba ločiti in drugače obravnavati namerno ali zaradi neprevidnosti povzročeno škodo od tiste, ki nastane slučajno, zaradi nezgode, brez učenčeve osebne krivde. Če razbije učenec šipo, ker se je pretepal, je nekaj drugega, kot če se je razbila pri odpiranju okna zato, ker je bila slabo vdelana. Ker meje med krivdo in nekrivdo ali stopnje krivde ni lahko vselej določiti, mora učitelj še posebej paziti, da ne bi učencu po krivici naprtil kakega povračila. Učenec, ki ni kriv, ne more biti kaznovan ali pa je kaznovan krivično.

Kot kazen pa je denarno povračilo, četudi po krivdi učenca povzročene škode, slej ko prej problematično. Predvsem zato, ker denarno povračilo škode še ne pomeni, da je učenec z njim avtomatično zadostil tudi moralni strani svojega prestopka. Z denarjem lahko odpravi njegove posledice, tj. materialno škodo, ne pa vselej tudi njegovih vzrokov, ki so škodo povzročili. Za to je potrebno doživetje ne le škode, marveč predvsem moralne slabosti, zavest krivde in odgovornosti. Tega poslanstva pa denarna kazen ne zmore vselej. Učenci jo imajo za takó naravno in samo po sebi umevno dolžnost, da ji zadostijo brez vsakega večjega moralnega neugodja ali misli na kazen in prestopek sam. Mnogi so zapisali podobne misli: »Če morem plačati, kar sem storil, to sploh ni kazen.« »To je razumljivo, če napraviš škodo, jo moraš poravnati.« Itd. Ne glede na ta poštena stališča, so učenci vse preveč zaposleni zgolj s povračilom škode, da bi mogla vznemiriti ta kazen tudi njihove globlje moralne lastnosti, kot so varujoč odnos do tuje in skupne lastnine, previdno, pazljivo in varčno ravnanje s stvarmi ter spoštovanje do dela in truda, ki je vloženo vanje. Zlasti ne tedaj, če je odškodnina tako majhna, da jo zmorejo učenci sami, brez pomoči in vednosti staršev.

Učinkovitost denarne kazni je seveda močno odvisna od tega, kdo poravna denarno škodo, učenec sam ali njegovi starši. Za vsako kazen je značilno doživetje nekega neugodja. Od narave in intenzivnosti tega je odvisna njena učinkovitost. Pri denarni kazni mnogi učenci tega neugodja

ne začutijo, ker ga prenesejo na svoje starše. To pomeni, da so kaznovani oni, ne pa učenci. Zato so mnogi povsem pravilno zapisali: »To je kaznovanje staršev, saj trpijo oni, ne pa mi.« »To je ena najbolj neumnih kazni, saj vendar vsakdo ve, da nimamo sami denarja.« Na ta način mnogi učenci ne začutijo ob tej kazni niti materialnega neugodja, ki naj bi jih vsaj deloma povezalo s prestopkom. Zato bi morali prenesti starši povračilo, kolikor se da, na otroka samega, da bi ga občutil čim neposredneje.

Bolj kot denarno povračilo, ki ga smatrajo učenci za normalno in nujno, učinkujejo kazensko njegove posredne posledice. Prizadeti morajo neko učenčevo ugodje, ne glede na to, kdo poravna škodo, starši ali kaznovani sam. Posredna otežitev denarne kazni ne nastopi vselej sama po sebi in avtomatično, marveč jo mora nekdo šele povzročiti. Učenec, ki mora poravnati neko večjo škodo, pa kljub temu dobi obljubljeno nogometno žogo, ki si jo močno želi, povračila ne bo doživel kot kazen, ne glede na to, kdo škodo poravna, on s svojimi prihranki ali pa starši. Kar si je želel, je dobil, zato ga kazen ne prizadene. Drugače pa bo doživel, pa čeprav le neznatno denarno kazen, če mu, po premišljenem posredovanju staršev, prepreči užitek nekega filma, nogometne tekme, izleta itd. Učenec bo občutil in spoznal, da mora poravnati škodo na račun nekega ugodja in da ni povračila, ki ga ne bi hkrati tako ali drugače občutil tudi na svoji koži. Šele to ga bo napotilo k razmišljanju o prestopku, ki ga je storil. V takih primerih more imeti denarna kazen določen vzgojni učinek, čeprav mu zaradi materialne narave neugodja ne gre pripisovati kake večje moralne vrednosti.

Kazenski značaj denarne kazni je odvisen torej od mnogih posrednih okoliščin, ki so večinoma izven učiteljevega vpliva. Zaradi tega je ne bi smel smatrati za kazen in ji pripisovati kazenske funkcije, marveč za samo po sebi umevno pravično poravnavo storjene škode. Če jo bo doživel učenec tudi kot kazen, bo kajpak njen vzgojni učinek večji. Vendar je bolje, da nastopi ta učinek brez učiteljevega neposrednega kazenskega namena, kot pa da s tem namenom kaznuje, čeprav ne ve, če se bo uresničil. Res je, da je učenčev prestopek dostikrat take narave, da ne sme ostati

nekaznovan. V takih primerih mora učitelj denarno odškodnino tudi kazensko otežiti. Vendar s kako drugo primerno kaznijo, ne pa z zvišanjem povračila. Dogaja se, da mora učenec plačati šipo, ki jo je razbil, poleg tega pa še določen znesek več kot kazen za prestopek. In kar je še slabše, z denarno kaznijo kaznujejo prestopke, ki nimajo z njo prav nobene zveze. Taka kazen največkrat ne doseže svojega vzgojnega namena, ker z denarjem ni mogoče odkupovati moralnih slabosti.

Vzgojna smiselnost in učinkovitost denarne kazni je močno odvisna od narave učenčevega prestopka. Zato je strogo namenska, primerna le za prestopke, ki povzročijo neko materialno škodo. Če te ni ali pa je učenec ne vidi, ne more dojeti smiselnosti in vzgojnosti povračila. Zaradi tega denarna kazen ne sme izgubiti značaja nadomestila neke škode.

Marsikje se ne ravnajo po tem pravilu. Denarno kazen so razširili na najrazličnejše prestopke in slabosti učencev kot so: pozabljivost, nedisciplinirano st, egoizem, malomarnost, zamujanje pouka itd. Zanje imajo izdelane celo »cenike«, ki jim odmerjajo denarno vrednost. Ni treba posebej poudarjati, da je izrabljanje denarne kazni v take namene pedagoško neutemeljeno in škodljivo. Z denarnim odkupovanjem svojih prestopkov učenec ne more doživeti njihove nevrednosti, občutka krivde in odgovornosti. Učenec, ki v svoj denarni ekvivalent pretransformiran prestopek »pošteno plača«, ne more imeti zaradi njega slabe vesti in nihče ga mu nima pravice očitati ali ga zaradi njega obsojati. Zato kazen ne sme biti cena, s katero bi otrok odkupil svoj prestopek in potem spet delal, karkoli bi hotel. Nesmiselnost in neučinkovitost take kazni je pravilno dojel učenec, ki je zapisal: »Če ne gre za povračilo škode, je to (denarna kazen — S. F.) najbolj neumna kazen, ki nobenega ne poboljša.«

Denar, ki ga naberejo po tej poti, seveda ne morejo vložiti za poravnavo neke stvarne škode, ker je ni. Zato ga namenijo običajno za izlete. Na ta način je učencem vrnjen in celo v taki obliki, da spremeni prvotno kazensko neugodje v mnogo večje ugodje, ki jim ga nudi šolski izlet. Kako neučinkovite in nesmiselne so take kazni, do-

kazujejo mnoge sorodne pripombe učencev kot je ta: »Me ne prizadene (denarna kazen — S. F.), ker s tem pomagam razredu za izlet.«

Še huje se lahko izrodi ta kazen, če učenci ne vedo, kam gre zbrani denar in če nimajo možnosti voditi o njem točne evidence. Niso tako redke domneve posameznikov in celo staršev, da se okoristi z njim učitelj sam. Zato bi bilo treba denarno kazen za prestopke, ki jim po svoji naravi ni namenjena, upravno zabraniti.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (108)

a) Materialna prizadetost staršev (32), učenca (27).

»Mama se preveč trudi, da bi jaz na tak način zapravljala njen denar.« »Hudo mi je zaradi staršev, ker nimajo dosti denarja.« »Starši se preveč trudijo zame, zato jim ne smem delati škode.« »Me precej prizadene, ker se zavedam, da gre na račun dohodkov družine.« »Me prizadene, ker gre iz mojih prihrankov.« »Za ta denar bi si lahko kaj drugega kupil.« »Prizadelo bi me s finančne plati, ker bi šla kazen iz mojega žepa.« »...ker pokvari vse moje račune.«

b) Skrb, kako priti do denarja (23)

»Denar bi moral na nek način prislužiti.« »Močno me vznemirja misel, kje dobiti denar.« »Me prizadene, ker bi bil prisiljen denar izmakniti.« »...ker bi moral denar izprositi.«

c) Bojazen pred posledicami doma (26)

»Starši me strašno kaznujejo.« »Za kazen ne dobim denarja za izlet.« »...ker ne smem dalj časa v kino.« »...ker trpim doma, ko ne smem nikamor.« »Bojim se povedati očetu.« »Doma sem zelo tepen.«

2. Vzroki neučinkovitosti (85)

a) Neprizadetost za denarne stroške staršev in drugih (36)

»Me ne prizadene, saj so prizadeti starši in ne jaz.« »...ker mi mama takoj da denar.« »Denar lahko dobim pri sorodnikih.«

»... ker mi priskočijo na pomoč moji sošolci.« »Me ne prizadene, ker bi breme padlo na starše.«

b) Nepošteni nagibi: laž (17),
tatvine (11).

»Doma se zlažem, da potrebujem denar za kaj drugega.« »Doma rečem, da moram plačati malico ali kako revijo.« »Doma se zlažem, da zbiramo denar za izlet.« »Izmislim si, da moramo plačati kak šolski zvezek.« »Doma rečem, da gremo s šolo v kino.« »Mami rečem, da so škodo povzročili učenci iz drugega razreda, plačati moramo pa mi.« »... ker denar doma izmaknem.« »Denar vzamem iz mamine denarnice.« »Ko grem za mamo v trgovino, ji ne vrnem vsega denarja.« »Denar vzamem iz svojega hranilnika tako, da starši tega ne vedo.«

c) Neprizadetost do lastnega denarja (21)

»Nič hudega, saj imam lastne prihranke.« »... ker se to v hranilniku ne bo poznalo.« »Ne prizadene me, kadar imam sam toliko denarja, da poravnam globo.«

Na vzroke učinkovitosti odpade 55,9 % vseh odgovorov. Iz tega bi mogli sklepati, da je ta kazen še kar dosti učinkovita. Vendar je tak poenostavljen zaključek prej ko slej dvomljiv odsev njene resnične vzgojne vrednosti. Predvsem zato, ker prizadetost ni enoznačen pojem v tem smislu, da bi vseboval vselej isto vsebino in se nanašal vedno na isto ali enakovredno področje učenčeve osebnosti. Za učinkovitost neke kazni ni pomembno samo to, ali in kako močno prizadene kaznovanega, marveč predvsem to, kaj v njem vzdrami in katere osebnostne plati zajema.

Pri denarni kazni izhajajo vsi vzroki učinkovitosti iz denarne prizadetosti učenca ali staršev. Zato ga prizadene predvsem zaradi materialnega, ne pa toliko zaradi moralnega neugodja. Vse preveč gre le za denarnico učenca ali staršev, premalo pa za njegovo notranjost, moralno vest in zavest. Spričo tega učencu ni hudo predvsem zato, ker je storil nekaj nevrednega, marveč zato, ker je zaradi denarnega povračila prikrajšan za neko na denarni osnovi temelječe ugodje. Od tod izhajajoče neugodje omeji učenčevo asociacijo med prestopkom in kaznijo le na zavest materialne odgovornosti. Ne prizadene pa njegovega osebnega bistva do take mere, da bi vzbudilo tudi njegovo moralno zavest krivde, ki je imperativ za resnično učinkovitost

kazni. Zato denarni kazni na splošno ne moremo pripisovati večje vzgojne vrednosti.

Izjema so revnejši učenci, ki občutijo vrednost denarne kazni tudi na svoji koži ne glede na to, kdo jo poravna, starši ali sami s svojimi prihranki. Nanjo ne gledajo z vidika individualnega neugodja, marveč imajo pred seboj oškodovanost celotne družine. Še več, denarna kazen jih prizadene predvsem zato, ker spoštujejo v denar vloženo delo in trud svojih staršev. Učenci, ki imajo tak odnos do denarja, doživijo denarno kazen tudi z moralne plati.

Precej številna je skupina odgovorov »Bojazen pred posledicami doma«. Vendar tudi ta okolnost ne more zagotoviti denarne kazni večje moralne vrednosti, saj jo bojazen že sama po sebi izključuje. Tej bojazni botruje bolj materialna kot pa moralna stran prestopka. Učenci se bojijo staršev zato, ker bodo morali poravnati neko škodo, manj pa zato, ker so jo povzročili. Ta obrat izhaja od tod, ker starši pogostoma ostreje reagirajo na posledice prestopka kot pa na njegov vzrok. Večkrat jih plačilo odškodnine bolj vznemiri kot pa otrokove slabosti, ki so jo povzročile.

Vzroke neučinkovitosti moremo združiti v dve skupini. Prva odraža ravnodušni odnos nekaterih učencev do lastnega in tujega denarja, druga pa govori o nepoštenih načinih, ki jih uporabljajo posamezniki, da bi se izognili neugodnih posledic denarne kazni.

Vzgojno vrednost denarne kazni močno zmanjšuje dejstvo, da so z njo večkrat prizadeti starši kot pa kaznovani učenci. Starši si premalo prizadevajo, da bi bil neposredno ali vsaj posredno oškodovan predvsem otrok sam. Pa tudi do lastnega denarja in denarja sorodnikov in sošolcev posamezni učenci nimajo zdravega in varčnega odnosa. Verjetno gre za tiste, ki imajo vsega dovolj in jim starši pretirano zadovoljujejo vsakovrstne želje. Zato jih manjši znesek, ki ga morajo odšteti za neko odškodnino, še ne prizadene.

Posamezni učenci si ne upajo povedati doma, da so bili denarno kaznovani. Zato se zatekajo k lažem, poneverbam in celo k tatvinam, da bi se izognili neugodnim posledicam. Tudi iz teh primerov je razvidno, kako kvarne posledice poraja otrokova pretirana bojazen pred starši. Osvoboditi

ga te bojazni je prvi pogoj za preprečevanje in odstranjevanje njegovih nepoštenih nagibov. Vzporedno s tem pa bi morali biti starši in učitelji pozornejši do učenčevih denarnih virov, ne da bi zašli v vohunjenje in krivično sumničenje.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno . . .	0,2	1	ni pom.	1,3	2	ni pom.	0,2	2	ni pom.
industr. . . .	0,1	1	ni pom.	4,5	2	ni pom.	4,0	2	ni pom.
kmečko . .	—	—	—	0,3	1	ni pom.	1,0	2	ni pom.

Glede na spol se učinkovitost te kazni ne menja bistveno v nobenem razredu in v nobenem socialnem okolju. Če so deklice varčnejše in imajo več razumevanja za smiselnejše trošenje denarja, pa so dečki občutljivejši za posredne posledice (prikrajšanje za neko materialno ugodje) denarne kazni. Razen tega deklice manjkrat doleti in še tedaj je vmes večkrat nezgoda kot pa neprevidno in malomarno ravnanje s šolskim imetjem. Zaradi tega se manj bojijo njenih posledic doma.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4—5/6			5/6—7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno	9,9	1	je pom. (4)	15,5	2	je pom. (5/6)
industr.	0,2	1	ni pom.	7,4	2	je pom. (5/6)
kmečko	—	—	—	4,4	2	ni pom.

Na splošno je kazen učinkovitejša v nižjih razredih. Mlajši učenci so kazensko občutljivejši, zato v denarni kazni ne vidijo le povračila škode, marveč tudi kazensko sankcijo. Razen tega pridejo težje do denarja, ki si ga

želijo za zadovoljevanje svojih drobnih želja. Zato ga bolj pogrešajo, če ga morajo odšteti za nepredvidene namene. Ker starši bolj kontrolirajo njihove izdatke, jim jih teže prikrijejo. Starejši učenci razpolagajo svobodneje in manj kontrolirano s svojimi relativno večjimi prehranki. Zato jih manjše povračilo ne prizadene toliko. Zlasti ne zato, ker se znajo osvoboditi bojazni pred starši z različnimi iznajdljivostmi.

Značilne so socialne posebnosti, ki vplivajo na učinkovitost denarne kazni pri učencih različne starosti. V mestnem okolju je učinkovitejša v 4. r., v industrijskem okolju se pomakne meja že za razred navzgor (med 4. in 5/6. razredom ni razlike), v kmečkem okolju pa še za stopnjo višje tako, da tudi med 5/6. in 7/8. razredom ni več razlike. To pomeni, da je starostna meja, ko učenci že svobodneje in nekontrolirano razpolagajo s svojimi prihranki in laže pridejo do njih, najnižja v mestnem, višja v industrijskem in najvišja v kmečkem okolju.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
4 . .	0,2	1	ni p.	—	—	—	—	—	—
5/6 . .	20,3	2	je p. (I)	6,5	2	je p. (K)	63,9	1	je p. (K)
7/8 . .	38,7	2	je p. (I)	10,1	2	je p. (K)	72,0	2	je p. (K)

Učinkovitost te kazni raste od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Kmečki učenci težje pridejo do denarja, zato ga bolj cenijo. Iz istega razloga se tudi bolj bojijo staršev, če ga po nepotrebnem zapravljajo.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	Dečki			Deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ck.	Rang			Rang		
mestno . . .	8	7,5	9	11	11	11
industr. . .	8	7	7,5	10	9,5	8
kmečko . .	—	10	10,5	—	12	12

Na splošno sodi denarna kazen med srednje učinkovite kazni. Glede na spol, starost in socialno okolje se njen rang le rahlo menja. Nekoliko nižji je v kmečkem okolju in pri deklicah, ker moremo pripisati temu, da so kmečki učenci in učenke nasploh denarne kazni manjkrat deležni.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Učiteljstvo je prisodilo tej kazni 9., učenci pa 8. vrednostno mesto. Kakor vidimo se oceni učinkovitosti pri učiteljstvu in učencih močno ujemata. Verjetno so jo oboji dokaj realno ocenili.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7/8	43,3	1	je p. (M)	15,7	1	je p. (I)	104,0	1	je p. (K)

Denarno kazen najmanj rabijo v kmečkem, več v industrijskem in največ v mestnem okolju. Glede na denarne zmogljivosti posameznih socialnih kategorij učencev in na občutljivost šolskega imetja (v mestih je več novih šol in šolskega inventarja), je to razmerje razumljivo.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	4	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang		
mestno	9	10	10
industr.	13	13	12
kmečko	—	18	17

V mestnem okolju se uvršča ta kazen med srednje rabljene kazni. Iz tega je moči sklepati, da mestni učenci manj varčujejo s šolskim imetjem in ga več kvarijo. Razen tega bolj kaznujejo s to kaznijo tudi druge prestopke (npr., če učenec pozabi doma copate). V industrijskem okolju so ta vprašanja že manj pereča, zato je nižji tudi rang te kazni. V kmečkem okolju pa skoro ne pride v poštev, saj se uvršča med najmanj uporabljene kazni.

OMEJITVENE KAZNI

Tudi te kazni obsojajo učenca, vendar se z obsodbo ne zadovoljujejo. Povzročijo mu še neke konkretne negativne posledice, ki izhajajo iz omejitve svobode ali prostega časa. Da bi se v prihodnje izognil tem neugodnostim, si marsikateri prizadeva opustiti ali vsaj omiliti svoje slabosti. Na ta način si pridobi mnoge koristne izkušnje, ki pozitivno delujejo na oblikovanje njegovih privajenosti in lastnosti. Pozneje ne učinkuje več toliko bojazen pred neugodjem, temveč bolj sistem in moč teh privajenosti, ki ga varujejo pred ponovnimi slabostmi. Iz tega sledi, da imajo lahko pozitivni pedagoški učinek tudi take kazni, ki temeljijo na nižjih ugodnostnih čustvih in ki prizadenejo le posamezne plasti učenčeve biti. Potrebne so, da omejijo ravnanje nedisciplíniranega učenca, ki še nima razvite kolektivne zavesti, s čimer, poleg drugih vzgojnih ukrepov, varujejo normalno delo in življenje kolektiva. Vse te kazni temeljijo v bistvu na prepovedih in so učinkovite le tedaj, kadar omejujejo učenca prav v tistem, kar si v danem položaju najbolj želi.

Kljub določenim vzgojnim možnostim, ki so odvisne od konkretnih okoliščin kaznovanja, pa imajo tovrstne kazni na učenčevo zavest praviloma le malo vpliva. Učenca bolj uklonijo, prisilijo, da izpolni neke zahteve, kot pa mu pomagajo, da bi se zanje svobodno odločil. Zlasti tedaj, kadar pomeni vzgojitelju kazen splošno sredstvo krotitve, manj pa le eno izmed oblik za preusmerjanje otrokovih negativnih nagibov in za izkoreninjenje njegovih slabosti. Zaradi takih kazni nedisciplinirani učenci najbrž ne bodo postali zavestno bolj disciplinirani. Če se jim podredijo, potem storijo zato, ker sledi neizpolnjevanju nekih dolžnosti večje neugodje, kot pa ga vključujejo dolžnosti same po sebi. Učenci se iz takih kazni bolj malo poučijo o škodljivosti

nekega prestopka zanje in za kolektiv, temveč vidijo le neugodne posledice. Zaradi tega navajajo mnoge na misel, da bi svoje prestopke v prihodnje prikrili. Če naredi učenec tak zaključek in če gre še za prestopke take narave, ki se lahko prikrijejo, potem tudi najstrožje kazni le skromno učinkujejo ali pa so celo škodljive. Učenci znajo biti v prikrivanju svojih slabosti izredno domiselni in iznajdljivi, kar jih dostikrat potegne v še večje moralne prekrške (laž, intrige, obdolževanje drugih itd.), kot je tisti, ki ga prikrivajo. Zato so pravilne misli Dzeržinskega, ki pravi: »Poboljša lahko le sredstvo, ki krivega sili k temu, da jasno spozna, da je napačno ravnal, da mora drugače delati in živeti.«[7]

V šoli pridejo v poštev predvsem tiste omejitvene kazni, ki omejujejo učenčevo svobodo, prosti čas in možnosti za razvedrilo. Najpogostejše so:

— pripor učenca po pouku,
— kazenska naloga,
— odvzem odmora,
— prepoved udeležbe na šolskem izletu.

Po podobnosti moremo uvrstiti v to kazensko skupino tudi razne oblike k a z e n s k e g a d e l a. Kazensko delo je namreč v recipročnem odnosu s kaznimi, ki omejujejo učenčevo svobodo in razvedrilo. Kakor predpostavlja odvzem svobode neko konkretno zaposlitev učenca, tako je tudi kazensko delo nujno spojeno z omejevanjem učenčevega prostega časa. Razlika med obema je v tem, da je enkrat kazenski poudarek na omejitvi svobode, drugič pa na delu. V prvem primeru nastopa kot otežitvena okolnost kazni delo, v drugem pa omejitev prostega časa.

Vzgojni vpliv kazenskega dela v okviru šole še ni raziskan. Mnogi menijo, da zamegluje učencu socialno in etično vrednost dela ter zato negativno vpliva na njegov odnos do dela nasploh. Šablonsko kaznovanje z delom je prej ko slej dvomljive vzgojne vrednosti, zato moramo paziti, v kakšne namene rabimo to kazen.

---

[7] Pisma F. E. Dzeržinskega, Semja i škola, Moskva 1946, št. 7/8. štev. 7/8.

Kot vsaka druga kazen postavlja tudi ta določene pogoje, od katerih je odvisen njen značaj in vzgojna vrednost. Zlasti je važen odnos med kaznijo in prestopkom. Če dojame učenec kazensko delo v tem smislu, da mora za kolektiv, ki ga je z nečem oškodoval, nekaj dobrega storiti in svoj prestopek popraviti, utegne imeti nanj pozitivni vpliv. Učenec, ki npr. ni varoval razredne čistoče, s čimer je škodoval kolektivu v medrazrednem tekmovanju, pa mora zato nekaj časa skrbeti zanjo, kazni ne bo dojel le zunanje, površinsko in ravnodušno po načelu »zob za zob pa sva bôt«, marveč globlje, z vidika njene moralne in socialne kompleksnosti. V delo vložen trud in čas bo povezal z odgovornostjo do kolektiva, z normalizacijo svojih odnosov z njim in z razbremenitvijo občutka krivde. To in pa doživetje objektivne vrednosti dela in njegovih rezultatov, za kar je morda deležen še priznanja, zmore pozitivno vplivati nanj in na njegov odnos do dela. Kazenskega dela ne bo doživel toliko kot kazen, marveč bolj kot priliko, da se z njim rehabilitira.

Pedagoška vrednost kazenskega dela je močno ogrožena, če ga učenec ne dojame s pravkar omenjenega vidika. Bodisi zato ne, ker v njem ne začuti objektivne vrednosti dela in prilike za normalizacijo odnosov s tistim, ki ga je kaznoval ali pa zato ne, ker ni zveze s prestopkom. Učenec, ki je npr. kaznovan s kazenskim delom zato, ker se je nespodobno vedel, ne more videti logične zveze med njim in prestopkom. Zato ga bo smatral za prisilni in maščevalni ukrep, naperjen proti njegovemu ugodju. Ker ne bo dojel njegove moralne vsebine niti njegove kazensko očiščevalne funkcije, ga bo opravil z nejevoljo in z odporom. Taka kazen bo bržkone negativno vplivala na učenca in na njegov odnos do dela. Podoben odnos dobijo učenci do kazenskega dela, če ga podredimo utilitarističnim motivom in vidimo v njem predvsem brezplačno delovno silo. Zlasti danes, ko šole samostojno gospodarijo s svojimi finančnimi sredstvi, obstaja nevarnost, da bi se k tej kazni pogosteje zatekale. Učenci bi hitro dojeli njen namen in začeli dvomiti v njeno pedagoško objektivnost in utemeljenost. Za tiste, ki raje fizično delajo, kot se uče, pa bi bilo kazensko delo prej nagrada kot kazen.

Pripor učenca po pouku

Ta kazen ima lahko dva namena: učenca pripremo zato, da omejimo njegovo svobodo in prosti čas ali pa z namenom, da nadoknadi neke neizpolnjene šolske dolžnosti. Oba namena se lahko sicer skladata, vendar se razlikujeta po prioriteti, ki je važna za značaj pripora. Drugače ga doživlja učenec, ki je priprt zaradi omejitve svobode in spet drugače tedaj, če je priprt zaradi nekih neizpolnjenih šolskih dolžnosti.

Neposredna in namerna kazen pride v priporu zaradi omejitve svobode močneje do izraza. Učenca kaznujemo z direktnim namenom, da bi prizadeli njegovo zavest svobode in samostojnega razpolaganja s prostim časom. Ker je učenec za te vrednote nenavadno občutljiv, zmore tako kazen doživeti dokaj intenzivno. Občutek osamljenosti, ujetosti in izobčenosti, ki ga v njem poraja, se lahko stopnjuje pri mlajših, občutljivejših in bolj plašnih učencih do pravih efektivnih izbruhov. Zlasti tedaj, če so v prostoru sami, zaklenjeni in brez zaposlitve. Znani so podobni primeri kot je tale izkušnja neke učiteljice. Ko je hotela zapreti nekega učenca, je zdivjal, zlomil šibo in neutolažljivo jokal in kričal. Na njeno vprašanje, kaj bi storil, če bi ga priprla, je odgovoril, da bi razbil vrata ali pa skočil iz prvega nadstropja skozi okno. Tudi tale Cankarjev spomin ponazarja, kako boleče prenaša občutljivejši in nežnejši učenec otesnjenost pripora, zlasti če je kriviČen: »Ko je zvonilo poldan, zamolklo, počasi in dolgo, me je nenadoma minila mehkobna žalost in vsega se me je polastil divji srd. Tresel sem se kakor v vročici, kričal, teptal z nogami, bil z drobnimi pestmi po klopeh, zalučal tablico ob tla, da se je razletela na drobne kosce, razlomil pisalnik, raztrgal ves papir, kolikor sem ga našel in dosegel; nato sem begal brez uma po široki izbi vse do ene ure, nazadnje pa sem omahnil in zaspal.

Zaklenili so me čez poldne tudi drugi dan. —«[8]

---

[8] I. Cankar: Moje življenje, Zvezna tiskarna, Ljubljana 1920, str. 11.

Podobna reakcija na pripor, čeprav je razumljivo, da take intenzivnosti ne moremo posplošiti, utegne po svoje poboljševalno vplivati na priprtega učenca. Ker globlje doživi posledice svojega prestopka, je možno, da se vanj bolj zamisli. Po tej poti pride do vzgojno koristnih spoznanj in zaključkov, ki jim daje moč in trajnost prav doživetje nesvobode in osamljenosti pripora. Toda kljub temu pedagoškemu in psihološkemu učinku in morda prav zaradi njega moramo tak šolski pripor odkloniti oziroma ga postaviti na druge osnove. Enkrat iz načelnih, drugič pa iz praktičnih razlogov. Iz načelnih zato, ker zbudi tako reakcijo le krutejši pripor, ki meji že na pravi zapor, ko je učenec dalj časa zaklenjen v pust in mračen prostor. Zaradi spoštovanja mlade osebnosti in zaradi mentalno higienskih nevarnosti, zlasti za mlajše učence, je taka duševna tortura v nasprotju z načelom humanosti naše vzgoje.

Milejše in zmernejše omejevanje učenčeve osebne svobode pedagoško sicer ni sporno, vendar brez večje praktične vzgojne vrednosti. Ker ne zmore in tudi ne sme zbuditi v učencu krutega občutka osamljenosti, utesnjenosti in izobčenosti, ga tudi ne pripravi do tega, da bi se globlje zamislil v svoje slabosti. Pripora ne doživlja kot naravno posledico prestopka, marveč vidi v njem le učiteljevo škodoželjnost. Vzgojna učinkovitost te kazni je s tem močno ogrožena, tembolj zato, ker navaja učenca na prihodnje spretno prikrivanje svojih prestopkov. Zaradi tega je namerno omejevanje učenčeve svobode in prostega časa zgrešeno. Le v izjemnih primerih, ko učitelj dobro ve, da ga bo s priporom prikrajšal za neko zares ugodno doživetje, utegne imeti tu in tam pozitivni učinek.

Učiteljstvo se vzgojne slabokrvnosti takega pripiranja dobro zaveda, zato ga skuša podkrepiti s tem, da učenca zaposli. K temu je prisiljeno zlasti tedaj, kadar pripira učence za prestopke, ki nimajo z naravo te kazni nobene smiselne zveze. Iz anketnega gradiva je namreč razvidno, da se zdi mnogim ta kazen učinkovita tudi za neubogljivost, nedisciplinirano st, sufliranje, žalitve drugega spola, pretepanje itd.

Izbiro zaposlite prepusti bodisi priprtemu učencu samemu ali pa mu jo vsili. Toda tudi s tem učinkovitosti pripora

ne reši. Če si lahko izbere delo učenec sam, si bo izbral takega, da bo kazen spremenil v razvedrilo (branje privlačnega romana, reševanje križank, igranje s kako igro itd.). Vsiljena zaposlitev pa je lahko dvojne narave. Učenje za naslednji dan učencu ni v posebno breme, ker ga že tako čaka in mu je zato več ali manj vseeno, kdaj ga opravi. Še slabše je tedaj, če ga zaposli učitelj z nekim poljubnim delom, pač zato, ker je priprt in mora nekaj delati. V vseh treh primerih zaposlitev nima svojega vzgojnega namena, pa zato tudi ne svojega kazenskega smisla. Učenca tak pripor ne pretrese in mu zato ne zbudi občutka moralne krivde, obžalovanja in težnje, da bi se poboljšal, kar je končni namen vzgojne kazni.

Pedagoško manj sporen, bolj smiseln in učinkovitejši je drugi namen šolskega pripora. Učencev ne bi smeli zapirati z namenom, da bi omejevali njihovo svobodo in podžigali njihov občutek ujetosti, nemoči, podvrženosti itd., temveč zato, da nadoknadijo to, kar niso storili, pa bi morali. Če meni učitelj, da je za učenca, ki ni napisal domače naloge, koristno, da jo napiše v priporu, je njegova pravica in dolžnost, da ga pripre. Toda tudi učenec mora čutiti, da ga je učitelj priprl predvsem s tem namenom. Vse drugo, kar pripor avtomatično vključuje, zlasti omejevanje osebne svobode, pa naj doživi kot prirodno posledico tega, ker je izrabljal svojo svobodo in prosti čas na račun vestnega in rednega učenja. Iz tega sledi, da je pripor po pouku predvsem namenska kazen, primerna le za tiste prestopke, ki so logično povezani z njenim bistvom, tj., da učenec nadoknadi svoje neizpolnjene dolžnosti. Zato pride v poštev za malomarnost in nerednost pri šolskih izdelkih, neizpolnjevanje šolskih dolžnosti, namerno zamujanje in izostajanje od pouka, lenivost itd.

Pripor po pouku postane dvomljive vrednosti tudi tedaj, če pripremo več učencev hkrati. Skupinski pripor nevarno ogroža svoja prirodna kazenska obeležja od omejevanja svobode in prostega časa, preko občutka sramu do bojazni pred posledicami doma. Brž ko je priprtih več učencev, se ne čutijo več priprti in osamljeni niti onečaščeni, ker so onečaščeni vsi in s tem nobeden, pa tudi bojazen pred domom zbledi, ker starši na skupinske pripore učencev naj-

večkrat zelo milo reagirajo. Večina učencev je zapisala tej sorodne misli: »Če nas je več priprtih, ni težko vzdržati.« Iz skupinskih priporov nastane največkrat burka, ura razvedrila in zaradi težko ukrotljive nedisciplineranosti novi vzgojni prestopki in prekrški. Niso redki primeri, da mora učitelj kapitulirati, zlasti pred starejšimi učenci in jih izpustiti domov prej, preden je uresničil časovno grožnjo ali namen pripora. Zaradi tega močno trpi njegov ugled in avtoriteta, s čimer kaznuje bolj sebe kot pa učence. Iz tega sledi, da se mora učitelj skupinskih priporov čim bolj izogibati. Če pa je ob kaki priliki le prepričan, da bo koristen, mora zaposlitev in režim priprtih premišljeno predvideti in jih nenehno kontrolirati. Učitelj bi moral biti navzoč že, če je priprt en sam učenec. Če pa gre za skupinski pripor, je njegova navzočnost pogoj, da bi dosegla kazen vsaj minimalni učinek. Pri tem je važno, da s svojim nerazpoloženjem in jezavostjo ne da čutiti ali vedeti učencem, da je tudi sam priprt. Učenci, zlasti starejši, kaj radi kompenzirajo neugodje pripora z zadovoljstvom ob nerazpoloženju in jezi učitelja, s čimer izživljajo svoje maščevalne nagibe. Ali, kakor je zapisal neki učenec: »Če smo zaprti, uživamo, ker zapre profesorica tudi sebe. Če nas pa pusti same, je to ura zabave.«

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (53)

a) Omejitev prostega časa (21)

»Prizadene me le zato, ker sem rad po pouku prost.« »Bilo bi mi neprijetno, ker bi moral samevati v razredu, namesto, da bi se igral s prijatelji.« »Če sem zaprta, me prizadene, ker že tako nimam dosti prostega časa za sebe.« »Jezen sem, ker bi ta čas lahko izkoristil za kaj pametnejšega.« »Neprijetno je sedeti v razredu, ko veš, da so sošolci svobodni.«

b) Bojazen pred posledicami doma (19)

»Če pridem prepozno domov, me kaznujejo še starši.« »Mama kmalu zve, zakaj sem prišla prepozno domov, potem ne smem v kino in ne na igrišče.« »Doma imajo moj urnik in je zelo

hudo, če pridem prepozno domov.« »Samo premišljujem, kaj bo doma.« »Bil sem že po krivici zaprt, vendar mi starši, ki so strogi, tega niso verjeli in so me še oni kaznovali.«

c) Sramovanje pred sošolci, učiteljem in starši (13)

»Sram me je, drugače me ne prizadene.« »Sram me je pred sošolci, ker se iz mene norčujejo.« »Kljub temu, da se pripeti to marsikomu, bi me bilo sram.« »Čutim se ponižano in osramočeno.« »Sram me je doma povedati, kje sem hodila.« »Sram me je pred tovarišico, ko sediva sama v razredu.«

2. Vzroki neučinkovitosti (133)

a) Izvrševanje šolskih dolžnosti (52)

»Me ne prizadene, ker delam domače naloge, ki jih tako moram napisati.« »Vseeno mi je, kje pišem domače naloge, doma ali v šoli.« »To ni nobena kazen, saj izkoristiš ta čas za učenje.« »Me ne prizadene, ker sem rada sama v razredu in mirno pišem domačo nalogo.« »Zaprtim učencem le koristijo, napišejo vse domače naloge in še pomagajo jim.«

b) Kratkotrajnost, blagost kazni in navajenost nanjo (49)

»Me ne prizadene več, ker sem se je že privadil.« »Me ne prizadene, ker vem, da ne bom dolgo zaprta saj gre tudi tovarišica rada domov.« »V nižjih razredih me je ta kazen še prizadela, tudi sošolce, vsi smo jokali, zdaj pa nič več, sem se že privadil.« »To je lepo, lahko se lovimo in igramo, ker smo navadno sami.«

c) Lažni izgovori doma in v šoli (32)

»Me ne prizadene, ker mama nikoli ne zve resnice, kje sem hodil.« »Ko pridem domov, se zlažem, da sem bil pri prijatelju.« »Doma se hitro izmislim kak pameten izgovor.« »Doma rečem, da sem imel krožek, sestanek ali kaj drugega, pa so še veseli.« »Najdem kak izgovor, da imam glasbeno šolo, teorijo, tečaj, pa me profesor takoj izpusti.«

Razmerje med vzroki učinkovitosti in neučinkovitosti je 28,6 : 71,4 v korist zadnjih. Odgovori niso specificirani z ozirom na pripor enega učenca in pripor več učencev. Spričo tega moremo domnevati, da bi dobili, če bi ocenjevali učenci vsakega za sebe, sicer sorodne kakovostne kategorije vzrokov, vendar v drugačnih razmerjih. Po vsej ver-

jetnosti bi dobil pripor enega učenca več pozitivnih odgovorov, če bi ga vrednotili ločeno od pripora nasploh. Vse tri kategorije vzrokov učinkovitosti so številčno precej skromne in izenačene, kar pomeni, da starejših učencev ta kazen po nobeni plati ne prizadene kaj bolj, oziroma le posameznike. Omejitev prostega časa nima večjega učinka zato, ker je pripor enega samega učenca redkost in četudi ga kdaj doleti, traja zelo omejen čas. Pripor več učencev uporabijo učitelji tu in tam tudi še v višjih razredih, vendar največkrat brez uspeha. Še najbolj jih prizadene verjetno zato, ker si zaradi utrujenosti in naveličanosti večurnega sedenja želijo čimprej vstran od šole in šolskih skrbi.

Bojazen pred posledicami doma otežuje pripor le pri tistih posameznikih, ki imajo dosti stroge starše in so zato bolj podvrženi njihovi vsakodnevni kontroli. Zgodi se, da ima kak učenec celo občutek, da ga zapre učitelj prav zato, ker ve, da bo doma ostreje kaznovan. Ali kakor je zapisala neka učenka: »Vem, da me profesorica sovraži, zato me zapre, ker ve, da bom doma tepena.« Posledice tako doživete kazni so lahko samo negativne, tako za kaznovanega, kakor za ugled učitelja.

Občutek sramu zbudi pripor le pri redkih moralno občutljivejših učencih in še pri teh je bržkone minimalne razsežnosti in moči. Ker je moralna vsebina le obrobni element te kazni, je razumljivo, da ne more imeti na kaznovanega globljega poboljševalnega učinka.

Za največ učencev je pripor kazensko n e u č i n k o v i t zato, ker lahko v tem času opravijo neke šolske dolžnosti. Iz tega je moči sklepati, da jih pripira učiteljstvo predvsem s tem namenom ali pa vsaj zato, da jih smiselno zaposli, četudi so priprti zaradi stvarno neutemeljenih razlogov. Kot kazni pa pripora ne čutijo kaj bolj, ne glede na to, čemu so priprti. Če jih pripre učitelj zaradi nekih neizpolnjenih šolskih dolžnosti, to niti ni tako hudo, ker jih tako ni priprl z neposrednim kazenskim namenom. Huje je tedaj, če je učenec priprt za kazen, pa ne učinkuje kot kazen, kar pa se dogaja skoro vselej takrat, kadar pripora ne more dojeti kot naravne in smiselne posledice svojega prestopka. Temu se je mogoče izogniti edino s tem, da učence ne zapiramo za take prestopke in z neposrednim kazenskim namenom.

Tudi kategorija vzrokov »Kratkotrajnost, blagost kazni in navajenost nanjo« govori v prid takemu stališču.

Poleg teh slabosti poraja pripor tudi laž. Zaskrbljujoče je tem bolj zato, ker je takih odgovorov precej. Ker botruje tem lažem v večini primerov bojazen pred prestrogimi starši, bi jih lahko preprečil učitelj s primernim sodelovanjem z njimi. To je tem bolj važno zato, ker lahko postane laž stereotipni obrambni način mladega človeka.

Toda ne le starši, tudi učitelj pogosto podleže zvijačnosti učencev. Z raznimi lažnimi izgovori mu ti preprečijo, da bi kazen uresničil. Razumljivo je, da tako izigravanje in nasedanje učencem močno škoduje njegovemu ugledu. Zato učitelj takih izgovorov, pa četudi so kdaj resnični, ne bi smel zlepa upoštevati in odstopiti od pravične kazni. Nič slabega ni, če čuti učenec njene posledice še drugod.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev[9]

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno	1,1	1	ni p.	26,4	2	je p. (ž)	3,0	2	ni p.
	7,5	2	je p. (ž)	12,3	1	je p. (ž)	0,4	1	ni p.
industr.	0,6	1	ni p.	8,8	2	je p. (ž)	3,8	2	ni p.
	3,7	1	je p. (ž)	11,8	2	je p. (ž)	2,8	2	ni p.
kmečko	—	—	—	5,3	2	ni p.	1,1	2	ni p.
	—	—	—	14,4	2	je p. (ž)	4,3	2	ni p.

Pripor enega samega učenca je v 4. r. enako učinkovit za dečke in za deklice. Dečke prizadene bolj zaradi omejitve prostega časa, deklice pa zaradi sramovanja. Pri obojih pa součinkuje še bojazen pred starši. V 5/6. r. je, razen

[9] Podatki v prvi vrsti veljajo za pripor enega učenca, v drugi vrsti pa za pripor več učencev.

v kmečkem okolju, učinkovitejši za deklice. Verjetno se ga tudi še v tem starostnem obdobju dosti sramujejo, medtem ko pri dečkih, zaradi njihovih predpubertetnih posebnosti, ta činitelj več ali manj odpade. Razen tega deklice bolj pametno planirajo prosti čas, zato jim ni vseeno, v kake namene ga porabijo. V 7/8. r. se učinkovitost te kazni pri dečkih in deklicah spet izravnava. Predvsem zato, ker je neprimerna za starejše učence. Spričo tega pridejo njeni atributi, kot so omejevanje prostega časa, bojazen pred starši in sramovanje tudi pri deklicah le malo do izraza.

Tudi učinkovitost pripora več učencev obdrži glede na spol soroden odnos kot pri priporu enega učenca. Le da je tudi v 4. r. učinkovitejši za deklice. Čim je priprtih več učencev, je kazenska učinkovitost pripora močno paralizirana. Zdi se pa, da je ta okolnost za deklice, razen v 8. r., manj olajšujoča kot za dečke.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4—5/6			5/6—7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno . .	28,8	1	je pom. (4)	11,7	2	je pom. (5/6)
	59,4	2	je pom. (4)	26,5	1	je pom. (5/6)
industrijsko	4,3	1	je pom. (4)	8,2	2	je pom. (5/6)
	8,5	2	je pom. (4)	24,6	2	je pom. (5/6)
kmečko . .	—	—	—	1,8	2	ni pom.
	—	—	—	7,3	2	je pom. (5/6)

Na splošno raste učinkovitost obeh kazenskih oblik pripora od višjih proti nižjim razredom. To je tudi razumljivo. Četudi vsebujeta minimalna kazenska obeležja, bodisi zaradi njune narave ali pa zaradi majhnih objektivnih možnosti rabe, prideta pri mlajših učencih le še kolikor toliko do izraza. Predvsem zato, ker so dojemljivejši za kazni, občutljivejši za omejevanje njihovega prostega časa in ker se še bolj bojijo posledic doma. Pri starejših učencih te kazenske posebnosti pripora več ali manj odpadejo. Zato se jim zdi zanje ta kazen neprimerna in odveč. Mnogi starejši učenci so jo takole označili: »To je le strašenje mlajših otrok, na nas pa ta kazen ne učinkuje več.«

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok. Razred	mestno-industr. $\varkappa^2$	ps	pom.	industr.-kmečko $\varkappa^2$	ps	pom.	mestno-kmečko $\varkappa^2$	ps	pom.
4.	3,5	1	ni p.	—	—	—	—	—	—
	3,7	2	ni p.	—	—	—	—	—	—
5/6.	29,3	2	je p. (I)	6,4	2	je p. (K)	54,1	2	je p. (K)
	37,5	2	je p. (I)	8,4	2	je p. (K)	60,2	1	je p. (K)
7/8.	35,8	2	je p. (I)	31,3	2	je p. (K)	111	2	je p. (K)
	51,3	2	je p. (I)	22,5	2	je p. (K)	120	1	je p. (K)

Učinkovitost obeh kazenskih oblik pripora raste od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Le v 4. r. je pripor enako učinkovit za mestne in industrijske učence.

Da je pripor učinkovitejši za kmečke učence, je moči utemeljiti razen z njihovo večjo kazensko občutljivostjo predvsem s tem, da se mnogo bolj bojijo njegovih posledic doma. Kmečki otroci so dragocena delovna sila, zato njihovi starši ostreje reagirajo, če jim jo šolski pripor odteguje. Razen tega se poslužuje tamkajšnje učiteljstvo te kazni relativno večkrat in najbrž z bolj smiselnim namenom. Učence pripira predvsem zato, da nadoknadijo svoje neizpolnjene šolske dolžnosti. V takem priporu vidijo tudi učenci več smiselnosti.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	Dečki			Deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang			Rang		
mestno	11	12	11	10	10	10
	16	19	18	16	16,5	20
industrijsko . .	11	9	10	11	11	9
	14	17	17	15	17	18
kmečko . . .	—	8	6	—	10	7,5
	—	16	15	—	16	16

Priporu enega učenca pripada po rangu učinkovitosti približno srednje mesto. Glede na spol in starost učencev se rang te kazni ne menja bistveno. Je pa nekoliko višji v kmečkem okolju. Pripor več učencev se uvršča med najmanj učinkovite kazni, ne glede na spol, starost in socialno okolje učencev.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

»Pripor enega učenca« je uvrstilo učiteljstvo na 6., učenci pa na 11. mesto. »Priporu več učencev« pa pripisuje učiteljstvo 15., učenci pa 18. mesto. Značilno je, da učiteljstvo to kazen, zlasti pripor enega učenca, občutno bolj ceni kot pa učenci. Verjetno ocenjuje to kazen z drugimi merili. Medtem ko imajo učenci v mislih kazensko učinkovitost pripora, pa vidi učiteljstvo v njem bržkone le priliko, da nadoknadijo učenci svoje neizpolnjene šolske dolžnosti. Če je temu tako, so ga eni in drugi dokaj realno ocenili. Kolikor pa pripisuje učiteljstvo priporu tako visoko moralno vrednost, se bržkone moti.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok. Razred	mestno-industr. $\varkappa^2$	ps	pom.	industr.-kmečko $\varkappa^2$	ps	pom.	mestno-kmečko $\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7/8	18,3	1	je p. (I)	38,5	1	je p. (K)	126	1	je p. (K)
	0,5	1	ni p.	72,9	1	je p. (K)	84,6	1	je p. (K)

Pogostost pripiranja učencev se veča od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Povsem velja to za pripor enega učenca. Pripora več učencev pa se v mestnem in industrijskem okolju enako pogosto poslužujejo in manj kot v kmečkem okolju. Kmečki učenci na splošno slabše izpolnjujejo svoje šolske dolžnosti, bodisi zaradi tega, ker imajo za to manj objektivnih možnosti ali pa zato ne, ker jim niso kos. Zato jih morajo nadoknaditi po pouku. Sicer ima učiteljstvo tudi z mestnimi in industrijskimi učenci dosti tovrstnih težav. Vendar jih, zaradi pomanjkanja šolskega prostora, s pripori teže rešuje.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred Soc. ok.	4	5/6	7/8
	Rang		
mestno	11,5	18	18
	7	16	16
industrijsko . . .	9	16	17
	7	14	15,5
kmečko	—	6	9
	—	2	2

V mestnem in industrijskem okolju se uvršča pripor enega učenca, razen v 4. r., med najmanj rabljene kazni. Nekoliko višji rang zavzema pripor več učencev. V kmečkem okolju se učiteljstvo obeh oblik pripora, zlasti skupinskega, močno poslužuje, kar smo že utemeljili. Tudi v mestnem in industrijskem okolju bi morali pripor tam, kjer so dane možnosti, bolj izkoristiti za tiste pedagoške namene, ki smo mu jih določili.

Kazenska naloga

Kazenska naloga je v bistvu oblika kazenskega dela, pri kateri naj bi součinkovalo kot otežitvena okolnost omejevanje učenčevega prostega časa. Njena posebnost je v tem, da je omejena na učenčeve učne naloge in dolžnosti. Medtem ko je vsebina te kazni torej zožena na učenje, pa izhajajo razlogi zanjo iz precej širšega območja. Učencev ne kaznujejo z njo le zaradi neznanja, neopravljene ali površne domače naloge itd., marveč tudi zaradi drugih, največkrat disciplinskih prekrškov. Celo za take prestopke kot so posečanje nedovoljenih lokalov, prireditev, nočno pohajkovanje, sufliranje, žalitve drugega spola in zavajanje součencev k prestopkom, se po mnenju mnogih učiteljev kar dobro obnese. Ker velja to, kar smo dejali glede odnosa med prestopkom in kazenskim delom nasploh tudi za kazensko nalogo, tega ne bomo ponavljali. Poudarimo naj le še enkrat, da je za prestopke, s katerimi nima nobena smiselne zveze, škodljiva.

Ostane vprašanje, kolikšne so didaktične koristi kazenske naloge. Še vedno je močno zakoreninjena praksa, zlasti v nižjih razredih, da mora učenec, ki je napačno ali površno napisal domačo nalogo, za kazen le-to nekajkrat prepisati. Na ta način ga kaznujejo tudi tedaj, če ne zna nekega obrazca, poštevanke, pesmi, berila itd. Marsikje so kazenske naloge tako obširne in pogoste, da gredo že na račun učenja drugih predmetov. Svojega namena pa kljub temu največkrat ne dosežejo. Učenje je namreč za večino učencev, ki ne izpolnjujejo svojih šolskih dolžnosti, dosti naporno delo. Učitelj bi jim ga moral s premišljenim spodbujanjem k učenju čimbolj olajšati. Tega pa s prisilnimi metodami ne bo mogel doseči. Obratno, učenje jim bo po tej poti še bolj zagrenil. Tem bolj takrat, kadar gredo kazenske naloge preko vseh smiselnih meja in se sprevržejo v nesmiselno dresuro, v kateri ne morejo videti učenci nobenih koristi, pa tudi učitelj ne svojega zaželenega namena.

Učitelj je seveda dolžan zahtevati od učencev, da izpolnjujejo svoje šolske obveznosti. Čim doslednejši bo v teh zahtevah, tem bolj bo razvijal njihovo zavest odgovornosti in delovne privajenosti. Toda gre za to, kako svoje zahteve motivira in v kakšnih oblikah jih uresničuje. Mnogo bolje je, če vztraja pri tem, da izpolnjujejo učenci svoje učne dolžnosti zaradi dolžnosti samih in ne zaradi kazni. Njegova avtoriteta mora biti dovolj močno poroštvo, da bo učenec, ki ni napisal domače naloge, to dolžnost nadoknadil. Čim bolj bo učitelj izvajal svoje zahteve iz dolžnosti učencev, tem prej se jih bodo zavedali in osvojili. In obratno, čim bolj bo njihove dolžnosti zamegleval s kazenskimi nalogami, tem bolj bo v učencih prevladovalo prepričanje, da se morajo učiti zaradi njih, ne pa zato, ker je to njihova osnovna dolžnost.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (59)

a) Izguba prostega časa (38)

»Me prizadene, ker bi lahko uporabil ta čas za razvedrilo.« »Ta čas bi lahko izkoristil za kaj bolj pametnega.« »Me priza-

dene, ker mi vzame ogromno prostega časa.« »Kazenska naloga skrajša ure prostega časa.« »Ker bi se moji sošolci med tem časom lahko zabavali, jaz pa ne.« »Če sem namenjen kam ven, me zelo prizadene.«

b) Bojazen pred posledicami doma in v šoli (11)

»Bala bi se, da bi me starši presenetili, ko bi pisala kazensko nalogo, ker bi me potem kaznovali še oni.« »Sošolci povedo mami, da imam kazensko nalogo in me zato natepe.« »...ker mi znižajo oceno iz vedenja.« »Če je ne napišem, dobim še slabo oceno.« »Ker se ne morem pripraviti za druge predmete, je nevarnost slabih ocen.«

c) Sramovanje pred učiteljem, sošolci in starši (10)

»Sramujem se pred učiteljem.« »...ker se sošolci norčujejo iz mene.« »Če bi kdo od domačih videl, da pišem kazensko nalogo, bi me bilo zelo sram.« »Zelo bi me bilo sram pred sošolci in domačimi.« »Ta kazen se mi zdi nekaj srednjega. Po eni strani je učinkovita, ker se je sramuješ, po drugi pa ne, ker ti vzame le nekaj prostega časa.«

2. Vzroki neučinkovitosti (118)

a) Kazenska naloga je sestavni del učenja (32)

»Naloge rad delam.« »Ob pisanju kazenske naloge se tudi učim.« »...ker utrjujem znanje.« »To je pametno, ker si bistrimo pamet in se vsaj kaj naučimo.« »Če je to spisovna naloga, jo imam zelo rada, ker se vadim v pisanju in izražanju.«

b) Izigravanje kazni (34)

»Izgovorim se, da sem jo pozabil doma. Tovarišica se naveliča terjati in pozabi.« »...ker mi vsak nekaj napiše.« »Že za naprej si jih lahko napišeš (10-krat poštevanko, 50-krat formule) in če je nekdo nima, mu jo lahko posodiš iz svoje zaloge.« »Me ne prizadene, ker mi jo napiše brat.« »Nič hudega, saj jih pišemo na kopirni papir in si jih sposojamo po razredih.« »Če mora oddati kazensko nalogo ves razred, oddam kar prazen papir.«

c) Blagost posledic (29)

»Me nič ne prizadene, saj jo napišem kar med učno uro.« »Ker pišem takrat, ko so starši v službi, niti ne vedo, da sem bil kaznovan.« Neumnost, če ti je do nagajanja, te ta kazen ne

more ustaviti. Ne vpliva na nas, hitro jo napišeš in vse je spet pozabljeno.« »Me nič ne prizadene, saj ni nobenih hujših posledic.«

č) Pogostost kazni in privajenosti nanjo (23)

»Kazenskih nalog je pri nas dosti, zato si lahko med seboj pomagamo.« »Poleg vseh nalog prepisujemo še cela berila, zato smo že navajeni.« »Kazenske naloge se ne sramujem več, ker vsakega enkrat doleti.« »Nekateri profesorji drugih kazni sploh ne dajejo, zato so kazenske naloge že nekaj čisto običajnega.« »Če bi dobila kazensko nalogo sama, bi me bilo sram. Ker pa jo dobijo tudi druge, me ne prizadene.« »Vsake nadlege se počasi navadiš, pa tudi kazenskih nalog.«

Komaj 1/3 vseh odgovorov odpade na pozitivne motive, pa še med temi zavzamejo moralno pomembnejši neznatno število. Vsi drugi (67,7 %) so negativni, iz česar sledi, da ima kazenska naloga zelo omejene vzgojne možnosti.

Največ vzrokov učinkovitosti gre na račun prostega časa. Prosti čas, ki pomeni mnogim sinonim za razvedrilo, igro, druženje s tovariši itd., je zelo ranljivo mesto mladih ljudi. Omejevanje v teh pravicah in možnostih smatrajo za kratenje njihove osebne svobode. Zato kazenska naloga največkrat ne učinkuje sama po sebi, zaradi napora, ki ga vloži kaznovani učenec v njo, temveč predvsem zato, ker mu lahko prepreči neko prijetno doživetje, igro ali zmenek s tovariši in svobodno razpolaganje s prostim časom. Glede na to utegne smiselna omejitev prostega časa zbuditi v učencu intenzivnejše doživetje storjenega prestopka in delovati kot moralni transfer med njim in kaznijo. Kazenska naloga ima le malo teh možnosti. Zato kaznovanega ne prizadene kaj bolj, kar je razvidno iz številnih tovrstnih odgovorov.

Bilo bi napačno, če bi zožili pojmovanje prostega časa učencev samo na razvedrilo. Mnogim gre za to, da bi ta čas čimbolj ekonomično in koristno uporabili za delo, učenje, izpopolnjevanje v raznih krožkih, družbeno udejstvovanje v njihovih organizacijah, branje itd. Nesmisel šablonskih kazenskih nalog, ki pogosto doletijo vse učence, je predvsem v tem, ker jim to preprečujejo. Nobena kazen pa ne bi smela slabiti teh zdravih teženj mladih ljudi in

vzgoje, ki naj navaja učenca na pravilno in konstruktivno pojmovanje dela, svobode in prostega časa.

Negativni odgovori nam prikazujejo zanimivo dialektiko kazenske naloge. Kakršenkoli namen ji določimo in katerikoli učence z njo kaznujemo, se kot kazen več ali manj sama negira. Če ji botruje naše dosledno vztrajanje, da morajo učenci izpolnjevati svoje šolske dolžnosti, jo le-ti pojmujejo kot sestavni del učenja in ne kot kazen. Tako gledajo nanjo tisti, ki se zavedajo svojih dolžnosti in jim jih zato ni treba prebujati s kaznimi. Tisti pa, ki te zavesti nimajo, izigrajo kazenske naloge do take mere, da izgubijo obeležje kazni. V obeh primerih izgubi kazenska naloga svoj kazenski smisel in potrjuje pravilo, da lahko šablonska, po vsebini in obliki revna kazen brez jasnega in premišljenega vzgojnega namena, vzgoji samo škoduje. Iz odgovorov »Izigravanje kazni«, ki so dokaj številni, je to razvidno. Kazenske naloge zavajajo učence k zavestnemu goljufanju, kar močno škoduje tako njihovemu moralnemu oblikovanju kakor tudi ugledu učitelja. Njenih kvarnih posledic se zavedajo mnogi učenci, ki so zapisali: »To ni dobra metoda, ker se naučiš goljufati in lagati, zato slabo vpliva na nas.« »Nekateri si že naprej napišejo zaloge kazenskih nalog.« Itd. Intuicija mnogih učencev je v tem primeru prerasla logiko mnogih vzgojiteljev.

Ostali vzroki neučinkovitosti, ki se nanašajo na blagost in pogostost kazenske naloge ter na privajenost nanjo, so posledica in hkrati potrditev njene pedagoške zgrešenosti.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	χ^2	ps	pom.	χ^2	ps	pom.	χ^2	ps	pom.
mestno . . .	13,7	2	je p. (ž)	6,6	2	je p. (ž)	0,8	1	ni p.
ind.	6,0	2	je p. (ž)	11,9	2	je p. (ž)	2,7	2	ni p.
kmečko . . .	—	—	—	15,8	2	je p. (ž)	0,8	2	ni p.

V 4. in 5/6. r. je kazenska naloga učinkovitejša za deklice. Verjetno zato, ker so moralno občutljivejše in ker so je redkeje deležne. Poleg tega je prosti čas deklic še vedno bolj omejen, zato ga znajo bolj ceniti in pametneje izkoristiti. Ker jim kazenske naloge to preprečujejo, jih bolj prizadenejo. Dečkom na splošno kazenske naloge niso kos. Moralno jih ne prizadenejo kaj bolj, ker te moči nimajo. Tem manj zato, ker predpubertetnika že tako ni lahko moralno močneje razgibati. Občutnejših posledic pa kazenska naloga tudi ne zmore in še tiste, ki jih vsebuje, spretno paralizira predpubertetniška iznajdljivost. V 7/8. r. se medspolna razlika učinkovitosti te kazni spet izravna. Za oba spola je kazenska naloga tako zastarela tradicija, da je tudi deklice ne jemljejo več zares.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4—5/6			5/6—7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno	54,9	2	je pom. (4)	32,4	1	je pom. (5/6)
ind.	11,7	2	je pom. (4)	31,6	2	je pom. (5/6)
kmečko	—	—	—	10,3	2	je pom. (5/6)

Kazenska naloga je učinkovitejša za učence nižjih razredov, kar je razumljivo. Njih je še vsaj deloma moči prisiliti, da izpolnjujejo svoje šolske dolžnosti. Razen tega kazensko nalogo še čutijo kot kazen. Zlasti zato, ker jim vzamejo precej prostega časa in ker se še bolj bojijo svojih staršev, ki jih bolj kontrolirajo kot pa starejše učence.

Pri starejših učencih te okolnosti v veliki meri odpadejo. Svojih šolskih dolžnosti se več ali manj že zavedajo in če jih kljub temu ne izpolnjujejo, jih tudi kazenske naloge ne pripravijo do tega. Treba je seči po zanje primernejših in učinkovitejših vzgojnih sredstvih. Mnogi so zapisali tej sorodne misli: »Neumno se mi zdi, da dobi učenec kazensko nalogo, če ne zna snovi, ker ta kazen nobenega ne poboljša. Bolje bi bilo, da bi mu dali možnost, da se nauči do naslednje ure.« Še bolj nesmiselno se jim zdi večkratno mehansko prepisovanje neke učne snovi, zlasti če so s tem kaznovani zaradi nedisciplinirano sti ali zaradi

kakih drugih prestopkov. Tudi bojazen pred starši pri starejših učencih minimalno otežuje kazenski značaj kazenske naloge. Tega se zaveda tudi učiteljstvo. Zato jo skuša podpreti z bolj drastičnimi posledicami. Takole pravijo učenci: »Kdor pozabi kazensko nalogo doma, dobi znižano oceno iz vedenja.« »Včasih dobimo poleg kazenske naloge še oceno v redovalnico.« S tem učinkovitosti kazenske naloge kajpak ne rešijo. Obratno, še zmanjšajo jo, ker z dodatnimi posledicami sami priznajo in potrdijo njeno jalovost.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
4	0,22	2	ni p.	—	—	—	—	—	—
5/6	29,3	2	je p. (I)	24,3	2	je p. (K)	82,8	2	je p. (K)
7/8	35,8	2	je p. (I)	54,3	2	je p. (K)	137	1	je p. (K)

Glede na socialno okolje raste učinkovitost kazenske naloge od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Vzroke za to moremo iskati v graduaciji splošne kazenske občutljivosti mestnih, industrijskih in kmečkih učencev, ki raste po istem zaporedju kot učinkovitost kazenske naloge, nadalje v večji aktualnosti te kazni, ker kmečki učenci manj redno izpolnjujejo svoje domače šolske dolžnosti in pa v ostrejši reakciji kmečkih staršev na to kazen, ker zmanjšuje njihovim otrokom čas za domače delo.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	Dečki			Deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang			Rang		
mestno	15	15	17	14,5	15	18
industrijsko . .	13	15,5	16	13,5	15,5	17
kmečko . . .	—	14	14	—	13	14

Na splošno sodi kazenska naloga po rangu med malo učinkovite kazni. Glede na spol se njen rang ne spremeni

bistveno. Z ozirom na socialno okolje pa rahlo raste od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja; prav tako tudi od višjih proti nižjim razredom. Tudi za te premike veljajo v glavnem tiste utemeljitve, ki smo jih navedli že pri analizi učinkovitosti kazni glede na starost in socialno okolje učencev.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Učiteljstvo je prisodilo tej kazni 10., učenci pa 16. mesto. Kakor vidimo, učiteljstvo občutno više ceni kazensko nalogo kot pa učenci. Bržkone so tudi to kazen oboji ocenjevali vsak iz svojega zornega kota. Medtem ko so jo vrednotili učenci predvsem kot kazen, pa jo ima učiteljstvo več ali manj le za obliko, s katero prisili učence, da nadoknadijo svoje neizpolnjene šolske dolžnosti.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7/8	41,8	2	je p. (I)	0,4	2	ni p.	44,0	2	je p. (K)

Učiteljstvo bolj sega po kazenski nalogi v kmečkem in industrijskem okolju kot pa v mestnem. Med industrijskim in kmečkim okoljem pa ta razlika statistično ni pomembna. Ker rabi učiteljstvo to kazen pretežno v didaktične namene, smemo domnevati, da kmečki in industrijski učenci relativno slabše izpolnjujejo svoje šolske dolžnosti. Pa tudi v tem, da so ti učenci dojemljivejši za lažje kazni, je moči iskati vzrok, da so je večkrat deležni.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	4	5/6	7/8
Soc. ok.		Rang	
mestno	4	13	15
industr.	5	8	11
kmečko	—	5	6,5

Rang rabe kazenske naloge raste od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja in od višjih proti nižjim razredom. Iz tega je razvidno, da učiteljstvo kolikor toliko prilagaja rabo te kazni njeni učinkovitosti in posebnostim glede na starost in socialno okolje učencev. Kljub temu pa jo spričo njene majhne vzgojne vrednosti, zlasti v nižjih razredih in v kmečkem okolju, preveč uporablja.

Odvzem odmora

Težko bi našli otipljivejše pedagoške ali kake druge razloge, ki bi to kazen vsaj deloma opravičevali. Z izpolnjevanjem neopravljenih šolskih dolžnosti učencev je zaradi njene časovne omejenosti ne moremo zagovarjati. Za tovrstne prestopke torej ni primerna. Zato ji ostane samo ta funkcija, da namerno in neposredno posega v prosti čas učencev. Toda tudi ta njen namen je zgrešen, in sicer tem bolj, čim starejše učence kaznujemo z njo. Odvzem nekajminutnega odmora ne more zbuditi v učencu občutnejšega doživetja nesvobode in utesnjenosti, kakor tudi ne večje prizadetosti zaradi izgubljenega prostega časa ali občutka sramu. Tem manj, ker je samo enemu učencu težko odvzeti odmor in ga izolirati od sošolcev. Brž ko jih je pa brez odmora več ali ves razred, nastane burka in o sramovanju, osamljenosti itd. ni več sledu. Kot pri priporu, se tolažijo mnogi učenci tudi pri tej kazni, da se z njo kaznuje učitelj sam. Njihove maščevalne težnje so izražene v podobnih odgovorih kot je ta: »Uživamo, ker vzamemo odmor tudi profesorju.« Odvzem odmora je torej kot kazen brez vsake izrazitejše psihološke in moralne osnove, ki bi utegnila zbuditi v učencu občutek krivde in odgovornosti.

Še največ smisla ima ta kazen tedaj, če nadaljuje učitelj s poukom v odmoru, ko po krivdi učencev (bili so nemirni, niso opravili neke prejšnje naloge, pozabili so učni pribor, pa si ga potem izposojajo itd.) ni mogel pravočasno zaključiti predvidene učne snovi. V takih primerih jo mnogi doživljajo kot prirodno posledico svoje nedisciplinirano sti in neizpolnjevanja svojih šolskih dolžnosti ter zato kot pravično kazen. Vendar je tudi tedaj ta kazen dvorezna.

Zelo rado se zgodi, da si zaradi nje vzamejo posamezniki odmor med naslednjo učno uro, s čimer oškodujejo in kaznujejo še drugega učiteľja, ki pride v razred. Ta nemir ima dvojni izvor. Odmor je namenjen duševni in telesni sprostitvi učencev, oddihu, da bi lahko naslednji uri bolj zbrano sledili. Tega se dobro zavedajo tudi sami, zato so mnogi zapisali tej sorodne misli: »Med odmorom sploh ne bi smelo biti kazni, ker je namenjen učencu, da se odpočije.« Če te prilike nimajo, so utrujeni, zasedeni, naveličani in zato nemirni ter nedisciplinirani. Neredko pa stopnjujejo ta psihofizično pogojen in nehoten nemir še z namerno nedisciplineranostjo, v kateri ne manjka tudi maščevalnosti, ker so bile okrnjene njihove pravice do odmora. Od tod taki odgovori mladih ljudi: »Neprimerna kazen, ker bi odmor nadomestil med poukom.« »Profesor vzame nam odmor, mi pa profesorju uro.« »Me ne prizadene, ker potem ni velike razlike med odmori in urami.«

Nastane vprašanje, kako in s čim zaposliti učence med odvzetim odmorom. Brez te bo učitelj le s težavo vzdrževal disciplino. Opravka imamo s podobnim vprašanjem kot pri priporu po pouku. Nanj smo že odgovorili s tem, ko smo dejali, da je ta kazen kolikor toliko primerna in dopustna le tedaj, če mora učitelj po krivdi učencev nadaljevati s poukom še v odmoru.

Toda iz zbranega gradiva je razvidno, da so deležni te kazni učenci tudi za take prestopke kot so neubogljivost, sufliranje, klepetanje in žalitve učitelja. V takih primerih je to kazen in zaposlitev med njo skoro nemogoče uskladiti. Če jo prepusti učitelj svobodni izbiri učencev, si bo vsak našel najbolj primerno razvedrilo. Da bi jih zaposlil s kakšnim posebnim delom, se ne splača, ker ni časa. Zato se morejo in morajo običajno pripravljati za naslednjo učno uro. Ta način je z vidika interesov šole, prej ko slej pravilen, taktično pa zgrešen, ker hromi kazenski značaj odvzetega odmora. Večino učencev taka kazen prav nič ne prizadene, če jim damo možnost, da opravijo to, kar bi že morali ali pa bodo še morali storiti. Teh protislovij se lahko znebimo, če kazen opustimo.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (62)

a) Težnja po sprostitvi in razvedrilu, po druženju s sošolci (37)

»Ne prenesem nadzorstva še med odmorom.« »Prizadene me, ker se ne morem razvedriti.« »Med odmorom se moram duševno sprostiti, sicer težko sledim pouku.« »...ker se rada pogovarjam s sošolkami.« »Rad divjam, skačem in se lovim.« »...ker mi je brez odmora dolgočasno.« »...ker se počutim osamljeno.« »Dve uri skupaj brez odmora ni prijetno sedeti.«

b) Sramovanje pred učenci (12), pred učiteljem (5).

»Sram me je pred sošolci, ki se iz mene norčujejo.« »Kazen me prizadene, ker sem osramočen.« »Drugače me nič ne prizadene, le malo sram me je.« »Tega me je sram, ker hodim že v osmi razred.« »Sram me je, ker me učitelj straži.«

c) Bojazen pred posledicami naslednje učne ure (8)

»Me prizadene, ker ne morem prepisati domače naloge.« »Me prizadene, ker se ne morem pripraviti za naslednjo uro.« »Ta kazen me prizadene le takrat, če nisem pripravljena za naslednjo uro.«

2. Vzroki neučinkovitosti (112)

a) Blagost kazni in privajenost nanjo (51)

»Mi je vseeno, kje sem med odmorom, na hodniku ali v razredu.« »To je lahka kazen in ostane med nami, posebno, če je kaznovan ves razred.« »Saj so odmori zelo kratki.« »Dostikrat moramo ostati v razredu vsi, potem je pa tako vseeno, kje se dolgočasim.« »Včasih me je prizadelo, zdaj sem pa za take kazni neobčutljiva.« »Me ne prizadene, ker rada berem.« »Me ne prizadene, ker sem neobčutljiva za te muhe profesorjev.«

b) Pripravljanje, prepisovanje nalog za naslednjo učno uro (45)

»Me ne prizadene, ker je to priložnost za prepisovanje nalog.« »Domačo nalogo prepišem za sebe in še za druge, ki so zunaj.« »...ker lahko ponavljam za naslednjo uro.« »Ker se

moram učiti pesmi, nam odvzem odmora kar prav pride.« »Imam čas, da prepišem domače naloge in se zabavam s kaznovanimi součenci.«

c) Težnja po osamljenosti in individualni zaposlitvi (16)

»Nič hudega, rad sedim v razredu.« »Rad sem sam, rad imam mir.« »...ker lahko igram šah iz časopisa.« »Lahko kaj v miru berem.« »Me ne prizadene, saj večino odmora presedim v klopi in berem.«

Na vzroke učinkovitosti odpade le nekaj nad 1/3 (35,3 odstotka) vseh odgovorov. Ker zavzemajo pri šolskem priporu nekoliko nižje mesto (28,6 %), se zdi odvzem odmora celo učinkovitejša kazen. Bržkone samo zato, ker pripor spričo pomanjkanja šolskega prostora v mestnem okolju skoroda ne pride v poštev, medtem ko se k odvzemu odmora večkrat zatekajo. Zaradi tega se te kazni učenci nekoliko bolj bojijo kot pripora, čeprav ima le-ta sam po sebi relativno močnejša kazenska obeležja.

Iz strukture vzrokov učinkovitosti je razvidno, da kot šolski pripor tudi odvzem odmora nima kake večje moralno poboljševalne moči. Občutek sramu je edini motiv, ki bi lahko učenca globlje prizadel. Vendar ga zbudi ta kazen le pri občutljivejših posameznikih in še pri teh bržkone le tedaj, kadar so kaznovani posamično. Kolektivni odvzem odmora izgubi tudi zanje prizvok sramu.

Največ pozitivnih odgovorov gre na račun težnje po sprostitvi in razvedrilu. S tega vidika učenca odvzem odmora vsekakor nekoliko prizadene. Toda upoštevati moramo intenzivnost te prizadetosti. Ker je prikrajšan za kratkotrajno ugodje odmora, res čuti določeno nejevoljo in neugodje. Vendar to neugodje ni take narave, da bi zaostrilo občutek učenčeve odgovornosti in povzročilo ugodje zaradi sprostitve njegovega občutka krivde. Odvzem odmora torej ne doživi tako močno, da bi se zavedal prestopka in upravičenosti kazni.

Del učencev prizadene ta kazen zaradi bojazni pred njenimi posrednimi posledicami v šoli. Škoduje jim lahko tedaj, če se ne morejo pripraviti za naslednjo učno uro.

Zlasti slabši učenci radi izkoristijo odmor za prepisovanje domačih nalog. Kako močno vpliva ta okolnost na učinkovitost te kazni, je razvidno iz njenih motivov. Med vzroki učinkovitosti je samo 8 takih, ki izražajo prizadetost učencev, ker se med odvzetim odmorom ne morejo pripraviti za naslednjo uro. Mnogoštevilnejša (45) pa je skupina tistih negativnih odgovorov, ki pričajo o tem, da mnogih učencev odvzem odmora prav zato ne prizadene, ker se lahko pripravljajo za naslednjo učno uro. Iz tega razmerja je razvidno, da večina učiteljev, ki uporablja to kazen, dovoljuje učencem, da si med odvzemom odmora svobodno izbirajo zaposlitev. S tem pa seveda močno zmanjšujejo njeno kazensko učinkovitost, ki je že tako ne zmore dosti.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno . .	4,47	2	ni p.	1,05	2	ni p.	2,39	1	ni p.
ind. . . .	2,69	2	ni p.	3,38	2	ni p.	2,75	2	ni p.
kmečko . .	—	—	—	3,18	3	ni p.	3,12	2	ni p.

Kazen je v vseh razredih in v vseh socialnih okoljih za dečke in za deklice enako učinkovita. V 4. r. izenači njeno učinkovitost precej usklajena težnja obeh spolov po gibanju in razvedrilu. V predpubertetnem obdobju je ta težnja sicer nekoliko izrazitejša pri dečkih, vendar jo kompenzira večja sramežljivost deklic, zlasti če gre za odvzem odmora le posameznim učenkam. Dečkom in deklicam zadnjih razredov pa se zdi ta kazen tako nesmiselna, da jih kljub določenemu kratkotrajnemu neugodju kazensko zelo malo in precej enakomerno prizadene.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred / Soc. ok.	4—5/6 χ^2	ps	pom.	5/6—7/8 χ^2	ps	pom.
mestno	40,9	2	je pom. (4)	25,9	1	je pom. (5/6)
industr.	13,4	2	je pom. (4)	55,4	2	je pom. (5/6)
kmečko	—	—	—	29,1	2	je pom. (5/6)

V vseh socialnih okoljih je ta kazen učinkovitejša v nižjih razredih. Mlajši učenci čutijo v njej ne le to, da jih prikrajša za nekajminutno razvedrilo, marveč se je po malem še tudi sramujejo. Razen tega se bojijo njenih posledic v šoli ali doma. Bistvo njene učinkovitosti v nižjih razredih je pravilno označil učenec, ki je zapisal: »Odvzem odmora je učinkovita kazen le za mlajše učence, ki so živahnejši in bolj razpoloženi za igranje.«

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok. / Razred	mestno-industr. χ^2	ps	pom.	industr.-kmečko χ^2	ps	pom.	mestno-kmečko χ^2	ps	pom.
7/8 . .	2,8	2	ni p.	—	—	—	—	—	—
5/6 . .	26,9	2	je p. (I)	11,4	2	je p. (K)	150	2	je p. (K)
7/8 . .	18,2	2	je p. (I)	30,6	2	je p. (K)	72,2	1	je p. (K)

Učinkovitost te kazni raste od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. To je razumljivo. Kmečki učenci imajo bolj skopo odmerjen prosti čas in manj možnosti za svobodno izživljanje in igranje. Šolski odmori jim to omejenost vsaj deloma oblažijo. Zato jih močneje prizadene, če so jim odvzeti.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol / Razred / Soc. ok.	Dečki 4	5/6	7/8	Deklice 4	5/6	7/8
		Rang			Rang	
mestno	14	14	15	14,5	16,5	17
industr. . . .	16	14	15	17	15,5	16
kmečko . . .	—	15	16	—	15	18

Odvzem odmora se uvršča med najmanj učinkovite kazni. Niti glede na socialno okolje niti glede na spol in starost učencev se njen rang ne menja bistveno.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Učiteljstvo je uvrstilo to kazen na 13., učenci pa na 14. mesto. Kakor vidimo so njeno učinkovitost oboji zelo enakovredno ocenili.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7/8 . .	0,09	1	ni pom.	0,07	1	ni pom.	0,36	1	ni pom.

Glede na pogostost rabe te kazni ni med socialnimi okolji statistično pomembnih razlik.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	4	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang		
mestno	5	12	12
industr.	5,5	11	13
kmečko	—	9	10

Z ozirom na psihološke in fiziološke posebnosti ter potrebe učencev in z ozirom na vzgojno vrednost te kazni učiteljstvo prepogosto sega po njej. V 4. r. mestnega in industrijskega kolja se uvršča med prvo polovico najbolj rabljenih kazni. Nekoliko nižji rang zavzema v 5/6. in 7/8. r., vendar še vedno previsokega. Tudi v kmečkem okolju je ta tradicionalna, več ali manj konservativna kazen še močno zasidrana. Ker spada šolski odmor med že tako skopo odmerjeni čas za igranje, sprostitev in razvedrilo kmečkega učenca, bi se je moralo učiteljstvo čimbolj izogibati.

Prepoved udeležbe na šolskem izletu

Ko govorimo o tej kazni, moramo ločiti med poučno ekskurzijo in izletom. Čeprav večkrat ni mogoče potegniti med njima stroge meje, se razlikujeta po tem, da je pri ekskurziji težišče na učenju, pri izletu pa na razvedrilu. Ekskurzija je sestavni del pouka, izlet pa skrbi za učenčevo sprostitev, razvedrilo in rekreacijo. Zaradi tega smemo izločiti učenca le od izleta, ne pa tudi od ekskurzije, ki mora biti kot pouk obvezna za vse učence.

To, da odstranitev učenca iz razreda dovoljujemo, ne pa tudi izključitve od ekskurzije, čeprav gre v obeh primerih v bistvu za odstranitev od pouka, se zdi nekoliko nedosledno in protislovno. Res je, da s formalno logičnega vidika razlikovanje med eno in drugo kaznijo ni utemeljeno, ker gre v obeh primerih za omejevanje učenčevih spoznavnih možnosti. Vendar je bistvena razlika v obsegu in značaju učne vsebine, ki jo zamudi učenec v prvem ali drugem primeru. Učenca odstranimo od pouka le za del ali največ za eno učno uro, zato ne more zamuditi večjega dela snovi, ki je ne bi mogel nadoknaditi sam ali s pomočjo sošolcev. Če pa mu preprečimo udeležbo na učni ekskurziji, ga prikrajšamo za spoznanja, do katerih se sam teže dokoplje. Znano je, da lahko didaktično dobro pripravljene ekskurzije odločujoče vplivajo na razumevanje, lažjo in trajnejšo zapomnitev večjega obsega nekega učnega predmeta.

Kazen »Prepoved udeležbe na šolskem izletu« ima lahko glede na svoj prevladujoč kazenski motiv precejšnjo moč. Gre namreč za odvzem svojstvenega in ne vsakdanjega razvedrila, za kar so mladi ljudje zelo občutljivi. Vendar zmanjšuje njegovo vzgojno vrednost časovna neusklajenost med prestopkom in kaznijo. Šolski izleti so po številu omejeni in običajno predvideni za drugo polovico oziroma za zaključek šolskega leta. Če kaznuje učitelj učenca s prepovedjo šolskega izleta za prestopek, ki ga je storil v začetku leta, je do uresničitve kazni še tako daleč, da bosta pozabila nanjo učenec in učitelj. Pa četudi se uresniči, prestopek v učencu že tako močno obledi, da ne vidi več jasne vzročne zveze med njim in kaznijo. Brez te asociacije pa smatra učenec kazen za učiteljev samovoljni in krivični ukrep.

Zato pride ta kazen v poštev le za večje prestopke neposredno pred izletom, za permanentne, ki se pojavljajo skozi vse leto in za take, ki so v neposredni zvezi s šolskim izletom. Učitelj lahko kaznuje s to kaznijo učenca zaradi namernega izostajanja od pouka, neizpolnjevanja šolskih dolžnosti, nespodobnega obnašanja itd. Kazen lahko utemelji s tem, da je namenjen šolski izlet le vestnim in disciplinirani učencem, tisti pa, ki nima pravilnega odnosa do učenja in dela, tudi nima pravice do razvedrila. Nadalje je primerna ta kazen za prestopke, ki so na izletih in podobnih prilikah še posebej škodljivi. Med te moremo uvrstiti nedisciplineranost, pretepanje, nespodobno obnašanje itd. na prejšnjih izletih, ekskurzijah, prireditvah ipd. V teh primerih kazni ni težko utemeljiti, saj vsebuje mnoga obeležja prirodne kazni. Učenec, ki se na izletih noče podrediti učiteljevim varstvenim ukrepom, se nespodobno obnaša in izkorišča izletniško prostost in svobodo v škodljive namene, si je s tem sam preprečil prihodnjo udeležbo na njih.

Učitelj naj bi izrabil v kazenske namene tudi druge priložnostne oblike razvedrila kot so npr. ogled tekem, prireditev, sodelovanje pri tekmovanjih itd. Res je, da je ob takih prilikah marsikaj poučnega, kar dopolnjuje učenčevo znanje in splošno razgledanost. Zato mora učitelj dobro premisliti, česa je več, škode ali koristi, če prikrajša učenca za to ali ono razvedrilo. Ali mu bo več škodovalo tisto, kar bo zamudil ali pa mu bo prav to vzgojno koristilo, je odvisno od narave tega, kar mu odvzamemo. Če učencu za kazen ne dovolimo, da bi si skupaj z razredom ogledal npr. planiške polete, ga bo gotovo močno prizadelo, čeprav bo sicer prikrajšan tudi za določena izobrazbena spoznanja.

Tudi za to kazen je važno načelo, da mora odločati o njej ne le učitelj sam, marveč skupaj z razrednim kolektivom. Le tedaj jo bo doživel kaznovani ne le kot omejitev razvedrila, marveč predvsem kot socialno obsodbo in izolacijo, kar ji bo zagotovilo globljo moralno vsebino in učinkovitost.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (168)

a) Odvzem razvedrila, dolgočasje (104)

»Zelo mi je hudo, ker si od izleta obetam igranje, skrivanje, lovenje, igranje nogometa, zdaj pa se vse razblini.« »Prizadene me, ker se bodo sošolci igrali in imeli lepo, jaz pa bom moral ostati doma.« »Zelo me prizadene, če pomislim, kako se učenci zabavajo.« »Zelo me prizadene, ker doma samo razmišljam, kako se onim na izletu dobro godi.« »Izleta se veselim celo leto, zato mi je zelo hudo.« »To me zelo prizadene že zaradi zavisti, da drugi lahko uživajo na izletu, jaz pa ne.«

b) Odtrganost od prijateljev in kolektiva (34)

»Hudo mi je, ker ne morem biti skupaj s prijatelji.« »Ni mi za sam izlet, ampak za družbo.« »To me zelo prizadene, ker grem zelo rad z razredom.« »Me prizadene, ker sem s sošolkami zadnje leto skupaj.« »Zelo me prizadene, če te vržejo iz skupnosti in moraš ostati doma.« »Me prizadene, ker se zelo rad družim s sošolci in sošolkami.«

c) Sramovanje pred sošolci, učitelji, starši in sosedi (14)

»Zelo bi me bilo sram pred sošolci.« »Sram bi me bilo pred ostalimi učitelji, ker bi gotovo zvedeli, da sem morala ostati doma.« »Sram bi me bilo povedati doma, da ne smem na izlet.« »Sram bi me bilo, ker bi me znanci spraševali, zakaj nisem šla na izlet.«

č) Bojazen pred posledicami doma (11)

»Doma bi se moral ves dan učiti.« »Starši bi me gotovo kaznovali.« »Bojim se, da potem tudi s starši ne bi smel iti na nedeljski izlet.«

d) Spoznavni interesi (5)

»Me prizadene, ker ne vidim tamkajšnjega kraja in okolice.« »To je zelo hudo, če nimaš druge prilike, da vidiš tisti kraj.« »Rada grem v kraje, ki jih še ne poznam.«

2. Vzroki neučinkovitosti (73)

a) Ravnodušnost do šolskega izleta (31)

»Me ne prizadene, ker ne hodim rad na izlete.« »Rada se odrečem izletu, ker mi je dolgčas, tovarišica se zabava z drugimi.« »Rajši kot na izlet grem v kino.« »Ne grem rad, ker se izleta hitro naveličam.« »...ker moramo hoditi v vrsti in se ne smemo

po svoje zabavati.« »Če moramo pešačiti, sem še rajši doma.« »Mi je vseeno, saj si doma lahko napravim prijeten dan.« »To mi je vseeno, ker me izleti ne veselijo.« »Me ne prizadene, ker so naši izleti nezanimivi.«

b) Kompenzacija izleta z razvedrilom s prijatelji (28)

»Tisti, ki ne bi smeli na izlet z razredom, bi šli sami, še bolje bi se imeli.« Rajši sem doma in se igram s prijatelji.« Še boljši izlet si lahko naredimo sami, vsaj nismo odvisni od profesorja.« »Me ne prizadene, grem kam s prijatelji in vsaj tisti dan nimam zveze s šolo.«

c) Kompenzacija z družinskimi izleti (14)

»Me ne prizadene, ker lahko grem s starši.« »Raje imam družinske izlete in kino.« »Na izlet grem lahko s starši, za sošolce mi ni mnogo.« »Me ne prizadene, ker imam možnost, da vidim s starši tisti kraj.« »To me ne bi nič prizadelo, ker hodim s starši še na daljše izlete.«

Na vzroke učinkovitosti odpade 69,5 %, na vzroke neučinkovitosti pa 30,5 % vseh odgovorov. Večina pozitivnih odgovorov se nanaša na razvedrilo in dolgočasje. Učenci kajpak nimajo v mislih kakršnega koli razvedrila, ki bi si ga lahko privoščili tudi doma. Ta kazen jih prizadene predvsem zato, ker jih prikrajša za različne novosti, za posebna doživetja izletniške sproščenosti, ki je ne omejujejo vsakodnevne šolske skrbi, za neposrednost medsebojnih odnosov in za bližino učitelja, ki jim ga ne odteguje standardna šolska distanca. Zato je od pripravljenosti in sposobnosti učitelja, da se vključi v razpoloženje razreda, močno odvisno vzdušje in mikavnost izleta, od tega pa učinkovitost te kazni. Mnogi učenci so zapisali, da bi jih prizadela zato, ker ne bi mogli biti ves dan z učiteljem, se z njim igrati, pogovarjati, skupaj šaliti in prepevati. V marsikaterem učencu, ki ga tarejo osebne težave, skrite želje in doživete krivice, premaga izletniška neposrednost zategnjenost psihičnih zavor, da se zaupa svojemu učitelju. Več jih je zapisalo temu sorodna pričakovanja: »Na izletu je prilika, da razkrijem tovarišici svoje težave.« Žal se zgodi, da mora ta ali oni učenec, ki bi bil izleta in zaupnejših pomenkov z učiteljem najbolj potreben, ostati doma, zlasti še, če je izlet združen z večjimi stroški. Ali kakor

je zapisala neka učenka: »Zaradi težkih družinskih razmer se izleta ne veselim, ker se ga ne morem udeležiti. Zato ne vem, kako bi me ta kazen prizadela.« Šolska vodstva bi morala najti rešitev, da se taki primeri ne bi dogajali.

Mikavnost šolskega izleta močno poveča prejšnje pričakovanje učencev, kaj vse bodo na njem doživeli. Zato ga spremljajo tisti, ki se ga ne smejo udeležiti, v svoji domišljiji tako živo in intenzivno, da se ne morejo odtrgati od njega še s tako pestrim razvedrilom doma. Pri nekaterih se spremeni to doživljanje celo v egoistično zavist in nevoščljivost, ki se izraža v njihovih željah, da bi imeli izletniki slabo vreme, da ne bi kaj prida videli, da se ne bi mogli kopati, igrati itd.

Čeprav se tudi odgovori, katerih težišče je na razvedrilu, ne omejujejo le na izlet sam po sebi in na neko individualistično izživljanje izletnikov, prihaja prizadetost kaznovanih zaradi socialne izolacije, v kategoriji vzrokov »Odtrganost od prijateljev in razreda«, še močneje do izraza. Mnogi učenci so zapisali, da jim ni toliko do izleta samega kot pa za možnost, da lahko preživijo dan skupaj s svojimi prijatelji in kolektivom. Ta socialni motiv daje tej kazni najglobljo moralno poboljševalno moč, zlasti tedaj, če razredni kolektiv soodloča o kaznovanju učenca.

Tudi vzroki, ki se nanašajo na spoznavne interese učencev, močno dvignejo vzgojno učinkovitost te kazni. Doslej smo bili vajeni, da je izhajala spodbuda za notranje doživetje kazni iz emocionalnih plasti učenčeve duševnosti, ki je ob dovolj močni prizadetosti zdramila zavest krivde in odgovornosti. Tak je lahko končni efekt kazenskega procesa tudi v našem primeru. Le da ga pričnо in aktivizirajo učenčeve spoznavne, intelektualne funkcije, ki zbudijo preko intelektualnih čustev vedoželjnosti in zanimanj tudi moralno doživetje, občutek krivde ter odgovornosti. Trditi moremo, da je ta invertiran proces doživetja kazni celo učinkovitejši. Predvsem zato, ker ne izhaja iz običajno kratkotrajnega, neosmisljenega in več ali manj hedonskega neugodja, marveč iz konstitutivnih in permanentnih nagibov človeškega duha po spoznavanju in intelektualnem izživljanju. Škoda, da je tovrstnih motivov malo. Kljub temu mora učitelj z njimi računati, ko izbira kraj in značaj

izleta. Pomembnost izobraževalnih možnosti izleta in pa to, da je odvisna tudi od njih učinkovitost te kazni, je pravilno, čeprav le posredno, poudaril učenec, ko je zapisal: »Teža te kazni je odvisna od tega, kam gremo na izlet in kaj bomo videli.«

Odgovori, ki se nanašajo na učenčevo bojazen pred posledicami doma, so sicer maloštevilni, vendar skrivajo marsikatero vzgojno nevarnost. Več učencev je zapisalo, da bi se izognili posledicam te kazni z lažnivimi izgovori: »Doma bi rekel, da grem na šolski izlet, v resnici bi šel pa drugam.« »Denar dobim, ga zapravim in se grem potepat.« Take primere lahko prepreči učitelj le s tesnim sodelovanjem s starši.

Skupni imenovalec vseh vzrokov neučinkovitosti te kazni je nezanimivost šolskih izletov. Vzrokov za to je več in so razvidni že iz odgovorov učencev. Razdelimo jih lahko v tri skupine: učitelj se ne vključi v kolektivno izletniško vzdušje, ali pa le enostransko; togost izletniške discipline in režima; neprimerno izbran kraj izleta.

Učitelj, ki bi moral biti iniciator kolektivnega razpoloženja in pestrosti izletniške vsebine, se marsikdaj izolira od svojih učencev. Tudi niso redki primeri, da se na račun celote intenzivneje ukvarja le s posamezniki, ki so mu iz tega ali onega razloga bolj pri srcu. Osamljeni učenci reagirajo na tak učiteljev odnos do njih na dva načina. Eni se potegnejo vase in si z individualnimi zaposlitvami preganjajo dolgčas, drugi pa se formirajo v ločene skupine, ki si po svoje, ne vselej konstruktivno, krojijo potek izleta. Razred se razbije in razprši do take mere, da ga učitelj ne obvlada več. Zato se zateče k nespametnemu omejevanju prostosti, ostrim disciplinskim represalijam in togemu režimu, s čimer razpoloženje izletnikov še bolj zagreni. Tudi napačno, neprimerno in nedemokratično izbran kraj, bodisi da ga učenci že poznajo, da jim nima kaj nuditi in povedati, ali pa da jih pot preveč utrudi, zmanjša zanimivost izleta. Zaradi tega mnogih učencev ne prizadene, če se ga ne smejo udeležiti.

Mnogim učencem so ljubši izleti v dvoje, v manjših skupinah, družinski izleti ali pa kakšne druge oblike razvedrila. Zato jih ne prizadene dosti, če ne smejo na šolski izlet. Mislim, da razlogov za to ne bi smeli iskati v neki

individualistični in separatistični mentaliteti teh učencev, marveč v nezanimivosti in neprivlačnosti mnogih šolskih izletov. To velja zlasti za mestne učence, katerih izletniških želja in zahtev še tako ni lahko uresničiti in pa za tiste, ki jim jih motorizacija družine iz dneva v dan bolj stopnjuje in tudi zadovoljuje.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno . . .	16,5	1	ni p.	6,71	2	je p. (ž)	2,17	2	ni p.
industr. . . .	0,16	1	ni p.	12,4	2	je p. (ž)	3,47	2	ni p.
kmečko . . .	—	—	—	2,16	2	ni p.	0,19	2	ni p.

V 4. r. je ta kazen enako učinkovita za deklice in za dečke, v 5/6. r. gre njena učinkovitost v razkorak (razen v kmečkem okolju), v 7/8. r. se pa spet izenači. Pri mlajših učencih težnja po gibanju in razvedrilu ni bistveno pogojena po spolu. Ker gre pri šolskem izletu v bistvu za zadovoljevanje prav teh potreb in želja učencev, je učinkovitost te kazni pri obeh spolih dokaj izenačena. Da je v 5/6. r. na splošno učinkovitejša za deklice, moremo utemeljiti s tem, da si dečki s svojo predpubertetno iznajdljivostjo laže nadomestijo mikavnosti šolskega izleta. V glavnem velja to tudi za dečke višjih razredov, le da je to teže, ker gre običajno za zelo privlačne zaključne osnovnošolske izlete. Zato tudi dečki niso povsem nedojemljivi za to kazen.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4—5/6			5/6—7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno	9,4	1	je pom. (4)	11,9	2	je pom. (5/6)
industr.	10,3	1	je pom. (4)	0,25	2	ni pom.
kmečko	—	—	—	1,39	2	ni pom.

Ta kazen je učinkovitejša v 4. kot pa v 5/6. r., medtem ko je pri učencih 5/6. in 7/8. razredih njena učinkovitost, razen v mestnem okolju, precej izenačena. Tudi te odnose moremo utemeljiti z že zgoraj navedenimi razlogi. Pri mlajših učencih je težnja po razvedrilu in gibanju izven vsakodnevnega domačega okolja zelo živa. Tem bolj zato, ker še niso toliko samostojni, da bi jih puščali starši same na daljše izlete. Šolski izleti vsaj deloma zadovoljijo te njihove želje, zato učencem ni vseeno, če so zanje prikrajšani. Med učenci 5/6. in 7/8. razredov glede učinkovitosti te kazni ni statistično pomembne razlike, razen v mestnem okolju. Pri industrijskih in kmečkih učencih višjih in zadnjih razredov izravnava to razliko privlačnost zaključnih osnovnošolskih izletov, ki jih običajno popeljejo izven domačega okolja. Ta posebnost pa spričo specifičnih pogojev in izletniških možnosti, ki jih imajo mestni učenci zadnjih razredov, pri njih po vsej verjetnosti nima pomembnejše vloge. Zato ostane tudi ta kazen učinkovitejša za učence 5/6. razredov.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
4 . .	1,38	1	ni p.	—	—	—	—	—	—
5/6 .	4,29	2	ni p.	30,8	2	je p. (K)	19,7	2	je p. (K)
7/8 .	12,9	2	je p. (I)	21,8	2	je p. (K)	44,6	2	je p. (K)

Ta kazen je učinkovitejša za industrijske kot pa za mestne učence le v zadnjih razredih. V nižjih razredih razlika statistično ni pomembna. To izenačenost moremo utemeljiti predvsem s privlačnejšimi izleti, ki so jih na splošno deležni mestni učenci. V industrijskem okolju se omejujejo več ali manj le na bližnjo okolico, zato učenci nižjih razredov zanje niso preveč navdušeni. Šele zaključni izleti zadnjih razredov so običajno daljši glede na kraj in čas. Zato je za te učence ta kazen učinkovitejša kot pa za mestne. Da je najučinkovitejša v kmečkem okolju, je samo po sebi umevno. Za mnoge tamkajšnje učence je šolski izlet ena

izmed redkih prilik, da se oddahnejo od vsakodnevnega kmečkega dela in da pridejo izven domačega kraja.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	Dečki			Deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang			Rang		
mestno	10	7,5	8	9	8	8
industr.	10	13	11	8,5	13	11
kmečko	—	5	6	—	8	9

Glede na rang sodi prepoved šolskega izleta med srednje učinkovite kazni. Od tega poprečja vidneje odstopa le v 5/6. r. industrijskega okolja. Kakor smo že dejali, standardni izleti v bližnjo ali v nekoliko širšo okolico industrijskih učencev ne zadovoljujejo kaj bolj. Izven te jih pa običajno popeljejo šele izleti v zadnjih razredih osnovne šole. Za kmečke učence je ta kazen tudi po rangu precej učinkovita, kar velja zlasti za dečke.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Učiteljstvo uvršča to kazen na 3., učenci pa na 10. mesto. Spričo posebnosti te kazni učiteljstvo nekoliko precenjuje njeno vrednost. Verjetno jo je ocenjevalo enostransko in le iz lastnega vidika. V mislih je imelo predvsem to, da se z njo otrese nedisciplinirani učencev, s čimer si olajša izvedbo izletov. Premalo pa je upoštevalo njeno vzgojno in kazensko vrednost za tiste učence, ki so z njo kaznovani. 52 učiteljev pa o njej sploh nima opredeljenega stališča.

Spričo posebnosti te kazni učiteljstvo verjetno nekoliko precenjuje njeno učinkovitost. Verjetno jo je ocenjevalo enostransko in le iz lastnega vidika. V mislih je imelo predvsem to, da se z njo otrese nedisciplinirani učencev, s čimer si olajša izvedbo izletov. Premalo pa je upoštevalo njeno vzgojno in kazensko vrednost za tiste učence, ki so z njo kaznovani. 52 učiteljev pa o njej sploh nima opredeljenega stališča.

K v a n t i t a t i v n a a n a l i z a r a b e k a z n i

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7/8	1,27	1	ni pom.	1,22	1	ni pom.	4,94	1	je pom. (M)

Med mestnim in industrijskim ter med industrijskim in kmečkim okoljem ni glede rabe te kazni bistvene razlike. Jo pa več uporabljajo v mestnem kot pa v kmečkem okolju. Da jo učiteljstvo v kmečkem okolju zelo malo uporablja ali pa sploh ne, je razumljivo in pametno. Učencem zaležejo milejše kazni, zato bi bilo nesmiselno segati po tej, ki ima zanje globlji pomen in posledice. Razen seveda v izrednih primerih, ko druge kazni ne zaležejo.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	4	5/6	7/8
Soc. ok.		Rang	
mestno	16,5	17	17
industr.	15,5	19	19
kmečko	—	19	19

Glede na rang sodi prepoved šolskega izleta med najmanj rabljene kazni, zlasti v kmečkem okolju in v višjih razredih. Kljub njenim slabostim, ki zmanjšujejo njeno praktično uporabnost, bi jo lahko učiteljstvo nekoliko bolj upoštevalo. Sicer pa je prav, da skopari z njo pri zaključnih in daljših šolskih izletih, ki imajo za učence kompleksni pomen.

KAZNI PROFANIRANJA UČENCA

Za razliko od kazni omejitev gre pri teh za določeno obremenitev, ki naj zbudi v učencu intenzivnejše čustvo sramu. Čeprav je ta motiv sestavni del skoro vseh kazni, se po njegovi moči in namenu vendar le razlikujejo med seboj. Medtem ko je pri drugih drugotnega pomena, je pri osramotitvenih kaznih osnovna značilnost. V tem pa je tudi njihova osnovna vzgojna nevarnost.

Predvsem je treba ločiti čustvo zdravega sramu, ki ga povzroči učenčeva odgovornost za storjeno slabo dejanje in zaradi njega prizadet osebni ugled, od osramočenosti, ki izvira iz namernega poniževanja mlade osebnosti. V obeh primerih gre sicer za sorodni pojav, ki pa se glede na svoj izvor in intenzivnost graduira in spreminja v bistveno različne kvalitete.

Ponižanja in žalitve močno ranijo najobčutljivejše plati učenčeve osebnosti, zlasti zavest njegovega osebnega dostojanstva in vrednosti. V njem porajajo občutek socialne negotovosti in izoliranosti ter hromijo njegove zdrave življenjske sile, kar ga vedno bolj odtujuje lastnemu bistvu in kolektivu. Ker je oropan zavesti o lastni vrednosti, mu manjka moralne osnove, na kateri bi vrednotil in oblikoval svoje socialne odnose z drugimi. Izgubi tudi merilo, s katerim bi presojal škodljivost svojega prestopka. Otopi do drugih in do sebe in mu je vseeno, kako gledajo nanj sošolci in okolje, v katerem živi. Zaradi vsega tega nasprotujejo ponižujoče in žalitvene kazni osnovnim družbenim in pedagoškim zahtevam naše vzgoje. Med te kazni prištevamo zlasti telesne kazni, stanje in klečanje v kotu, razne sramotilne vzdevke itd.

Iz pedagoških in psiholoških vidikov je moči tolerirati, če jih še ni mogoče povsem odpraviti le milejše oblike takih

kazni, s katerimi otrok ne ponižujemo, pač pa zbujamo v njih čustvo sramu. Take, ki obdržijo učenčevo reakcijonanje, zaradi njegovega omajenega ugleda, v mejah zdravega sramu. Med te bi mogli uvrstiti naslednje:

— učenec mora za kazen stati v klopi,
— premestitev učenca v drugo klop,
— odstranitev učenca iz razreda,
— učenec je za kazen vprašan za oceno.

Toda tudi te so prej škodljive kot pa koristne. Njihova moč je namreč v trdovratni tradiciji, ne pa v vzgojni vrednosti. Zato se jim mora naša vzgojna praksa čimbolj izogibati in jih opuščati. Če pa že tega ne zmore čez noč, jim mora zagotoviti vsaj minimalno konstruktivnost. Dosegla jo bo, če bo upoštevala njihovo zmernost, posrednost in individualne posebnosti učencev. Čeprav so ti pogoji pomembni za vsako kazen, so pri teh še posebej važni.

Zmernost teh kazni je treba razumeti v kvalitativnem in kvantitativnem pomenu. Enkrat gre za to, da ne žalijo in ponižujejo, drugič pa za čim redkejše seganje po njih. Da bi tudi pri teh čimbolj omilili njihovo potencialno vzgojno nevarnost, jim je treba odvzeti neposredni, konkretni sramotitveni značaj. To pomeni, da sme nastopiti občutek sramu le kot posredna prirodna funkcija osnovnega namena teh kazni, ki naj bi bil predvsem v tem, da umirijo učenca. Učitelj torej ne sme kaznovati učenca z njimi z namenom, da bi ga osramotil pred razredom, temveč zato, da bi ga umiril in spet pritegnil k pouku. Če jih dojame tako tudi kaznovani učenec, je manj nevarnosti, da bi se čutili ob njih ponižanega in onečaščenega. In končno je važno, kateri učenec je kaznovan z njimi. Moralno zelo občutljivih in kakorkoli duševno ali telesno prizadetih učencev s tovrstnimi kaznimi sploh ne bi smeli kaznovati.

Učenec mora stati v klopi

Neposredni namen te kazni je v tem, da prekine učenčevo nepazljivost in ponovno pritegne njegovo pozornost k pouku. Doseči ga skuša s posredno osramotitvijo učenca,

ko legalizira njegovo nedisciplinirano in jo izpostavi javni obsodbi razrednega kolektiva. Ker želi kaznovani pozornost sošolcev čim prej preusmeriti od sebe, da ne bi njegov ugled preveč trpel, se zresni in umiri.

Kaznovani učenec osramočenosti ne bi smel doživeti kot neposredni namen učitelja, marveč kot posredno naravno posledico svojega prestopka. Kajpak so učiteljev neposredni namen pri tej kazni in njene posredne posledice v najtesnejši zvezi. Čim bolj se zave učenec, čemu mora stati, tem bolj bo doživel to stanje kot kazen, ki škodi njegovemu ugledu. In obratno, čim neprijetneje bo doživel kazen, tem bolj bo zadoščeno njenemu osnovnemu namenu. Iz tega sledi, da predpostavlja ta kazen dokaj zahtevne moralne in socialne pogoje. Učenec mora biti moralno vsaj toliko razvit, da ga je sram, če je njegova osebnost javno onečaščena. Razredni kolektiv pa mora na kaznovanega obsojajoče reagirati, da bi dal kazni tudi moralno vsebino. Če tega ni, izgubi stanje v klopi kazenski smisel. Zgolj nekajminutno stanje samo po sebi še ni kazen. Kazensko učinkujejo šele njegove spremljevalne okolnosti, zlasti učenčev občutek sramu in moralni odnos kolektiva do te kazni. Zato je neučinkovito in nesmiselno kolektivno stanje celega razreda, ker se nima kdo koga sramovati, če so vsi učenci v enakem položaju.

V nižjih razredih osnovne šole, zlasti v kmečkem in industrijskem okolju je še močno v rabi stanje v kotu. Iz pedagoških in psiholoških razlogov je ta kazen neutemeljena in nedopustna. S pritegovanjem nepazljivega učenca k pouku je ne moremo opravičevati, ker zmorejo to drugi načini, v skrajnem primeru tudi stanje v klopi. Temu namenu celo nasprotuje, ker učenca povsem izloči od tega, kar se dogaja za njegovim hrbtom. Neredko pa odvaja od pouka še druge učence. Mnogi so zapisali sorodne misli: »V kotu se lahko spakuješ tovarišici in zabavaš ves razred.« Zato ostane sramotitev in poniževanje učenca njen glavni in neposredni namen. Moralno občutljivejšega učenca ta kazen osebnostno preveč prizadene, neobčutljivega in nesramežljivega pa še bolj otopi. Zaradi tega je taka kazen v naši vzgoji nedovoljena.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti 47)

a) Sramovanje pred učiteljem (19), pred sošolci (28).

»Sram me je pred učiteljem.« »Če moram stati pri profesorju, ki me ne pozna, me je bolj sram.« »Od sramu bi se najraje pogreznila.« »Sram me je, ker se mi sošolci smejejo.« »Me je sram pred sošolci, ker so oni boljši.« »Tako me je sram, da se mi kar vrti v glavi.« »Od sramu si ne upam pogledati okrog sebe.« »Strašno se bojim, da bi takrat stopil v razred kakšen učenec ali profesor in bi me videl.«

2. Vzroki neučinkovitosti (133)

a) Blagost in brezposledičnost kazni (82)

»To sploh ni kazen, saj ni nobenih posledic.« »Se vsaj lahko malo odpočiješ od dolgega sedenja.« »...ker lahko pouku kljub temu sledim.« »Mi je vseeno ali sedim ali pa stojim.« »...ker imam lep razgled po razredu.« »Le prve trenutke me je malo sram, potem pa nič več.« »Sem že stala, pa to ni nič posebnega.« »Me nič ne prizadene, saj stojiš prav tako, kot če si vprašan.« »Prav je, da to kazen uporabljajo, saj se je nihče ne boji.« »Kazen me ne prizadene, le noge malo bolijo od dolgega stanja.« »Tovarišica in razred hitro pozabita nate, da si v kotu.«

b) Pogostost kazni in privajenost nanjo (51)

»Tega sem že navajen.« »Ker je to zelo pogosto, me ne prizadene več.« »To je vsakdanja reč.« »Me nič ne prizadene, ker sem že od malega navajen na to.« »Ta kazen doleti skoro vsakega učenca, zato nas ni sram.« »Večkrat nas več stoji pa se lahko neopazno vsedeš.«

Na vzroke učinkovitosti odpade le dobro četrtino (26,3 odstotka) vseh odgovorov. Iz njih je mogoče razbrati, da so močno enoliki, saj so skoncentrirani vsi v eni sami vrednostni kategoriji. Sramovanje pred sošolci in učiteljem je edini motiv, ki daje tej kazni nekaj vrednosti. Drugih možnosti vzgojnega učinkovanja nima. Zato vpliva le na tiste učence, ki imajo dovolj razvit občutek časti, zaradi katerega se bojijo biti onečaščeni pred drugimi in ponižani pred samim seboj. Iz tega pa je mogoče sklepati na drugo poseb-

nost te kazni, na ekstremnost njenega delovanja. Ali učenca močno prizadene ali pa sploh ne, srednje možnosti skoroda ni. Kot večina elementarnejših čustev, se tudi čustvo sramu težko obdržati v srednjih mejah intenzivnosti. Ali vzkipi in ga kaznovani pošteno čuti ali pa je tako neznatno, da se ga komaj ali pa sploh ne zave. To je razvidno tudi iz odgovorov. Tisti učenci, ki se te kazni sramujejo, nanjo skoro boleče reagirajo: »najraje bi se pogreznila«; »od sramu se mi vrti v glavi«; »ne upam si pogledati okrog sebe« itd. Drugi, ki jo prenašajo brez sramu, ostanejo ob njej več ali manj ravnodušni, mnogim pa je celo v zabavo.

Na vzroke neučinkovitosti te kazni odpade 73,7 %. Iz njih je razvidno, da za večino učencev, vsaj v višjih razredih, stanje v klopi ni kazen. Zato so jo toliki označili za blago in brezposledično. Zaradi tega je napačno, če jo uporablja učitelj z direktnim kazenskim namenom. Največ, kar moremo pričakovati od nje je to, da nedisciplinirranega učenca začasno umiri. Za dalj časa pa ga zmore pritegniti le kvaliteten in privlačen pouk.

Stanje v klopi se pogosto sprevrže v zabavo kaznovanega, pa tudi celega razreda. Z namenom, da bi učitelj pritegnil pozornost kaznovanega, jo odtegne še pri drugih učencih. S tem pa nastanejo novi vzgojni problemi in za učitelja mučne situacije. Zlasti tedaj, če učitelj ne pomisli, kako bo ta kazen vplivala na učenca in če ga pusti predolgo stati. Dolgo trajanje te kazni namreč ni odločilni činitelj njene učinkovitosti. Če je za učenca primerna in učinkovita, potem nanjo zelo hitro reagira, pozneje pa ta reakcija sramu celo pojema. Več učencev je napisalo tej sorodne misli: »Sram me je le prve trenutke, potem pa nič več.« Udomačenost te kazni je osnovni razlog, da je za toliko učencev neučinkovita. Ker je skoro vsak dan v rabi, zbledi v učencih občutek sramu in kazenska distanca do nje. Ali kakor je zapisalo več učencev: »Ta kazen doleti skoro vsakega učenca, zato se je ne sramujem.« Za to nosijo največ krivde učitelji nižjih razredov, ker to kazen zelo pogosto uporabljajo. Privajenost nanjo se potem iz razreda v razred le še veča in utrjuje. Da bi v višjih razredih še kaj zalegla, bi morali začeti varčevati z njo pri mlajših učencih.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4				5/6				7/8			
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.		$\varkappa^2$	ps	pomemb.		$\varkappa^2$	ps	pomemb.	
mestno .	13,4	2	je p.	(ž)	23,1	1	je p.	(ž)	7,39	1	je p.	(ž)
industr.	6,6	1	je p.	(ž)	30,3	2	je p.	(ž)	5,14	1	je p.	(ž)
kmečko	—	—	—		21,5	2	je p.	(ž)	6,71	2	je p.	(ž)

Kazen je učinkovitejša za deklice v vseh razredih in v vseh socialnih okoljih. Deklice so bolj sramežljive, zato jih bolj prizadene, če so osramočene pred razredom.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4—5/6				5/6—7/8			
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pomembnost		$\varkappa^2$	ps	pomembnost	
mestno	65,7	1	je pom.	(4)	27,0	1	je pom.	(5/6)
industr.	20,7	2	je pom.	(4)	38,4	1	je pom.	(5/6)
kmečko	—	—	—		19,9	2	je pom.	(5/6)

Kazen je učinkovitejša v nižjih kot pa v višjih razredih. Predvsem zato, ker učenci nižjih razredov nanjo še niso toliko navajeni in se je še sramujejo, zlasti pred učiteljem. Tudi njenih posledic se še bojijo. Učencem višjih razredov se zdi neprimerna njihovi starosti. Ker ne mobilizira razrednega kolektiva, da bi jo moralno podprl, kaznovanega ne prizadene in ga torej tudi ne vzgaja.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.				industr.-kmečko				mestno-kmečko			
Razred	$\varkappa^2$	ps	pomemb.		$\varkappa^2$	ps	pomemb.		$\varkappa^2$	ps	pomemb.	
4 . .	7,38	2	je p.	(I)	—	—	—		—	—	—	
5/6 .	43,5	2	je p.	(I)	10,2	2	je p.	(K)	70,5	1	je p.	(K)
7/8 .	20,0	1	je p.	(I)	37,1	2	je p.	(K)	80,8	1	je p.	(K)

Učinkovitost kazni raste od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Kmečki učenci so kazensko občutljivejši tudi za milejše kazni. Razen tega jih ta kazen bolj prizadene, ker se sramujejo pred učiteljem, ki ga običajno bolj spoštujejo kot pa mestni učenci.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	Dečki			Deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang			Rang		
mestno	18	20	20	17	19	16
industr.	17	20	20	16	19,5	19
kmečko	—	18	20	—	19	19,5

Po rangu sodi ta kazen med najmanj učinkovite. Glede na spol in socialno okolje učencev se njen rang ne menja bistveno. Je pa nekoliko višji v 4. r.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Učinkovitost te kazni so učenci in učiteljstvo skoro enako ocenili saj so jo uvrstili učenci na zadnje učiteljstvo pa na predzadnje mesto v rang lestvici vseh kazni. Učiteljstvo torej ve, da s to kaznijo ni mogoče vzgajati. Škoda je le, da temu prepričanju v praksi ne sledi. Po tej kazni namreč zelo močno sega.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7/8 . .	8,17	1	je p. (I)	21,6	2	je p. (I)	0,57	1	ni p.

Omenjeno kazen najbolj uporabljajo v industrijskem okolju, med mestnim in kmečkim okoljem pa ni statistično pomembne razlike. Brez podrobnih analiz moremo to doslej neobičajno razvrstitev le hipotetično utemeljiti. Za mestne

učence je ta kazen najmanj učinkovita, zato se je učiteljstvo relativno bolj izogiba. V kmečkem okolju gre redkejša raba te kazni na račun pogostejšega pošiljanja učencev v kot. Iz empiričnega gradiva je namreč razvidno, da to kazen učiteljstvo v kmečkem okolju še dosti uporablja. V industrijskem okolju pride ta kazen zaradi večje kritičnosti učencev in javnega mnenja manj v poštev. Zato pa sega učiteljstvo nekoliko bolj po njeni milejši dovoljeni obliki — učenci morajo stati v klopi.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	4	5/6	7/8
Soc. ok.		Rang	
mestno	3	6	7,5
industr.	2	3	4
kmečko	—	2	2

Kljub temu, da je ta kazen med najmanj učinkovitimi, sodi po rangu med najbolj rabljene. To velja zlasti za nižje razrede, za kmečko in industrijsko okolje. Ker sega učiteljstvo po njej največkrat zaradi nesodelovanja učencev pri pouku, moremo sklepati tudi po rabi te kazni, da ima z delovno disciplino učencev precejšnje težave. Hkrati pa smemo trditi tudi to, da je po tej poti ne bo izboljšalo.

Premestitev učenca v drugo klop

Ta ukrep ima lahko dva namena. Z njim želimo nekega učenca in posredno tudi njegovega soseda disciplinsko umiriti ali pa mu omogočiti večjo učno, moralno ali kako drugo pomoč. V obeh primerih gre za menjavo interpersonalnih vplivov. Medtem ko je bil na starem mestu običajno sosed pod vplivom kaznovanega, pa naj bi bil na novem mestu kaznovani pod vplivom soseda. Premestitev je učinkovita predvsem toliko, kolikor ji ta obrat uspe. Kam učenca premestimo in za kako dolgo pa je odvisno od namena premestitve.

Kot kazen pride premestitev v poštev, če se najdeta v klopi dva ali več nedisciplinirani učencev, ki se kljub opozorilom ne poboljšajo. Običajno je eden iniciator nemira, s katerim omreži sicer discipliniranega soseda. Z njo želimo pritegniti učenčevo pozornost in mu onemogočiti, da bi še naprej motil pouk. Razumljivo je, da s premestitvijo še ni vselej odpravljen tudi njen pravi vzrok. Da se bo učenec umiril, je treba najti izvore njegovega nemira, ki so lahko različni. Največkrat gredo na račun nezanimivega in neaktivirujočega pouka. Učitelj, ki misli, da bo učence umiril z golimi rošadami, ne da bi zboljšal pouk z njimi, nemir le prenese iz ene klopi v drugo, ne pa odpravi. Zato učinkuje premestitev le za prestopke, ki so rezultat ponesrečenega sosedstva dveh ali več učencev.

Premestitev doživi kot kazen le učenec, ki je na svojega soseda močno navezan. Če pa je tovarištvo obojestransko, je ločitev boleča tudi za soseda. Zato sta pravzaprav oba kaznovana, kar je pravilno, saj si krivdo precej enakomerno delita. Trajanje ločitve naj bo podrejeno poboljšanju učenca. Vendar ne sme biti prekratko, pa tudi ne predolgo. Če traja le en dan ali morda celo le za eno učno uro, učenca ne bo prizadela. Pa tudi tedaj, če ga premestimo za dalj časa, nanj ne bo vplivalo spodbudno, ker ve, da si tudi z lepim in pazljivim vedenjem ne bo mogel več izprositi svojega starega mesta. Sčasoma se bo privadil novemu prostoru in nadaljeval z nemirnostjo in motenjem pouka. Dostikrat prav zato, ker se ne sme vrniti k prejšnjemu sosedu.

Značaj in vzgojni smisel te kazni je odvisen od tega, kam presedemo učenca in s kakšno obrazložitvijo. Predvsem velja načelo, da moramo nedisciplinirani učenca presesti k disciplinirani, k takemu, ki bo osebnostno dovolj močan in vpliven, da si ga bo disciplinsko podredil. Če se znajde pri prav tako nemirnem ali za nemir dojemljivemu sosedu, je premestitev brez kazenskega in preventivnega smisla.

Kaznovanemu mora učitelj povedati, s kakšnim namenom ga je premestil, zlasti še zato, da ne bi dobil njegov novi sosed občutka manjvrednosti. V naši vzgojni praksi, zlasti v nižjih razredih, je še močno zakoreninjena navada,

da skuša vcepiti učitelj premestitvi sramotilni značaj. Doseže ga s tem, da premesti učenca k sosedu drugega spola, h kakemu ponavljalcu ali k učencu, ki v razredu ne uživa ugleda in spoštovanja. Tak namen presedanja je nedopusten, ker je sramotilen in ponižujoč ne le za kaznovanega, marveč predvsem za novega soseda. Učitelj s tem učence namerno razdvaja in zbuja v njih odklonilni odnos drug do drugega, namesto, da bi jih združeval in povezoval v čim enotnejši in med seboj povezan kolektiv.

Dostikrat presede učitelj učenca v drugo klop zato, ker si obeta, da se bo na novem mestu bolje učil. Računa na pozitivni vpliv dobrega soseda. S tem namenom premesti učenca, ki prepisuje naloge, ne izpolnjuje šolskih dolžnosti, zamuja pouk, se ne uči, je nereden, površen itd. Ukrep sam po sebi je lahko koristen, škodljiv pa je njegov kazenski predznak.

Kazenska premestitev ne spodbuja učenca k učenju. Obratno, s prisiljenostjo povzročeni kljubovalni in maščevalni nagibi njegovo učno brezbrižnost še povečajo. S tako premeščenim učencem tudi ni lahko vzpostaviti kontakta, zgolj sosedstvo odličnega učenca pa še ni poroštvo, da se bo bolje učil. Učitelj, ki meni, da bi slabemu učencu premestitev koristila, naj jo izvede, vendar ne pod oznako kazni. Predoči naj mu njene koristi in zbudi v njem prostovoljni pristanek za premestitev ter pripravljenost, da se bo na novem mestu bolje učil. Samo tedaj mu bo sosed lahko res pomagal.

Mnogi učitelji izvajajo ob pismenih šolskih nalogah, zlasti v višjih razredih, pravo selitev učencev in sicer po nekih naravnost misterioznih kriterijih. Tako presedanje je treba odpraviti, ker je v njem preveč neobjektivnega sumničenja in krivičnega obdolževanja mladih ljudi. Učitelj ima na razpolago druge možnosti, s katerimi lahko zavaruje učence pred nesamostojnim delom, ne da bi jih osebno žalil in poniževal.

Kljub temu, da ima lahko premestitev učenca v drugo klop tudi kot kazen pozitivni vzgojni učinek, se je sme posluževati učitelj čim manj in le v najnujnejših primerih. Množično premeščanje učencev močno vpliva na njihove medsebojne odnose in na interpersonalno strukturo razred-

nega kolektiva. Znano je, da upoštevanje učenčevih želja, pri katerem sošolcu bi rad sedel, spodbudno vpliva na njegovo počutje in delavoljnost. Zato jih naj učitelj v mejah možnosti čimbolj upošteva. Da bi se učitelj med letom izognil pogostemu presedanju učencev, bi moral že v začetku leta na osnovi rezultatov sociometričnega testa dobro premisliti o njihovem sedežnem redu. S kompromisnimi rešitvami naj bi upošteval in zadovoljil njihove sosedske želje ter objektivne vzgojne izobraževalne koristi posameznika in razreda kot celote.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (63)

a) Ločitev od prijatelja, antipatija do novega soseda (31)

»Komaj se privadim na soseda, že moram drugam.« »Ni prijetno, če te presedajo od dobrega prijatelja k nezaželenemu sošolcu.« »To se mi zdi okrutno, komaj se privadiš soseda, navežeš z njim prijateljske stike, pa že moraš proč od njega.« »Lahko se zgodi, da me presedejo k osebi, ki mi je zoprna.« »Ker so me ločili od prijatelja, sedim sedaj sam v zadnji klopi, se dolgočasim in prav nič ne odnesem od pouka.« »Z deklico se ne morem tako pogovarjati kot s prijateljem.«

b) Sramovanje, predvsem pred sošolci drugega spola (19)

»Če me presedejo k fantu, me zelo prizadene, drugače pa nič.« »Najhuje mi je, če moram sedeti pri deklici, ker dekleta rada čenčajo.« »Če se moram presesti k deklici, mi fantje stalno nagajajo.« »Čutim se osramovano, če se moram presesti k fantu.« »... ker me je sram pred sošolci.«

c) Izguba pomoči pri učenju (13)

»Me prizadene, če me presedejo k slabemu učencu.« »... ker ne morem več prepisovati, saj sem prej sedel pri odličnem učencu.« »Nov sosed mi noče pomagati.« »Sošolec mi ne more prišepetavati, ker sediva v prvi klopi.« »Novi sosed je še slabši učenec kot pa sem jaz.«

2. Vzroki neučinkovitosti (131)

a) Blagost kazni in privajenost nanjo (54)

»Nič posebnega, tega sem že navajen.« »To je pri nas vsakdanja stvar.« »Saj je to zelo mila kazen, ki skoro vsakega doleti.«

»Pred pisanjem šolskih nalog nas vedno premeščajo, zato smo že navajeni.« »Ta kazen pomaga le za nekaj dni, da se privadiš na novega soseda in klepetaš dalje.« »To ni nobena kazen, saj ne zapusti nobenih posledic.« »Ta kazen velja le za eno uro, potem pa greš na staro mesto.« »Na novem mestu sediš le pri tistem profesorju, ki te je premestil.«

b) Indiferentnost do soseda in okolice (39)

»Mi je čisto vseeno, kje sedim.« »Sprememba okolice me nič ne prizadene.« »...ker so vsi moji sošolci.« »To mi je vseeno, saj so vsi prijatelji.« »To ne pomaga dosti, saj se z novim sosedom hitro ujameš.« »Z vsemi sošolkami se dobro razumem.« »Vidim dobro iz vsake klopi, zato mi je vseeno, kje sedim.«

c) Težnja po boljšem sosedu in po zamenjavi okolja (38)

»Rad vidim, da me presedejo k prijetni deklici.« »Rada menjam soseda in okolico.« »Vesel sem, če pridem k dobremu učencu, da mi pomaga.« »Rad se znebim neprijetnega soseda, da bom vsaj lahko sledil pouku.« »Nekaterim je prijetno, da se presedajo, ker se naveličajo svojega soseda, tudi jaz sem med njimi.« »Rada se presedam, ker želim spoznati dobre in slabe lastnosti mojih sošolcev.« »To zame ni kazen, temveč prijetna sprememba okolja.«

Razmerje med vzroki učinkovitosti in neučinkovitosti je 32,4 : 67,6 v korist zadnjih. Manjše število učencev prizadene ta kazen zato, ker poseže v njihove medsebojne odnose, v privajenost na določenega soseda in sedežno mesto. Premestitev ostane omejena na kaznovanega in na njegovega soseda le, če je v razredu kak rezervni prostor. Če tega ni, vključuje vrsto vzporednih sedežnih sprememb, s čimer prizadene več učencev. Tem bolj tedaj, če si lahko, sicer dokaj svobodno, izbirajo svojega soseda, pa jim ga potem učitelj s pogostim presedanjem zamenjuje, ne da bi upošteval njihove želje. Zato je razumljivo, da marsikateri premeščeni učenec ne mara soseda, ki mu je vrinjen, kakor tudi sosed ne njega. S temi nevarnostmi, ki močno vplivajo na socialne odnose med učenci, mora učitelj računati. Najlažje pa se jim izogne, če učence čim manj preseda.

Toda učenec se ne privadi le na socialno okolje, na svojega najbližjega soseda, marveč tudi na fizično okolje, na prostor sam. Učenca, ki je doslej sedel zadaj ali pri oknu, moti premestitev naprej ali v notranjost razreda. Dokler se

ne prilagodi novemu prostoru, se teže zbere in sledi pouku, ker ga motijo posebnosti novega okolja. Dostikrat so temu krive tudi motnje, ki izvirajo iz učenčeve kratkovidnosti, naglušnosti, majhne postave itd. Razumljivo je, da mora računati učitelj tudi s temi okolnostmi, kadar premešča učence iz klopi v klop.

Del učencev prizadene premestitev zato, ker izgubijo pomoč pri učenju. Med temi so iskreno prizadevni in špekulantski učenci. Mnogi si želijo pomoči boljšega soseda, da bi bilo njihovo osebno prizadevanje kronano s čim večjim uspehom. Drugi, lagodnejši in bolj leni pa spet zato, da bi se z njo čimbolj izognili osebnemu trudu. Pri premeščanju mora računati učitelj z obojimi. Da bi prvim pomoč omogočil, drugim pa špekulacije onemogočil, je odvisno predvsem od novega soseda in njegovega pojmovanja tovarištva in medsebojne pomoči.

Sramovanje zaradi sedenja pri drugem spolu premestitve bistveno ne oteži, vsaj ne v višjih razredih. Učenci te starosti si celo želijo medspolne bližine, zato takih premestitev ne doživljajo niti sramotilno niti kazensko. To pa seveda prej ko slej ne velja za mlajše učence na nižji stopnji osnovne šole.

Večina n e g a t i v n i h odgovorov se nanaša na blagost te kazni in na indiferentnost učencev do tega, pri katerih sošolcih sedijo. Spričo tega imajo le relativno kazensko vrednost. Drugače gledamo nanje z vidika naše kazni in spet drugače jih ocenjujemo z ozirom na enotnost razrednega kolektiva. Glede učinkovitosti kazni bi želeli, da bi bilo teh čim manj, več pa takih, zaradi katerih bi prizadela premestitev čimveč učencev. Toda s tem bi implicite želeli tudi to, da bi bili učenci med seboj čimbolj razdvojeni, neenotni, netovariški in razbiti na ozka enostranska prijateljstva. Če pa gledamo na vzroke neučinkovitosti te kazni z vidika socializacije in medsebojne povezanosti mladih ljudi, potem si želimo čiveč takih, kakršn so naši. Kajti, čim bolj je ta kazen učinkovita, tem bolj je ta učinkovitost posledica razbitosti, antagonizmov in individualizma med učenci. In obratno, čim manj jih prizadene, tem bolj odraža kompaktnost in povezanost razrednega kolektiva. S tem smo že nakazali, kako razreševati proti-

slovnost te kazni. Z vsestransko krepitvijo razrednih kolektivov bomo zmanjševali potrebo ne le po tej, temveč tudi po drugih kaznih.

Iz negativnih odgovorov je razvidno, da je za mnoge učence ta kazen neučinkovita. Njim je namreč vseeno, kje sedijo, ker se z vsemi sošolci dobro razumejo, kar priča o relativno visoki stopnji njihovega medsebojnega tovarištva in priljubljenosti. To negira stališča individualistične psihologije, ki utemeljuje in precenjuje predvsem to, po čemer se posamezniki razlikujejo in razdvajajo, podcenjuje pa tisto, kar jim je skupnega, kar jih zbližuje in združuje. Gre za hipertrofijo buržoaznega individualizma, kakor pravi Makarenko, ki hoče pod plaščem psihofizičnih posebnosti in razlik uveljavljati in utrjevati razredno in socialno diferenciacijo med mladimi ljudmi. Zato moramo biti pri proučevanju strukture socialnih in medosebnih odnosov razrednega kolektiva sila pazljivi. Mi kajpak ne zanikamo in ne podcenjujemo antipatije in nasprotujočih si odnosov med posameznimi učenci in njihovega pomena za vzgojo. Vendar je važno, s kakšnim namenom jih odkrivamo in analiziramo. Vsekakor ne zato, da bi jih s pretiranim upoštevanjem utrjevali in poglabljali, marveč zato, da bi jih s temeljitim vzgojnim delom čimbolj premagovali in odstranjevali.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno . .	26,1	2	je p. (ž)	8,21	2	je p. (ž)	2,09	1	ni p.
industr. . .	12,1	2	je p. (ž)	14,9	2	je p. (ž)	3,57	2	ni p.
kmečko . .	—	—	—	11,3	2	je p. (ž)	4,33	2	ni p.

Razen v 7/8. r. je premestitev učenca v drugo klop učinkovitejša kazen za deklice. Njihovo večjo naravno kazen-

sko občutljivost poveča pri tej kazni še predpubertetna spolna sramežljivost. Da mora za kazen sedeti deček med deklicami ali pa obratno, se v teh razredih še pogosto dogaja. Pri učencih zadnjih razredov je sramežljivost pred drugim spolom že močno omajana, kar velja tako za dečke, kakor tudi za deklice. Razen tega temelji njihova medsebojna povezanost in tovarištvo že na mnogo širših, trajnejših in globljih skupnih interesih in dejavnostih. Zato jim je vseeno, s kom sedijo.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4—5/6			5/6—7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno	61,6	2	je pom. (4)	24,2	1	je pom. (5/6)
industr.	9,4	2	je pom. (4)	35,6	2	je pom. (5/6)
kmečko	—	—	—	11,0	2	je pom. (5/6)

Kazen je učinkovitejša za mlajše kot pa za starejše učence. Mlajši učenci imajo do te kazni podoben odnos kot deklice na splošno. Razen tega, da se je sramujejo, se bojijo še njenih posledic v šoli in doma. Starejši učenci so navajeni presedanja iz nižjih razredov, zato nimajo do njega nobene kazenske distance. To kazen imajo za zastarel, zanje neprimeren običaj iz nižjih razredov, ki poraja v njih prej šaljivo razpoloženje kot pa občutek sramu. Ker jo jemlje tako ne le kaznovani, marveč tudi njegov prihodnji sosed, se oba hitro vživita v novi položaj. Prizadeti utegne le občutljivejšega učenca in pa tistega, ki izgub. kako večjo ugodnost ali pomoč soseda.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
4 . .	2,13	2	ni p.	—	—	—	—	—	—
5/6 .	21,5	2	je p. (I)	6,59	2	je p. (K)	36,9	2	je p. (K)
7/8 .	20,5	2	je p. (I)	21,2	2	je p. (K)	62,9	1	je p. (K)

Razen v 4. r., raste učinkovitost te kazni od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Razlogi za to so

v večji splošni kazenski občutljivosti in sramežljivosti kmečkih učencev. Zlasti sedenje pri sosedu drugega spola utegnejo smatrati za večjo »nespodobnost«. Razen tega to kazen v kmečkem okolju nekoliko manj uporabljajo, zato imajo učenci do nje večjo kazensko distanco.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	Dečki			Deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ok.		Rang			Rang	
mestno . . .	17	17,5	17	18	18	19
industr. . .	18	19	19	18	19,5	20
kmečko . .	—	19	18	—	20	19,5

Presedanje sodi med najmanj učinkovite kazni. Glede na spol, starost in socialno okolje učencev se njen rang ne menja bistveno.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Tudi to kazen so učenci in učiteljstvo skoro enakovredno ocenili. Prvi so ji prisodili 19., drugi pa 17. mesto. Vendar je še precej učiteljev, ki o njeni učinkovitosti nimajo tako jasnega stališča. 48 jih na to vprašanje sploh ni odgovorilo.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7/8 . .	19,6	2	je p. (M)	134	1	je p. (I)	147	1	je p. (M)

Največ uporablja to kazen učiteljstvo v mestnem in najmanj v kmečkem okolju. Ker je namenjena pretežno umirjanju učencev med poukom, moremo sklepati tudi po tem, da so mestni učenci med poukom manj disciplinirani.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	4	5/6	7/8
Soc. ok.		Rang	
mestno	4	5	5
industr.	5,5	7	7
kmečko	—	13	15

V mestnem in industrijskem okolju je presedanje učencev močno v rabi, saj sodi po rangu med najbolj rabljene kazni. Med njeno učinkovitostjo in rabo je občutno nasprotje. Mnogo manj pa sega po tej kazni učiteljstvo v kmečkem okolju, kar je v skladu s primerjavo njene učinkovitosti glede na socialno okolje učencev.

Odstranitev učenca iz razreda

Vzgojna praksa ima o tej kazni zelo neenotno stališče. Ponekod jo dovoljujejo, drugod tolerirajo, na mnogih šolah pa jo popolnoma prepovedujejo. Zaradi tega imajo različen odnos do nje tudi učiteljstvo in učenci. Nekateri učitelji, zlasti v višjih razredih, jo pogosto uporabljajo brez vsakih omejitev, drugi pa spet prikrito in z nečisto vestjo. Tudi učenci vedo, da jih marsikje brani pred to kaznijo napisana ali nenapisana prepoved. Zato so mnogi zapisali: »Ne smejo nas metati iz razreda.« »V takem primeru ne bi zapustil razreda, ker je ta kazen prepovedana.« Pri marsikaterem učencu se je zavest zavarovanosti prelevila v občutek potuhe in triumfiranja nad učiteljevo nemočjo.

Pri tej kazni se moramo izogibati obeh skrajnosti, čeprav prve, ki jo dovoljuje, mnogo bolj kot pa druge, ki jo prepoveduje. Razumljivo je, da njeni rabi ne smemo široko odpreti vrata, ker bi to škodovalo učencem pa tudi učiteljem. Učencem zaradi zamujenega pouka in nespametno zapravljenega časa, učiteljstvu pa zato, ker jih to ne bi spodbujalo h kvalitetnejšemu poučevanju. Znano je, da jo uporabljajo učitelji največkrat v disciplinske namene, kar je prišlo do izraza tudi v njihovih anketnih odgovorih. Zlasti za neuboganje, nedisciplíniranost med poukom, sufli-

ranje, nagajanje sosedu, nepazljivost itd., jo mnogi precej cenijo. Uporabljajo jo torej za prestopke, ki so dokaj pogosti in močno odvisni od kvalitete pouka. Če je ne bi omejevali, bi zašli v nevarnost, da bi iskal ta ali oni učitelj zdravilo proti tem slabostim učencev prej v njej kot pa v temeljitejših pripravah na aktivirajoč in zanimiv pouk. To so glavni in kajpak upoštevanja vredni razlogi, zaradi katerih bi smeli po tej kazni čim manj segati. Ne toliko zaradi tega, ker, kot vsaka tovrstna kazen, tudi ta vsaj deloma osramoti iz razreda izključenega učenca, marveč predvsem zato, ker ga odteguje od učenja in sodelovanja pri pouku.

S tem pa ne trdim, da v posameznih primerih ne bi smeli seči po njej in da bi jo morali zaradi nekih lažno humanističnih in demokratičnih odnosov do učencev absolutno prepovedati. Pedagoško je dopustna tedaj, če učenec kljub opozarjanju in trudu učitelja, da bi ga pritegnil k pouku, resno in vztrajno moti učni proces in če jo uporabi tako, da bo imela na kaznovanega pozitivni učinek. S tega vidika se moremo deloma strinjati z Makarenkovim stališčem do te kazni, ko pravi: »Pedagoške teorije, ki dokazujejo, da brezbrižneža ni treba nagnati na hodnik in da lopova ni treba zapoditi iz komune ... to so brbljarije buržoaznega individualizma, ki je navajen na drame in doživljanja osebnosti in ne vidi, kako propada zaradi tega stotine kolektivov, kot da ti kolektivi ne sestoje iz prav takih osebnosti.«[10]

Če pravim, da lahko pritrdimo tem mislim le deloma, potem mislim predvsem na specifičnost pogojev, v katerih so nastale. Zaradi tega ne moremo Makarenkovih misli avtomatično presajati na naša tla. Z izključitvijo posameznika iz kolektiva v imenu kolektiva samo zato, da ne bi le ta propadel, je odgovoril Makarenko samo na eno vprašanje in rešil le eno plat protislovja tega celostnega problema. Če pa je s tem vzgojno pomagal in rešil tudi izključenega posameznika, je pa drugo vprašanje, na katerega nam ne da prepričljivega odgovora.

---

[10] A. S. Makarenko: Izabrana pedagoška dela, Savez prosvetnih radnika Jugoslavije, Beograd 1948, str. 37.

Ko ocenjujemo pedagoško vrednost te kazni, moramo imeti pred očmi ne le koristi kolektiva, marveč tudi njeno vzgojno učinkovitost na posameznika. Le-ta pa je odvisna v precejšnji meri od tega, kakšen odnos zavzame do nje razredni kolektiv. Če stoji ob strani in se distancira od kaznujočega učitelja, bo občutil kaznovani kazen res samo kot odstranitev iz razreda. Temu ali onemu učencu bo to prej pogodu kot pa kazen. Če pa bo v njej izraženo javno mnenje in pritisk razrednega kolektiva, jo bo dojel kot socialno izolacijo in moralno obsodbo. Prav v tem bi moralo biti njeno kazensko težišče.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (142)

a) Odsotnost od razlage (51)

»Me prizadene, ker ne morem sodelovati pri pouku.« »...ker bi to škodovalo mojemu znanju.« »...ker bi se drugi med tem časom že dosti naučili.« »Močno me prizadene, ker se vse naučim v šoli med razlago, zdaj pa je ne bi slišal.« »Zunaj je neprijetno in mrzlo, v razredu pa se učijo kaj zanimivega.« »Me prizadene, če ne slišiš razlage, se moraš doma več učiti.« »...ker moram vse, kar so vzeli v šoli, prepisati doma.« »Bi me prizadelo, ker bi izgubila dobršen del razlage.«

b) Bojazen pred posledicami v šoli (39), doma (11).

»Dobil bi še neopravičeno uro.« »Ker te ima profesor na piki upošteva to pri oceni iz vedenja.« »Lahko dobim tudi neopravičeno uro in ukor.« »Naslednji dan si vprašan prav tisto, kar je šele včeraj razlagal, nezadostna ti ne uide.« »Če te dobi ravnatelj, si tepen, dobiš ukor in slabo oceno iz vedenja.« »O tem bi zvedeli starši in bi me kaznovali.« »Če moram nesti obvestilo staršem, sem kaznovan.«

c) Sramovanje pred sošolci (23), pred ravnateljem in učitelji (18).

»Sošolci mi potem nagajajo in me je sram pred njimi.« »Vsi gledajo za menoj, ko grem iz razreda in se mi smejijo.« »...ker bi me lahko videli na hodniku tudi drugi učenci.« »Sram bi me bilo, ker bi mi sošolci to očitali.« »Ker bi lahko kdo prišel mimo

in bi moral povedati, zakaj sem zunaj.« »Zelo bi me bilo sram, če bi me videl ravnatelj.« »Ker me lahko vidijo tudi drugi profesorji in si slabo mislijo o meni.«

2. Vzroki neučinkovitosti (85)

a) Blagost kazni (48)

»Grem rad ven, da se razvedrim.« »...ker se naveličam sedenja.« »...ker se lahko sprehajam, kjer se hočem.« »V bližini je pekarna, trgovina in gostilna, tam preživim tisto uro zelo prijetno.« »Pred vrati se pomirim in ohladim.« »Ker medtem lahko stečem domov.« »Zunaj se lahko zabavam brez opominjanja.« »Ker nas več pošljejo ven, nam ni dolgčas.« »Lahko greš na dvorišče in igraš nogomet.« »Lahko grem v stranišče in berem detektivko.« »...ker to ne vpliva na uspeh.« »Grem na stranišče in me nihče ne vidi, v razredu pa hitro pozabijo name.«

b) Lahka nadomestitev zamujene razlage (21)

»Hitro nadoknadim, kar so se učili.« »Po zvonenju se bom vrnil v razred in hitro prepisal, kar sem zamudil.« »...ker lahko prisluškujem razlagi tudi pri ključavnici.« »Snov doma hitro prepišem.« »...ker mi prijatelj razloži, kaj so se učili.«

c) Izognitev spraševanju in učenju (16)

»Nič hudega, se mi vsaj takrat ni treba učiti.« »Vesel sem, če me profesor, kadar je slabe volje, spodi iz razreda, ker daje same slabe ocene.« »Vsaj ne poslušam sitnega učitelja.« »...ker s tem uidem spraševanju.«

62,4 % odgovorov odpade na vzroke učinkovitosti. Med njimi zavzemajo moralno pomembnejši, kot so odsotnost od razlage in sramovanje, dokaj visok odstotek. Iz tega je razvidno, da ima ta kazen ob pravilni in zmerni rabi precejšnje vzgojne možnosti.

Razmeroma precej učencev prizadene ta kazen zaradi tega, ker jih loči od pouka. Vendar mnogi izmed teh ne obžalujejo izgubljenega in neizkoriščenega učnega časa le zato, ker ga morajo pozneje nadoknaditi doma na račun prostega časa. Bolj kot to jih prizadene ta kazen, ker jih prikrajša za neposredno aktivno sodelovanje pri pouku. Res je, da jo doživljajo tako le najvestnejši učenci. To pa še ne pomeni, da se ne bi mogli in morali truditi, da bi postala, zlasti v višjih razredih, družbena in moralna odgovornost

do učenja realen motiv te kazni pri čimveč učencih. K temu moramo težiti tembolj zato, ker je število učencev, ki odsotnosti od pouka ne doživljajo s te etične plati, precej visoko. Zato jih prizadene ta kazen bolj zaradi bojazni pred njenimi praktičnimi posledicami. Bojijo se neopravičene ure, znižanja ocene iz vedenja, strožjega ocenjevanja itd. Čeprav tako dojeta kazen nima na kaznovanega večjega moralnega učinka, pa vendar začuti v njej doslednega varuha delovne discipline in šolskega režima.

Pri tej kazni se ponovno srečujemo z intenzivnejšim doživljanjem sramu. Poleg součencev in učitelja v razredu ga poraja v kaznovanemu še njegova izpostavljenost na hodniku in nenehna možnost, da ga ogovorijo znanci, učitelji ali celo upravitelj. Zlasti njega si v tem položaju kaznovani najmanj želi. Vendar ta občutek sramu ni take narave, da bi poniževal. Učenec ni postavljen na hodnik s sramotilnim namenom in tudi ne na mesto, ki bi bilo že samo po sebi onečaščeno. Poleg tega se je odstranil iz razreda pravzaprav sam, ker ni hotel sodelovati pri pouku. Učenca torej ni sram zato, ker bi stal v kakem sramotilnem prostoru, marveč zato, ker bodo drugi spoznali, čemu je na hodniku. Sram ga je, ker bodo vedeli, da se je vedel v razredu nedisciplinirano in motil pouk. Tako povzročen občutek sramu pa ne onečašča učenčevega osebnega dostojanstva in je lahko zato spodbudno sredstvo, da se močneje zave svoje kaznovane slabosti.

Osnovni vzrok neučinkovitosti te kazni je v izrazitem nasprotju z njeno pedagoško težnjo. V učencu naj bi prebujala zavest, da se ne uči za nas in zaradi nas. Če se noče učiti in hoče s tem škodovati samemu sebi, nimamo razloga, da bi ga silili k učenju. Ne dovolimo pa, da moti in ovira pri učenju še druge, zato mora iz razreda. Tak vtis naj bi dobil ob tej kazni kaznovani učenec. Da mu ne smemo nasesti tudi mi in v resnici tako misliti in delati, je samo po sebi umevno. Neosveščenim učencem ne moremo in ne smemo prepustiti, kdaj bodo prišli v šolo in česa se bodo učili, čeprav moramo nenehno prebujati in utrjevati njihovo zavest, da bi postalo učenje na njihovih svobodnih in prostovoljnih odločitvah temelječa osebna in družbena dolžnost. Temu namenu naj bi s svojim psihološkim, navidezno pro-

tislovnim učinkom služila tudi ta kazen. Z odstranitvijo učenca iz razreda navidezno legaliziramo in upoštevamo njegovo željo, da mu ni treba sodelovati pri pouku, če noče, v resnici pa želimo prebuditi v njem zavest, da se uči za sebe in utrditi njegovo osebno odgovornost do učenja. Pedagoška težnja te kazni je torej v tem, da od učenja odstranjenega učenca v resnici pritegnemo k učenju.

Če pogledamo na vzroke neučinkovitosti s tega vidika, vidimo, da pri mnogih učencih ta kazen ne doseže zaželenega namena. Z njo večkrat uresničimo le njihove želje, da se izognejo pouku, ne pa tudi naših, da bi se rajši učili. Temu je krivo tudi to, ker učitelj ne poskrbi, da bi bila kazen za kaznovanega učenca mnogo bolj neprijetna in dolgočasna kot pa pouk in učenje v razredu. Iz odgovorov učencev je razvidno, da je za mnoge odstranitev iz razreda ura razvedrila. Lahko se sprehajajo, kjer želijo, gredo na igrišče, berejo napete romane, igrajo razne igre, skočijo domov in celo v javne lokale. Zlasti tedaj, če sta kaznovana dva ali več učencev, jim je kazen brzkone prekratka. Zato bi moral učitelj zagotoviti predvsem to, da se učenec ne oddalji od mesta, določenega za kazen, da mu prepreči kakršnokoli kratkočasenje in da ne kaznuje hkrati več kot enega učenca. B. Russel je predlagal celo to, naj bi imela vsaka šola za to kazen določen pust in hladen prostor, kjer bi se pod nadzorstvom učitelja zbirali učenci, ki motijo pouk. Tem ne bi smeli dovoliti, da bi se v istem dnevu vrnili h kaki zanje bolj zanimivi učni uri.[11] Četudi je ta njegov predlog prozaičen in nenavaden, ustreza logiki te kazni.

Učitelj lahko dvigne resnost te kazni tudi s tem, da objektivno in pravično preveri, kako je kaznovani učenec nadoknadil in osvojil zamujeno učno snov. Razumljivo, brez najmanjše primesi maščevalnosti in namernega odkrivanja njegovih Ahilovih mest. Učenec ne sme dobiti vtisa, da ga ima učitelj na piki, mora pa uvideti njegovo dolžnost in pravico, da preveri njegovo znanje tudi tedaj, kadar po lastni krivdi ni prisostvoval pouku. Kakšen občutek dobi

---

[11] B. Russell: Ewige Ziele der Erziehung, Niels Kampmann, Heidelberg 1928, str. 132.

učenec o učiteljevi objektivnosti, je odvisno v precejšnji meri od tega, v kakšnem razpoloženju ga je kaznoval. Če ga je spodil iz razreda v razburjenju in afektu jeze, mu bo učenec težko verjel, da mu noče škodovati.

Učitelj, ki zagotovi tej kazni resen in neugoden značaj, je rešil s tem tudi čas njenega trajanja. Brž ko doseže svoj namen, da z njo učenca spet pritegne k pouku, se naj učenec vrne v razred. Čeprav ni mogoče vnaprej predvideti vseh možnih oblik, kako to doseči, je bržkone najboljše, če prepusti to odločitev učencu samemu. Učitelj naj mu pove, da se lahko vrne, ko bo pripravljen spet aktivno sodelovati pri pouku. Učenec, ki bo izpostavljen dolgočasju, neugodnosti in osramočenosti te kazni, bo hitro izkoristil to pravico, zlasti še, če poskrbi učitelj za zanimiv pouk.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno . .	1,77	1	ni p.	8,57	2	je p. (ž)	5,81	2	je p. (ž)
industr. . .	0,36	1	ni p.	24,9	2	je p. (ž)	5,91	2	je p. (ž)
kmečko . .	—	—	—	6,37	2	je p. (ž)	5,80	2	je p. (ž)

V 4. r. je odstranitev iz razreda za učence obeh spolov enako učinkovita kazen. Pri mlajših učencih občutek sramu še ni toliko pogojen po spolu, da bi prišel pri tej kazni pri deklicah bolj do izraza. V višjih razredih je učinkovitejša za deklice. Sramežljivost pri dečkih hitreje otopi, medtem ko obdrži pri deklicah tudi še v višjih razredih relativno trajnejšo in konstantnejšo moč, zlasti pri tako izpostavljeni kazni kot je ta. Razen tega je deklicam spričo njihove večje vestnosti in bojazni pred posledicami manj vseeno, če so ob del pouka.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4—5/6			5/6—7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.	$\varkappa^2$	ps	pomemb.
mestno	77,4	1	je pom. (4)	36,9	2	je pom. (5/6)
industr.	36,7	1	je pom. (4)	20,9	2	je pom. (5/6)
kmečko	—	—	—	3,82	2	ni pom.

Učinkovitost kazni pada od nižjih proti višjim razredom. Le v kmečkem okolju ta razlika ni pomembna. Razen večje sramežljivosti in zavesti, da je pouk obvezen, vpliva na učinkovitost te kazni pri mlajših učencih še bojazen pred njenimi posledicami. Bojijo se, kako bodo nadomestili zamujeno razlago. Starejši učenci so za take posledice spričo večje iznajdljivosti manj občutljivi.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
4 . .	24,8	1	je p. (M)	—	—	—	—	—	—
5/6 .	7,61	2	je p. (I)	4.17	1	je p. (K)	22,3	2	je p. (K)
7/8 .	26,8	2	je p. (I)	32,7	2	je p. (K)	87,2	2	je p. (K)

Učinkovitost kazni raste od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Le v 4. r. je učinkovitejša v mestnem okolju. Zaradi zmernejše rabe imajo kmečki učenci do nje bolj resen in nevsakdanji odnos. Pa tudi posledice zamujenega pouka pri starših teže opravičijo in popravijo.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	Dečki			Deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang			Rang		
mestno . . .	5	11	12	5,5	9	12
industr. . . .	9	12	13	8,5	9,5	13
kmečko . . .	—	12	12	—	11	11

V 4. r. se uvršča ta kazen med bolj učinkovite kazni, zlasti v mestnem okolju. V drugih razredih pa med srednje učinkovite. Najbrž gre mnogim učiteljem le za to, da se s to kaznijo otresejo nedisciplineranega učenca, zato se ne trudijo dovolj, da bi ji zagotovili kazenski značaj. Ker imajo v mislih predvsem svoj mir, manj pa vzgojni učinek na kaznovanega, je za marsikaterega učenca odstranitev iz razreda res prej prilika za razvedrilo kot pa kazen.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Učiteljstvo je uvrstilo to kazen na 11., učenci pa na 12. vrednostno mesto. O njeni učinkovitosti imajo oboji skoro enotne nazore.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7/8	8,37	2	je p. (M)	8,48	1	je p. (I)	75,2	1	je p. (M)

Po tej kazni najbolj sega učiteljstvo v mestnem, najmanj pa v kmečkem okolju. Ker jo uporabljajo največkrat v disciplinske namene, lahko ponovno ugotovimo, da ima z disciplino mestnih učencev več težav.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred	4	5/6	7/8
Soc. ok.		Rang	
mestno	12	7	6
industr.	12	8	6
kmečko	—	12	8,5

Razen v 4. r. in v kmečkem okolju zavzema rang rabe te kazni dosti visoko mesto. Čim starejši so učenci, tem bolj sega učiteljstvo po njej. To potrjuje našo domnevo, da pomeni mnogim učiteljem ta kazen predvsem samoobrambno

sredstvo pred nedisciplиniranimi učenci. V tem se izraža precejšnja vzgojna nemoč teh učiteljev in pa vzgojna nevarnost te kazni.

Učenec je za kazen vprašan za oceno

To kazen je težko opredeliti. V to skupino sem jo uvrstil zato, ker je zbuditi v učencu občutek sramu zaradi javne graje in neznanja eden izmed njenih še najvrednejših namenov. Drugo pa je vprašanje, če ga je v praksi sploh mogoče uresničiti. Njen glavni namen, je prej ko slej v negativni oceni, ki naj požene učencu strah v kosti. Pa ne samo njemu, temveč tudi drugim. Zato ima ta kazen splošno zastrašujoč namen.

Zanjo ni mogoče najti nikakega utemeljenega opravičila, kar bo razvidno tudi iz empirične analize. Učitelji jo uporabljajo predvsem v višjih razredih in pretežno v disciplinske namene. Učenec, ki npr. ne sledi berilu, razlagi, odgovorom sošolcev, skratka pouku, dobi negativno oceno, četudi snov morda obvlada in le zaradi nepazljivosti ne zna odgovoriti. Z oceno znanja je torej ocenjena njegova nedisciplиniranost. To pa je nedopustno. Pri ocenjevanju znanja moramo upoštevati le znanje učenca in deloma še njegove objektivne in subjektivne pogoje za učenje. Nikakor pa mu ne smemo zniževati ocene iz znanja zaradi nedisciplиniranosti med poukom, ker bi bilo to v nasprotju z objektivnostjo ocenjevanja. Učitelj ne more zagovarjati take prakse niti s pedagoškega niti s šolsko pravnega vidika. Z njo dokazuje le svojo pedagoško nemoč. Če upošteva tako pridobljene ocene pri ocenjevalnih konferencah in v spričevalu, ravna nemoralno in v nasprotju s pedagoškimi in didaktičnimi normami. Znašel se bo v sporih s prizadetimi učenci in njihovimi starši in bo bitko izgubil. Če pa teh ocen ne upošteva in hoče z njimi le zastraševati, potem izgubijo že vnaprej vsakršen kazenski pomen.

Kazensko ocenjevanje učenčevega neznanja zaradi disciplinskih ali drugih prestopkov je torej popolnoma zgrešeno. Tembolj zato, ker ga tudi tedaj, kadar ni vmes nediscipli-

niranost, marveč učenec v resnici ne zna nekaj ponoviti ali obnoviti, učitelj ne sme vselej oceniti. Zlasti ne, če ne zna obnoviti razlage težje nove učne snovi. Lahko pa preveri, kako jo je dojel. Ocenjevanje in preverjanje znanja namreč ni isto, čeprav lahko in največkrat res sovpadeta. Učitelj ima pravico preveriti učenčevo znanje, razumevanje učne snovi ipd. v vsakem času in ob vsaki priliki, ne sme ga pa hkrati tudi oceniti. Znanje ocenjujemo potem, ko damo učencem, ki učno snov različno hitro dojemajo, možnost, da prehodijo vse stopnje učnega procesa od razlage in posredovanja učiva do ponavljanja in utrjevanja, ki je običajno povezano z njihovimi domačimi dolžnostmi. Ne ocenjujemo pa posebej znanja, ki si ga pridobi ta učenec več, drugi pa manj, kar ni odvisno le od njegove pazljivosti, neposredno pri pouku. Zato učitelj ne sme oceniti učenca, ki ne zna obnoviti njegove razlage, lahko pa preveri, kako jo je razumel.

Učitelj sicer lahko vpraša učenca, ki je med poukom nedisciplиniran. Če bi mu odrekali to pravico, bi dajali potuho prav tem nedisciplиniranim učencem, ki bi ta nelogični ukrep izrabljali v svoj prid, kadarkoli ne bi bili snovno pripravljeni. Toda učitelj mora biti sposoben tolikšne objektivnosti, da ga bo vprašal le tisto učno snov, ki bi jo mogel in moral znati in tako, kakor bi vprašal vsakega drugega učenca. Če tako vprašan učenec zaradi včerajšnje nepazljivosti pri pouku, danes ne obvlada te učne snovi ali če z motenjem pouka sam izzove učitelja, da ga vpraša, kar bi moral znati, lahko doživi pravično morebitno negativno oceno kot prirodno posledico svoje nedisciplиniranosti.

Toda, kakor smo že poudarili, so takšne posledice te kazni bolj teoretična možnost, ki se v praksi zelo težko uresniči. Malo je namreč učiteljev, ki bi bili v takih primerih sposobni podrediti svoje nerazpoloženje objektivnosti spraševanja in ocenjevanja. Zlasti ne tedaj, če se učitelj ušteje in učenec zna, čeprav ga ni vprašal zato, da bi ga z odlično oceno pohvalil, marveč zato, da bi mu dokazal škodljive posledice njegove nepazljivosti pri pouku. To se pa rado zgodi predvsem takrat, kadar kaznuje s to kaznijo prestopke, ki niso v nikakršnem odnosu z njo. Mnogim se

namreč zdi učinkovita tudi za preprečevanje žalitev učitelja, predrznosti, grobosti in sufliranje učencev. Razumljivo je, da učenec, ki suflira, učno snov obvlada, sicer tega ne bi mogel, vsaj ne pravilno in brez pomoči zvezka ali knjige. Ker učitelji vedo, da se v takih primerih ost kazni obrne nanje in da osmešijo z njo predvsem sebe, se skušajo izogniti tej nevarnosti tako, da učenca slabo ocenijo, četudi zna. Še večkrat pa se zatečejo k namernemu in škodoželjnemu izsiljevanju učenčevega neznanja, ko ga vprašajo tako in tisto, na kar gotovo ne more odgovoriti. Kako močno škoduje tak način kaznovanja učiteljevemu ugledu, nam dovolj prepričljivo pove tale odgovor nekega učenca: »Če znaš in te profesor kljub temu tako vpraša, da ne znaš, ker te hoče kaznovati, je zapravil svoje zaupanje v razredu.«

Vidimo, da škoduje ta kazen predvsem učiteljstvu. Zato je dobri učitelji, ki se tega zavedajo, ne uporabljajo. Do avtoritete in delovne discipline pridejo po učinkovitejši poti. Tisti pa, ki segajo po njej v stanju neobvladanosti in v prepričanju, da imajo v negativnih ocenah najučinkovitejše vzgojno orožje, bodo pač še naprej škodovali sebi in svojemu ugledu.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (86)

a) Bojazen pred negativno oceno (43)

»Gotovo bi me tako vprašal, da ne bi znal.« »...ker nisem vselej pripravljena.« »Sigurno dobiš slabo oceno, ker te vpraša kaj težkega, slabih ocen se pa težko znebiš.« »Toliko časa te zvija, da te zvije.« »Če imaš eno slabo oceno, te dobijo na piko še ostali profesorji.« »Slaba ocena bi mi pokvarila spričevalo.«

b) Bojazen pred posledicami doma (14)

»Doma sem tepen.« »Moram se cele dneve učiti.« »Ne smem iti v kino.« »Bojim se slabe ocene, ker imam zelo stroge starše.« »Slabo oceno težko prikrijem, ker se moji starši redno zanimajo za moj uspeh v šoli.«

2. Vzroki neučinkovitosti (118)

a) Slabo oceno je možno popraviti (79)

»To sploh ni kazen, ker slabo oceno popraviš.« »Se požvižgam, kadar v šoli nagajam, se doma pošteno nagulim.« »Me veseli, ker lahko popravim slabo oceno.«

b) Učenec je snovno pripravljen (32)

»Me ne prizadene, ker največkrat znam.« »Učitelja bi osmešila, saj znam vedno za odlično.« »Kadar znam, sem vesel, če me vpraša, ker potegnem profesorja za nos.« »Me nič ne prizadene, saj sodelujem pri razlagi.«

c) Ravnodušnost do ocene (7)

»Vseeno mi je, kakšno oceno dobim.« »Slabi oceni itak ne uidem, zato mi je vseeno, kdaj jo dobim.«

Razmerje med vzroki učinkovitosti in neučinkovitosti te kazni je 42,1 : 57,9 v korist zadnjih. Vzroki učinkovitosti so vsebinsko revni, saj se nanašajo pretežno le na bojazen pred negativnimi ocenami. Pa še pri teh videz vara. Upravičeno smemo domnevati, da jih niso navedli samo slabi učenci, ki bi jih slaba ocena tako prizadela, da bi se poboljšali. Verjetno se skrivajo za temi odgovori tudi dobri in disciplinirani učenci, ki pa so toliko ambiciozni, da jih ganejo že tudi prehodne in priložnostne negativne ocene, čeprav jim jih ni težko popraviti in četudi ne ogrožajo njihovega učnega uspeha. Sklepati smemo, da prizadene ta kazen bolj dobre učence, katerim v bistvu sploh ni namenjena, kot pa slabše, ki bi jih z njo radi poboljšali.

Vzroki neučinkovitosti so zbrani v dveh večjih skupinah. Prvo predstavljajo bržkone poprečni in slabši učenci, ki jim lahko ta kazen sicer trenutno škoduje. Vendar jih ne prizadene, ker lahko slabe ocene popravijo, preden bi resneje vplivale na njihov učni uspeh. Marsikateri učitelj hitro spozna, da tako ocenjevanje znanja učencev ni pravilno, zato jim da čimprej priliko, da očistijo svoj in njegov madež. Pod vplivom slabe vesti dostikrat celo po močno znižanih merilih.

V drugo skupino spadajo boljši in odlični učenci, ki so snovno bolj ali manj vedno pripravljeni za šolo. Razum-

ljivo je, da imajo ti največ realnih možnosti, da uživajo ob učiteljevih jalovih in izrojenih kazenskih namenih.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno	2,19	2	ni pom.	0,88	2	ni pom.
industr.	2,96	2	ni pom.	2,27	2	ni pom.
kmečko	6,16	2	je pom. (ž)	11,4	2	je pom. (ž)

V mestnem in industrijskem okolju je ta kazen glede na spol učencev v vseh razredih enako učinkovita. Res je, da so deklice ambicioznejše za dobre ocene in sramežljivejše, zato bi pričakovali, da jih ta kazen bolj prizadene. Verjetno pa paralizira to njihovo posebnost rednejše učenje. Zaradi tega je zanje ta kazen manj nevarna in zato tudi relativno manj učinkovita. Najbrž je prav v tem vzrok, da je v kmečkem okolju učinkovitejša za deklice. Za ocene so občutljivejše kot dečki, nimajo pa možnosti, da bi se vsak dan sproti pripravljale za pouk. Zato se te kazni bolj bojijo.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	5/6—7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno	2,20	2	ni pomemb.
industr.	4,19	2	ni pomemb.
kmečko	3,07	2	ni pomemb.

Glede na starost učencev se učinkovitost te kazni ne loči bistveno v nobenem socialnem okolju. Učenci 5/6. r. so spričo predpubertetne lahkomiselnosti manj zavzeti za šolske ocene, čeprav so relativno kazensko nekoliko dojemlji-

vejši. V zadnjih razredih so pa učenci za tovrstne kazni sicer manj občutljivi, imajo pa že resnejši odnos do učenja in želijo zaključiti osnovno šolo s čimboljšim uspehom.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6 . .	29,8	2	je p. (I)	3,93	1	je p. (K)	59,2	2	je p. (K)
7/8 . .	14,9	2	je p. (I)	7,29	2	je p. (K)	40,9	2	je p. (K)

Ta kazen je najbolj učinkovita v kmečkem in najmanj v mestnem okolju. Mestni učenci imajo do te kazni običajno manjšo kazensko distanco. Bolj so je navajeni, njene posledice (negativne ocene) pa laže popravijo. Kmečki učenci so ob njej bolj prizadeti, ker jim lahko spričo slabših pogojev za učenje bolj škoduje. Že tako skopo odmerjene moči in čas, ki jim komaj zadoščajo za izpolnjevanje najnujnejših šolskih obveznosti, morajo deliti še za mnogo zahtevnejše popravljanje kazenskih negativnih ocen. Tudi poslabšani odnosi z učiteljem, ki običajno spremljajo to kazen, kmečke učence bržkone bolj prizadenejo.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	Dečki		Deklice	
Razred	5/6	7/8	5/6	7/8
Soc. ok.	Rang		Rang	
mestno	17,5	14	20	14
industr.	15,5	14	18	15
kmečko	17	17	17	15

Po rangu sodi ta kazen med najmanj učinkovite kazni, ne glede na spol in socialno okolje učencev. Le v zadnjih razredih ima nekoliko višji rang, kar smo skušali utemeljiti že pri primerjavi učinkovitosti te kazni glede na socialno okolje učencev.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Učenci so uvrstili to kazen na 15., učiteljstvo pa na 16. mesto. Usklajenost ocene med enimi in drugimi izhaja iz enostavnosti motivov te kazni. Reakcija odličnih, poprečnih in slabih učencev na slabo oceno je učiteljstvu poznana, globljih moralnih premikov pa v njih ta kazen tako ne povzroči.

K v a n t i t a t i v n a a n a l i z a r a b e k a z n i

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok. Razred	mestno-industr. $\varkappa^2$	ps	pom.	industr.-kmečko $\varkappa^2$	ps	pom.	mestno-kmečko $\varkappa^2$	ps	pom.
5/6 7/8 . . .	2,64	1	ni p.	90,2	1	je p. (I)	100	1	je p. (M)

To kazen bolj uporablja učiteljstvo v mestnem in industrijskem okolju kot pa učiteljstvo v kmečkem okolju. Ker se zateka k njej največkrat zaradi nedisciplineranosti učencev, moremo sklepati tudi po tej kazni, da ima učiteljstvo na podeželju z disciplineranostjo učencev manj težav.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred / Soc. ok.	5/6 Rang	7/8 Rang
mestno	2	2
industr.	2	2
kmečko	5	5

Kljub temu, da uvršča učiteljstvo to kazen med malo učinkovite, sodi v višjih in zadnjih razredih med najbolj rabljene. Nekoliko bolj varčuje z njo učiteljstvo v kmečkem okolju. Iz rabe te kazni moremo sklepati, da se mnogi učitelji neobvladano zatekajo k njej. Z njenim zastrašujočim učinkom skušajo miriti nedisciplinirane učence. Izrabljanje ocen znanja v take namene škoduje učiteljevemu ugledu in dokazuje njegovo pedagoško nemoč.

Telesna kazen

Izmed kazni, ki so v naši vzgoji prepovedane, je ta edina, ki sem jo analiziral. Predvsem zaradi tega, ker je

v naši vzgojni praksi še vedno, čeprav v ilegalni rabi in ker so mnenja o njej med učiteljstvom še vedno precej deljena. Zlasti zadnje čase, ko je v vzgoji več težav, so mnogi mnenja, da telesni kazni ne bi smeli tako dosledno zapirati šolskih vrat.

Pedagogi, ki so se in tisti, ki se še ukvarjajo z zgodovino vzgoje, menijo, da je telesna kazen prastara oblika, s katero so v preteklih obdobjih regulirali socialne in verske odnose med ljudmi. Na osnovi etnografskih in zgodovinskih študij so ugotovili, da je bila tesno povezana z mističnimi in religioznimi motivi in potrebami takratnega človeka. Bila je posvečeno dejanje žrtvovanja, s katerim so pomirjevali razjarjene duhove ali pa se jim zahvaljevali za izkazane naklonjenosti. V svojem prvobitnem pomenu je imela več obeležij iracionalnosti, religioznosti, kot pa razumnosti in nravstvenosti. Krivde in kazni ni določalo resnično dejanje in merilo za poboljšanje prestopnika, marveč verski nazori in predsodki, ki jim je dajala moč opojnost ekstaze, afektov in posvečene jeze. Kaznovani in kaznujoči sta bila podvržena tisočletja magičnim in praznoverskim silam ter neizprosnim zakonom kazenskega žtrvovanja. H. Meng je ugotovil, da je težje ugotoviti izvor in namen kazni v vzgoji ter zaključuje: »Toda eno je gotovo. Model kazni v vzgoji je bil skovan v delavnici maščevanja in povračila, sakralnih in posvečenih dejanj, sovražnosti in jeze.«[12]

O telesni kazni so bila mnenja pedagogov vselej močno deljena. Eni so ji pripisovali nadvse pomembno vzgojno funkcijo, drugi so jo dopuščali le v okvirih »prave mere«, tretji pa so jo popolnoma odklanjali. Zlasti v humanizmu in »stoletju otroka« so se nasprotja med zagovorniki in nasprotniki še bolj zaostrila. Spričo nerazvitosti pedagogike, psihologije, sociologije in medicine je manjkalo argumentom za in proti telesni kazni znanstvene eksaktnosti in prepričljivosti, saj so jih eni in drugi izvajali pretežno iz tradicije, osebnih izkušenj in intuicije. Zato so jo večkrat utemeljevali zagovorniki z istimi razlogi, kot so jo nasprotniki zavračali. Predvsem pa je vplivala na odnos pedagogov

---

[12] H. Meng: Zwang und Freiheit in der Erziehung, Hans Huber, Bern 1953, str. 8.

do telesne kazni njihova svetovnonazorska in družbeno-politična orientacija.

Telesna kazen je imela v vseh časih svojega največjega zagovornika v religiji. Njeni ideologi (npr. Schopen, Sachse) so bili prepričani, da je utemeljena v psihofizični naravi otroka. Menili so, da grešni vpliv telesa tako močno škoduje oblikovanju otrokove avtonomnosti in zatiranju strasti, da ne sme ostati neprizadet. Telesne bolečine so imeli za tistega, ki ne upošteva verskih vrednot za najboljše sredstvo, da se jim pokori. Spričo tega so poudarjali, da telesne kazni ne gre pojmovati le kot disciplinski ukrep. Važnejša je kot sredstvo, ki oblikuje mladega človeka in ga podreja božjim zahtevam. Po njihovem je zato napačno, če jo uporablja vzgojitelj kot reprezentant družbe in pravilno, če sega po njej kot pooblaščeni zastopnik boga z brezpogojno pravico do otrokovega telesa in duše. V telesni kazni so videli najgloblje in najkonkretnejše ponižanje, ki je potrebno za resnično sprejetje boga. Zanje je bilo bistvo vzgoje podvreči subjekt gojenca objektivnosti božanstva in zatreti v mladem človeku duha demokratičnega individualizma.

Kot telesna kazen sama, je bilo posvečeno tudi njeno sredstvo, palica. Odtod mistificiranje in čaščenje šibe, ki se je izražalo v slavnostnih obredih, verskih izrekih in cerkveni liturgiji takratnih časov. Pri nas je bil znan zagovornik telesne kazni A. M. Slomšek. Ohranjenih je več njegovih izrekov, v katerih jo povzdiguje, med drugimi tudi ta: »Srečni otroci, katire mati ino očetje tepejo.«[13]

Verskim ideologom so bili zelo blizu družbeno razredni zagovorniki telesne kazni. Potrebo po njej so utemeljevali s psihološkimi in socialnimi razlogi. Menili so, da so otroci iz nižjih socialnih slojev že po naravi hudobni, izprijeni in težko vzgojljivi in da jih je treba čimprej telesno in duševno utrditi za življenjske težave. Razen tega je bila telesna kazen zanje primerno sredstvo, da vcepi otrokom strah in spoštovanje do avtoritet in zavest, da so dolžni postati poslušni in ubogljivi državljani.

---

[13] Pastirski list, Novice, priloga k štev. 32, Ljubljana 19. julija 1846.

Razredni značaj telesne kazni, ki naj bi dušila revolucionarnost mladine, je pogumno razkrinkal napredni hrvatski učitelj Davorin Trstenjak s temi besedami: »Veliko je zlo, ker neusmiljeno kaznujejo prav tiste učence, ki so najbolj bistre glave, imajo največ upornih moči in se navdušujejo za moderne ideje in ideale kot so svoboda znanosti, misli in zavesti.«[14]

Telesno kaznovanje revnejših otrok se je silno razbohotilo z uvajanjem obveznega šolanja. Starši so ga občutili kot še en pritisk več, ki jih je prikrajšal za zaslužek starejših otrok. Zaradi tega so nasprotovali šolam in preprečevali svojim otrokom redno obiskovanje pouka. Učiteljstvo, ki je bilo plačano od števila učencev, se je zatekalo k prisilnim vzgojnim metodam, da bi strlo njihov odpor.[15]

Zagovorniki telesne kazni so se malo poglabljali v otrokov duševni svet in v mentalno higienske posledice krutega kaznovanja. Pedagoške, psihološke in zdravstvene zahteve kazni so pragmatistično podrejali razrednim in verskim vzgojnim smotrom.

Najštevilnejši so bili zagovorniki občasne rabe telesne kazni in »prave mere«. Pojmovali so jo kot »ultimo ratio«, kadar odpovedo vsa druga vzgojna sredstva. Teoretično so jo največkrat odklanjali, v praksi pa dopuščali le v izjemnih primerih. Bili so prepričani, da je moči doseči to, kar navadno pripisujemo telesni kazni, tudi brez nje, če so dani ugodni vzgojni pogoji (npr. učinkovita družinska vzgoja). Tam, kjer teh ni, pa se učitelj mora tu in tam zateči k palici. Dopuščali so jo le v vzgojne namene, kot didaktično sredstvo pa so jo največkrat dosledno zavračali. Zmernost telesnega kaznovanja so utemeljevali z raznovrstnimi negativnimi posledicami palice.

Redkejši so bili dosledni nasprotniki telesne kazni. Največkrat so bili ti pedagogi zagovorniki mladinoslovja in psihoanalize ali pa zdravniki, sodniki in filozofi. Svoje odklonilno stališče so utemeljevali več ali manj z enostranskimi razlogi in aspekti, čeprav so bili vsi prepričani,

---

[14] D. Trstenjak: O odgoju djece nagradama i kaznima, Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1951, str. 104.

[15] M. E. Highfield, A. Pinsent: A Survey of Rewards and Punishments in Schools, London 1952, str. 56.

da škoduje telesna kazen razvoju celovite moralne in socialne osebnosti mladega človeka. Tako so jo npr. zavračali mladinoslovci predvsem zaradi njihove posebne vzgojne teorije »wachsen lassen«, psihoanalitiki spričo kvarnosti nasilja za otrokov podzavestni svet in seksualni razvoj, zdravniki iz zdravstvenih razlogov, filozofi z razlaganjem nedeterminirane in avtonomne volje itd. Ne glede na to, da ta stališča niso vselej in v celoti sprejemljiva tudi za nas, je njihova velika zasluga v tem, da so utirala pot humanejšim odnosom v vzgoji.

Najbolj dosledno je obračunala s telesno kaznijo socialistična pedagogika, in sicer ne le v teoriji, ko jo je izključila iz sistema vzgojnih kazni, marveč tudi v vzgojni praksi. Tako pogosto nasprotje med teorijo in prakso telesne kazni je mogla zmanjšati, če še ne povsem ukiniti, na socialističnih družbenih odnosih temelječa vzgoja, ki se ne zadovoljuje le z abstraktnim proklamiranjem humanejših vzgojnih odnosov, marveč si nenehno prizadeva, da bi jih v vzgojni praksi čim bolj uveljavila in uresničila. Zanimajo nas osnovni razlogi, zaradi katerih je telesna kazen nesprejemljiva za našo vzgojo.

Telesna kazen ne razvija v otroku tistih intelektualnih, moralnih in socialnih lastnosti, ki jih nalaga vzgoji naš vzgojni smoter kot odraz uveljavljenja socialističnih družbenih odnosov in neposredne demokracije. Obratno, vzgojna praksa iz preteklosti nam dokazuje, da je telesna kazen izredno pripravna vzgojna metoda za poglabljanje socialne diferenciacije med ljudmi. S svojo ambivalentno močjo razvija v mladem človeku slepo poslušnost, hromi njegovo samostojnost, samozavest, sposobnost presojanja, ustvarjalnost in iniciativnost. Iz njega ustvarja dogmatsko podrejenega izvrševalca tujih ukazov. Po drugi strani pa razplamteva v njem najrazličnejše animalične strasti in nagone, brutalnost do ljudi, težnjo po povračilu in brezdušnem obvladanju drugega človeka. Nasproti tistim, ki ga strahujejo, je otrok priliznjen, potuhnjen in bojazljiv, do šibkejših pa krut, grob in pretepaški. Ker želi otrok tisto, kar doživi na sebi pasivno, tudi aktivno izživeti na drugih, in ker spozna, da je nasilje sredstvo močnejšega za obvladovanje šibkejših, postane telesno kaznovanje zanj prava šola

za izživljanje nad nemočnim. Niso še zamrli spomini, koliko trpljenja je povzročil človeštvu v nasilju in dogmatskem podrejanju vzgojen tak ambivalentni karakter nacizma.

Spoštovanje osebnosti mladega človeka in zaupanje v njegove zdrave sile je osnovno načelo naše vzgoje. Brez upoštevanja tega ni mogoče uresničiti našega vzgojnega smotra, saj so vzgojne metode in odnos vzgojitelja do gojenca njegov sestavni del in v tesni medsebojni odvisnosti. Zato so v naši vzgoji še posebej aktualne tele Cankarjeve besede: »Prvo in poglavitno, kar otrok zahteva od tebe in kar mu moraš dati, pa je spoštovanje.«[16] Telesna kazen je v popolnem nasprotju s to zahtevo, ker močno ponižuje bistvo človeka, njegovo dostojanstvo, čustvo časti, samospoštovanje in zaupanje vase. Kako globoko rani te osebnostne lastnosti, je razvidno iz številnih odgovorov mladih ljudi. Naj navedem le nekatere: »Tepež je za učence najbolj nečastna kazen, saj tepemo živali ne pa ljudi.« »Vsa užaljena in ponižana bi čakala, da bi končal učitelj s svojo inkvizicijo, potem pa bi razred zapustila.« »Razjokal bi se zaradi ponižnosti in užaljenosti.« »To je zame največje ponižanje, vseeno ali kazen zaslužim ali ne.«

Kazen, ki tako močno ponižuje in žali, ne more preprečevati in odstranjevati najrazličnejših notranjih protislovij in čustvenih napestosti mladega človeka, ki so bodisi vzrok ali pa posledica njegovih prestopkov, kakor tudi ne konfliktov med kaznujočim vzgojiteljem in kaznovanim gojencem. Obratno, telesna kazen jih razplamteva in poraja nove strasti in afekte. Le-ti se po kapitulaciji in izčrpanosti otrokovega samoobrambnega odpora proti njim radi spremene v asocialne in uničujoče sile mlade osebnosti. Mnogi učitelji, ki so se poglobili v svojo vzgojno prakso, navajajo konkretne primere, iz katerih so razvidne škodljive posledice telesne kazni. Navedel bom le nekatere: »Ko sem nekoč udarila nekega učenca, se je sicer umiril, a se je tako zakrknil vase, da si nisem nikoli več pridobila njegovega zaupanja.« »Bil je obupen učenec, ponavljalec iz neurejene družine. Nisem mu mogla do živega. Ko sem ga telesno kaznovala, me je sovražno gledal, postal je še bolj po-

[16] I. Cankar: Moje življenje, Zvezna tiskarna, Ljubljana 1920, str. 64.

tuhnjen in trmast ter surov do drugih učencev. Spoznala sem, da po tej poti ne bom uspela.« »Iz prakse vem, da postane telesno kaznovan učenec nezaupen, uporen in potuhnjen, mlajši pa plah. Učitelju se pokorava le navidezno, pogosto pa zasovraži njega, šolo in učenje.« »Učenec, ki so ga vsi učitelji opominjali, zapisovali in grajali, doma pa zato tepli, se je zakrknil, otopel, počutil se je celo junaka in se vživel v to svojo vlogo. S to svojo umetno skorjo se je upiral takšnemu postopanju, sicer bi ga strlo, kar bi bilo za njegovo duševnost še huje.«

Telesna kazen vsebuje nenehno nevarnost, da zbudi v kaznovanem učencu pravo sovraštvo do kaznujočega učitelja in težnjo po maščevanju. Ta možnost sodi med njene največje slabosti, ki resno ogroža učinkovitost učiteljevega vzgojnega prizadevanja. Zlasti tedaj, če učenec že tako ni intimneje navezan nanj. Do kakšnega obsega in moči se lahko razvijajo v učencih te strasti, je razvidno iz naslednjih odgovorov: »Zasovražila bi učitelja, ki bi položil svojo umazano roko name.« »Učitelju prisežem maščevanje.« »Bila bi užaljena in bi se maščevala, bodisi s pritožbo pri upravitelju ali kako drugače.« »Vrnil bi profesorju z nagajanjem in z neizvrševanjem njegovih ukazov.« »Če bi me profesor udaril, bi zasovražil njega in njegov predmet.« »To je žalitev, zato takega profesorja sovražim.« Itd. Tudi mnogi pisatelji se v svojih spominih na mladost spominjajo ogorčenja in sovraštva do tistih, ki so jih telesno kaznovali. Prežihov Voranc je npr. zapisal: »Po pouku sem se večkrat zakasnil pri igri in takrat me je oče nabil do omotice, nato sem plakal od gneva in delal strašne maščevalne naklepe, ki so se vselej razblinili v nič.«[17] Podoben spomin na telesno kazen je ohrajnen tudi v Rousseaujevih Izpovedih. Ko navaja negativne posledice, ki jih je zapustilo v njem kruto kaznovanje, nadaljuje: »Namesto, da bi obrnil oči nazaj ter pogledal na kazen, sem jih uperil naprej ter gledal na maščevanje. Sodil sem: če me tepejo zaradi pobalinstva, me s tem pooblaščajo za lopovstvo.«[18]

---

[17] Prežihov Voranc: Kanjuh iz Zagate, Slovenski knjižni zavod, Ljubljana 1952, str. 58.

[18] J. J. Rousseau: Izpovedi, knjiga I, Slovenska Matica, Ljubljana 1955, str. 51.

Dejstvo, da je večina teh odgovorov pogojno izražena in da se vsi ti naklepi ne uresničijo v tako intenzivni obliki, kot se porodijo, ker so pač trenutni izbruh afektov, ki jih pozneje premaga razsodnost razuma, ne zmanjšuje dosti njihove škodljivosti. Sovraštvo in maščevalnost zastrupljata socialno in moralno osebnost mladega človeka tudi že, če se pojavljata v neznatni razsežnosti ali pa zgolj v domišljiji.

Omenili smo nekatere slabosti telesne kazni z vidika moralnega, socialnega in mentalno higienskega razvoja mladega človeka. Nič manj kvarne niso tudi njene telesno zdravstvene posledice. Zdravniki ugotavljajo, da lahko telesna kazen resno poškoduje posamezne dele učenčevega organizma. Tako npr. dokazujejo, da morejo povzročiti nekoliko močnejši udarci lokalne motnje krvnega obtoka, vnetje prizadetega mesta, rane itd. Tepež po dlaneh in prstih lahko rani čutne živce, kitnice, pokostnico na členkih prstov, kar se mnogim pozna pozneje pri poklicnem delu, ki zaposluje prste. Zaušnice lahko poškodujejo ne le zunanji del ušesa, temveč tudi srednje in notranje uho vse do naglušnosti in celo do oglušelosti. Do podobnih poškodb lahko pride tudi na organu vida. Močni udarci po glavi povzročijo pretres možganov, udarci po hrbtu in zadnjici pa lahko poškodujejo hrbtenico in križnico. Znani so prelomi reber, poškodbe trebušnih organov itd. Skratka, naobvladno telesno kaznovanje lahko pripelje otroka do trajne invalidnosti.

Mnogi zdravniki, psihiatri in psihologi, zlasti zagovorniki psihoanalize so mnenja, da ima telesna kazen kvarne posledice tudi za otrokov spolni razvoj.[19] Trdijo namreč, da s telesno kaznijo povzročeni dražljaji ne ostanejo lokalizirani, marveč se prenesejo kot neadekvatni dražljaji tudi na spolne organe. Sicer ne vselej in v enaki moči, potencialna možnost pa da je vselej navzoča. Schopen dokazuje, da

---

[19] F. Bohl: Das Problem der körperlichen Strafe in der Erziehung, H. Linck, Haag a. d. Amper 1949, str. 43.

H. Zulliger: Helfen statt Strafen, Ernst Klett, Stuttgart 1956, str. 208.

H. Meng: Zwang und Freiheit in der Erziehung, Hans Huber, Bern 1953, str. 98.

je predpisalo krščanstvo telesno kaznovanje po gornjem delu telesa prav zato, da ne bi prebujalo spolnosti.[20]

Po mnenju teh avtorjev so lahko udarci telesne kazni prva spolna vzdražitev otroka. Ker pa je za njegov kasnejši spolni razvoj zelo pomembno, na kakšen način in v kakšnih okoliščinah se je zave, mu lahko telesno kaznovanje zelo škoduje. Hkrati opozarjajo na to, da je za prebujanje otrokove spolnosti, sadističnih in masohističnih tendenc še posebej škodljivo telesno kaznovanje po drugem spolu. Zanimivo je, da potrjujejo te nazore tudi Rousseaujevi spomini na telesno kazen. Takole pravi: »Najbolj nenavadno pa je to, da me je taka kazen še bolj priklenila na njo, ki me je bila kaznovala. Potrebno je bilo res iskreno nagnjenje in pa moja naravna nežnost, da sta me odvračali od tega, da nisem po zasluženju silil k ponovnemu kaznovanju, kajti v bolečini, celo v sramoti, sem doživel neko primes čutnega užitka in ta mi je bolj kakor strah zapustil željo, da bi ga še kdaj doživel od iste roke. Res je, da se je temu pridruževal prezgodnji spolni nagon, zato bi se mi ista kazen, če bi mi jo odštel njen brat, ne zdela tako prijetna... Kdo bi verjel, da so kazni, ki jih je dobival otrok v osmem letu od roke tridesetletnega dekleta, odločile o mojih okusih, o mojih željah, o mojih strasteh za vse ostalo moje življenje, in sicer popolnoma v nasprotnem smislu, kot bi bili morali po tem sklepati.«[21]

Ne glede na to, kakšna je objektivna in znanstvena vrednost teh stališč, jih moramo upoštevati vsaj toliko, da jih sprejmemo kot hipotezo tudi v našo teorijo telesne kazni.

Telesno kaznovanje ni škodljivo le za učence, temveč tudi za učitelja. Zaupanje v mehanične strahovalne vzgojne metode ga onesposablja za preudarnejše in subtilnejše vplivanje na učenca, za iskanje ustreznejših vzgojnih načinov in za strokovno poglabljanje in osmisljevanje svoje vzgojne prakse. Vsega tega privržencem telesne kazni ni potrebno, ker jo napačno in enostransko ocenjujejo. Njena trenutna učinkovitost, navidezna enostavnost in univerzalnost jih za-

---

[20] E. Schopen: Die Erziehungsstrafe, Lehrlingshaus, Meinz 1914, str. 16.

[21] J. J. Rousseau: Izpovedi, knjiga I, Slovenska Matica, Ljubljana 1955, str. 24.

slepi do take mere, da spregledajo njene globlje in trajnejše kvarne posledice.

Telesno kaznovanje je posledica nizke pedagoške strokovnosti in emocionalne labilnosti vzgojitelja, hkrati pa ta svoj vzrok nenehno krepi. In obratno: čim bolj se učitelj strokovno izpopolnjuje in kritično ocenjuje svoje vzgojno delovanje, tem bolj spoznava zgrešenost telesnega strahovanja. To je potrdil tudi Makarenko z lastnim primerom. Njegov samokritični odnos do telesne kazni negira tako pogosto sklicevanje nanj, češ da jo je tudi on uporabljal. Neka profesorica je zapisala: »Makarenko si je pridobil avtoriteto gojencev s tistim trenutkom, ko je predrzneža mahnil (Pedagoška poema).« Vsi ti vidijo le eno plat Makarenkovega odnosa do telesne kazni, ki jo posplošujejo enostransko in izolirano od njegove konkretne vzgojne situacije, ne poznajo pa tudi njegovega drugega, kasnejšega načelnega stališča do nje, ki si ga je izoblikoval v dolgoletnem praktičnem in teoretičnem pedagoškem udejstvovanju. Ko se spominja svoje začetniške vzgojne prakse, pravi: »Kdor od vas je čital mojo knjigo Pedagoško poemo ... ta pozna primer, ko sem udaril Zadorova. Ta primer je pokazal, prvo, da sem bil kot vzgojitelj slabo pripravljen, da sem bil slabo oborožen s pedagoško tehniko in da sem bil v slabem živčnem stanju, obupan ... Ne priporočam vam, da ponavljate moje izkušnje, ker danes ne pišemo 1920., temveč 1938. leto in ker se bo težko znašel kdo izmed vas, izmed tovarišev, ki jih vodite v tako zelo težkem, enakem položaju kot sem bil jaz.«[22]

Tudi med našim učiteljstvom so mnogi, ki so se zatekli k telesni kazni zaradi nevednosti, prenizke strokovnosti, ali pod vplivom drugih. Odrekli so se ji šele pozneje, ko so prišli na osnovi strokovnega izpopolnjevanja in kritičnega presojanja svoje vzgojne prakse do utemeljenega spoznanja, da je telesna bolečina in kazen škodljiva grobost, pa naj jo obračamo kakor koli želimo. Tak strokovni razvoj in odnos do telesne kazni nam lepo ponazarja naslednja izkušnja neke učiteljice: »Ko sem prišla na prvo službeno

[22] A. S. Makarenko: Izabrana pedagoška dela, Savez prosvetnih radnika Jugoslavije, Beograd 1948, str. 105.

mesto (pred vojno), sem bila brez izkušenj, vendar otrok nisem tepla. Zamerila sem se tovarišem, ki so mi ob vsaki priliki očitali, da v mojem razredu manjka šibe. Počasi sem se dala prepričati in če mi je kak učenec le preveč nagajal, sem ga udarila, sprva težko, pozneje pa vedno laže. Šele pozneje, ko sem spoznala, da je telesna kazen brezuspešna, sem jo spet opustila. Če bi začela znova učiteljevati, je ne bi uporabljala nikoli več, čeprav bi tepli otroke vsi moji tovariši.«

S telesnim kaznovanjem si vzgojitelj kvari svoj značaj. Ponižuje in hromi svoje osebno dostojanstvo, v njem poraja občutek nemoči in nezaupanja v svoje vzgojne sposobnosti. Od tod izvira pretirana občutljivost, vzdražljivost in občutek ogroženosti takega vzgojitelja ter njegova težnja po absolutnem in diktatorskem dominiranju v razredu. Te lastnosti niso le izraz njegovega značaja, temveč nanj tudi nenehno vplivajo. Zato se vedno znova znajde v položaju, ko seže po telesni kazni, ne zato, da bi poboljšal učenca, marveč zaradi neobvladanosti, nepotrpežljivosti in nesposobnosti, da bi trezno presojal. Telesno kaznovanje izrablja kot strelovod, s pomočjo katerega se osvobaja lastne notranje napetosti, konfliktnosti in neurejenosti. Mnogi učitelji so to samokritično priznali, ko so zapisali sorodne ugotovitve: »Sem proti telesni kazni, vendar jo včasih uporabljam, ker se ne morem obvladati.« »S telesno kaznijo bolj zadostim svoji jezi kot pa pomagam otroku.« »Telesna kazen je dostikrat izraz učiteljeve živčnosti ali celo sadizma.« Itd. Res je, da tarejo naše šolstvo in učiteljski poklic mnoge prehodne objektivne težave, ki se odražajo tudi v učiteljevem osebnem počutju in ki ga večkrat silijo v take samoobrambne vzgojne reakcije. Te so lahko, če niso vsakodnevne in namerne, marveč rezultat teh težav nekako človeško razumljive, ne pa tudi opravičljive. Tem manj zato, ker mnogi vzgojitelji dokazujejo s svojim delom, da se je telesni kazni z zavestnim osebnim premagovanjem in trudom mogoče odpovedati. Za tiste pa, ki tega ne zmorejo, veljajo prej ko slej naslednje Hanselmanove besede: »Meni je jasno, da sem potem le še človek in ne več vzgojitelj.«[23]

---

[23] H. Hanselmann: Einführung in die Heilpädagogik, Rotapfel, Zürich 1958, str. 531.

Ni treba posebej razglabljati o tem, kako pogubno vpliva tak odnos vzgojitelja do telesne kazni na njegov osebni ugled in pedagoško avtoriteto. Mnogi so samokritično priznali, da je vsaka telesna kazen postopna kapitulacija učiteljeve avtoritete in zločin nad njo. To potrjujejo tudi gledanja učencev na takega učitelja, ne glede na to, ali se teh svojih slabosti zaveda ali ne. Takole pravijo: »Profesor, ki tepe, ni uravnovešen.« »Učitelj več škoduje sebi kot nam, saj se poniža in izgubi avtoriteto.« »Če je dober profesor, potem mora biti njega bolj sram kot mene, za slabega se pa tako ne menim mnogo.« »Zaničujem takega učitelja, spoštujem le ljudi, ki se znajo obvladati.« »To bi mu prineslo preziranje s strani vsega razreda.« »To je znašanje močnejšega nad šibkejšim, ker profesorja ne smeš udariti nazaj.« »Tak učitelj si z znašanjem nad nami ohlaja svojo vročo kri in slabo voljo.« »Me ne prizadene, ker smatram takega profesorja za neuravnovešenega.« »S tepenjem prikazuje profesor svoj slab značaj.« Itd.

Mnoge učitelje, ki kaznujejo v afektu jeze, vznemirja pozneje občutek krivde in nezadovoljstva s samim seboj, kar jih demoralizira in še bolj onesposablja za trezno ukrepanje. Pa ne le to, da jim je žal neposredno po kaznovanju, ker so podlegli svoji neobvladanosti. Nekatere čuteče vzgojitelje spremlja še po dolgih letih mučen spomin na take kazni, zlasti tedaj, če so bile krivične. Tako se npr. nek učitelj še danes po 27 letih učiteljevanja spominja, da je telesno kaznoval »morda v 6 primerih«, od tega huje prvič 1934., drugič pa 1936. leta. Ker je iz teh njihovih spominov razvidna poklicna zavest in poštenost, ki naj bosta zgled vzgojne in človeške odgovornosti vzgojitelja, se mi zdi vredno, da jih navedem: »V mojem primeru mi je še danes po 28 letih neugodno, če pomislim, da sem nekega učenca udarila, pa čeprav se je prišel kasneje, ko je bil že oče in uslužbenec, za to zahvaliti.« »Pred mnogimi leti sem iz jeze udarila učenca, za kar mi je bilo vse leto žal in mi je še danes.« »Še danes mi je žal, če sem kakega učenca tu in tam telesno kaznoval. Res je, da so se mi nekateri po letih zahvali za telesno kazen, res pa je tudi to, da so mi jo drugi še po dolgih letih oponašali in zamerili.«

Naš okvirni pregled škodljivosti telesne kazni je pri kraju. Njene največje in najštevilnejše slabosti, o katerih smo govorili, lahko povzamemo v nekaj kategorij. Naša pedagogika in vzgojna praksa zavračata telesno kazen, ker ni v skladu z našim vzgojnim smotrom, ker izključuje humanistične vzgojne odnose in spoštovanje mlade osebnosti, ker v njej ne preprečuje in ne odpravlja notranjih konfliktov, marveč jih krepi in poraja nove, ker je zdravstveno škodljiva in ker onesposablja vzgojitelja za psihološko subtilnejše in preudarno učinkovanje na otroka in iskanje ustreznejših vzgojnih metod.

Nastane vprašanje o absolutni in ekskluzivni veljavnosti naše ocene telesne kazni. Ali je v resnici vselej škodljiva? Odgovor na to vprašanje moramo iskati v marksističnem odnosu do absolutne vrednosti resnic in v relativni deviaciji vsakega pravila od svoje splošne veljavnosti. Tudi za naš primer velja splošno znana resnica, da tista spoznanja, ki pretendirajo na to, da bi veljala vselej in povsod, prav zato ne veljajo nikjer in nikoli. Za pedagoške zakonitosti, ki so odvisne vselej od tolikšnih činiteljev, je to dialektično opozorilo še posebej aktualno. Zato je Ušinski, ki je dobro poznal logiko vzgojnega procesa in pedagoške vede, zapisal: »Komaj bi našli, čeprav en sam pedagoški ukrep . . ., ki ne bi mogel dati v enem slučaju koristnih rezultatov, v drugem škodljivih, v tretjem pa nobenih.«[24] Bili bi v veliki zmoti, če bi zamenjali to dialektiko spoznavnega procesa in njegovih rezultatov s spoznavno teoretskim idealizmom, relativizmom, skepticizmom in agnosticizmom. Če bi jo razumeli tako, bi kajpak negirali obstoj pedagoških zakonistosti in s tem tudi pedagogiko kot znanost. Obratno, marksistična spoznavna teorija, ki nas s svojo dialektiko svari pred absolutiziranjem objektivnih pedagoških resnic in izoliranjem le-teh od okoliščin, ki nanje vplivajo, nam s tem ravno zagotavlja njihovo objektivno veljavnost in praktično aplikativnost.

Iz tega zornega kota moramo gledati tudi na telesno kazen in na naš odnos do nje. Mi je ne odklanjamo le zaradi nje same po sebi in zaradi njene nehumane zunanje

---

[24] K. D. Ušinski, Čovek kao predmet vaspitanja, Veselin Masleša, Sarjevo 1957, str. 37.

oblike, čeprav že tudi zaradi tega nima pogojev, da bi vzgajala. Še bolj sporna pa je zato, ker vpliva na njeno vzgojno reakcijo mnogo okoliščin, od osebnosti vzgojitelja, preko narave delikta, do duševnih in moralnih posebnosti otroka in njegovih socialnih ter vzgojnih pogojev, v katerih živi. Vse te okoliščine je, razen tega, da so še slabo proučene v praksi, sila težko predvideti, upoštevati in sinhronizirati, ker so tako raznolike. Če bi bilo to mogoče, bi telesna kazen močno izgubila na svoji škodljivosti, med drugim zlasti zato, ker bi, po upoštevanju vseh teh najrazličnejših okoliščin, prišla silno redko v poštev. Ker pa je to, kakor smo dejali, silno težko, telesna kazen večinoma škoduje. Predvsem zato, ker preide v nenehno rabo. Zato je prav, da je v naši vzgoji prepovedana.

Razumljivo je, da naše učiteljstvo ni zadovoljno z administrativnim omejevanjem njegove vzgojne svobode na tem področju. Bilo bi seveda mnogo bolje, če bi zavračali učitelji telesno kazen zaradi strokovnega in moralnega prepričanja, da je nevredna rabe. Ker pa žal temu še ni vselej tako, kot bomo pozneje dokazali, je treba naše učence pač pravno varovati pred izrabljanjem telesne kazni. Mnogo manj tvegamo, če telesno kazen dosledno prepovemo in strokovno diskvalificiramo, četudi s tem izgubimo morda kdaj kak njen pozitivni učinek, kot pa če bi jo dopuščali v določenih primerih in s tem tvegali, da bi jo naša vzgojna praksa neutemeljeno izrabljala.

Ko smo spoznali vzgojno funkcijo telesne kazni s strokovne plati, nas bo zanimalo, kakšen odnos ima do nje naše učiteljstvo.

Od 185 anketiranih učiteljev jih je 7 odgovorilo, da smatrajo telesno kazen za eno izmed najvažnejših in najučinkovitejših kazni ter vzgojnih sredstev sploh. Njim naj velja za odgovor to, kar smo povedali o njim enakih, ko smo obravnavali zgodovinski razvoj kaznovanja in o zastopnikih telesne kazni v začetku tega poglavja. Mislim, da bi bilo spričo spoštovanja ogromne večine našega učiteljstva nevredno, nekulturno in zanj žaljivo, če bi posvetili danes, v obdobju demokratizacije in humanizacije medljudskih odnosov, tem posameznikom, ki očitno ne sodijo v vzgojiteljski poklic, še kako večjo pozornost.

Tem posameznikom povsem nasprotni lik vzgojitelja izraža podatek, da se je 52 učiteljev izjasnilo proti vsaki rabi telesne kazni. Zavračajo jo v glavnem zaradi nam že znanih njenih slabosti. Razen teh navajamo proti njej še naslednje dobro utemeljene razloge: ker jo imajo v sila slabem spominu še iz mladosti, ker preprečuje učinkovitosti blažjih kazni in vzgoje sploh, ker je za občutljive otroke nepotrebna, za otopele pa neučinkovita, ker ima kratkotrajno vrednost, ker bolj dresira kot pa vzgaja, ker otroci niso učiteljeva last, ker jo je, če pride v rabo, težko omejiti. Mnogi izmed njih sicer niso povsem dosledni, saj se jim tu in tam le še prikrade v učilnico. Upajmo, da gre za tiste izjeme, ki potrjujejo njihovo odklonilno stališče do nje.

Velika večina, in sicer 133 učiteljev, je odgovorilo, da telesni kazni sicer ne pripisujejo neke splošne in večje vzgojne vrednosti, da pa brez nje v določenih primerih le ni mogoče izhajati.

Za manjše število izmed zastopnikov občasne rabe telesne kazni je značilno, da za njeno pozitivno vrednost, ki ji jo pripisujejo v določenih vzgojnih situacijah, sploh nimajo jasnih in konkretnih utemeljitev. V njen prid navajajo zelo splošne in nepoglobljene razloge kot npr.: »Ne morem se znebiti občutka, da bi poštena klofuta včasih najbolj pomagala.« »Imela sem dečka, ki bi jih moral enkrat pošteno dobiti, pa bi bil ozdravljen. Zdaj je v prevzgajališču.« »Ko odpovedo vse druge metode, je telesna kazen nepogrešljiva.« Itd. Po vsej verjetnosti gre pri teh, najbrž mlajših učnih močeh, bolj za nekritične, po tradiciji pogojene predsodke in nerazčlenjene sodbe, kot pa za trdna spoznanja, ki bi temeljila na proučevanju tega vprašanja in na kritičnem spremljanju lastne vzgojne prakse. Ta nejasnost o telesni kazni je nevarna predvsem zato, ker ji posredno pripisujejo, kljub temu, da so za omejeno in le občasno rabo, vendarle univerzalni značaj. Odtod pa izhaja nevarnost, da bi po njej segali vse pogosteje.

Drugi zagovorniki občasne rabe telesne kazni so bolj konkretni. Navajajo in tu in tam tudi utemeljujejo tiste slabosti in prestopke mladih ljudi ter vzgojne situacije, za katere menijo, da je telesna kazen potrebna in koristna. Med te prištevajo naslednje: predrznost, izzivanje, laž,

tatvine, spolni ekscesi, žaljiv odnos do učitelja, apatičnost, vzgojna neobčutljivost, grobost, pretepanje, razvajenost, kronična neubogljivost, nesramno vedenje in premišljeno škodovanje. Nadalje priporočajo telesno kazen, kadar je ogrožena učiteljeva avtoriteta, za učence, ki so brez nadzorstva, za težko vzgojljive, za tiste, ki so je navajeni od doma in za starejše ponavljavce.

Najprej pritegne našo pozornost to, da vsebuje ta seznam skoro vse možne prestopke in slabosti mladih ljudi. Res je, da navaja vsak učitelj le nekatere, eden jih omeni več, drugi manj, toda vsi skupaj pa vse. Po tej njihovi sumarni oceni bi bila telesna kazen univerzalno vzgojno sredstvo, primerno domala za vse prestopke. Tem bolj za to, ker vzgaja in uči ene in iste učence pri predmetnem pouku vselej več učiteljev, ki imajo vsak svoje poglede na uporabnost in učinkovitost telesne kazni. Iz te neenotnosti nazorov o njej je mogoče izvesti naslednji zaključek. S tem, ko meni vse učiteljstvo skupaj, da je treba skoro vse mogoče prestopke obravnavati s telesno kaznijo, samo negira svoja individualna stališča, da je primerna le za nekatere. Na vprašanje, kateri so ti prestopki in konkretne vzgojne situacije, učiteljstvo torej ni sposobno enotno in posplošeno odgovoriti. To pa potrjuje naše stališče, da ni prestopkov in vzgojnih situacij, ki bi jih bilo treba in mogoče učinkovito in pozitivno reševati le s telesno kaznijo. Ocenjevanje vrednosti in potrebnosti telesne kazni je odvisno potemtakem izključno od subjektivnih nazorov učiteljstva o njej in od povsem subjektivnega presojanja posameznih in tako različnih vzgojnih situacij. Tega pa v naši vzgoji ne moremo dovoliti. Telesna kazen je tako dvorezen meč in tako nevarna, da njene rabe ni mogoče prepustiti tako samovoljnemu tolmačenju.

V zvezi s tem se nam pojavi drugo vprašanje. Kako uskladiti s tem relativizmom in subjektivnim ocenjevanjem aktualnosti telesne kazni prepričanje skoro vseh učiteljev, da se je je treba čim redkeje posluževati? Brž ko navaja učiteljstvo toliko prestopkov, ki so potrebni te kazni in če so ti prestopki take narave, da se pogosto pojavljajo, o izjemnosti rabe telesne kazni ne more biti več govora. Zlasti ne zato, ker gre v višjih razredih, kakor smo že dejali,

vsak otrok skozi roke več učiteljev, ki ima vsak drugačno mnenje, kdaj je potrebna. Eden jo uporablja ali pa bi jo uporabljal za ta učenčev prestopek, drugi za tretjega, vsi pa za vse. Gledano s tega vidika ni najvažnejše, kolikokrat nekdo z njo kaznuje, marveč to, kolikokrat in zakaj je učenec kaznovan. Posledica tega je, da prav zato, ker uporabljajo vsi učitelji skupaj telesno kazen za vse prestopke, ni učinkovita za nobenega in od nobenega.

Kadar prevladujejo tako različni in subjektivistični nazori o namembnosti, potrebnosti in učinkovitosti telesne kazni, se izrodi zatrjevanje učiteljstva o pomembni vlogi, ki jo ima pri kaznovanju učiteljstva pedagoška osebnost. Že samo napačno in raznovrstno pojmovanje funkcije telesne kazni je izraz napačnega in raznovrstnega pojmovanja vzgojiteljeve osebnosti in seveda tudi rezultat take osebnosti. Kaj si predstavljamo v tej zvezi pod pojmom pozitivne pedagoške osebnosti? Kot pri vsaki kazni je pogoj tudi za učinkovitost telesne kazni aktivna in pozitivna interakcija med kaznujočim in kaznovanim. To se pravi, da mora biti učenec v kazenskem procesu vsestransko upoštevan. Vzgojiteljeva razvita pedagoška osebnost pomeni na tem področju potemtakem kompleks osebnostnih in pedagoških kvalitet, ki ga usposabljajo, da se po natančni presoji delikta in vsestranskem upoštevanju učenca s polno odgovornostjo odloči, kdaj in v kakšnih pogojih bi utegnila telesna kazen vzgojno učinkovati. Nadalje pomeni razvita pedagoška osebnost prepričanje, da lahko telesna kazen pozitivno učinkuje le kot izjemno kazensko sredstvo in da je umestna le v izjemnih vzgojnih situacijah. Če bi učiteljstvo tako in enotno pojmovalo bistvo pedagoške osebnosti, potem ne bi moglo priti do tako neenotnega vrednotenja uporabnosti in učinkovitosti te kazni. Pojmovanje pedagoške osebnosti in funkcije telesne kazni je torej v tesni medsebojni odvisnosti. To je razvidno tudi iz tega, kako so nekateri učitelji notranje povezali in uskladili obe ti kategoriji. Mnogim pomeni pedagoško osebnost tisti, ki s svojo, na nasilju temelječo avtoriteto, obvladuje mladega človeka in varuje svoj avtokratski položaj v razredu. Razumljivo je, da so temu namenu podredili tudi telesno kazen, zato so zapisali tem sorodne ugotovitve: »Učenci so spoznali, da

znam tudi udariti, zato so se poboljšali.« »Če je šiba na mizi, so učenci bolj mirni, ker imajo rešpekt pred menoj.« »Telesna kazen sicer nima vzgojne vrednosti, vzbuja pa strah, da lahko dosežem, kar želim.« »Telesna kazen je potrebna, da učenci ne ogrožajo učiteljeve avtoritete.« Učitelj, ki tako pojmuje telesno kazen, jo motri izključno s svoje pozicije, upošteva le svoje koristi in jo podredi povsem subjektivnemu vrednotenju lastne pedagoške osebnosti, ji ne more zagotoviti vzgojnega učinka.

Iz tega je razvidno mnenje mnogih učiteljev, da telesna kazen sicer ne vzgaja, da nima nekih globljih pozitivnih posledic, hkrati jo pa za tolikšne namene tako visoko cenijo. Protislovje, da je telesna kazen potrebna, če tudi ne vzgaja, ima globljo utemeljitev v dvojnem pojmovanju njene funkcije. Mnogi učitelji niso sposobni, da bi s svojo pedagoško osebnostjo in strokovnostjo pouka vzdrževali delovno disciplino razreda, pa se zato zatekajo k nasilnim in kratkotrajnim efektom telesne kazni. Zanje je glavno, da učenca umirijo in ukrotijo ne glede na to, da s poniževanjem mlade osebnosti nenehno utrjujejo frustracijski izvor vedno večje in pogostejše nedisciplinirano sti ter neprilagojenosti. Pričakovanje, da se bo nedisciplinirani učenec po tej poti utrudil in opustil svoje neprilagojeno ponašanje, je v pretežni večini primerov jalovo. Čim bolj mehanično je kaznovanje in preračunano le na kratkotrajni uspeh, tem bolj se krepi notranja napetost in konfliktnost kaznovanega, ki išče sprostitve v različnih, včasih že kar stereotipnih oblikah, ki jim sledi vedno znova in hujše kaznovanje. Posledica takega začaranega kroga je vedno večja nedisciplinirano st posameznika in razreda.

Medtem ko je v teh primerih telesna kazen v bistvu izraz učiteljeve vzgojne nemoči in samoobrambe, pa ima drugi izvor zgoraj omenjenega protislovja globlje teoretično ozadje. Čeprav ga učitelji, ki se zavzemajo za občasno rabo telesne kazni, četudi ne vzgaja, direktno ne razčlenjajo, je vendar razvidno iz takih njihovih utemeljitev: »Redko rabljena telesna kazen je le priprava, da nedisciplinirano učenca pripelješ do tega, da sploh posluša, potem pa ga je treba vzgajati.« »Telesna kazen je na mestu, dokler učenci ne začutijo in ne priznajo učiteljeve avto-

ritete.« »Zadostuje že strah pred telesno kaznijo, da postane neubogljiv učenec sprejemljiv za učiteljeve ukaze.« Itd.

Podobno utemeljitev telesne kazni poznamo tudi pri Herbartu. Ne glede na to, ali gre v našem primeru za njegovo dediščino ali pa za originalnost, imajo ti nazori enotno zgrešeno teoretično ozadje. Izhajajo iz prepričanja, da moralno in intelektualno še ne dovolj razvit otrok ni dojemljiv za zavestne vzgojne metode. Njegovo prevladujočo nagonsko stihijnost in samovoljnost je treba najprej s silo premagati ter paralizirati odpor, ki ga nudi zavestni vzgojni interakciji med vzgojiteljem in gojencem. Šele ta prva stopnja vzgoje sprosti otrokove pozitivne razvojne sile in omogoči pravo vzgojo, ki naj temelji na razumevanju, moralnem presojanju in doživljanju.

Zgrešenost tega, v bistvu idealističnega pojmovanja otrokovega moralnega razvoja ni težko utemeljiti. Polarizacija otrokove osebnosti na dva črno-bela ekstrema je napačna iz psihološkega in pedagoškega vidika. Iz psihološkega zato, ker je otrokova osebnost strukturna danost, v kateri se prepletajo, medsebojno učinkujejo in pogojujejo najrazličnejše psihološke, socialne in biološke razvojne silnice. Zato jih ni mogoče etiološko, fenomenološko in razvojno izolirati in strogo lokalizirati. Če bi jih hoteli, bi se močno pregrešili zoper dialektično razumevanje človekove osebnosti. Iz tega pa sledi, da jih tudi pedagoško ne smemo ločeno obravnavati ter omejevati našo vzgojno aktivnost zdaj na to, pa spet na drugo plat mlade osebnosti. Zaradi tega je napačno tudi polariziranje in časovno omejevanje vzgojnih sredstev in metod v tem smislu, da je treba preden začnemo s pozitivno vzgojo z nasiljem streti in ukrotiti otrokove slabosti. Zagovorniki teh teorij pozabljajo, da izkoreninjanje slabega še ni pogoj za razvijanje dobrega. Zato se neposredno borijo proti otrokovim slabostim, pri tem pa zanemarjajo njegove pozitivne razvojne sile, katerim bi morali posvečati največjo vzgojno pozornost.

Ne le, da je taka vzgoja funkcionalno zgrešena, ker hromi naravno samovzgojno aktivnost otroka, marveč nasprotuje tudi vsebinskim normam našega vzgojnega smotra. V otroku, ki ga najprej s silo ukroti, da bi ga

lahko pozneje vzgajala, razvija pasivni in slepo poslušni značaj brez lastne osebnostne samobitnosti.

Po vsem tem je mogoče bolje razumeti mnenje mnogih učiteljev, da so potrebni telesne kazni učenci, ki so je vajeni že od doma, tisti, ki so brez zadostne družinske vzgoje in brez nadzorstva, starejši ponavljavci itd. S takimi učenci imajo največ vzgojnih težav. Zato gre enim za to, da jih s telesno kaznijo vsaj za nekaj časa disciplinirajo, drugi pa bi jih radi najprej ukrotili, da bi jih potem lahko vzgajali. Ni moj namen, da bi podrobneje razčlenjeval take vzgojne situacije, moram pa poudariti, da jih z nasiljem ni mogoče reševati. Danes ni več sporno, da telesno kaznovanje težko vzgojljivost stopnjuje, ne pa preprečuje in odpravlja. Še več, mnogi otroci postanejo vzgojno neprilagojeni prav zato, ker so bili vzgajani edino le s palico. Če bi tepež poboljševalno vplival nanje, bi morali biti najbolj vzgojeni. V resnici je pa ravno obratno, kajti zoper posledice telesne kazni se ni mogoče boriti z njihovim vzrokom. Mnogi učitelji se tega zavedajo, kar je razvidno iz takih njihovih spoznanj: »Učenec, ki je doma mnogo tepen, naj v šoli ne bo, ker je imun za tako kaznovanje.« »Otroci, katerih starši pogosto uporabljajo telesno kazen, se je tako navadijo, da jim nič več ne zaleže.« »Pri vzgojno in socialno zanemarjenih učencih telesna kazen ne učinkuje, temveč vzbuja v njih potencialno kljubovalnost, zakrknjenost in manjvrednostne komplekse.« Itd. Teh in podobnih posledic telesne kazni učitelj nikakor ne sme spregledati, če hoče odkriti vzroke učenčeve vzgojne nedostopnosti in najti najbolj učinkovite vzgojne ukrepe. Z njimi mora računati in biti nadvse previden zlasti tedaj, kadar mu starši svetujejo, naj njihovega otroka kar pošteno telesno kaznuje. Z gotovostjo lahko domneva, da je tak otrok dosti telesno kaznovan, vendar brez vsakega uspeha. Zato je nesmiselno s to kaznijo nadaljevati še v šoli. Dejstvo, da je zdaj palica v rokah učitelja in ne staršev, njenega jalovega učinka ne spremeni.

Res je, da je postavljen učitelj, ki dobi v razred enega ali več takih učencev, pred težko vzgojno nalogo. Če jih telesno kaznuje, dela enako napako kot starši, brez strahovanja pa ga mnogi, vsaj v začetku, ne jemljejo zares. Doma nakopičeno in pritajeno predrznost in podivjanost radi

sprostijo nad sošolci in učiteljem. Toda tudi ta naloga ni izvedljiva, kar dokazujejo mnogi vzgojitelji, ki se niso dali zavesti slabostim in kratkotrajnim učinkom telesne kazni. Na učence so naredili mnogo večji vtis, ker so se spoprijeli z njihovimi slabostmi po drugi poti. Vzroki za vzgojno nedostopnost posameznih učencev so lahko seveda raznovrstni, prav tako pa tudi vzgojni načini, s katerimi jo premagujemo. Za vse pa velja, da otrok ne neha biti neprilagodljiv, kadar zaradi zastrašenosti z njim ni več težav, temveč tedaj, ko se notranje tako spremeni in korigira lastna hotenja, da ne prihaja več z njimi v konflikt z družbenimi normami. Do take inverzije med nagonsko podzavestnimi in zavestno hotenskimi silami pa otrok težko pride, če vzgoja ne posveča posebne pozornosti prav tistim osnovnim osebnostnim motivom, ki so za socializacijo težje prilagodljivih učencev najvažnejši in tudi največkrat moteni. Med te prištevamo zlasti težnjo mladega človeka po ljubezni, varnosti, uspehu, uveljavljanju in priznanju. Nobeni izmed teh otrokovih potreb ni mogoče zadostiti z nasiljem, vsem pa ustreže vzgojitelj, katerega vzgoja temelji na ljubezni, razumevanju, spoštovanju, zaupanju in spodbujanju. Razumljivo je, da se uspehi take vzgoje ne pokažejo čez noč. Vzgajanje je razvijanje, je proces, ki potrebuje svoj čas. Toda premišljena in zavzeta vzgoja sčasoma doseže, »da prično otrokova gluha ušesa slišati in zakrknjeno srce spet čutiti«, kakor je zapisala neka učiteljica.

Za mnoge učitelje, ki se zavzemajo za občasno rabo telesne kazni, je značilno, da so si izoblikovali svoj odnos do nje na osnovi posameznih pozitivnih individualnih kazenskih izkušenj. Navajajo najrazličnejše primere iz svoje dolgoletne vzgojne prakse, ko je imela telesna kazen na kaznovanega daljnosežne in trajne prevzgojne uspehe. Prepričani so, da so postali ti učenci taki prav zaradi neke pravilno rabljene telesne kazni. Zaradi tega težko dojamejo, čemu jo danes toliko preganjamo iz vzgoje. Te njihove izkušnje vsekakor zaslužijo pozornost. Toda njihova spornost je v tem, ker so doživele dosti nekritično in enostransko posplošitev. Razen tega, da puščajo te posplošitve ob strani vse negativne primere telesnega kaznovanja, je njihova osnovna napaka v tem, da absolutizirajo, izolirano od celotnega

vzgojnega procesa, posamezne in delne vzgojne učinke telesne kazni. Učenčeva vzgojenost je rezultat celotnega vzgojnega delovanja najrazličnejših zavestnih in nenamernih vzgojnih činiteljev, pa zato ne moremo pripisati samo neki kazni izključnega in odrešilnega vzgojnega učinka. Spričo tega tudi ni povsem zanesljivo ocenjevati pravilnost določene kazni po nekem globalnem vzgojnem uspehu, za katerega ima lahko ta kazen le manjši delež zaslug. Primeri, ki jih navajajo ti učitelji, nas ne prepričajo, da ne bi postali telesno kaznovani učenci tudi brez nje pošteni in delovni ljudje. Spričo tega moremo postaviti proti njihovi tezi, da so postali dobri zato, ker so bili telesno kaznovani, vsaj toliko prepričevalno antitezo, da so postali taki kljub telesnemu kaznovanju. Bliže bomo resnici, če domnevamo, da je bilo celotno vzgojno prizadevanje teh učiteljev toliko uspešno, da nekateri taki njihovi kazenski ukrepi niso mogli bistveno škodovati tem učencem.

Druga napaka teh učiteljev je v tem, da so spregledali časovno in zgodovinsko pogojenost in relativnost svojih že tako enostransko posplošenih izkušenj. Če menijo, da telesna kazen njega dni ni bila kaj bolj škodljiva, še nikakor ne pomeni, da je z njo tako tudi še danes. Tudi v pojmovanju in doživljanju telesne kazni se po svoje zrcalijo posebnosti dveh generacij. Medtem ko so jo še do nedavnega smatrali za povsem normalno in uspešno množično vzgojno sredstvo, smo danes trdno prepričani, da ne razvija v človeku pozitivnih moralnih in socialnih lastnosti. Človeštvo je doživelo v svoji preteklosti toliko poniževanj, da se danes odločno bori v vseh delih sveta za demokratične humane in enakopravne odnose med ljudmi. Nasilje prestaja biti za vselej in povsod družbena metoda vladanja in obvladovanja. Pri nas smo obračunali z njim že s socialistično revolucijo, s katero smo izbojevali ekonomske, družbene in politične pogoje za razvoj socialističnih odnosov med ljudmi. Neposredna demokracija, družbeno upravljanje in samoupravljanje, vladanje ljudstva za sebe in po sebi, spoštovanje osebnosti delovnega človeka, usklajevanje njegovih dolžnosti s pravicami itd., čemur posvečamo danes tolikšno pozornost, je le nadaljevanje in utelešenje z revolucijo začetnega procesa za totalno emancipacijo in učlovečenje člo-

veka. Zato se ne smemo čuditi, če javno mnenje tako občutljivo reagira na vsako nasilje in če je tako odločno proti uporabi telesne kazni v vzgoji.

V tem procesu zavzema mladina pomembno mesto. Njena moralna in socialna podoba se hitro spreminja. V njej je močno zrasla zavest osebnega dostojanstva, časti, lastne vrednosti, svobode in enakopravnosti, zahteva po spoštovanju in humanemu tretiranju njenega razvoja ter odpor proti vsemu, kar jo ponižuje in žali. S tega stališča moramo gledati tudi na njen odnos do telesne kazni. Če so jo včasih, v povsem drugačnih družbenih razmerah, mladi ljudje laže preživljali, pa danes nanjo zelo boleče reagirajo.

Preostane nam še en vidik rabe telesne kazni, ki ga poudarja manjše število učiteljev. Razloge, s katerimi jo utemeljujejo, bi lahko zajeli pod tale skupni imenovalec: Telesna kazen je potrebna v primerih, ko zahteva vzgojna situacija, ki nosi v sebi kake večje nevarnosti ali izrazito škodljive posledice, takojšnjo in tako reakcijo vzgojitelja. ki bo hitro učinkovala. To misel naj konkretizirajo trije primeri učiteljev. Povzel jih bom v skrajšani obliki.

»Šolski razred je vzel na izlet skrajno nedisciplinranega učenca pod pogojem, da bo discipliniran, kar je tudi obljubil. Na namembni postaji ga ni bilo nikjer. Skril se je pod vlak na drugem tiru, kar je bilo zanj smrtno nevarno. Da mu ne bi prišla na misel še kakšna neumnost, ga je vodja izleta pošteno zlasal. Učenec je bil potem ves dan discipliniran.«

»Bila je proslava državnega praznika v neki naši počitniški koloniji v inozemstvu. Proslavi so prisostvovali naši diplomatski zastopniki in predstavniki tamkajšnjih oblasti. Nek pionir je s hodnika skozi okno pačil obraz in kazal jezik v dvorano, s čimer je zbujal pozornost nastopajočih in ostalih otrok. Vzgojitelj mu je še pravočasno preprečil početje, da ga gostje niso opazili. Toda čez nekaj trenutkov je bil spet pred oknom in nadaljeval z neprimernim obnašanjem. Tedaj ga je vzgojitelj udaril. Učenec je potem med proslavo miroval.«

»Učiteljica je imela v razredu učenca, ki se je rad pretepal. Ko je nekega dne prišla nepričakovano v razred, je ta učenec z ravnilom obdeloval svojega sošolca. Ker se pretepač za njen opomin ni zmenil, mu je dala krepko zaušnico. Učenec je onemel.«

V takih in podobnih prilikah, ko je potrebno, da vzgojitelj takoj in odločno intervenira, utegne morda res biti

kdaj na mestu tudi telesna kazen, seveda, če v resnici ne gre drugače. Vendar bo vsaj trenutno učinkovala le tedaj, če učenca preseneti, rekli bi šokira do take mere, da onemi z začudenimi očmi in odprtimi usti, ne da bi se že v polni meri zavedal, kaj je storil in kaj ga je doletelo. Šele, ko se zave nenavadne in odločne reakcije vzgojitelja, začuti in spozna, da je storil nekaj zares težkega in škodljivega. Seveda je tak učinek telesne kazni mogoč le v redkih in izrednih primerih. Zato učitelj ne sme videti skoro v vsakem otrokovem prestopku tako nevarnih posledic, da bi opravičevale telesno kaznovanje. Poleg tega ne sme spregledati, da tudi v takih primerih ta kazen nima kake večje vzgojne vrednosti. Lahko sicer prepreči določene posledice, redkeje pa odstrani tudi njihove vzroke. Zato ji mora slediti temeljit pogovor s kaznovanim učencem in premišljeno ter sistematično vzgojno delo z njim.

Kvalitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Vzroki učinkovitosti (77)

a) Sramovanje pred sošolci (21), pred učiteljstvom (18), pred starši (12).

»Strašno bi me bilo sram, ker bi se mi sošolci smejali in povedali še po drugih razredih.« »Sram bi me bilo kogarkoli pogledati v oči.« »Že med poukom bi pobegnila iz razreda, takšnega sramu ne bi prenesla.« »Počutil bi se kakor kaznjenec, ki ga vsi gledajo in se mu smejijo.« »Drugi dan bi osramočena sedela v klopi, sošolci bi tiščali glave skupaj in šušljali o meni.« »To bi me tako prizadelo, da bi gotovo jokala, a ne zarad bolečin, temveč zato, ker bi me bilo sram pred razredom.« »Vsi učitelji bi posmehljivo gledali vame.« »Zelo bi me bilo sram, ker bi zvedela cela zbornica.« »Zelo nerodno bi mi bilo, če bi zvedeli starši.« »Sram bi me bilo povedati staršem.«

b) Bojazen pred bolečinami (15)

»Prizadene me samo takrat, če me boli.« »Bojim se profesorjeve trde roke.« »Zelo me je bolelo, ker me je tako udaril, da so se še drugi dan poznali njegovi prsti na mojem obrazu.« »Imam zelo občutljiva ušesa.«

c) Bojazen pred posledicami v šoli (7),
doma (4).

»Nevarno je, da dobiš še ukor.« »Gotovo bi imel opraviti še z ravnateljem.« »Vsi profesorji bi me imeli na piki tudi pri izpraševanju.« »Bojim se, da bi zvedeli starši.«

2. Vzroki neučinkovitosti (145)

a) Čustvo ponižanosti in užaljenosti (73)

»Mirno stojim in čakam, da neha, potem se šele zagovarjam.« »Če bi me udarila ženska, bi bil močno ponižan in užaljen, moškega pa bi gotovo nazaj.« »Čutim ponižanje, četudi vem, da sem zaslužil.« »Razjokal bi se zaradi ponižanja in užaljenosti.« »Zelo bi bil ponižan in ogorčen, najraje bi stekel iz šole domov.« »Vsa užaljena in ponižana bi čakala, da bi končal učitelj s svojo inkvizicijo, potem pa bi razred zapustila.« »To je zame največje ponižanje, vseeno, ali kazen zaslužim ali ne.«

b) Prepoved telesne kazni (41)

»Pri priči bi pobrala svoje stvari in se šla pritožit ravnatelju, saj je tepenje v šoli prepovedano.« »Še starši me ne tepejo. zato tega tudi v šoli ne smejo.« »Učitelji nimajo pravice, da nas tepejo, oni so zato tu, da nas učijo. Mi pa se moramo seveda učiti.« »Pritožila bi se, ker ni dovoljeno pretepati učence.« »Zgodi se, da profesor dvigne roko, potem pa se spomni, da je tepsti prepovedano in jo spet spusti.« »Lani me je nek X učitelj udaril, potem pa se je oče pritožil v šoli.« »Učitelji se bojijo, da bi se starši pritožili, zato se nas ne upajo udariti.«

c) Nedovzetnost za telesne bolečine, utrjenost zanje (31)

»Na udarce sem že od doma utrjen.« »Me nič ne prizadene, ker so to le trenutne bolečine.« »Bolečina hitro mine, ostane pa notranji odpor do učitelja.« »Me ne boli, ker udarce lahko prenesem.« Doma sem večkrat tepen, zato sem za bolečine imun.« »Če me kdo tepe, kričim, čeprav me ne boli.«

Razmerje med vzroki učinkovitosti in neučinkovitosti je 34,6 : 65,4. Čeprav so vzroki učinkovitosti že tako v občutni manjšini, so poleg tega še take narave, da spremlja njihovo majhno in trenutno učinkovitost mnogo večja in dalekosežnejša škodljivost. Razen pri vzrokih strahu je to najlepše razvidno pri vzrokih sramovanja.

Zgrešeno je misliti, da je vsak pojav sramu že pozitiven. Njegova moralna in vzgojna vrednost je odvisna od

tega, od kod izvira in na kaj se nanaša. Če izhaja iz osebne in socialne odgovornosti, občutka krivde in obžalovanja zaradi prestopka ter iz spoštovanja osebnega in kolektivnega ugleda, lahko spodbudno vpliva na učenčevo poboljšanje.

Pri telesni kazni ne gre za tovrstno sramovanje. To ne nastopi samo po sebi, kot posredni spremljajoč pojav učinkovite kazni in njenih globljih posledic, marveč je izzvano direktno in namerno od zunaj. Učenca ni sram zaradi prestopka samega, ker ga je storil, temveč zaradi animaličnega ponižanja in žaljenja njegove mlade osebnosti. Še več, ta elementarna in iz nemoči izhajajoča samoobrambna reakcija popolnoma zasenči vsak občutek sramu, ki bi sledil učenčevi krivdi in odgovornosti zaradi storjenega prestopka. Prestopek mu je v takem primeru celo uteha in simbol maščevanja. Posledice takega sramovanja so lahko potemtakem samo negativne. V učencu ne krepi zavesti odgovornosti za dejanja, marveč ga hromi, ne aktivira njegovih zdravih sil, marveč jih pasivizira, ga ne povezuje s kolektivom, temveč ga od njega ločuje. V njem poraja občutek izobčenosti, izprijenosti in manjvrednosti, ki ga želi ublažiti in kompenzirati z vedno bolj nekritičnim presojanjem svojih slabosti, dokler mu ne postanejo le še pozitivna protiutež ponižujočemu telesnemu kaznovanju. Napačno izzvan občutek sramu preprečuje, da bi se občutek krivde spremenil v zavest odgovornosti in dolžnosti.

Večina vzrokov neučinkovitosti se nanaša na čustvo užaljenosti in ponižanosti. O njegovi vlogi v okviru telesne kazni smo že govorili. Poudarim naj le še to, kako varljiv je zunanji izraz tega čustva. Mnogi učitelji si razlagajo učenčevo pogreznjenost, umirjenost, zagrenjenost, zamaknjenost, apatičnost itd. po telesni kazni, kot izraz njene pozitivne učinkovitosti. V resnici pa gre največkrat le za njene izrazite negativne posledice, katerih bistvo je doživetje globoke ponižanosti in užaljenosti. Tudi ob tem primeru vidimo, da bistvo in njegovi zunanji pojavi niso vselej sinhronizirani. Zato ga ni mogoče pravilno spoznati in oceniti le po njegovi enostranski zunanji pojavnosti.

Mnogi negativni odgovori učencev izvirajo iz njihove neobčutljivosti za telesne bolečine. Osnovna značilnost in moč telesne kazni torej zelo rada odpove. Zaradi tega osta-

nejo tolikokrat praznih rok vsi tisti zagovorniki telesne kazni, ki vidijo njeno vzgojno moč prav v telesnih bolečinah. Tudi nekateri naši učitelji sodijo med te, kar je razvidno iz takih njihovih zablod: »Nesramno izzivajočega učenca prizadene samo poštena klofuta.« »Čuti hitro reagirajo na neugodne vtise.« »Telesne bolečine učence najbolj prepričevalno opozarjajo, česa naj se varujejo.« »Opečen otrok se ognja izogiblje.« »Telesne bolečine svarilno vplivajo na ponovne skušnjave.« Itd.

Vsi ti pozabljajo, da se privadijo zlasti manj občutljivi učenci tudi na bolečine, ker so v recipročnem odnosu s pogostostjo in težino telesnega kaznovanja. Čim večkrat so jih deležni, tem bolj se oborožujejo z otopelostjo proti njim. Guyer aplicira Weber-Fechnerjev psihofizični zakon na telesne bolečine in pravi: »Čim bolj je gojenec navajen na udarce, tem več jih mora dobiti, da jih spet občuti.«[25]

Ostane nam še zadnja kategorija vzrokov neučinkovitosti. Na mnoge učence telesna kazen ne učinkuje, ker vedo, da je v naši vzgoji prepovedana. Ta ukrep obsoja, kakor smo že dejali, velika večina našega učiteljstva. Prepričani so, da je vzgojno škodljiv, prvič zato, ker izraža nezaupanje do njih, kar kvarno vpliva na njihov poklicni ugled, drugič pa zato, ker daje učencem potuho in možnosti, da jih izigravajo. Mnogi trdijo, da izvira velik del prestopkov in slabosti mladih ljudi prav odtod, »ker otroci vedo, da telesna kazen ni dovoljena ter iz tega logično sklepajo, da lahko delajo vse, kar hočejo, ker jim ničesar ne moremo«. Na to vprašanje smo načelno že odgovorili. Bilo bi kajpak mnogo bolje, če bi doživela telesna kazen svojo negacijo v strokovnem prepričanju vsakega vzgojitelja, da je za vzgojo škodljiva in zato neuporabna. Ker pa temu še ni tako, jo je treba pač upravno prepovedati. To pa seveda ne pomeni, da bi smeli obešati ta ukrep na velik zvon, in dopuščati učencem, da bi ga izrabljali v škodljive namene, kar se tu in tam res dogaja. Tedaj doseže prav nasprotno od svojega resničnega namena, ker učitelji telesno kazen še bolj uporabljajo. Prvič zaradi izzivanja posamez-

---

[25] W. Guyer: Grundlagen einer Erziehungs- und Bildungslehre, S. Hirzel, Zürich 1949, str. 155.

nih učencev, drugič pa prav zaradi tega, ker je prepovedana. Tudi netaktno in razvpito obravnavanje učitelja, ki seže po njej, otežuje njegov poklicni položaj.

Po drugi strani pa moramo poudariti, da mnogi učitelji pretiravajo v tej svoji ogroženosti. Ne bo držalo, da bi učenci tako močno in pogosto izigravati prepoved telesne kazni, vsaj ne tam, kjer vzgoja še nikoli ni kaj bolj računala nanjo. Iz njihovih odgovorov je razvidno, da je odobravanje te prepovedi globlje pogojeno in zato ni mogoče videti v njem splošne težnje mladih ljudi po razpuščenosti, anarhiji in izzivanju. Izhaja iz nagonske samoobrambne težnje mladega človeka po zavarovanju svoje telesne nedotakljivosti, iz elementarnega odpora proti poniževanju in oskrunjevanju njegovega osebnega dostojanstva in iz globoke zavesti o lastni človeški vrednosti. Ker je prepoved telesne kazni v skladu s tem bistvom mladih ljudi, je razumljivo, da so se je oprijeli s tolikšnim odobravanjem.

Kvantitativna analiza učinkovitosti kazni

1. Učinkovitost kazni glede na spol, starost in socialno okolje učencev[26]

a) Odvisnost učinkovitosti od spola učencev

Razred	4			5/6			7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno	2,29	1	ni p.	15,5	2	je p. (ž)	6,72	2	je p. (ž)
	8,74	2	je p. (ž)	13,8	2	je p. (ž)	4,69	1	je p. (ž)
indust.	2,38	1	ni p.	14,8	2	je p. (ž)	6,01	2	je p. (ž)
	10,5	2	je p. (ž)	25,8	2	je p. (ž)	13,6	1	je p. (ž)
kmečko	—	—	—	9,59	2	je p. (ž)	10,5	2	je p. (ž)
	—	—	—	21,6	2	je p. (ž)	16,9	2	je p. (ž)

Težja oblika telesne kazni je za deklice in dečke 4. r. enako učinkovita. Pri obeh spolih še učinkuje bojazen pred bolečinami in bolečine same, ne da bi jih bistveno paralizirale njene spremljevalne poniževalne posledice. V višjih

[26] Podatki v prvi vrsti veljajo za težjo, v drugi vrsti pa za lažjo telesno kazen.

razredih težja telesna kazen relativno bolj prizadene deklice, ker čutijo v njej večjo osramotitev kot dečki. Telesne kazni se ne bojijo le zaradi večje občutljivosti za bolečine, marveč zaradi večje občutljivosti za svoj ugled. Isto velja tudi za lažje oblike telesne kazni. Dečki jih komajda občutijo, deklice se jih pa, zlasti v višjih razredih, vendarle sramujejo.

b) Odvisnost učinkovitosti od starosti učencev

Razred	4—5/6			5/6—7/8		
Soc. ok.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
mestno . . .	27,0	1	je pom. (4)	46,9	2	je pom. (5/6)
	74,7	2	je pom. (4)	17,1	1	je pom. (5/6)
industr. . .	7,28	1	je pom. (4)	15,2	2	je pom. (5/6)
	20,9	2	je pom. (4)	21,3	2	je pom. (5/6)
kmečko . .	—	—	—	1,29	2	ni pom.
	—	—	—	8,5	2	je pom. (5/6)

Učinkovitost težje in lažje telesne kazni pada od nižjih proti višjim razredom. Mlajši učenci so za telesne bolečine še bolj občutljivi. Pa tudi možnosti, da so telesno kaznovani, so zanje realnejše. Čim starejši so učenci, toliko bolj čutijo ponižanja in žalitve telesne kazni. Namesto, da bi obžalovali svoj prestopek, zasovražijo vzgojitelja, ki jih je telesno kaznoval. V zadnjih razredih obdrži težja telesna kazen konstantnejšo učinkovitost le v kmečkem okolju. Iz tega sledi, da so je deležni tod tudi še starejši učenci, verjetno bolj doma kot pa v šoli in da za njene ponižujoče posledice niso tako močno občutljivi.

c) Odvisnost učinkovitosti od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			industr.-kmečko			mestno-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
4.	0,09	1	ni p.	—	—	—	—	—	—
	4,34	2	ni p.	—	—	—	—	—	—
5/6	22,8	2	je p. (I)	5,82	2	je p. (K)	41,6	2	je p. (K)
	15,8	2	je p. (I)	5,78	2	je p. (K)	39,5	2	je p. (K)
7/8	76,8	2	je p. (I)	31,7	2	je p. (K)	140	2	je p. (K)
	26,7	2	je p. (I)	13,0	2	je p. (K)	59,1	2	je p. (K)

Med 4. r. mestnega in industrijskega okolja se učinkovitost obeh oblik telesne kazni ne razlikuje bistveno, v ostalih razredih pa raste od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. V ozadju tega razmerja je vpliv tradicije telesne kazni na vzgojo, ki ga vzgoja na podeželju spričo počasnejšega vsestranskega razvoja teže in počasneje premaguje kot pa v mestu.

2. Rang učinkovitosti kazni pri različnih kategorijah učencev

Spol	Dečki			Deklice		
Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
Soc. ok.		Rang			Rang	
mestno	9	13	13	8	12	13
	13	16	16	13	14	15
industr.	5,5	11	12	5	8	10
	15	18	18	13,5	14	14
kmečko	—	8	9	—	7	5
	—	20	19	—	18	17

Glede na rang se uvršča težja telesna kazen med srednje učinkovite kazni. Njen rang se občutno dviga od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Prav tako je višji v nižjih kot pa v višjih razredih. Lažja telesna kazen se uvršča med najmanj učinkovite kazni, ne glede na spol in socialno okolje učencev. Nekoliko učinkovitejša je le v 4. r.

3. Rang učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Težjo telesno kazen uvršča učiteljstvo na 14., učenci pa na 13. mesto. Nekoliko bolj se razlikujeta njuni oceni o lažji telesni kazni. Učiteljstvo ji je prisodilo 20., učenci pa 17. mesto. Iz tega je razvidno, da oboji dosti enakovredno ocenjujejo učinkovitost telesne kazni, kar velja zlasti za težjo telesno kazen.

Kvantitativna analiza rabe kazni

1. Odvisnost rabe kazni od socialnega okolja učencev

Soc. ok.	mestno-industr.			mestno-kmečko			industr.-kmečko		
Razred	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.	$\varkappa^2$	ps	pom.
5/6, 7/8	21,2	1	je p. (I)	4,10	1	je p. (K)	41,4	1	je p. (M)
	14,1	2	je p. (I)	24,7	2	je p. (K)	1,75	2	ni p.

Težjo telesno kazen uporabljajo največ v kmečkem in najmanj v mestnem okolju. Vzroke za to moremo iskati, kakor smo že poudarili, predvsem v počasnejšem pedagoškem kultiviranju vzgoje v kmečkem okolju. Zdi se, da velja deloma to tudi za podeželsko šolo. Popustljivo javno mnenje glede telesne kazni, njena udomačenost in splošna raba so verjetno osnovni vzroki, da sega po njej tudi še učiteljstvo. Do podobnih rezultatov, čeprav v drugih okoliščinah, je prišel tudi Petar Mandić, ko je proučeval razvijanje zavestne discipline učencev v Bosni. Ugotovil je, da uporablja telesne kazni največkrat učiteljstvo na podeželju. Ko je analiziral rabo posameznih vzgojnih metod v tamkajšnjih šolah, je ugotovil, da je telesna kazen procentualno takole zastopana: mestno okolje 10,3 %, industrijsko okolje 12,6 % in kmečko okolje 27,1 %.[27]

Milejše telesno kaznovanje je najpogostejše v industrijskem okolju. Tudi to je razumljivo, če upoštevamo, da je po pedagoški prosvetljenosti in kritičnosti javnega mnenja do telesne kazni nekje na sredi med mestnim in kmečkim okoljem. Ker na težjo telesno kazen javno mnenje že reagira, se učiteljstvo bolj zateka k lažjim oblikam telesnega kaznovanja.

---

[27] Petar D. Mandić: Neki problemi razvijanja svjesne discipline, Naša škola, Pedagoško društvo NR BiH, Sarajevo 1961, št. 9/10 in 1962, št. 1/2.

2. Rang rabe kazni pri različnih kategorijah učencev

Razred Soc. ok.	4 Rang	5/6 Rang	7/8 Rang
mestno	13,5 8	22 10	22 12
industrijsko	14 7,5	20 5,5	20 8
kmečko	— —	16 6	20 7

Težja telesna kazen se uvršča med najmanj rabljene kazni. Vendar je tudi iz njenega ranga razvidno, da jo v kmečkem okolju učiteljstvo močneje uporablja. Zanimivo je, da ima tudi v 4. r. mestnega in industrijskega okolja relativno visoko mesto. Zdi se, da ima prav učenec, ki je zapisal: »Učitelji si upajo udariti le mlajše in ponižnejše učence, ker vedo, da se jim ne bodo uprli.«

Čeprav sodi blaga telesna kazen med najmanj učinkovite kazni, učiteljstvo kljub temu močno sega po njej. Po rangu se uvršča med prvo tretjino najbolj rabljenih kazni. Tega, da je škodljivost telesne kazni, ki jo lahko opazimo pri težjih oblikah, na delu tudi pri milejših, četudi ni tako zaznavna, slej ko prej mnogi učitelji ne upoštevajo.

Zanimiva so poročila praktikantov učiteljišč o njihovi enomesečni učni praksi. Tudi iz njih je moči razbrati rabo telesne kazni v naših šolah. Od 96 jih 54 navaja, da so njihovi mentorji (!) uporabljali tudi telesno kazen. V večini primerov gre za lažje oblike, vendar se najdejo med njimi tudi taki primeri: »Učiteljica je prijela za glavi dečkov in ju nekajkrat udarila skupaj.« »Učenec mora stati na prstih. Brž ko spusti roke, ki jih mora držati v predročju, sledi telesna kazen. Kdor govori, mu zamaši usta s krpo.« »Nekega dečka iz 4. r. je učitelj pošteno natepel.« »Za težje prestopke je pošiljala učiteljica učence v ‚mišnico' (temna podstrešna kamra).« »Učiteljica je postavila učenca čepet pred tablo z rokami v predročju. Tako je čepel dve šolski uri.« »Profesorica je pripeljala v zbornico dva učenca iz 7. r., ker sta

na njeno opazko, da so učenci gosi, pričela gagati. Oklofutali so ju kar trije učitelji.« »Ko sem zadnji dan učila, so mi otroci rekli: zdaj bodo spet ušesa rdeča in klečali bomo.«

Po vsem tem, kar smo povedali o telesni kazni in o zdravih stališčih mnogih učiteljev do nje, je ob teh primerih vsak komentar odveč.

ZAKLJUČKI

Na osnovi statističnih rezultatov vsake kazni posebej moremo izluščiti nekaj splošnih spoznanj o učinkovitosti in rabi posameznih kazenskih kategorij.

Najprej si oglejmo poprečno učinkovitost kazenskih kategorij pri različnih skupinah učencev.

Tabela poprečne učinkovitosti kazenskih kategorij[28]

Vrsta kazni		upravne			moralne			denarne		
Soc. ok.	Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
mestno	m	294	239	223	271	213	196	260	203	158
	ž	298	270	253	281	244	222	264	216	165
ind.	m	292	268	267	260	241	231	254	236	216
		238	221	178	242	216	167	1301	1238	1112
kmečko	m	—	279	282	—	241	237	—	238	226
	ž	—	286	289	—	261	253	—	251	235
Skupaj (M)		295	271	265	271	244	232	258	233	206

Vrsta kazni		omejitvene			profanacija			vse kazenske kategorije		
Razred Soc. ok.		4	5/6	7/8	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
mestno	m	218	139	111	221	120	91	1264	914	779
	ž	245	176	124	247	163	110	1335	1069	874
ind.	m	224	189	156	216	167	139	1246	1101	1009
	ž	238	221	176	242	216	167	1301	1238	1112
kmečko	m	—	214	204	—	189	174	—	1161	1123
	ž	—	241	221	—	227	206	—	1266	1204
Skupaj (M)		231	200	166	231	180	148	1286	1128	1017

[28] V rubrikah je označena poprečna učinkovitost posamezne kazenske kategorije za označeno skupino učencev. Tako pomeni npr. 294 v rubriki 4. r. mestnega okolja za moške poprečno toč-

Iz tabele je razvidno naslednje:

I. Učinkovitost kazenskih kategorij glede na spol, starost in socialno okolje učencev. Razvrstitev od najbolj do najmanj učinkovitih je naslednja:

1. upravne kazni,
2. moralno obsojajoče kazni,
3. denarna kazen,
4. omejitvene kazni,
5. kazni profanacije učenca.

Samo v 4. r. mestnega okolja in pri učenkah 4. r. industrijskega okolja so kazni profanacije za spoznanje učinkovitejše kot pa omejitvene kazni.

II. Vse kazenske kategorije so učinkovitejše za deklice kot pa za dečke.

III. Učinkovitost kazenskih kategorij upada od 4. r. preko 5/6. r. do 7/8. r.

IV. Učinkovitost kazenskih kategorij raste od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja. Izjema je 4. r., kjer so, razen v enem primeru, vse kazenske kategorije učinkovitejše v mestnem kot pa v industrijskem okolju.

Oglejmo si te značilnosti kazenskih kategorij za vsako skupino učencev posebej.

Učinkovitost kazenskih kategorij glede na spol učencev

Kljub temu, da so vse kazenske kategorije učinkovitejše za deklice, nas zanima odnos te zakonitosti do posameznih kazenskih kategorij, starostnih in socialnih razlik učencev. Spoznali ga bomo iz spodnje tabele.

---

kovno vrednost ukora in znižanja ocene za dečke. V rubriki »Skupaj (M)« so označene srednje vrednosti vseh kazenskih kategorij. V rubriki »vse kazenske kategorije« označeni rezultati pa nam povedo absolutno učinkovitost vseh kazenskih kategorij skupaj, posebej po spolu, starosti in socialnem okolju učencev. (Glej prilogo »Tabele rangov učinkovitosti in rabe kazni«).

Tabela razlik kazenske učinkovitosti glede na spol učencev[29]

Vrsta kazni	upravne			moralne			denarne		
Soc. ok. Razred	M	I	K	M	I	K	M	I	K
4	4	4	—	10	11	—	4	0	—
5/7	31	15	7	31	23	20	13	18	13
7/8	30	11	7	26	21	16	7	21	9
Skupaj (M)	22	10	7	22	18	18	8	13	10

Vrsta kazni	omejitvene			profanacija			vse kaz. kateg.		
Soc. ok. Razred	M	I	K	M	I	K	M	I	K
4	27	14	—	26	26	—	71	55	—
5/7	37	32	27	43	49	38	155	136	104
7/8	13	22	17	19	28	32	95	103	81
Skupaj (M)	26	23	22	29	34	35	107	98	92

Iz tabele je razvidno naslednje:

— Upadanje medspolnih razlik učinkovitosti kazenskih kategorij je v recipročnem odnosu z večanjem njihove splošne učinkovitosti.

— Glede na starost učencev so razlike kazenske učinkovitosti med spoloma najmanjše v 4. r., večje v 7/8. r. in največje v 5/6. r.

— Razlike kazenske učinkovitosti so med deklicami in dečki najmanjše v kmečkem, večje v industrijskem in največje v mestnem okolju.

Psihofizične posebnosti dečka in deklice se odražajo tudi v njunem doživljanju kazni. Deklice so zanje občutljivejše in dojemljivejše kot pa dečki. Vzrokov za to je več.

---

[29] V rubrikah označena števila pomenijo točke, za katere je tista kategorija kazni učinkovitejša za deklice. Npr. poprečna učinkovitost upravno-administrativnih kazni je za dečke v 4. r. mestnega okolja 294 točk, za deklice, pa 298 točk (glej »Tabela poprečne učinkovitosti kazenskih kategorij« str. 217). Razlika je torej 4 točke v prid deklic. Iz rubrike »Skupaj (M)« je razvidna srednja vrednost točk, za katere je neka kazenska kategorija učinkovitejša za deklice v vseh razredih. V rubriki »Vse kazenske kategorije« pa so dani podatki, za koliko točk so vse kazenske kategorije skupaj učinkovitejše za deklice.

Bržkone imajo deklice subtilnejši posluh za nepravilnosti svojega ravnanja, povzročene škode ali krivic. Ker se bolj zavedajo svoje odgovornosti zanje, laže dojamejo smiselnost in upravičenost kazni. Nadalje so občutljivejše, z razvitejšim čustvom sramu, ponosa in dostojanstva, ki je s kaznovanjem običajno precej prizadeto. Zlasti, če gre za kazni profaniranja. Zato so pri teh razlike učinkovitosti med dečki in deklicami največje. Ker so deklice na splošno bolj občutljive za odnose s starši in vzgojitelji imajo večji posluh za razumevanje in opredeljevanje njihovih vzgojnih ukrepov. Zaradi tega doživljajo kot kazen že manjše izraze učiteljevega nezadovoljstva ali ohlajenosti do njih. Poleg tega so deklice manj vztrajne v svojih slabostih in bolj sprejemljive za vzgojne vplive, kar vsekakor poglobi njihovo doživljanje kazni.

Vendar razlike učinkovitosti posameznih kazni glede na spol kaznovanih učencev niso vselej enake. Najmanjše so pri upravnih, moralno obsojajočih in pri denarni kazni, ki so na splošno najbolj učinkovite. Čim bolj učinkovita je torej kazen, tem manj je pogojena njena učinkovitost po spolu kaznovanega učenca.

Razlike učinkovitosti kazni se spreminjajo med spoloma tudi glede na starost učencev. Najmanjše so med dečki in deklicami 4. r., največje v 5/6. r., pri učencih 7/8. r. pa se spet nekoliko umirijo. To pomeni, da predpuberteta (5/6. r.) tudi glede kaznovanja učence po spolih najbolj razdvaja, puberteta (7/8. r.) pa jih ponovno zbliža. Vzroke za to razliko v 5/6. r. moramo iskati v predpubertetnih razlikah dečka in deklice. Že omenjene socialne, pedagoške in psihološke posebnosti med dečki in deklicami se pri predpubertetniki še povečajo, s tem pa tudi razlike kazenske učinkovitosti in dojemljivosti.

Razlika doživljanja kazni med dečki in deklicami so odvisne tudi od njihovega socialnega okolja. Najmanjše so v kmečkem, večje v industrijskem in največje v mestnem okolju. Ker nam manjka podrobnejša analiza tega vprašanja, kakor tudi socialni, pedagoški in psihološki profil današnjega mestnega, industrijskega in kmečkega učenca, tega rezultata kajpak ne moremo bolj in vsestransko utemeljiti. Približamo se mu lahko le deloma in le posredno.

Če so namreč kazenske kategorije učinkovitejše za kmečke kot pa za mestne učence in če razlika učinkovitosti kazni glede na spol upada, čim učinkovitejše so, potem je razumljivo, da je ta razlika najmanjša v kmečkem in največja v mestnem okolju.

Zanima nas še vrednostna opredelitev posameznih kazni glede na spol učencev. Kakšen je odnos med rang lestvicami učinkovitosti kazni po presoji dečkov in deklic? O tem nam da izračun rang korelacije naslednje rezultate:

Mestno okolje		Industrijsko okolje		Kmečko okolje	
4. r., . .	$\varrho = 0{,}97$	4. r., . .	$\varrho = 0{,}94$		
5/6. r., . .	$\varrho = 0{,}95$	5/6. r., . .	$\varrho = 0{,}92$	5/6. r., . .	$\varrho = 0{,}96$
7/8. r., . .	$\varrho = 0{,}97$	7/8. r., . .	$\varrho = 0{,}98$	7/8. r., . .	$\varrho = 0{,}97$

Koeficient korelacije je med dečki in deklicami v vseh razredih in v vseh socialnih okoljih pozitiven in visoko pomemben. To pomeni, da se vrednostno mesto posameznih kazni v rang lestvici dečkov in deklic ne menja bistveno.

Učinkovitost kazenskih kategorij glede na starost učencev

Vse kazenske kategorije so še najučinkovitejše za učence 4. r., manj za učence 5/6. r. in najmanj za učence 7/8. r. Učinkovitost kazni torej upada s starostjo učencev, čeprav ne enakomerno pri vseh kaznih in pri vseh kategorijah učencev. Spreminjanje in pogojenost teh razlik je razvidna iz naslednje tabele:

Tabela razlik kazenske učinkovitosti glede na starost učencev[30]

Vrsta kazni / Soc. ok. Razred		upravne M	upravne I	upravne K	moralne M	moralne I	moralne K	denarna M	denarna I	denarna K
4.—5./6. r.	m	55	24	—	58	19	—	57	18	—
	ž	28	13	—	37	7	—	48	0	—
Skupaj		83	37	—	95	26	—	105	18	—
5./6.—7./8. r.	m	16	1	3	17	10	4	45	20	12
	ž	17	5	3	22	12	8	51	17	16
Skupaj		33	6	6	39	22	12	96	37	28

Vrsta kazni / Soc. ok. Razred		omejitvene M	omejitvene I	omejitvene K	profanacija M	profanacija I	profanacija K	vse kaz. kateg. M	vse kaz. kateg. I	vse kaz. kateg. K
4.—5./6. r.	m	79	35	—	101	49	—	350	145	—
	ž	69	17	—	84	26	—	266	63	—
Skupaj		148	52	—	185	75	—	616	208	—
5./6.—7./8. r.	m	28	33	10	29	28	15	135	92	44
	ž	52	43	20	53	49	21	195	126	68
Skupaj		80	76	30	82	77	36	330	218	112

Iz tabele je razvidno:

— Vpliv starostnih razlik učencev na učinkovitost kazenskih kategorij raste vzporedno z upadanjem njihove splošne učinkovitosti.

— Razlike učinkovitosti kazenskih kategorij so manjše med deklicami 4. r. do 5/6. r. kot pa med dečki teh razredov, in večje med deklicami 5/6. do 7/8. r. kot med dečki istih razredov.

---

[30] Gre za enak postopek kot je razložen pod opombo 29, le da prikazujejo v tej tabeli števila točk različno učinkovitost kazenskih kategorij glede na starost učencev. Vse kazenske kategorije so za v rubrikah navedena števila točk učinkovitejša za 4. oziroma za 5./6. razred. Npr. V »Tabeli poprečne učinkovitosti kazenskih kategorij« (str. 217) je poprečna učinkovitost upravnih kazni za dečke 4. r. mestnega okolja 294, za dečke 5./6. razreda pa 239 točk. Razlika je torej 55 točk v prid dečkov 4. razreda.

Ljubljana

— Razlike kazenske učinkovitosti so na splošno večje med učenci 4. do 5/6. r. kot pa med učenci 5/6. do 7/8. r., kar velja zlasti za mestno okolje.

— Razlike kazenske učinkovitosti so glede na starost učencev večje med mestnimi, manjše med industrijskimi in najmanjše med kmečkimi učenci.

Dojemljivost za kazni in njihova učinkovitost sta v tesni zvezi s splošnim duševnim, moralnim in socialnim razvojem ter z osamosvajanjem mladih ljudi. Čim mlajši so, tem manj so sposobni, da bi dojemali in priznavali socialne norme in zahteve same po sebi, zaradi njihovega objektivnega obstoja in potreb. Ker se v njihovi zavesti še niso objektivirale in ker še niso postale sestavni del njihove osebnosti, jih doživljajo pretežno le preko volje in zahtev odraslih. Manj sledijo tem normam in zahtevam zaradi razumevanja in uvidevanja njihove objektivne nujnosti, kot pa zaradi avtoritete njihovih posredovalcev. Spričo tega ima zanje poslušnost pomembno vlogo transmisije med njimi in zahtevami življenja. S tem ko čutijo njeno nujnost in potrebo podrejanja, tudi laže dojamejo smiselnost in nujnost kazni, če ne izpolnjujejo svojih dolžnosti in ukazov odraslih. Zlasti smiselna se jim zdi za preprečevanje ponavljanja prestopkov.

Drugače pojmujejo kazni starejši učenci. Čim razvitejši so, tem značilnejša je zanje emancipacija lastnega jaza, avtonomno presojanje objektivnih norm življenja in dojemanje lastnega družbenega položaja.

Moralne in socialne zahteve so sposobni dojeti in priznati zaradi njih samih, ne pa zaradi prisilnega posredovanja odraslih, s katerimi se želijo čim bolj izenačiti in živeti z njimi v enakopravnih odnosih. Zato ne čutijo potrebe in ne dovoljujejo, da bi jim jih kdorkoli vsiljeval. Starejši učenci so pripravljeni sprejeti tudi neugodje kazni, če jim je do tega, da uresničijo kak svoj namen. Zato manj podlegajo slabostim tisti, ki spoznajo njihovo bistvo in škodljivost, kot pa tisti, ki jim jih hočemo preprečiti nasilno. Namesto tega si želijo pogovorov, utemeljevanja in prepričevanja. Kaznovanje se jim ne zdi več potrebno in smiselno. Zlasti ne tisto, ki izhaja od posameznika in odraslih in v katerem čutijo težnjo po ponižanju in slepem podrejanju.

Zaradi tega pojema s starostjo učencev število kazni, ki jih priznavajo. V glavnem so to tiste, ki učenca v nečem obremenjujejo ali omejujejo. To pa ne pomeni, da bi odklanjali starejši učenci vsake sankcije za svoje prestopke. Priznavajo jih, če temeljijo na vzvratni socialni reakciji kolektiva in na skrbi vseh za spoštovanje norm skupnega življenja. Krivi se ne čutijo le zato, ker niso upoštevali vzgojiteljevega individualnega hotenja, temveč zato, ker vedo, da njihovi prestopki škodujejo interesom skupnosti. Tudi iz tabele razlik je to razvidno. Razlike učinkovitosti kazni so namreč glede na starost učencev med najmanjšimi pri kolektivih, moralno obsojajočih kaznih.

Zanimivo je gibanje razlik kazenske učinkovitosti glede na spol učencev različne starosti. Tako so med deklicami 4. do 5/6. r. manjše kot pa med dečki. To pomeni, da dečke 5/6. r. predpuberteta v tem vprašanju bolj oddalji od mlajših sošolcev kot pa deklice 5/6. r. od deklic 4. r. Med učenci 5/6. in 7/8. r. je razmerje ravno obratno. V vseh socialnih okoljih so si dečki 5/6. in 7/8. glede doživljanja kazni bližji kot pa deklice. Iz tega bi bilo mogoče sklepati, da so deklice zadnjih razredov že globlje v puberteti kot pa dečki in imajo zato manj skupnega z deklicami nižjih razredov kot pa dečki s svojimi mlajšimi sošolci.

Če učencev ne podelimo po spolu, opazimo, da so razlike kazenske učinkovitosti večje med 4. in 5/6. r. kot pa med 5/6. in 7/8. r., kar velja zlasti za mestno okolje. To pomeni, da je treba pri kaznovanju bolj upoštevati starostno razliko med učenci 4. in 5/6. r. kot pa med učenci 5/6. in 7/8. r. In končno se razlike kazenske učinkovitosti glede na starost učencev zmanjšujejo od mestnega preko industrijskega do kmečkega okolja.

O vrednostni razvrstitvi kazni učencev različne starosti nam da izračun rang korelacije naslednje rezultate:

Mestno okolje	Industrijsko okolje	Kmečko okolje
4.—5./6. r., $\varrho = 0{,}90$	4.—5./7. r., $\varrho = 0{,}86$	5./6.—7./8. r., $\varrho = 0{,}96$
5./6.—7./8. r., $\varrho = 0{,}96$	5./6.—7./8. r., $\varrho = 0{,}94$	
4.—7./8. r., $\varrho = 0{,}64$	4.—7./8. r., $\varrho = 0{,}62$	

Koeficient korelacije je med učenci 4. in 5/6. r. in med učenci 5/6. in 7/8. r. pozitiven in visoko pomemben. Vendar

je med učenci 4. in 5/6. r. nekoliko nižji kot med učenci 5/6. in 7/8. r. Starostna razlika med učenci 4. in 5/6. r. vpliva bolj kot starostna razlika učencev 5/6. in 7/8. r. ne le na kazensko učinkovitost, marveč tudi na vrednostno razvrstitev kazni. Še večja pa je ta razlika med učenci 4. in 7/8. r., kjer je koeficient korelacije precej nižji od prejšnjih, vendar še vedno pomemben na nivoju 0,01. To pomeni, da mora vzgojna praksa pri izbiri kazni najbolj upoštevati starostno razliko med učenci 4. in 7/8. r., manj med učenci 4. in 5/6. r. in najmanj med učenci 5/6. in 7/8. r.

Učinkovitost kazenskih kategorij glede na socialno okolje učencev

Vse kazenske kategorije so najmanj učinkovite v mestnem (ne velja za 4. r.), bolj v industrijskem (ne velja za 4. r.) in najbolj v kmečkem okolju. Tudi tod to pravilo ni konstantno. V odnosu do različnih kazni in kategorij učencev doživi določene modifikacije, kar je razvidno iz tabele.

Tabela razlik kazenske učinkovitosti glede na socialno okolje učencev[31]

Vrsta kazni		upravne						moralne			
Razred Soc. ok.		I-M		K-M		K-I		I-M		K-M		K-I	
4.	m	—	2	—	—	—	—	—	11	—	—	—	—
	ž	—	2	—	—	—	—	—	10	—	—	—	—
Skupaj		—	4	—	—	—	—	—	21	—	—	—	—
5./6.	m	29	—	40	—	11	—	28	—	28	—	—	0
	ž	13	—	16	—	3	—	20	—	17	—	—	3
Skupaj		42	—	56	—	14	—	48	—	45	—	—	3
7./8.	m	44	—	59	—	15	—	35	—	41	—	6	—
	ž	25	—	36	—	11	—	30	—	31	—	1	—
Skupaj		69	—	95	—	26	—	65	—	12	—	7	—

[31] V rubrikah označena števila pomenijo, za koliko točk je učinkovitejša neka kazenska kategorija za učence tistega socialnega okolja, pod katerim je napisano to število. Te razlike so pridobljene na enak način kot razlike v prejšnjih tabelah.

Vrsta kazni		denarne						omejitvene			
Razred Soc. ok.		I-M		K-M		K-I		I-M		K-M		K-I	
4.	m	—	4	—	—	—	—	6	—	—	—	—	—
	ž	—	10	—	—	—	—	—	7	—	—	—	—
Skupaj		—	14	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—
5./6.	m	33	—	35	—	2	—	50	—	75	—	25	—
	ž	38	—	35	—	—	3	45	—	65	—	20	—
Skupaj		71	—	70	—	—	1	95	—	140	—	45	—
7./8.	m	58	—	68	—	10	—	45	—	93	—	48	—
	ž	72	—	70	—	—	2	54	—	97	—	43	—
Skupaj		130	—	138	—	8	—	99	—	190	—	91	—

Vrsta kazni		profanacija						Vse kaz. kategorije			
Razred Soc. ok.		I-M		K-M		K-I		I-M		K-M		K-I	
4.	m	—	5	—	—	—	—	—	16	—	—	—	—
	ž	—	5	—	—	—	—	—	34	—	—	—	—
Skupaj		—	10	—	—	—	—	—	50	—	—	—	—
5./6.	m	47	—	69	—	22	—	187	—	247	—	60	—
	ž	53	—	64	—	11	—	169	—	197	—	28	—
Skupaj		100	—	133	—	33	—	356	—	444	—	88	—
7./8.	m	48	—	83	—	35	—	230	—	344	—	114	—
	ž	57	—	96	—	39	—	238	—	330	—	92	—
Skupaj		105	—	179	—	74	—	468	—	674	—	206	—

Iz tabele je razvidno naslednje:

— Vpliv socialnih razlik učencev na učinkovitost kazni je manjši pri bolj in večji pri manj učinkovitih kazenskih kategorijah.

— Razlike kazenske učinkovitosti so najmanjše med kmečkimi in industrijskimi učenci, večje med industrijskimi in mestnimi in največje med mestnimi in kmečkimi učenci.

— V 5/6. r. so pri vseh treh socialnih kombinacijah razlike kazenske učinkovitosti manjše pri deklicah kot pa pri dečkih; v 4. in 7/8. r. se te razlike med spoloma močno izravnajo, ponekod pa celo rahlo obrnejo.

— S starostjo učencev vpliv socialnega okolja na kazensko učinkovitost raste.

Socialno okolje učencev pomembno vpliva na učinkovitost kaznovanja. Bolj kot avtonomno osebno razsojanje se v kazenskih nazorih in dojemljivosti učencev izražajo kulturni in izobrazbeni nivo staršev, njihovi pedagoški nazori, značaj družinske vzgoje, mentaliteta in način življenja nekega okolja. Zlasti demokratizacija odnosov med ljudmi, osvobajanje človeka njegove lastne odtujenosti, priznavanje in spoštovanje njegove osebnostne in družbene vrednosti ima na pojmovanje kazni in njene vzgojne funkcije velik vpliv. Vsa ta vprašanja pa seveda močno pogojuje splošna ekonomska, družbena in kulturna podoba nekega socialnega okolja. V njej moramo iskati osnovne vzroke, da učenci iz različnih socialnih okolij kazni različno dojemajo in pojmujejo.

Najučinkovitejše so kazni za kmečke, najmanj pa za mestne učence. Nekje v sredi je kazenska dojemljivost industrijskih učencev. Čeprav ne razpolagamo s temeljitejšim psihološkim profilom kmečkih učencev, so vendar zaznavne mnoge posebnosti kmečkega okolja, ki vplivajo na njihovo pojmovanje in vrednotenje šolske kazni. Na prvem mestu so brez dvoma vplivi ostankov konservativne preteklosti, ki jih počasnejši ekonomski, družbeni in kulturni napredek našega podeželja, vsaj na področju vzgoje, sicer vztrajno, toda le s težavami premaguje. Sledovi tradicionalne vzgoje, ki je temeljila na bogaboječnosti, pohlevni poslušnosti in slepem podrejanju, na pretirani distanci med otroki in starši, učenci in vzgojitelji itd., se tudi še danes močno vrivajo v zavest kmečkega otroka. Zato se počasneje emancipira, osamosvaja, dozoreva in zaveda samega sebe. V tem so bržkone osnovni razlogi, da mnogo bolj tolerira, sprejema in se podreja prisilnim vzgojnim metodam. Razen tega je kmečki učenec bolj zaposlen in utrujen, živi bolj izolirano življenje, ki je mnogo manj izpostavljeno različnim slabim vplivom sodobne civilizacije. Zato nima toliko prilik za prestopke, je manj namerno omejevan in zato tudi manj kaznovan. Spričo tega je njegova kazenska občutljivost in dojemljivost manj otopljena in okrnjena.

Iz vsega tega bi lahko kdo naredil mehanski zaključek, da je kazen na kmečke učence učinkovito in zato kar primerno vzgojno sredstvo. V bistvu pa je ta sklep napačen in

škodljiv. S kaznovanjem bi poglabljali prav tiste lastnosti učencev, ki represivno vzgojo sicer podpirajo, njihovemu osebnostnemu razvoju pa močno škodujejo. Opravka imamo s protislovjem med vzgojnim smotrom in vzgojnimi sredstvi. Metoda prisiljevanja in kaznovanja namreč ne more uresničiti naših vzgojnih zahtev.

Dejali smo, da so mestni učenci najmanj dojemljivi za kazni. Vzroka za to sta lahko v njihovi večji vzgojni zahtevnosti ali pa v njihovi večji splošni moralni otopelosti in nedovzetnosti. Z gotovostjo moremo trditi, da gre predvsem za prvega, čeprav tudi drugega ne bi smeli podcenjevati. Tem manj zato, ker je drugi vzrok posledica prvega, torej pomanjkljive, dostikrat preživele in premalo aktivne vzgoje. Mestni učenci živijo v družbeno in kulturno pestrejšem in zahtevnejšem okolju. Zanj je značilen višji življenjski standard, večja izobraženost in kulturnejše življenje staršev, svobodnejši in enakopravnejši položaj otroka v družini, večje priznavanje njegovih pravic in spoštovanje njegove razvijajoče se osebnosti. Mestni ambient pritegne učence v najrazličnejše socialne odnose, daje jim več možnosti zgledovanja, razsojanja, osamosvajanja, afirmiranja itd. Vse to razvija v mladem človeku večjo zavest samostojnosti in osebne vrednosti, ki je ne more uskladiti s kakršnim koli nasiljem nad njim. Od vzgojiteljev zahteva kulturnejše vodenje in vzgajanje, čemur ti žal marsikdaj niso kos. V tem, da so nasilna vzgojna sredstva odpovedala, za modernejši stil vzgajanja pa mnogi starši in učitelji niso dovolj usposobljeni ali pa nimajo zanj objektivnih pogojev, je osnovno protislovje današnje vzgoje. Če dodamo temu še to, da so mestni učenci mnogo bolj kot kmečki izpostavljeni mikavnim slabostim in negativnim vplivom civilizacije mestnega življenja, kar skuša preprečevati vzgoja predvsem s kaznovanjem, je razumljivo, da so zanj vedno manj dostopni.

Industrijski učenci so glede vrednotenja kazni nekje med kmečkimi in mestnimi. Vendar je značilno, da je večina teh razlik manjših med industrijskimi in kmečkimi kot pa med industrijskimi in mestnimi učenci. Spričo velike migracije kmečkega življenja, ki ga še močno obremenjujejo ostanki tradicionalne vzgoje, v industrijske centre, je

to kar razumljivo. Industrijski proizvodni odnosi namreč ne porajajo v starših čez noč in avtomatično novih nazorov o vzgoji. Pa tudi pri mladih ne, iz česar se vidi moč družinske vzgoje, ki jo vplivi razvitejšega industrijskega življenja le počasi spreminjajo in modernizirajo. Mnogo lažje je namreč spremeniti ekonomsko in zunanjo podobo nekega kraja kot pa zavest in način mišljenja njegovih prebivalcev.

Zanimiva izjema so industrijski učenci 4. razreda. Primerjava njihove kazenske dojemljivosti s kazensko dojemljivostjo učencev 4. r. mestnega okolja nam pove, da so skoro vse kazenske kategorije za spoznanje učinkovitejše za mestne učence. Brez podrobnejših empiričnih raziskav tega podatka je kajpak vsaka interpretacija dvomljive vrednosti. Ni pa izključeno, da so mestni učenci nižjih razredov spričo posebnosti okolja in družinske vzgoje, ki ima nanje še velik vpliv, moralno občutljivejši in zaradi redkejšega kaznovanja zanj dojemljivejši.

Kot pri prejšnjih, opazimo tudi pri tej primerjavi, da so razlike učinkovitosti med učenci različnih socialnih okolij najmanjše pri bolj in največje pri manj učinkovitih kaznih. Čim učinkovitejša je torej neka kazen, tem manjše so njene deviacije glede na različne socialne kategorije učencev. Nadalje vidimo, da so v 5/6. r. razlike učinkovitosti kazni v vseh treh socialnih kombinacijah manjše pri deklicah kot pri dečkih. To pomeni, da predpuberteta dečke različnih socialnih okolij glede tega bolj razdvaja kot pa deklice. V 4. in 7/8. r. je ta razlika med dečki in deklicami precej izenačena. In končno opazimo, da rastejo razlike kazenske učinkovitosti v vseh treh socialnih primerjavah od nižjih proti višjim razredom. Čim starejši so torej učenci, tem večji vpliv ima socialno okolje na učinkovitost kazni.

O vrednostni razvrstitvi kazni glede na socialno okolje učencev dobimo po izračunu rang korelacije naslednje rezultate:

Mestno-industrijsko okolje		Industrijsko-kmečko okolje		Mestno-kmečko okolje	
4. r., . .	$\varrho = 0{,}95$	5./6. r., . .	$\varrho = 0{,}96$	5./6. r., . .	$\varrho = 0{,}63$
5./6. r., . .	$\varrho = 0{,}92$	7./8. r., . .	$\varrho = 0{,}92$	7./8. r., . .	$\varrho = 0{,}67$
7./8. r., . .	$\varrho = 0{,}94$				

Koeficient korelacije je med mestnimi in industrijskimi in med industrijskimi in kmečkimi učenci v vseh razredih visoko pomemben. To pomeni, da se razvrstitev kazni glede na njihovo učinkovitost pri vseh teh kategorijah učencev ne menja bistveno. V rang lestvici so prisodili kaznim dosti sorodna vrednostna mesta.

Nekoliko drugačen je ta odnos med mestnimi in kmečkimi učenci. Med njihovim rangiranjem kazni po učinkovitosti je koeficient korelacije precej nižji, vendar na nivoju 0,01 še vedno pomemben. Iz tega sledi, da so razlike ocenjevanja učinkovitosti posameznih kazni večje med mestnimi in kmečkimi učenci kot pa med mestnimi in industrijskimi ter med industrijskimi in kmečkimi učenci.

Rang korelacija učinkovitosti kazni po presoji učiteljstva in učencev

Koeficient korelacije znaša 0,51. Je komaj še pomemben. To pomeni, da so razlike v vrednotenju učinkovitosti posameznih kazni med učenci in učiteljstvom precejšnje. Iz tega sledi, da učiteljstvo premalo pozna pedagoško in psihološko bistvo posameznih kazni in njihov odmev v kaznovanih učencih. Zato se njegov namen in efekt kaznovanja tako pogosto razhajata.

Raba kazni

Tako kot za učinkovitost kazenskih kategorij moremo izluščiti iz danega statističnega gradiva nekaj osnovnih spoznanj tudi o rabi posameznih kazni. V ta namen nam služi naslednja tabela.

Tabela poprečne rabe kazenskih kategorij[32]

Vrsta kazni	upravne			moralne			denarna		
Soc. ok. Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
mestno	117	229	226	158	173	162	154	205	180
industr.	116	206	204	150	151	158	132	140	144
kmečko	—	157	138	—	144	126	—	128	118
Skupaj (M) . . .	116	197	189	154	156	149	143	158	147

[32] Ta tabela je narejena po enakem principu kot »Tabela poprečne učinkovitosti kazenskih kategorij« (na str. 217), le da se nanašajo podatki na rabo kazni. Glej še prilogo »Tabele rangov učinkovitosti in rabe kazni«.

Vrsta kazni	omejitvene			profanacija			Vse kaz. kategorije		
Soc. ok. Razred	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8	4	5/6	7/8
mestno	163	141	125	186	214	208	778	962	901
industr.	168	154	134	188	217	209	754	868	849
kmečko	—	185	143	—	190	151	—	804	676
Skupaj (M) . . .	165	160	134	187	207	189	766	878	809

Iz tabele je razvidna raba posameznih kazni in kaznovanje učencev glede na njihovo starost in socialno okolje.

Rang rabe kazenskih kategorij

V 4. r. mestnega in industrijskega okolja dobimo glede na pogostost rabe naslednjo razvrstitev kazenskih kategorij:

1. kazni profanacije učenca,
2. omejitvene kazni,
3. moralno obsojajoče kazni,
4. denarna kazen,
5. upravne kazni.

V nižjih razredih prevladujejo lažje, manj zahtevne in na splošno moralno manj učinkovite osramotitvene in omejitvene kazni, ki temeljijo na trenutnem neugodju. Spričo manjše moralne razvitosti teh učencev, njihove večje represivne občutljivosti in distance, ki jo imajo do kaznovanja, kaznujočega učitelja in staršev, so za take kazni še dojemljivi. Čeprav imajo na učence praviloma le kratkotrajni učinek, učiteljstvo z njimi lahko shaja, ne da bi moralo občutneje segati po težjih. Zato je koeficient rang korelacije med učinkovitostjo in rabo kazni v tem razredu visoko negativen, saj znaša v mestnem okolju —0,74, v industrijskem pa —0,73.

V glavnem se lahko s tem rezultatom strinjamo. Ker mlajšim učencem še zaležejo milejše kazni, bi bilo, spričo postopnosti kaznovanja, nesmiselno trošiti kapital težjih kazni, ki jih pogosta raba v višjih razredih še prehitro razvrednoti. Kljub temu pa gre precejšnji del tega razločka na račun zanemarjenja učinkovitejših moralno obsojajočih kazni, po katerih bi smelo učiteljstvo več segati. Z njimi bi močno paraliziralo tako pogosto rabo osramotitvenih in omejitvenih kazni.

Za 5/6 in 7/8. r. mestnega okolja dobimo naslednjo, nekoliko spremenjeno rang lestvico rabe kazenskih kategorij:

1. upravne kazni,
2. kazni profanacije učenca,
3. denarna kazen,
4. moralno obsojajoče kazni,
5. omejitvene kazni.

Sorodna razporeditev rabe kazenskih kategorij je značilna tudi za 5/6. in 7/8. r. industrijskega okolja. Razen omejitvenih kazni, ki pridejo v 5/6. r. na tretje mesto, v mestnem pa na peto mesto, ni drugih bistvenejših razlik. Kazni profanacije obdržijo tudi v teh razredih visoko mesto, in to predvsem zaradi kazni »Odstranitev učenca iz razreda« in »Učenec je za kazen vprašan za oceno«, ki ju učiteljstvo višjih razredov pogosto rabi. Močno pa poraste raba upravno-administrativnih kazni, saj zavzemajo v mestnem okolju prvo, v industrijskem pa drugo mesto. Da se učiteljstvo manj poslužuje malo učinkovitih, za učence te starosti malo primernih omejitvenih kazni, je pravilno. Nepravilno pa je, da tako močno zapostavlja rabo moralno obsojajočih kazni (so na 4. mestu), ki so za te učence med najbolj učinkovitimi. Zaradi tega in pa zato, ker se uvršča izmed upravnih, ne dosti učinkovit »Vpis v razrednico« med najbolj rabljene kazni, je koeficient korelacije med učinkovitostjo in rabo kazni za te razrede negativen, vendar pa ni pomemben. Znaša namreč v 5/6. r. mestnega okolja —0,08, v 7/8. r. pa —0,07; v 5/6. r. industrijskega okolja je —0,17 in v 7/8. r. —0,09.

Na osnovi tega lahko ugotovimo, da je v teh razredih raba kazni bližja njihovi učinkovitosti kot pa v 4. r. Iz tega je razvidno, da starejšim učencem milejše in malo učinkovite kazni ne zaležejo dosti, zato se mora zatekati učiteljstvo k učinkovitejšim in običajno težjim kaznim.

Za 5/6. in 7/8. r. kmečkega okolja je značilna naslednja razvrstitev rabe kazenskih kategorij:

1. kazni profanacije učenca,
2. omejitvene kazni,
3. upravne kazni,
4. moralno obsojajoče kazni,
5. denarna kazen.

Najbolj v rabi so spet na splošno manj učinkovite omejitvene in osramotitvene kazni. Kmečki učenci so na splošno manj kaznovani in zato bolj dojemljivi za milejše kazni. Zlasti velja to za nekatere omejitvene kazni, ki jih kar precej prizadenejo. Čeprav zavzemajo upravne kazni nekoliko nižje mesto kot v mestnem in industrijskem okolju, so še vedno med dosti rabljenimi kaznimi. Moralno obsojajoče kazni so tudi v tem okolju na predzadnjem mestu. Da je denarna kazen najmanj aktualna, je spričo nam že znanih razlogov razumljivo.

Koeficient rang korelacije med učinkovitostjo in rabo kazni znaša v tem okolju v 5/6. r. —0,55, v 7/8. r. pa —0,48. Kakor vidimo, se raba kazni spet bolj oddalji od njihove učinkovitosti. Kot v nižjih razredih mestnega in industrijskega okolja, lahko obvladuje učiteljstvo tudi še učence v višjih razredih kmečkega okolja z milejšimi, četudi na splošno manj učinkovitimi kaznimi.

Raba kazni glede na starost učencev

V vseh socialnih okoljih so največ kaznovani učenci 5/6. r., nato učenci 7/8. r. in najmanj učenci 4. r. To razmerje moremo utemeljiti s tem, da so predpubertetniki spričo njihovih predpubertetnih posebnosti najbolj izpostavljeni in sprejemljivi za negativne vplive okolja, za pozitivne vzgojne ukrepe vzgojiteljev pa najmanj dojemljivi. Laže je z učenci zadnjih razredov, ki so že razsodnejši, bolj kritični do raznih slabosti okolja in zanje manj sugestibilni. Najbolj pa zaležejo pozitivni vzgojni ukrepi mlajšim učencem, zato so najmanj kaznovani. V vseh socialnih okoljih je koeficient rang korelacije rabe kazni najvišji med 5/6. in 7/8. r. (čez 0,90), precej nižji med 4. in 5/6. r. (čez 0,50) in najnižji med 4. in 7/8. r. (okrog 0,40). Iz tega je razvidno, da so razlike glede vrste kazni, ki se jih poslužuje učiteljstvo, najmanjše med 5/6. in 7/8. r., večje med 4. in 5/6. r. in največje med 4. in 7/8. r. To pomeni, da učiteljstvo vsaj deloma prilagaja vrste rabljenih kazni starostnim posebnostim učencev.

Raba kazni glede na socialno okolje učencev

Najmanj kaznuje učiteljstvo v kmečkem, bolj v industrijskem in najbolj v mestnem okolju. To razmerje izhaja iz že omenjenih razlik teh okolij in njihovih vplivov na tamkajšnjo vzgojo. Glede tega, katere kazni uporablja učiteljstvo, sta si najbliže mestno in industrijsko okolje. Med njima ni praktične razlike, čeprav sega učiteljstvo industrijskega okolja nekoliko bolj po omejitvenih in osramotitvenih kaznih. Koeficient korelacije znaša med njima v vseh razredih čez 0,90. Nekoliko večje so te razlike med industrijskim in kmečkim okoljem (ϱ = okrog 0,60) in še večje med mestnim in kmečkim okoljem (ϱ ne sega v nobenem razredu čez 0,50). Vidimo, da učiteljstvo pri izbiri kazni precej upošteva posebnosti socialnega okolja in njihove vplive na kazensko dojemljivost učencev.

Z analizo šolskih kazni smo pri kraju. Bili pa bi v zmoti, če bi mislili, da smo s tem zajeli proces kaznovanja v celoti. S pedagoškim orisom posameznih šolskih kazni, njihove učinkovitosti in rabe glede na različne kategorije učencev smo prikazali le osnovni del tega celostnega vprašanja. Povsem ob strani ali le deloma upoštevana pa je ostala vrsta vidikov in okoliščin, ki poleg narave kazni in njene vsebine močno součinkujejo na njeno pedagoško vrednost. Naj omenim le najvažnejše. Učinkovitost kazni bi bilo treba vsebinsko in vzročno osvetliti ne le za učence 7. in 8. razredov mestnega okolja, temveč tudi za učence drugih starostnih in socialnih kategorij, nadalje glede na spol učencev, njihov učni uspeh, značaj družinske vzgoje, njihove moralne in socialne razvitosti, organiziranosti razrednega kolektiva itd. Prikazati bi bilo treba korelacijo med učinkovitostjo kazni in osebnostjo vzgojitelja, vrednotenje kazni učiteljstva glede na razred ali predmet, ki ga poučuje, kdaj je kazen učinkovitejša glede na subjekt, ki kaznuje (učitelj, razredni kolektiv, starši), kolikšna in kakšna je didaktična funkcija kazni, kako vpliva na učenje kaznovanega ipd. Izredno pomembno vprašanje se nanaša na odnos med naravo prestopka in značaj kazni ali drugače

povedano, na namembnost kazni. Tudi psihološki proces doživljanja kazni same in njenih spremljevalnih okoliščin, kakor tudi številne in raznovrstne negativne posledice napačnega kaznovanja, zahtevajo temeljitejšo osvetlitev. Predvsem pa bi bilo treba sistematično in sintetično prikazati vlogo in funkcijo kaznovanja v našem vzgojnem sistemu nasploh in razne teorije, ki se v tej zvezi pojavljajo. Z razčlenitvijo omenjenih in drugih vidikov kazenskega procesa bo bolj plastično zaživela tudi analiza posameznih kazni. Dokler takega sistematičnega in zaokroženega prikaza s tega področja nimamo, pa upam, da bo v pomoč našim vzgojiteljem tudi ta knjiga, ki prej omenjene vidike vsaj deloma že vključuje, zlasti tiste, ki so specifični za neko kazen.

Druga med tekstom necitirana literatura

Dr. Stanko Gogala: Uvod v pedagogiko, Slovenska šolska Matica, Ljubljana 1939.

Dr. Vlado Schmidt: Uvod v Veliki didaktiki, Zveza pedag. društev Slovenije, Ljubljana 1958.

Dr. Vlado Schmidt: Uvod k Emilu, DZS, Ljubljana 1959.

Dr. Vlado Schmidt: Pedagogika III., IV., skripta VPŠ, Ljubljana 1948.

L. E. Raskin: Disciplina i kultura ponašanja učenika, ŠKOLPEDIZ, Ljubljana 1946.

A. Aichhorn: Verwahrloste Jugend, Hans Huber, Bern 1951.

H. Meng: Strafen und Erziehen, Hans Huber, Bern 1935.

W. Gmurman: Disziplin in der Schule, Volk und Wissen, Berlin 1960.

E. Gabert: Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes, Freies Geistesleben, Stuttgart 1951.

O. Kutzner: Freiheit, Verantwortlichkeit und Strafe, Hermann Beyer, Langensalza 1923.

A. Stückelberger: Die Strafe in der Erziehung, Gotthelf, Zürich 1954.

Jean Piaget: Das moralische Urteil beim Kinde, Rascher Vrl., Zürich 1954.

R. B. Aibauer, Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers, Josef Habbel, Regensburg 1954.

M. J. Langeveld: Einführung in die Pädagogik, Ernst Klett, Stuttgart 1951.

J. J. Sachse: Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe, Ferdinand Schöningh, Padeborn 1879.

KAZALO

Klasifikacija šolskih kazni 21

Upravno-administrativne kazni 21
Vpis v dnevnik 23
Ukor 31
Znižanje ocene iz vedenja 39
Kazenska premestitev učenca v paralelni razred ali na sosedno šolo 50

Moralno obsojajoče kazni 58
Zagovor učenca pred razrednim kolektivom 59
Zagovor učenca pred pionirsko oziroma pred mladinsko organizacijo 69
Zagovor učenca pri upravitelju 78
Ignoriranje učenca 86
Obvestitev staršev 95

Poravnalne kazni 105
Denarna kazen 105

Omejitvene kazni 115
Pripor učenca po pouku 118
Kazenska naloga 128
Odvzem odmora 136
Prepoved udeležbe na šolskem izletu 143

Kazni profaniranja učenca 153
Učenec mora stati v klopi 154
Premestitev učenca v drugo klop 160
Odstranitev učenca iz razreda 169
Učenec je za kazen vprašan za oceno 178
Telesna kazen 184

Zaključki 217

Citirana in druga rabljena literatura 236

Priloge:

Tabele rangov učinkovitosti in rabe kazni
Osnovni podatki o učinkovitosti in rabi kazni
Ankete za zbiranje gradiva

NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA
LJUBLJANA

France Strmčnik

ANALIZA ŠOLSKIH KAZNI

Založila
Državna založba Slovenije

Za založbo
Ivan Bratko

Natisnila
tiskarna »Toneta Tomšiča«

Ljubljana 1965

Narodna in univerzitetna knjižnica - Ljubljana

NARODNA IN UNIVERZITETNA
KNJIŽNICA
COBISS ®
0000094483