

ISSN 1318 - 5160
UDK 374.7

OHK - Pedagogika in andragogika

Per
ANDRAGOŠKA SPOZNANJA
1998 /5

/5

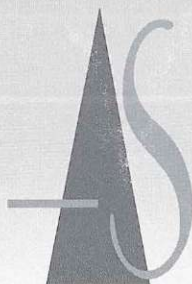
374.7



46199800005,3/4

COBISS

UNIVERZA V LJUBLJANI - FF



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

3-4

1998

Funkcionalna nepismenost
na prelomu tisočletja

Metode izobraževanja
odraslih

Izobraževanje v zaporih

Vloga izobraževanja odraslih
pri razvoju lokalne identitete

IMPRÉSUM

Ustanovitelj Andragoško društvo Slovenije
Izdaja Filozofska fakulteta, Ljubljana

Glavna urednica/Editor in Chief dr. Ana Krajnc
Odgovorna urednica/Editor mag. Daniela Brečko
Oblikovna zasnova/Design Marko Apih
Tehnični urednik/Technical Editor Milan Turel

Uredniški odbor/Editorial Board mag. Milena Ažman,
mag. Jordan Berginc, mag. Melita Cimerman,
mag. Nada Češnovar, mag. Jožko Čuk,
Jasna Dominko-Baloh, dr. Zoran Jelenc,
dr. Janez Jereb, Božo Kočevar, mag. Jože Miklavc,
dr. Vida Mohorčič-Špolar, Sašo Niklanovič,
dr. Danica Purg, dr. Dimitrij Rupel, dr. Ivan Svetlik,
dr. Pavle Zgaga

Mednarodni sodelavci: Pavel Hartel – Karlova univerza v
Pragi; Lian Carey – St. Patrick College, Irska; Paolo
Federighi – Univerza Firenze; Peter Jarvis – Univerza Surrey,
Anglija; Jost Reischmann – Univerza Bamberg, Nemčija.

Tajnica uredništva: Tanja Šulak, tel: 061/176 93 56,
061/176 92 00, faks: 061 125 93 37,
elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Oglasi/Marketing: Tanja Šulak, tel: 061/176 93 56, faks:
061 125 93 37, elektronska pošta: tanja.sulak@ff.uni-lj.si

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office:
Filozofska fakulteta, Ljubljana, Aškerčeva 2, p.p. 271-V,
telefon 061/133-0-81-26, 133-81-32 in 133-01-27, telefaks
061/132-41-87. Naročnina: telefon 133-81-26, 133-81-32 in
133-01-27. Žiro račun/Current Account: 50100-603-41495

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto,
posamezen izvod je 1600 SIT.
Letna naročnina za individualne naročnike je 5600 SIT,
za ustanove in podjetja 8400, za študente 3600 SIT.

Tisk: Tiskarna Skušek Ljubljana

Revija je subvencionirana s strani Ministrstva za šolstvo in
šport ter Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete.

Po mnenju Ministrstva za kulturo št. 415-15/95 z dne 20.2.
1995 revija šteje med grafične izdelke iz 13. točke tarifne
številke 3 zakona o prometnem davku, po katerem se
plačuje 5-odstotni prometni davek. Prometni davek je
vračunan v ceno revije.



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA
Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih
Journal of adult education in Slovenia

R 5/98

Vsebina

<i>Nives Ličen</i>	DEMOKRATIZACIJA 21. STOLETJA SE ZAČENJA V DRUŽINAH	4
<i>Alenka Janko Spreizer</i>	FUNKCIONALNA PISMENOST NA PRELOMU TISOČLETJA	9
<i>Dušana Findeisen</i>	FUNKCIONALNA NEPISMENOST IN KAKO JO REŠUJEJO FRANCOZI	22
<i>Daniela Brečko</i>	METODE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH (I. del)	29
<i>Nadja Dobnik</i>	VLOGA UČBENIKA V IZOBRAŽEVANJU NA DALJAVO	34
<i>J. W. Cosman</i>	IZOBRAŽEVANJE V ZAPORIH	48
<i>Samo Lojk</i>	POMEN KNJIŽNIC ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH	52
<i>Monika Govekar-Okoliš</i>	VLOGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V RAZVOJU LOKALNE IDENTITETE	63

POGOVARJALI SMO SE	69
KNJIŽNE NOVOSTI	71
POD DROBNOGLEDOM	74
UTRINKI S POTI	77
KONFERENCE IN SEMINARJI DOMA	80
KONFERENCE IN SEMINARJI PO SVETU	81
OGLASNE STRANI	84
POVZETKI/ABSTRACTS	85

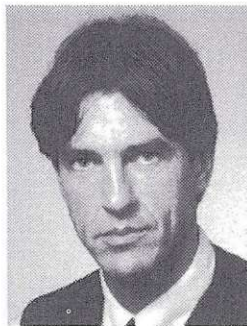
Kako do vizije izobraževanja odraslih

Zadnjih nekaj let z zanimanjem spremljam nova odkritja in spoznanja na področju andragogike in v njej sorodnih vedah. Ni kaj, kljub neustrezni podpori pristojnih vladnih institucij (finančni, organizacijski ...), je strokovnjakom in raziskovalcem uspelo naš koncept in izkušnje povzdigniti na mednarodno raven. Vsi vključeni subjekti so v zadnjih nekaj letih zgradili mrežo, na podlagi katere so nastale nove oblike organizacij, ki omogočajo različne oblike izobraževanja, usposabljanja, raziskovanja in osveščanja za različne ciljne skupine starejših in mlajših. Model je posnemanja vreden tudi za nekatere sosednje države. Toda ali se takšen model ujema z vizijo izobraževanja odraslih v Sloveniji? Dalje, ali sploh imamo vizijo izobraževanja? Mar velja pri tem posnemati zgolj vizijo izobraževanja držav OECD ali morda držav Evropske skupnosti? Ne, nikakor se ne smemo podrežati njihovim že uveljavljenim »receptom in modelom«. Pomeni, da moramo v prvi vrsti izhajati iz lastnih spoznanj, izkušenj, teženj in želja. Vizija ali zamišljanje podobe izobraževalnega koncepta odraslih v prihodnosti mora izhajati iz nas samih. Na nas je, da to vizijo odkrijemo in definiramo.

Kako naj bi proces odkrivanja vizije izobraževanja odraslih potekal? Predvsem se moramo aktivneje usmeriti v raziskovanje (odkrivanje) kvalitativnih podatkov o raziskovanih ciljnih skupinah in se malce oddaljiti od kvantitativnih metod, ki nam o pričakovanih rezultatih izobraževanja in usposabljanja premalo povedo. Nazoren primer so podatki o naraščanju števila diplomantov na obeh naših univerzah in po drugi strani strma rast števila brezposelnih diplomantov. Marsikdo se bo vprašal, mar moramo res vse meriti po povpraševanju in ponudbi na trgu? Vsekakor ne! Toda izobraževalna »strategija« nedvoumno ne izhaja iz potreb in želja posameznika, njegovega okolja, kaj šele iz njegovih pričakovanj. V razvitih državah in na razvitih trgih delovne sile (ZDA, Kanada, Avstralija, Irska, Danska ...) so pred približno desetimi leti začeli pri izobraževanju odraslih uvajati koncept, ki je vsekakor vreden delnega posnemanja. Pri usposabljanju odraslih so se pretežno usmerili v koncept Training by Design, kar pomeni, da so vso promocijo usmerili k osveščanju posameznika, ki si končno lahko pomaga le sam, če ima lastne potrebe, življenjske cilje in motivacijo za nove dosežke. Država ponuja izzive, spodbuja podjetništvo.

Analize v svetu in pri nas kažejo, da je prišlo do velikanskega povpraševanja po praktičnih znanjih v smislu Kako naredim to ali kako ustvarim ono. V eni izmed držav OECD-ja so ugotovili, da tudi sistem vseživljenjskega učenja ne prinaša dovolj učinkovitih rezultatov, kot On the Job Training, v katerega se vključujejo delazmožni ljudje. Zatorej je najpomembnejša zavzetost posameznika za določeno aktivnost. Če je njegova zavzetost velika, bo tudi usposabljanje sprejel z navdušenjem. Boljše rezultate dosegajo tam, kjer posameznik ve, zakaj nekaj potrebuje.

UVODNIK



Mag. Jordan Berginc
Visoka šola
za podjetništvo
Portorož

»Ne bodimo
vsi žrtve
lastne kulture,
na probleme
glejmo bolj
ustvarjalno!«

J. B.

Dejali boste – nič novega, česar ne bi že poznali! Žal praksa potrjuje prav nasprotno. Večini ciljnim skupinam odraslih se ponuja sistem izobraževanja in znanj, ki vsekakor ne spodbuja (navdušuje), temveč v posamezniku vzbuja dvome o koristnosti ponujenega znanja. Poleg tega vsepovprek zanikuje mo pričakovanja vključenih v izobraževalni proces. Mar ni v današnjem univerzitetnem sistemu vse preveč transmisije »specializiranih« znanj in vse premalo razvijanja sposobnosti, spretnosti in talenta študentov? Ugotovljeno je, da začne motivacija za lastne ambicije pri študentih upadati, ko stopajo v drugi letnik študija na dodiplomski ravni. Zakaj odklanjamo njihova pričakovanja? Zakaj se vedno zadovoljimo s povprečnostjo na tem področju?

Komparativne analize kvantitativnih podatkov z deželami Evropske skupnosti nam kažejo čedalje večji razkorak v stopnji izobraževanja in ustvarjanja dodane vrednosti na prebivalca. Ni razloga za preplah, toda z gotovostjo lahko trdimo, da je koncept izobraževanja odraslih v krizi. Da, vizija nam manjka. Brez vizije ni orientacijske točke. Ali kot bi se temu dejalo: noben veter ni ugoden ladji brez cilja. Do vizije si bomo pomagali tudi z domišljijo, ki je nedvoumno povezana z našim ustvarjalnim potencialom. Naj vam povem, kaj je pripomnil neki ameriški profesor ob najini razpravi o neizkoriščenih potencialih domačih talentov? Dejal je: »Ljudje v tako majhni deželi, kot je Slovenija, se zagotovo ne bodo mogli kosati z raziskovalnimi dosežki vrhunskih tehnologij, ki jih financira ogromen, predvsem tuj kapital. Lahko pa se izkažete s svojimi avtentičnimi pristopi, prednostmi, navadami in potrebami, ki pa se morajo navezovati na ustvarjalno področje. Pomnite, prihajajoče stoletje je stoletje ustvarjalnosti in inovativnosti v razvoju človeštva. Vsaka dežela bo lahko konkurenčna samo toliko, kolikor bodo ustvarjalni in inovativni njeni ljudje. Prehajamo v ekonomijo ustvarjalnosti.« Ob tej izjavi se človek kar malce zamisli. Kaj je z našim ustvarjalnim potencialom, zakaj ga ne znamo dovolj spodbujati in ga produktivno usmerjati? Kako ga lahko spodbujamo z izobraževanjem? A to je že druga zgodba. Za konec pa še ta stara misel: »Če želiš premakniti goro, začni prenašati kamenčke!«

mag. Nives
Ličen
Filozofska
fakulteta v
Ljubljani

DEMOKRACIJA 21. STOLETJA SE ZAČENJA V DRUŽINAH

*Kako priti do demokratičnih odnosov in kje
predvsem se demokratičnih odnosov učimo?*

Najbrž je že kar retorični odgovor na to vprašanje, da se medsebojnih odnosov učimo v primarnih skupinah, ki jim človek pripada. Najmočnejše se v naše možganske vijuge vtisne učenje v zgodnjem otroštvu, zato poudarjamo vedno znova družino kot likovno delavnico risanja temeljnih vinjet medsebojnih odnosov, ki se kasneje kot samoumevne prenašajo v druge medsebojne odnose. V besedilu govorimo o »demokratičnem kažipotu«, o značilnostih demokratičnih odnosov, kakršne naj bi odrasli in otroci skupaj gradili v svojih družinah.

DEMOKRACIJE SE UČIMO

Ko govorimo o demokraciji, so naše prve misli prepletene z državnimi institucijami, s parlamentom, s politiko ... Mogoče preplavi naše telo jeza ob misli na »profesionalne demokracije« evropskih držav, ko si »poklicni« poslanci izbirajo volilna okrožja in ne obratno, da bi lokalna pobuda izbirala poslance. Kakor koli že, demokracije ne sestavljajo samo pravne institucije. Demokracija je v mnogočem stvar senzibilnosti, zato ne deluje, pa četudi je še tako

zapovedana ali propagirana, če ljudje niso občutljivi drug za drugega.

Demokracija temelji na določeni kulturi, ki jo človek pridobiva počasi, z učenjem. Valadier meni, da je kultura, na kateri sloni demokracija, sestavljena iz moralnih in političnih vrlin. Demokratična kultura postavlja svobodo pred pasivni konformizem, odgovornost, inventivnost in delo pred opuščanje nalog in zanemarjanje le-teh, spoštovanje mišljenja drugih in pluralizem pred slepo poslušnost in preziranje nasprotnikov. Demokracija sloni na moralni

in duhovni vzgoji, brez te je le prazna lupina. (Valadier 1991, po Mougnotte 1995.)

V nekaterih deželah, kot npr. na Danskem, lahko občutimo, da ni le prazna lupina. Posamezniku puščajo dovolj prostora. Neodvisnost posameznika jim je pomembnejša kot moč, ki jo dobijo z disciplino skupnosti. Kot lahko beremo v sagah, so se danski junaki v davni preteklosti umaknili na Islandijo, ker se niso hoteli ukloniti jarmu norveških kraljev. Neznosno jim je bilo, da je kralj od njih lahko zahteval, naj se udeležijo vojnega pohoda, ko se je vojskoval kralj in ne oni sami. Sporočila o svobodoljubnosti in pomembnosti posameznika se v pripovedih z izrazito pesniško močjo prenašajo že stoletja na mlajše generacije. Pomembna sporočila se prenašajo iz generacije v generacijo znotraj družin in drugih skupnosti. Dandanes velikokrat slišimo, da je za vse kriva družina, da sta kriza in razsulo družine povzročila naraščanje negativnih pojavov korupcije, mamil ... Kriminalne zablode ne moremo pripisati le družini in jo okriviti za vse blato današnjega sveta. Prav tako tudi ne moremo trditi, da je družina edina, ki nudi »sociološka zdravila«. Je pa prav gotovo pomembna, in sicer z vidika socializacije otrok in tudi socializacije odraslih.

SESTAVINE UČENJA ZA DEMOKRATIČNE ODNOSÉ

Na vzgojo in izobraževanje za demokracijo gledamo s treh vidikov. Prvi je izkustveno učenje, drugi je razvijanje vrednot in tretji je izobraževanje kot spoznavanje podatkov, problemov in odločanje v zvezi z njimi. (Mougnotte 1995.)

Demokratičnega vedenja se ni mogoče učiti le po spoznavni poti, temveč je pomembna tudi

*Za demokracijo je
potrebna moralna
in duhovna
vzgoja*

čustvena in doživljajska raven, ker gre za vrednote, stališča, slog življenja. Poglavitni del izkustvenega učenja v zvezi z demokracijo poteka v družini. Učitelji so starši, bratje in sestre pa tudi otroci svojim staršem. Demokratična kultura ni toliko odvisna od tega, kaj slišimo v govorih javno nastopajočih, temveč je bolj odvisna od tega, kaj ljudje doživljajo v zanje čustveno pomembnih skupinah. Psihiatri s področja transakcijske analize, kot sta Eric Berne in Thomas Harris, trdijo, da so čustva, ki jih človek doživlja v prvih petih letih življenja, v njem najmočnejša tudi v nadaljnjem življenju. Za »prepisovanje« osnovnih zapisov v človekovem možganskem računalniku potrebuje posameznik veliko energije, volje in tudi pomoči. Če so že osnovni zapisi naklonjeni demokratični kulturi, jih je potrebno le razvijati, v nasprotnem primeru se mora odrasli tega šele učiti.

Vsem nam je v korist spodbujanje družinskega okolja, v katerem se starši in otroci medsebojno spoštujejo, tako da se upošteva pravica drugih članov družine v korist celotnega družinskega sistema.

Znati moramo ustvarjati družine, v katerih starši učijo otroke spoštovati avtoriteto, vendar ne podrejanja; družine, v katerih premoč staršev v znanju ne potisne radovednosti otroka in njegovega zaupanja v lastne sposobnosti za premagovanje težav. Demokratična družina ne pomeni, da se pri odločitvah glasuje ali da je v njej brezpogojno vse dopuščeno, temveč da obstaja odgovornost družinskih članov. Demokratični odnosi so povezani z zaupanjem in odgovornostjo.

Družinsko življenje je dandanes bolj zapleteno kot v preteklosti, ker ni utečenih vzorcev, ki bi se dolgotrajno prenašali iz generacije v generacijo, oziroma so vzorci, ki jih starši prinašajo iz svojega včerajšnjega otroštva, zastareli za današnji dan. Vsaka družina gradi svoje vzorce reševanja konfliktov, medsebojnega sporazumevanja, odločanja. Demokracija pomeni skupno odločanje. To pa vključuje osebno odgovornost. Medsebojna odvisnost terja vzajemno odgovornost. Ni nujno, da se vedno posameznik prilagaja. Nasprotno: demokratično vedenje predpostavlja aktivno poseganje v medsebojne odnose in organiziranje

medsebojnih odnosov. Odgovornost in spoštovanje drugega ni izgovor za nedejavnost, za indiferentnost. Odgovornost pomeni predvidevanje, uvid v posledice delovanja ali nedejavanja, pomeni uvid v to, kar povzročamo ali bi lahko povzročili in smo za to odgovorni pred neko avtoriteto, še posebej pred avtoriteto lastne vesti. Vzgajati v družini pomeni tudi vzgajati občutek odgovornosti pri otrocih in pri odraslih članih družine.

Družina mora članom privzgojiti občutek osebne odgovornosti.

Tretja sestavina učenja za demokracijo je spoznavanje podatkov in odločanje v zvezi z njimi. V sodobnem svetu je na voljo vsakodnevno ogromno informacij. Nekateri raziskovalci medijev govorijo o kulturološkem aidsu. Čim hitreje informacije prihajajo, tem hitreje jih mora posameznik rekombinirati, se v zvezi z njimi odločati in ustvarjati nove koncepte. Za starše prinaša pospešeno ustvarjanje novega sveta večjo odgovornost. Stari vzorci mišljenja in pasivno prilagajanje ne zadostujejo več. Mogoče bi to bilo dovolj za plavanje s tokom, ni pa dovolj, da bi sami sebe upravljali na grebenu informacijskega vala postindustijske družbe. Starši potrebujejo take spretnosti mišljenja, ki jim omogočajo informacije izbirati in prilagajati za vsakodnevno družinsko uporabo, informacije morajo nenehno ustvarjalno prilagajati svojemu življenju, svojim otrokom in svojemu mikrookolju. Ustvarjalno prilagajanje sloni na mišljenju, ki je osebno, intuitivno in hkrati logično, zahteva kreativne miselne procese, kajti potrebno je vedno znova prilagajati svoje paradigme. Paradigma je mišljena kot vrsta pravil, ki jih uporabljamo, ko informacije vrednotimo in jih vključujemo v svoje družinsko življenje. Na življenjskih izkušnjah

V vsakdanjem življenju pa opazamo, da velike komunikacijske možnosti ne vodijo tudi v uspešno sporazumevanje, v demokratične odnose. Ustvarjalno se moramo lotiti medsebojnih odnosov, če želimo demokracijo tudi uresničevati, ne le o njej govoriti.

staršev temeljijo njihove osebne paradigme. Te paradigme so jim v mnogočem koristne, lahko pa jih tudi omejujejo. Lahko jim prikrivajo priložnost, ker njihov referenčni okvir ne potrdi obstoja priložnosti (prim. de Bono 1994).

V informacijski dobi postaja svet majhen. Prostorska oddaljenost ni več ovira. Ljudje smo si vedno bližji. Sprašujemo se, kako smo si bližji in s kom. S sosedom v virtualnem prostoru na internetu ali s sosedom v domačem bloku.

»DEMOKRATIČNI KAŽIPOT« IZPISUJEMO V DRUŽINI

Temeljne značilnosti demokratične kulture so:

- tolerantnost in spoštovanje pravic drugega,
- sodelovanje,
- odgovornost,
- sporazumevanje.

Na znaku, ki ga imenujemo »demokratični kažipot«, je izpisano: dialog, odgovornost do sebe in do drugega.

Družinska skupnost s svojim načinom življenja, sprejemanjem novosti spodbuja razvoj sposobnosti in stališč ter vrednot, ki so pomembni za demokratične odnose v ožji skupnosti in v širših razmerjih. V primarnih skupinah doživi otrok temeljne poteze demokracije, ki se zarisujejo v slogu skupnostnega življenja (ali pa se ne zarisujejo). Uči se dialoga v stiku z drugimi ljudmi, prepričevanja in sprejemanja drugega. Demokracija se gradi med ljudmi, ki so sposobni, pripravljeni in usposobljeni za dialog. Za demokratične odnose je namreč značilno, da vsak človek izrazi svoje potrebe, želje, stališča in jih skuša zadovoljevati ob upoštevanju drugih ljudi.

Odgovornost do drugega sloni na uveljavljanju socialnega načela v medsebojnih odnosih. Vedenje po tem načelu upošteva drugega, njegove potrebe in želi z njim razreševati konflikte na tak način, da ni nihče prizadet ali oškodovan. Sloni na medsebojnem spoštovanju. Korenine vedenjskih vzorcev, ki upoštevaljo socialno načelo zadovoljevanja potreb, poganjajo v prvi skupnosti, kjer človek živi. Znanje, kako se obnašati po socialnem načelu, dobi posameznik predvsem v družini. Ker vsi ljudje začno kot otroci in vsi narodi prihajajo iz otroštva, kot je zapisal Erikson v svojem delu *Childhood and Society*, je za demokracijo neke družbe izjemnega pomena dru-

žinska vzgoja v rosnih letih in življenje odraslega v demokratičnih odnosih družinske skupnosti. Lastnosti, ki jih goji demokratična družina, so: zaupanje v soljudi, občutek avtonomnosti, pozitivna samopodoba. Če želijo starši prenašati takšne poteze na generacije, ki prihajajo, je nujno razmisliti o dogajanjih v sodobnih družinah. Če želimo ustvarjati nov svet za otroke, moramo najprej ustvariti svet v sebi. Odrasli člani družine potrebujejo izobraževanje za demokracijo, da bodo le-to gradili v svojih družinah.

KAKO SE UČIMO DEMOKRACIJE V DRUŽINI

Učenje za demokratične odnose zajema tudi učenje reševanja konfliktov. V času, ko vladajo odnosi »dobim – izgubiš«, pogosto tudi v družinah velja načelo, da odrasli dobijo, otroci izgubijo ali obratno. Tisti, ki izgubi, se vedno počuti prikrajšanega. Odrasli je navadno v družini avtoriteta, zato ima pomembno nalogo v učenju odnosov »dobim – dobiš«. Uresničevanje te naloge ne poteka tako, da dovoli otrokom početi vse, kar sami hočejo; in tudi ne tako, da vse opravi namesto otrok. V stoletju otroka je pogosto napačno razumljeno geslo »Vse za otroka«, in sicer tako, da odrasli vse naredijo za otroka, tako da otroku nič ne preostane, kot je zapisal Trstenjak (Trstenjak 1994). Če smo strpni, zapuščamo geslo, da mora eden biti poražen, drugi pa zmagovalec. S sočlovekom imamo možnost skupnega bivanja brez poražencev. Družina je

Naloga odraslega je, da porazdeli moč med seboj in otroki, da porazdeli odgovornost, da z otroki skupaj deluje v različnosti posameznih članov družine. Toleranca se začne s sprejemanjem drugega človeka kot človeka z vsemi njegovimi potrebami in različnostmi.

osnovna celica takšnih odnosov. Tu člani zorijo v partnerski ljubezni in v ljubezni med starši in otroki. Obe generacijski podskupini v družini: otroci in starši, se brusita v toleranci, če gradita svoje odnose na medsebojnem sprejemanju in spoštovanju, če si puščata prostor, ki ga vsak potrebuje. Pustiti prostor drug drugemu pomeni, da se zavedamo meja in ekvivalentnosti partnerjev ter komplemen-

*Dialoga se naučimo
ali pa ne naučimo v
družini.*

tarnosti posameznikov. Medsebojnih odnosov, kjer velja »dobim – dobiš«, se učimo, zato je priložnost, da se starši naučijo skupaj z otroki tistega, česar mogoče niso znali ob vstopu v zakon. Družinsko življenje z močnim čustvenim nabojem daje možnosti za to. Vzgoja otrok ni le odgovorna naloga, je tudi možnost za lasten osebnostni razvoj.

Za demokratične odnose je značilna odprtost za druge ljudi, ki sloni na tem, da:

- drugim prisluhnemo,
- se učimo sprejemati sebe in druge,
- se učimo pozitivne naravnosti do sveta.

1. Prisluhnimo, da bomo izvedeli, ali učenje komunikacije

Učimo se z opazovanjem drugih in sebe, z zavedanjem lastnega obnašanja. Da zaznamo sebe v socialnem kontekstu, potrebujemo znanje. Od otroštva dalje se učimo sporazumevati o različnih interesih. Otroke vzgajamo za življenje v skupnosti in v miru. V družini obstajajo različna mnenja, interesi. Znati moramo o tem govoriti in poslušati, sprejemati mnenje drugega, ki je različno od našega. Če mižimo ob konfliktih, to vodi v razmere, da so pravice šibkejšega vedno poražene. Obvladati moramo pogajalske veščine, da iščemo rešitve, ki ustrezajo obema stranema. Pogovarjanje zajema govorjenje in poslušanje, kajti pogovor ima dve smeri, zato se učimo govoriti, poslušati in tudi molčati. Včasih je potreben molk, da sporočimo pomembne stvari, ki bi jim besede obrusile izrazitost.

Kdor misli, da ima vedno prav, se ne zna pogovarjati, on zna le govoriti poslušalcem, zna le »pridigati« otrokom ali pa partnerju. Če se želimo pogovarjati, moramo dopuščati možnost, da ima tudi sogovornik svoj prav.

2. Odločitve posameznika zadevajo tudi druge ljudi ali učenje odgovornosti

Odnosa do drugih se učimo z osvajanjem veščin odločanja in s sprejemanjem odgovornosti za svoje odločitve, ki zadevajo druge ljudi. Zavedati se moramo, da se učimo tudi iz napačnih odločitev. Vsi družinski člani naj imajo možnost izbire. Tudi otrok lahko izbira v mejah svoje sposobnosti odločanja, kajti le



tako se bo odločanja naučil. Odločanje se naša tudi na načine obnašanja, ki jih izbiramo. V družinskih medsebojnih odnosih si morajo člani puščati dovolj prostora in časa, v katerem se odločajo in izbirajo ter so odgovorni za posledice svojih izbir.

3. Pozitivna samopodoba ali učenje pozitivne naravnosti do sebe in do sveta

Najbolj zdravi so tisti odnosi, ki rastejo iz optimizma. Optimizem in pesimizem kot človekovi naravnosti pri gledanju na svet ilustrira primera s kozarcem, ki je do polovice napolnjen z vodo. Optimist pravi, da je kozarec do polovice poln, pesimist pa, da je kozarec na pol prazen. Isti pojav vidita različno. Optimist vidi v sebi in v svetu svetle strani, pesimist pa temne. Če pa so svetle, jih pesimist vedno pospremi z »ampak«. Ti dve naravnosti pomembno posegata v medsebojne odnose in moč pozitivnega mišljenja je znana, zato je pomembno z vzgojo in izobraževanjem popravljati črnogledost. Otrok dobi temeljni odnos do sebe in do sveta ob starših. Pomem-

Samopodoba družinskih članov pomembno vpliva na demokratične odnose v družini.

bno je, kako o svetu razmišljajo starši. Če v družini velja, da je svet grd in ogrožujoč, se otrok v takem svetu počuti majhnega in ranljivega. Taka podoba o sebi se mu še utrjuje, če ne dobi nobene spodbude od domačih za aktivnosti, s katerimi bi izkusil, da je pomembna lastna aktivnost za doseganje uspehov, da je stvarnost odvisna tudi od ravnanja vsakega posameznika, tudi od njega. Ko je posameznik sam s sabo zadovoljen, ko ve, kdo je in kaj hoče, se odprto sporazumeva z drugimi, ker ga različenosti ne motijo. Človek z negativno samopodobo se hitro počuti ogroženega in zato se obnaša bodisi podredljivo bodisi ukazovalno. Ne zna speljati dialoga med različnimi ljudmi, ne zmore sprejeti različnosti kot možnosti za učenje.

Vzgojo za toleranco začnemo z vzgojo samospoštovanja. Ko je človek sam s sabo zadovoljen, je boljši partner in starš. Vprašati se moramo, kaj učimo v družini otroka o njem samem. Ga učimo z lastnim obnašanjem, da je nekaj enkratnega ali da je popolna zguba? Zgodnje interakcije s starši in okoljem, v katerem živi, so temelj, na katerem sloni nadaljnji osebnostni razvoj. Samospoštovanje ne vodi v sebičnost, ampak v upoštevanje drugega in sebe.

ZAKLJUČEK

V želji po ustvarjanju družbe, ki bo temeljila na človekovih pravicah, ki bo strpna do različenosti, začnemo pri družinah, kjer se ustvarjajo psihološki pogoji za demokratične odnose. Vsak posameznik z razvitimi moralnimi normami in vrednotami gradi demokracijo sveta, za katero smo vsi odgovorni. Dejstvo je, da živimo skupaj posamezniki in sku-

Učenje socialnih odnosov se začne v družini, zato potrebuje prav družina vso podporo in izobrazbo, da se bodo v njej razvijali strpni ljudje. V družini se namreč učimo komuniciranja, odgovornosti in tolerance, učimo se vseh temeljnih postavk za demokratično kulturo.

pine z različnimi vrednotami, da se srečujemo bolj in manj odprti ljudje. Znanje pri tem pomaga, saj gre za priučene vedenjske lastnosti. Vedno več je vrstniškega nasilja, poleg droge in alkohola ogroža mlade čuden očiščevalski duh, na cestah ne marajo tujcev, v šolah ne prenašajo drugačnosti. Ne vedno in povsod,

vendar dovolj pogosto, da smo ob tem zamišljeni in se vprašamo, kaj lahko naredimo, da bo različenost sprejeta kot kvaliteta, kot pestrost življenjskega prostora in ne kot ogrožajoč dejavnik.

Ugotavljamo, da ni zgolj naključje, od koga kot odrasli sprejemamo vplive. Otrok, katerega vzgojna pot se je vila v nasilju, začuti v odraslosti prav v diktaturah bližino družinske reference. Družinska vzgoja je izjemnega pomena za bodoči svet. Od družinske vzgoje je v veliki meri odvisno, ali bo človek od svobode bežal ali jo bo znal sprejeti, s tem pa sprejeti odločanje, sprejeti različenost drugih od sebe in odgovornost za lastno življenje in za razvoj svojega okolja.

Potrebujemo načrtno pripravo za demokratične odnose. Podobno kot država skrbi za promocijo učinkovite rabe energije bi mogoče morali podpreti tudi promocijo vzgoje in izobraževanja odraslih za medsebojne demokratične odnose, kakršne naj omogočajo že starši svojim otrokom.

LITERATURA

- Bollea, G. (1995): *Le madri non sbagliano mai*. Milano: Feltrinelli.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- De Bono, E. (1994): *Parallel Thinking*. London: Viking.
- Dolto, F. (1995): *I problemi dei bambini*. Milano: Mondadori.
- Johnson, W. D. (1986): *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Krajnc, A. (1995): Kje se lahko učimo demokracije?, *Andragoška spoznanja*, I., št. 1-2, str. 5-9.
- L Abate, L. & Milan, M. A. (ur.) (1985): *Handbook of social skills training and research*. New York: John Wiley & sons.
- Lidz, T. (1971): *Familie und psychosoziale Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Miller, A. (1990): *The Untouched Key*. New York: Doubleday.
- Mougniotte, A. (1995): *Odgajati za demokracijo*. Zagreb: Educa.
- Svetina, M. (ur.) (1995): *Vloga izobraževanja odraslih pri demokratizaciji družbe*. Ljubljana: Andragoško društvo Slovenije.
- Schlenker, B. R. (ur.) (1985): *The Self and Social Life*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Trstenjak, A. (1994): *O družini*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
- Winkel, R. (ur.) (1995): *Djeca koju je teško odgajati*. Zagreb: Educa.

FUNKCIONALNA PISMENOST NA PRELOMU TISOČLETJA

Novejše raziskave in opredelitve pismenosti odraslih

Mag. Alenka
Janko Spreizer
Fakulteta za
podiplomski
humanistični študij

S pismenostjo se ukvarjajo mnoge humanistične in družboslovne znanosti, tako da pojma pismenosti ni mogoče enoznačno in jasno opredeliti. S prispevkom želimo opozoriti predvsem na novejše koncepcije in preučevanja pismenosti (konec sedemdesetih in v osemdesetih letih), ki so prispevala k spreminjanju koncepcije pismenosti na področju izobraževanja odraslih.

Vprašanjem posvečajo največ pozornosti zgodovina, antropologija in sociologija, pa tudi psihologija, lingvistika, filozofija, literarna teorija, semiotika in psihoanaliza ter tudi andragogika. V osemdesetih letih so začeli opozarjati na posebne vidike pismenosti, ki so bili pri oblikovanju programov za pismenost odraslih največkrat prezrti.

V prispevku predstavljamo raziskave iz naštetih ved, ki upoštevajo sociokulturni položaj posameznikov in skupin, ter implikacije teh študij pri izobraževanju odraslih.

NOVEJŠE OPREDELITVE PISMENOSTI

Street (1984) deli opredelitve in študije oziroma preučevanja pismenosti v dva modela: opredelitve, neodvisne od konteksta, so značilne za tehnološko-deterministični model, študije in preučevanja pismenosti v kontekstu pa so značilne za kontekstualni model.

Deterministični model združuje t. i. »tradicionalne podmene« o pismenosti in njenih učinkih na človeka in družbo. Pismenost je tehnologija, kar »avtomatično« prispeva k razvoju, npr. k višjim stopnjam družbenega ali osebne razvoja, k bolj razvitim kognitivnim procesom in podobno (Street 1984: 3).

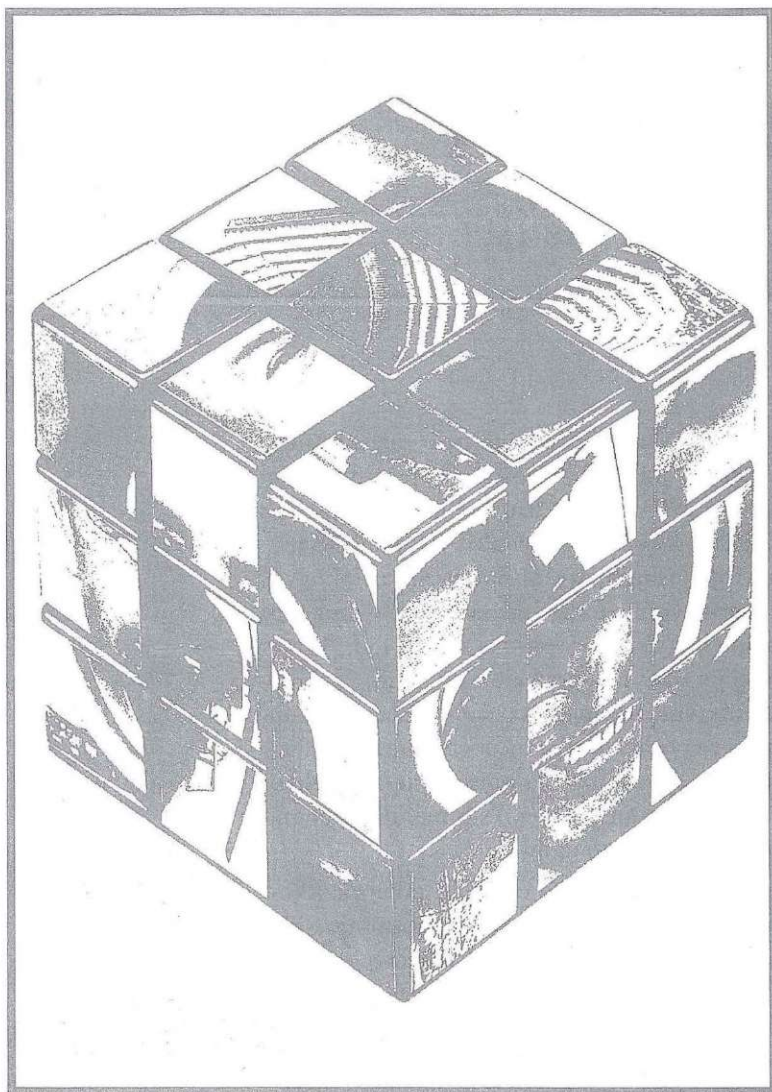
Kontekstualni model temelji na predpostavkah novejših študij o pismenosti, ki si pomagajo

z antropološkimi prijemi pri raziskovanju različnih ravni pismenosti ali pisnih praks (Street 1984: 3). Združuje študije, ki opredeljujejo pismenost v povezavi s kontekstom z antropološkega, sociološkega in sociolingvističnega vidika ter z vidika sistemske funkcionalne lingvistike. S prikazi preučevanj, ki temeljijo na etnografskih prijemih, želimo predstaviti prednost takšnih preučevanj in njihove posledice. Prednost etnografije pismenosti je, da se posveča opisovanju in analizi razlik med razredi, sloji ali družbenimi in etničnimi skupinami.

Opisani prikazi bodo osvetlili, zakaj raziskovalci področja pismenosti opozarjajo, da opredelitev funkcionalne pismenosti zahteva razmislek. V okviru Unesca in njegovih kampanj opismenjevanja so različno opredeljevali ta koncept. Z vprašanjem, ali je smotrno govoriti o funkcionalni pismenosti, ki jo skuša rekonceptualizirati sistemska funkcionalna

V šestdesetih letih je bila funkcionalna pismenost bolj nevtralnno opredeljena, kasneje pa so jo izobraževalci opredeljevali glede na politične in ideološke funkcije, ki se uresničujejo s pomočjo opismenjevanja in izobraževanja.

lingvistka, ali pa je ustrezneje govoriti o različnih pismenostih, se ne bomo podrobneje teoretsko ukvarjali. K razmisleku glede uporabe pojma funkcionalna pismenost nas navajajo številni avtorji, ki opozarjajo, da je sintagma 'uspešno ali učinkovito funkcioniranje v vsakdanjem življenju' ali 'uspešno funkcioniranje v pisni kulturi' tako rekoč pomensko prazna. Ni namreč možno enoznačno opredeliti sintagme 'uspešnega funkcioniranja'. K razmisleku nas navajajo tudi avtorji, ki trdijo, da posamezniki lahko uspešno 'funkcionirajo' v pisni kulturi, četudi so 'slabo pismeni', in sicer tako, da so vključeni v socialne mreže,



v katerih si ljudje ponujajo oz. izmenjujejo različne usluge (Barton 1994).

Nekatere smeri lingvistike si prizadevajo za preoblikovanje opredelitev funkcionalne pismenosti; predvsem sistemska funkcionalna lingvistika ter sociolingvistika, ki povezujeta pojem pismenosti predvsem z jezikovnim vidikom. V sistemske lingvistiki (Hammond, Freebody 1994) oziroma sociolingvistiki (Verhoeven 1994) tudi bolj ali manj eksplicitno omenjajo potrebo po upoštevanju socioloških vidikov pri preučevanju pismenosti in se v tem smislu približujejo sociološkim opredelitvam, ki poudarjajo predvsem socialni vidik pismenosti (Barton 1994a, 1994b).

... v sistemske funkcionalni lingvistiki

Jeniffer Hammond in Peter Freebody (1994) sta predlagala, naj se poleg tradicionalnega pojmovanja pri novejši opredelitvi funkcio-

nalne pismenosti upošteva tudi vidik sistemske lingvistike, ki ugotavlja, kako funkcionira jezik in kako lahko uporabimo razpoložljiva jezikovna sredstva v leksičnem in gramatičnem sistemu, da imajo pomen. To je teorija jezika v kontekstu, saj predpostavlja, da jezik lahko razumemo samo v kontekstu uporabe. Jezik je oblikovan v kontekstu kulture in situacije, ki vključujeta vrednote, razpoloženje, izkušnje določene družbene skupine v kulturnem okolju, pričakovanja tipičnih jezikovnih vzorcev vedenja in jezikovne interakcije. Sistemska funkcionalna lingvistika tudi opozarja, da je treba pri jezikovni obravnavi izhajati iz besedila kot celote ter da uporabljamo in razumemo jezik le v omenjenem kontekstu (Hammond in Freebody 1994: 426). Predlagata, da naj se le-ta naslanja na funkcije in rabe jezika v širšem smislu in v različnih kontekstih.

Pojem funkcionalne pismenosti se naslanja na številne funkcije v modernih industrijskih družbah, kjer se prakticira pismenost, npr. na prosti čas, poklicne in akademske funkcije. Na teh področjih najdemo besedila, ki so bolj ali manj dostopna različnim socialnim skupinam in posameznikom, bolj ali manj zahtevna do piscev in bralcev ter so bližje ustnim kot pisnim besedilom. Tako posameznik potrebuje mnoge spretnosti pri tvorjenju besedil. Freebody in Luke (1990; po Hammond in Freebody 1994) sta zapisala, da mora pismen posameznik:

- obvladati pravopis (prepoznavati mora fonološke odnose med zvokom in črko, obvladati mora konvencije črkovanja in oblikovanja besed),
- razumeti notranjo strukturo in namen besedila (razvijati mora sredstva, ki temeljijo na razumevanju pripovedi besedila (naracija) ali logičnih odnosov, ki oblikujejo ekspozicijo),
- obvladati pragmatični kod pri uporabi besedila v določenem kontekstu (besedilo mora oblikovati glede na socialni in kulturni namen),
- imeti sposobnost kritične analize besedila (razvijati mora sredstva in nivoje zavesti, ki dopuščajo epistemološko in strukturalno presojo; v besedilu mora ugotavljati dispozicijo in orientacijo ljudi do vsebin, ki jih opisujejo (Hammond in Freebody 1994: 440).

Posameznik mora razviti zgoraj naštetе spre-

tnosti, če želi prakticirati tiste rabe pismnosti, ki jih zahteva pisna družba. Seveda pa opisane spretnosti niso zadosten pogoj, da posameznik doseže vse zahteve, ki jih postavlja pisna kultura svojim pripadnikom.

Hammond in Freebody (1994) trdita, da mora učinkovit program za funkcionalno pismenost vključevati vsa štiri področja v enaki meri, ker je pismenost kompleksna in sofisticirana dejavnost. Učinkovit program temelji na jezikovnih zvrsteh različnih besedil, pozornost pri oblikovanju besedil pa je usmerjena na kontekst, socialni namen, strukturo in značilnost besedila (Hammond in Freebody 1994: 439–440).

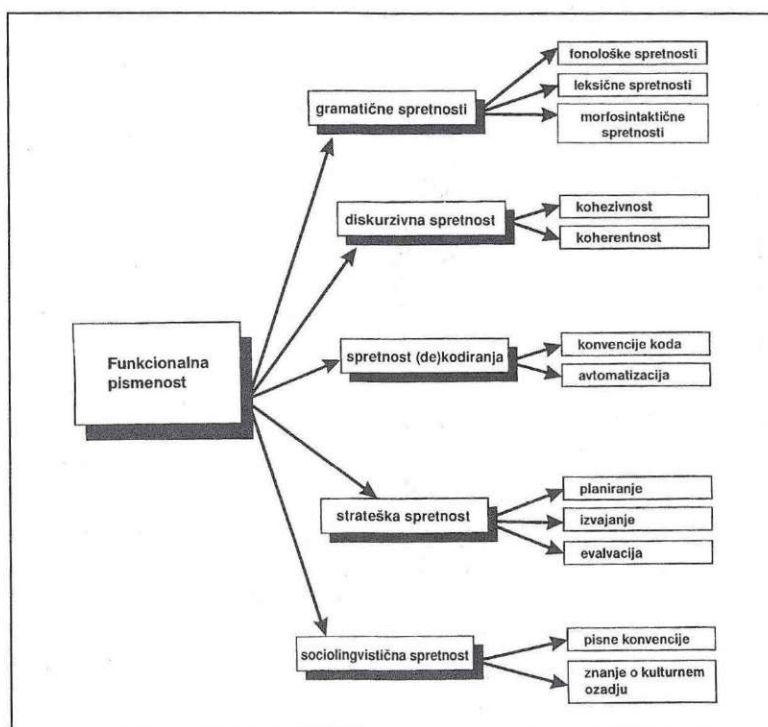
Njuna opredelitev je po našem mnenju pozitivna zato, ker ne opredeljujeta s konceptom samih vsebin in konkretnih standardov, temveč opisno naštevata spretnosti, ki jih mora posameznik obvladati: obvladati mora pravopis, notranjo strukturo in namen besedila, kar zahteva razumevanje sporočila v besedilu in logičnih odnosov, poleg tega pa mora biti posameznik sposoben za kritično analizo besedila. Po drugi strani pa je, rečeno zelo na kratko in poenostavljeno, tudi ta opredelitev problematična, ker si posamezne zahteve po naštetih točkah lahko zelo različno razlagamo. Nič manjša ni zagata, do katere pridemo, če hočemo posamezne spretnosti opredeliti npr. v operacionaliziranih standardih znanja.

... v sociolingvistiki

Za drugačno pojmovanje funkcionalne pismenosti si prizadeva tudi Ludo Verhoeven (1994). Verhoevenovo izhodišče je sociokulturni pristop in vprašanje, katere psiholingvistične sposobnosti vključuje funkcionalna pismenost posameznika.

Njegov model funkcionalne pismenosti vsebuje sociolingvistični koncept komunikativne spretnosti, ki sta ga Canale in Swain (1980) opredelila kot gramatično sposobnost, diskurzivno sposobnost, strateško sposobnost in sociolingvistično sposobnost. Gramatična sposobnost pomeni obvladovanje fonoloških, leksikalnih in morfološko-sintaktičnih pravil ter pravil za oblikovanje stavkov. Pri diskurzivni sposobnosti gre za obvladovanje pravil, ki uravnavajo kohezivnost in koherentnost različnih tipov diskurzov. Strateška spretnost vključuje spretnost verbalnih in neverbalnih

strategij za kompenziranje prelomov/presledkov/premorov in za povečevanje učinkovitosti komunikacije. Sociolingvistična spretnost je povezana s spretnostjo sociokulturnih konvencij, ki se spreminjajo glede na družbeni kontekst. Bachman (1990) je konceptu komunikativne spretnosti dodal še psihofiziološke mehanizme, ki vključujejo načrtovanje hitrosti govora in prozodijo (nauk o kvantiteti zlogov oz. nauk o tvorbi stihov in hitrosti). Verhoeven (1994) opozarja, da teoretski okvir komunikacijskih spretnosti temelji na govoru. Lingvistična orodja, ki so namenjena razumevanju ali produciranju pisnega jezika, niso popolnoma identična s tistimi, ki jih vključuje ustni diskurz. Dodaja, da model velja tako za ustni kot tudi za pisni jezik, pri čemer gre za kontinuiran odnos med ustnim in pisnim.



Slika 1: Model funkcionalne pismenosti, Verhoeven 1994: 9

Verhoeven (1994) je koncept funkcionalne pismenosti opredelil s pomočjo modela komunikativne spretnosti, tako da je prevzel in dopolnil Canale in Swainove (1980) ter Bachmanove (1990) opredelitve gramatične, diskurzivne, strateške, sociolingvistične ter psihomotorične spretnosti. Modelu je dodal tudi spretnost (de)kodiranja.

Gramatične in diskurzivne spretnosti obsegajo sposobnosti kontroliranja formalne orga-

nizacije pisnega diskurza. Lingvistična orodja, ki so namenjena razumevanju ali pisanju pisnega jezika, niso popolnoma identična tistim, ki jih vključuje ustni diskurz.

Spretnost kodiranja in dekodiranja pisnega teksta vključuje tehnično spretnost pisanja in branja ter se nanaša na obvladovanje prijemov, ki so bistveni pri pisnem kodu. Pri zasebnem pismu med vrstniki je manj pomem-

Za vsak tip dokumentov (npr. za pisanje zasebnega in poslovnega pisma, za pravne dopise, politične traktate, religiozna besedila, novele, pesmi), ki se uporabljajo v različnih družbenih institucijah, veljajo določena pravila in oblike. Tako se pogosto zahteva obvladovanje grafične, pravopisne in slovnične oblike dokumenta. Za pisanje različnih tipov dokumentov je potrebno tudi znanje o kulturnem ozadju in različnih vrednotah ter verovanjih. Na tvorjenje besedil tako npr. vpliva med drugim dejstvo, komu pravzaprav pišemo; od tega je odvisen tudi nagovor in uporaba jezikovnih sredstev.

ba raba šolske pismnosti; lahko se piše v narečju, dopuščajo se pravopisne in slovnične napake, pogosto se zavestno napišejo slengovski izrazi itn. Zelo poenostavljeno rečeno: posamezniki se določenih konvencij bolj ali manj natančno naučimo in jih znamo bolj ali manj natančno uporabljati, obvladovanje teh konvencij pa ni enako strogo zahtevano pri različnih tipih besedil.

Strateške spretnosti se nanašajo na načrtovanje, pisanje in vrednotenje ciljev, ki jih želimo doseči s pisnim besedilom, ter na metakognitivne spretnosti, vključene v našete procese. Načrtovanje in vrednotenje/evalvacija – revizija sta bistveni pri pisanju (Hayes in Fowler 1980), spremljanje (monitoring) pa ima pomembno vlogo pri branju (Clay 1979, 1990). Strateške spretnosti vključujejo tudi nekatere številne spretnosti (Kirsch in Jungebluth 1986). Po Verhoevenu (1994) so pomembne

temeljne računske operacije seštevanja, odštevanja in primerjanja.

Sociolingvistične spretnosti se nanašajo na konvencije pismnosti, ki so primerne za določeno kulturo in družbene situa-

cije ter poznavanje kulturnega ozadja, kar vključuje tudi znanje o strukturah moči v družbi. Sociolingvistična spretnost omogoča posamezniku obvladovanje pisnih situacij v vsakdanjem življenju. Verhoeven (1994) do-

daja, da je pri zasnovi modela treba upoštevati tudi pismenosti v različnih socialnih skupinah. To zahtevo argumentira z navajanjem izsledkov Shirley Brice Heath (1993), ki jih bomo predstavili v nadaljevanju.

Na novo opredeljeni pojmi ali modeli funkcionalne pismenosti (Hammond in Freebody, Verhoeven) se približujejo konceptom in interpretacijam pismenosti, ki upoštevajo sociokulturno ozadje različnih pisnih praks za različne namene, socialno ozadje pisnih konvencij različnih pisnih besedil, družbene vrednote, verovanje ter kulturno ozadje besedil in njihovih tvorcev.

... v sociologiji

Barton (1994a, 1994b) se zavzema za sociološki pogled na pismenost. Konceptu funkcionalne pismenosti ter programom funkcionalnega opismenjevanja očita, da ne upoštevajo sociološke komponente v zadostni meri.

Svoje preučevanje je zasnoval na konceptih pisnih praks (literacy practices) in pisnih dogodkih (literacy events), ki ju je razvila Shirley Brice Heath (1993). Raziskovanje pismenosti mora po Bartonu upoštevati, da je »pismenost družbena dejavnost«, ki jo opiše kot »pisne prakse, ki jih ljudje prakticirajo pri pisnih dogodkih« (Barton 1994b: 187).

Barton (1994b) pravi, da je potrebno raziska-

Pismenost ni le znanje branja in pisanja na temeljnem nivoju, temveč pomeni tudi sposobnost samozaveznega in učinkovitega delovanja v pisnih svetovih, ki jim želimo pripadati. To vključuje tudi podporne mreže, npr. pomoč prijateljev pri dejavnostih, ki zahtevajo pisanje, dostop do učnih priložnosti oz. možnosti za vključevanje v programe za pismenost ter samozavešno uporabo pismnosti (Barton 1994: 192–194).

ti različne pisne prakse, ker obstajajo za vsako področje določene institucije, ki podpirajo različne pisne prakse, ki opredelijo in vplivajo na določene vidike pismenosti: v nekaterih kulturah npr. religija vpliva na ritualni vidik pismenosti, družina vpliva na osebno komunikacijo, delo in šola pa vplivata na javni in formalni vidik komunikacije oz. pismnosti. Različne institucije lahko do določene mere prakticirajo takšne rabe pismnosti, ki so si med

Za funkcionalno pismenost so pomembne tudi strateške spretnosti.

seboj bolj ali manj podobne, lahko pa so med seboj tudi konfliktne.

Sociološka perspektiva je ustrežnejše izhodišče, ker pojasnjuje in ugotavlja, da obstaja več različnih pismenosti, in omogoča koherenten govor o mnogoterih pismenostih. Delo na področju pismenosti bi zato moralo izhajati iz človekovih osebnih opredelitev in razumevanja branja, pisanja, rab pismenosti in pisnih praks, v katere je posameznik vključen. Barton (1994a, 1994b) dodaja, da morajo programi za pismenost iz omenjenih razlogov najprej ustrezati percepcijam ljudi, ne le prioriteta vlad ali mednarodnih organizacij. Izhodišče programov opismenjevanja morajo biti potrebe posameznikov, ki se spreminjajo. Takšen pristop je drugačen od analize potreb po pismenosti, ki jo naredi skupina izobraževalcev brez predhodnega posvetovanja z odraslimi udeleženci programov za pismenost. Praktični učinki sociološkega pristopa k pismenosti se kažejo v spremembah pri poučevanju odraslih in v upoštevanju sociokulturnega konteksta (Barton 1994: 188–197).

RAZISKAVE O PISMENOSTI V RAZLIČNIH DRUŽBENIH KONTEKSTIH

Raziskovalci, ki vzamejo za izhodišče kontekstualni model, skoncentrirajo preučevanje na specifične družbene prakse branja in pisanja. Sem sodijo študije o pismenosti, ki temeljijo na antropoloških in medkulturnih prijemih raziskovanja ter zavračajo ozek psiholingvistični in kulturni pristop (Street 1993: 1). Tovrstna preučevanja pismenosti ne pojmujejo kot nevtralne tehnologije, kar velja za redukcionistični deterministični model, pač pa vedno opišejo celoten kontekst, tj. zgodovinsko, politično, religiozno itn. ozadje, v katerem so določene rabe pismenosti. Raziskujejo tudi vprašanja kulturno specifičnega in univerzalnega v pisnih praksah itn.

Proučujejo pomen procesov socializacije v različnih družbenih institucijah, pri opismenjevanju za pripadnike različnih družbenih skupin. Priznavajo, da so pisne prakse umeščene v kulturo določene družbe oziroma določenih družbenih skupin. Študije, ki upoštevajo sociokulturni kontekst, proučujejo pismenost vedno znotraj konkretne družbene

strukture, konkretnega razreda ali sloja oziroma družbene skupine (npr. vrstniške skupine mladostnikov, ki jih vežejo prijateljske vezi). Ta preučevanja si prizadevajo, da bi dokazala obstoj mnogoterih in različnih rab pismenosti ter pisnih praks, značilnih za različne družbene skupine in posameznike ter za družbene institucije.

Raziskujejo odnose moči in oblasti, ki se odlikavajo tudi v pisnih praksah, ter vlogo pismenosti pri družbeni reprodukciji, konfliktih, »rušenju« družbene strukture ali pri spremembah v družbi (Heath 1993; Graff (1979), Clanchy (1979); po Street 1984). Tako so kritični do trditev liberalnih izobraževalcev, ki poudarjajo le eno plat izobraževanja/opismenjevanja, da namreč s poučevanjem vplivajo na »racionalnost« in kritično zavest učencev. Opozarjajo na vlogo poučevanja, in seveda tudi opismenjevanja, ki je med drugim v funkciji socialne kontrole in hegemonije vladajočih razredov¹ (Street 1984: 3). Procesi, s pomočjo katerih se naučimo brati in pisati, oblikujejo pomen le-teh za tiste skupine, ki določene rabe prakticirajo. Zato je ustrezneje govoriti o mnogoterih pismenostih kot o posamezni pismenosti.

Posamezniki se določene rabe branja in pisanja naučijo v različnih kontekstih, ki so odvisni od aspekta socialne strukture, npr. od stratifikacije (določene družbene skupine se naučijo npr. samo branja) in vloge izobraževalnih institucij.

Raziskovalci, ki se nagibajo k temu modelu, opozarjajo na problematičnost odnosa med analizo vsake posamične, izolirane kvalitete pismenosti ter analizo ideološke in politične narave pismenosti (Street 1984: 8). Pismenost je socialna in ideološka praksa, ki vključuje temeljne aspekte epistemologije, moči in politike; tako npr. opismenjevanje lahko pomeni tudi obliko upora oziroma zavračanja dominantnih diskurzov (Lewis 1993).²

PISMENOST IN SOCIALNA STRATIFIKACIJA

Socialni zgodovinar Harvey J. Graff (1979) je povezal analizo pismenosti z analizo družbene strukture. Preučeval je spremembe v družbeni strukturi v Kanadi v 19. stoletju, ki so bile posledica procesov šolanja in opismenjevanja različnih etničnih in poklicnih družbe-

Ali večja pismenost res vodi k družbeni mobilnosti?

nih skupin. Raziskoval je trditve o pismenosti, po katerih opismenjevanje vodi k družbeni mobilnosti, preseganju revščine in k samozapolnjevanju oziroma samozapreseganju. Ta t. i. mit o pismenosti (literacy myth) po njegovem ne drži. Četudi so se posamezniki iz podrejenih družbenih razredov opismenili, so ostali deprivilegirani, določeni razredi in etnične skupine pa so bili še naprej zatirani. Njegov prispevek je podlaga za bolj družbeno utemeljen pogled na pismenost. Pismenost ni povezana ne z večjo enakostjo, ne z demokracijo, niti z boljšimi pogoji za delavski razred, temveč reproducira ali celo pogloblja družbeno stratifikacijo (1979: 52, po Street 1984).

Zato mora biti izobraževanje strogo kontrolirano³. Pedagoški proces poteka pod specifično kontrolo in razvija specifične ideološke interpretacije. Nižji sloji morajo biti prepri-

Za vladajoči razred in za srednje sloje so nepismeni nevarni. Ogrožajo socialni red, odtujeni so od dominantne kulture, so inferiorni in povezani s kulturo revnih. Z opismenjevanjem se prispeva k oblikovanju reda in hkrati k ohranjanju položaja vladajočih skupin. Opismenjevanje, ki je dejavnik zagotavljanja socialnega miru, pa je hkrati tudi nevarno, saj izobražene množice lahko ogrozijo dominantne strukture.

čani, da je opismenjevanje zanje pomembno, biti pa mora kontrolirano, sicer lahko razvijejo svoje alternativne koncepcije in rabe pismnosti, ki ogrozijo hegemonijo vladajočega razreda.

Graff (1979) zaključí, da je opismenjevanje množic samo na videz napredek oz. prednost, ki lahko vpliva npr. na dohodek in moč. Podrejeni razredi oziroma nižji sloji morajo biti prepričani, da gre za dejanski napredek. Opozarja, da so konkretne rabe pismnosti povezane z ideologijo, konstrukcijo ter z interesi različnih razredov in skupin. Opismenjevanje je v funkciji družbene kontrole in hegemonije, rabe pismnosti pa so odvisne od družbenih razredov in njihove relativne moči v kontekstu specifične družbene in ekonomske strukture (Street 1984: 109).

Graffov prispevek je ugotovitev, da je pismenost treba gledati z relativne pozicije razredov, etničnih skupin in njene pomembnosti za njihove potrebe. Njegovo tezo potrjujejo

tudi preučevanja, ki jih bomo opisali v nadaljevanju.

VRSTE PISMENOSTI V RAZLIČNIH DRUŽBENIH INSTITUCIJAH

Socialna psihologa Scribnerjeva in Cole (1978, 1981) sta opredelila pismenost kot skupino družbeno organiziranih praks. Pismenost kot skupek praks ne zadeva le posameznikove spretnosti branja in pisanja v dani pisavi, temveč je tudi družbeno organizirana dejavnost, ki se uporablja za različne namene v specifičnem kontekstu uporabe.

... primer ljudstva Vaij

Testirala sta povezavo med kognitivnimi spretnostmi in pismenostjo pri Vaijih iz Liberije, njuno delo pa je povezano tudi z antropološkim raziskovanjem M. Smitha. Kognitivne spretnosti navezujeta na določene družbene prakse, ki zadevajo različne vrste pismenosti in različne sisteme pisave, ki jih Vaiji uporabljajo za različna področja delovanja. Zahteve določene vrste pismenosti so tesno povezane s prakso te pismenosti.

Vaiji imajo na razpolago tri vrste pisave: latinsko, arabsko pisavo in vai, ki jih uporabljajo v različnih kontekstih, povezane pa so s prenosom specifičnih veščin, dejavnosti oz. rab, ko uporabljajo različne pismenosti – angleško v šolah, arabsko za religiozne prakse in vai za vsakdanje zadeve (Goody 1993). Prakse pismenosti vai so ločene od šolanja in umeščene v druge procese socializacije, verovanja ter navad, s katerimi se povezujejo in ki jim dajejo pomen. Etnografski material o Vaijih osvetli eno temeljnih socioloških vprašanj o povezavi med opismenjevanjem in formalnim šolanjem, ker prikaže obstoj različnih pismenosti, ki so lahko bolj ali manj ločene od vpliva šolanja (Street 1984: 102–104). Vai pisave se ljudje ne naučijo v šolah, temveč le z osebnim poučevanjem, zato sta Scribnerjeva in Cole (1978, 1981) upala, da bo ta študija prispevala k analizi pomena pismenosti, ki je ločena od vpliva šolanja, s katerim se na splošno povezuje opismenjevanje.

... primer skupnosti Seal Bay

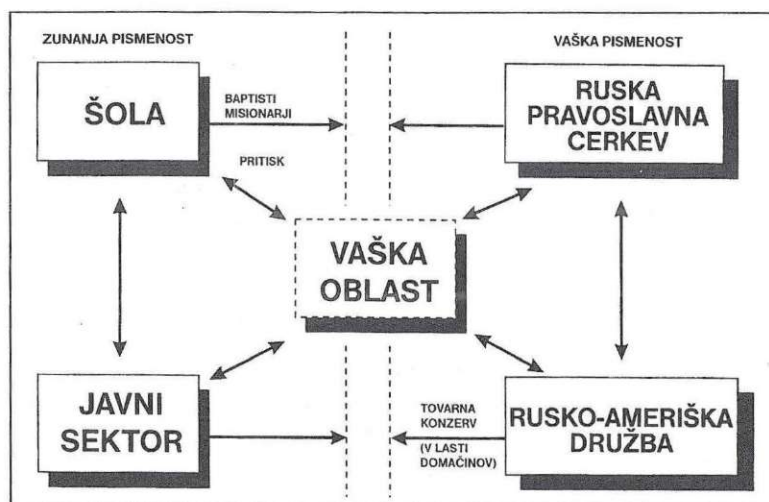
Z analizo različnih pisnih praks, ki so ločene od šolanja ter povezane z drugimi druž-

benimi institucijami, sta se ukvarjala tudi antropologa Stephen Reder in Karen Reed Wikelund (1993). Pismenost sta opredelila po Scribnerjevi in Colu kot skupino družbeno organiziranih praks (Reder, Reed Wikelund 1933: 179). Preučevala sta razvoj pismenosti in vlogo, ki jo ima pri tem etničnost. Izbrala sta skupnost na jugu Aljaske, ki sta jo poimenovala Seal Bay. V Seal Bayu, majhni ribiški vasi, so živeli pripadniki različnih etničnih skupin in nacionalnosti: domorodci Eskimi in Aleuti, obstajal pa je tudi vpliv ruskih, skandinavskih in belih ameriških naseljencev. Središče njune raziskave je bil zgodovinski razvoj različnih rab pismenosti. Aljaska je bila najprej ruska kolonija, leta 1867 pa so jo kupile Združene države Amerike. S tem zgodovinskim dejstvom je bil povezan tudi razvoj pismenosti.

Reder in Reed Wikelund (1993) sta preučevala pismenost v petih glavnih družbenih institucijah vasi: v ruski pravoslavni cerkvi, v rusko-ameriški družbi (njena dejavnost je bila predelovalna industrija lososov), v šoli, v javnem sektorju in raba pismnosti, ki jo je prakticiralo vaško vodstvo ali vaška oblast.

V zgodnjem obdobju ruske kolonizacije (v 18. stoletju) sta ruska pravoslavna cerkev in rusko-ameriška družba, ki sta bili zelo močni instituciji v skupnosti, uvedli vsaka svoje specializirane pisne prakse v cirilici. Čeprav je bila pisava v obeh institucijah enaka, so bile pisne prakse v cerkvi in ameriško-ruski družbi različne. Vsaka institucija je vplivala na različna področja in družbene dejavnosti v vasi s svojimi pisnimi praksami. Te specializirane pisne prakse so pomembno vplivale tudi na značilnosti, razvoj ter organizacijo pismenosti v naslednjih dveh stoletjih.

Ko je Aljaska postala ameriška, so Združene države Amerike uvedle v skupnost nov pisni sistem – latinico in nov jezik – angleščino. Ko je nova pisnost prišla v vas (okoli leta 1920), se je ruska cirilica že tako močno utrdila v vaškem življenju, da je predstavljala vaško pisnost, saj se je od začetka ruske kolonizacije pa do tedaj v vasi že »internalizirala«. Nova angleška pisnost, vpeljana od zunaj, je bila vaščanom tuja, kot tudi angleška družba in jezik. Nova pisava je bila povezana z novo institucionalno podlago: z vladno oz. državno šolo in z javnim sektorjem.



Slika 2: Model zgodovinskega razvoja pismenosti v Seal Bayu (Reder, Reed Wikelund 1994: 181)

Znotraj obeh polov, npr. med šolo in javnim sektorjem ter med rusko pravoslavno cerkvijo in rusko-ameriško družbo, prevladujejo dobri odnosi, pari pa so v nasprotju: cerkev je v nasprotju s šolo, javni sektor pa z rusko-ameriško družbo. Vzorec afinitet in nasprotij deluje homeostatično, elementi modela pa so v stalnem konfliktu. Vlogo izenačevalca v teh parih afinitet in opozicij ima vaška oblast. Zato je v središču diagrama.

V konfliktnosti med vaško pismenostjo in zunanjo pismenostjo gre predvsem za konfliktnost med dvema različnima abecednima pisavama: rusko cirilico in angleško latinico. Dva različna sistema pisave sta bila umeščena v različne institucije, le-te pa so razvile svoje lastne pisne prakse. Vse komponente modela so bile v interakciji.

Vaška pisnost vključuje pisne prakse, ki jih prakticirata pravoslavna ruska cerkev in rusko-ameriška družba. Razvile so se v obdobju ruske kolonizacije, poleg širjenja ruske pravoslavne veroizpovedi s pomočjo ruske pravoslavne cerkve pa vključuje tudi pisne prakse, ki so prisotne pri razvoju predelovalne industrije lososov v rusko-ameriški družbi. Ta pismenost v cirilici je opredeljena kot vaška pismenost, ker tako o njej razmišljajo vaščani. V Seal Bayu obstaja že od 18. stoletja naprej in so jo vaščani že sprejeli za svojo. Te prakse so danes del identitete domačinov, čeprav so bile uvedene ob stiku z zunanjo kulturo in čeprav danes prevladuje angleška pismenost na vseh področjih.

Zunanje pisne prakse, ki so jih uvedli v angleščini v ameriški šoli in kasneje v stiku z zunanjimi vladnimi službami, pa so po mnenju vaščanov bolj reprezentativne za belce. Kljub temu, da so domorodci začeli delati v šolskih odborih ali kot pomočniki učiteljev, je šola ostala družbeno in ideološko ločena od skupnosti. Z razvojem se je razširila specializiranost pismenih vlog (in z njimi povezanih služb), povečali so se tudi stiki z zunanjimi službami – kljub stikom z zunanjim svetom pa se vaše pismenosti bolj upirajo spremembam, celo bolj kot tehnološko in funkcionalno znanje vaščanov, ki zahteva izpopolnjevanje v različnih vlogah (Reder, Reed Wikelund 1993: 180–181).

Pismenost v Seal Bayu ima dve različni zgodovinski plati: vsako je uvedla zunanja družba, ki ima značilno pisavo, aplikacije in družbene vloge za specialiste, ki obvladajo in prenašajo različne rabe pismenosti. V spreminjajočem se zgodovinskem ozadju je razvoj družbe in z njim povezane rabe pismenosti privedel do konfliktov, številne razlike med pismenostmi pa so sčasoma zbledele, npr. rabo cirilice je postopoma nadomestila latinica oz. angleška pismenost. Kljub zmanjševanju razlik med pismenostmi pa so še vedno v začetku osemdesetih let ostale nekatere razlike: imeli so dva sistema pisav za različne socialne namene, ki so povezane z vasjo in zunanjim svetom (Reder, Reed Wikelund 1993: 176–178).

Razvoj pismenosti kaže dolgo zgodovino nasprotij med zunanjim in vaškim (koncepta pa nista zabetonirana; kar je bilo nekoč zunanje, se je lahko kasneje vključilo v vaško). Pisne prakse so primer, kako so percepcije povezane s kontekstom. Ruske inovacijske prakse, ki so bile najprej odtujene od skupnosti, so kasneje postale integralni del identitete domorodcev. Pismenost v Seal Bayu odseva socialne vrednote in distinkcije v življenju družbe, poleg tega pa kaže še veliko več. Odraža se v številnih kontekstih, v nasprotjih med vasjo in zunanjim, v konfrontaciji med cerkvijo in šolo ali v razvijanju nove vodilne vloge v vaški oblasti. Pismenost opredeljuje in krepi nasprotja med socialnimi nameni, čeprav kasneje služi prav za zmanjševanje nasprotij med njimi. Razlike v socialnih vlogah ekspertov za pismenost in razlike med načini socializacije v tehnološko in funkcionalno znanje pisanja so distinktivna značilnost vaških in zunanjih rab pismenosti (Reder, Reed Wikelund 1994: 176–196).

PISMENOST IN SOCIALNO OKOLJE: KAJ POMENI ČAS BREZ PRAVLJIC

Shirley Brice Heath (1993) je preučevala pismenost v treh različnih socialnih skupinah in pokazala, da imajo različni sloji različne pisne kulture in različno vrednotenje le-te. Ukvarjala se je s t. i. družinsko pismenostjo – ugotavljala je, kaj berejo starši svojim otrokom in kako preko branja prispevajo k razvijanju njihovih govornih spretnosti v predšolskem obdobju.

Njeno študijo navajamo zato, ker je pomembno vplivala tudi na preučevanje pismenosti odraslih (Barton 1994) in mladih (Camitta 1993). Zavrnila je opredelitev, da je branje »tehnična spretnost«, in ga opredelila kot »način razlage pomenov iz okolja«. »Način razlage pomenov« iz knjig je navadno interpretiran kot nekaj nevtralnega. Vendar pa je del naučenega vedenja, prav tako kot hranjenje, sedenje za mizo, igranje iger in podobno. Heathova (1993) je pokazala, da se načini razlikujejo med kulturami in znotraj njih glede na ideologijo v splošnem pomenu in posebno v odnosu interakcije med starši in otroki ter v socializacijskih vzorcih (po Street 1984: 121).

Heathova (1993) je analizirala branje v predšolskem obdobju pri otrocih iz družin, ki so pripadale trem različnim socialnim okoljem in različnim socialnim slojem:

- v Maintownu, soseski v Piedmontu v ameriški državi Carolina, kjer so živeli pripadniki višjega srednjega sloja,
- v belski delavski skupnosti v Roadvillu ter
- v črnski delavski skupnosti v Tracktonu.

Primerjala je branje v predšolskem obdobju v družinah iz srednjega sloja, ki so pripadniki prevladujoče kulture, njihovi kulturni vzorci so usklajeni s kulturnimi vzorci, ki prevladujejo v šolskem sistemu, ter sistemi iz obeh delavskih okolij, v katerih se kulturni vzorci razlikujejo od tistih, ki prevladujejo v šoli. Primerjava Heathove je pomembna pri analizi različnih (mnogoterih) pismenosti.

V skupnostih so bile različne vrednote, kulturni vzorci ter pisne in bralne prakse. Vsi otroci so se pripravljali za šolo, ki predstavlja vrednote, vzorce in rabe pismenosti srednjega sloja. Otroci obeh delavskih skupnosti niso bili uspešni v šoli, čeprav so njihovi starši vi-

soko vrednotili šolanje in šolski uspeh. Otroke so spodbujali k šolanju. Menili so, da jim lahko prinese osebni in poklicni uspeh. Prebivalci obeh delavskih skupnosti so bili pismeni – znali so prebrati tiskana in pisana besedila iz vsakdanjega življenja skupnosti, prav tako so občasno tudi sami napisali sporočila po vzorcih, ki so prevladovali v njihovih skupnostih. Vendar pa svojih otrok niso socializirali v tiste pisne strategije, ki jih zahteva šola. Heathova (1993) je ugotovila, da se učenje jezika pri predšolskih otrocih iz Roadvilla in Tracktona zelo razlikuje: v Tracktonu se otroci naučijo govoriti, v Roadvillu pa odrasli poučujejo otroke, kako se govori (Heath 1993: 80).

Heathova (1993) je pokazala, da v omenjenih skupnostih različno vrednotijo pomen pismenosti oziroma branja. Kulturno naravo pisnih praks je predstavila v širšem družbenem okviru.

... otroci iz Maintowna

Predšolski otroci iz Maintowna, katerih družine sodijo v višji srednji sloj, njihove matere pa so bile praviloma učiteljice, se naučijo upoštevati knjige že v zgodnjem otroštvu. Skozi pravljice osvojijo »infrastrukturo pedagoških praks«, ki v veliki meri ustrezajo pisnim praksam, ki prevladujejo v šoli in so visoko vrednotene. Starši jih naučijo odgovarjati na vprašanja in opisovati zgodbe o dogodke ob gledanju slik v knjigah. Branje z razumevanjem v prvih razredih poteka po istih obrazcih, kot jih uporabljajo starši pri branju pravljič v tem socialnem okolju. Znanje iz knjig se naučijo vgrajevati v dejanske izkušnje in ga uporabljajo pri obsegu in izražanju teh izkušenj. Naučijo se razlikovati med realnostjo in med pripovedovanjem domišljjskih zgodb ter med fantazijskim opisovanjem značilnosti vsakdanjih predmetov. Vse to jih pripravlja na šolski način uporabe knjig oz. šolske pisne prakse. Naučena pismenost izhaja iz specifične ideologije njihovih staršev in temelji na zavestni želji, da bi otroke pripravili na šolo in poznejše kariere srednjega sloja. V družinah iz Maintowna, kjer starši berejo otrokom predvsem pravljice, se razpravlja in fantazira o resničnosti različnih zgodb. Otroci in starši se pogovarjajo o zgodbah in pravljičah, otroke sprašujejo o prebrani vsebini z vprašanji, ki so podo-

bnna vprašanjem šolskega pedagoškega diskurza. Med branjem lahko posegajo v vsebino s pripombami, lahko dvomijo ali sprašujejo o resničnosti prebranega.

... otroci iz Roadvilla

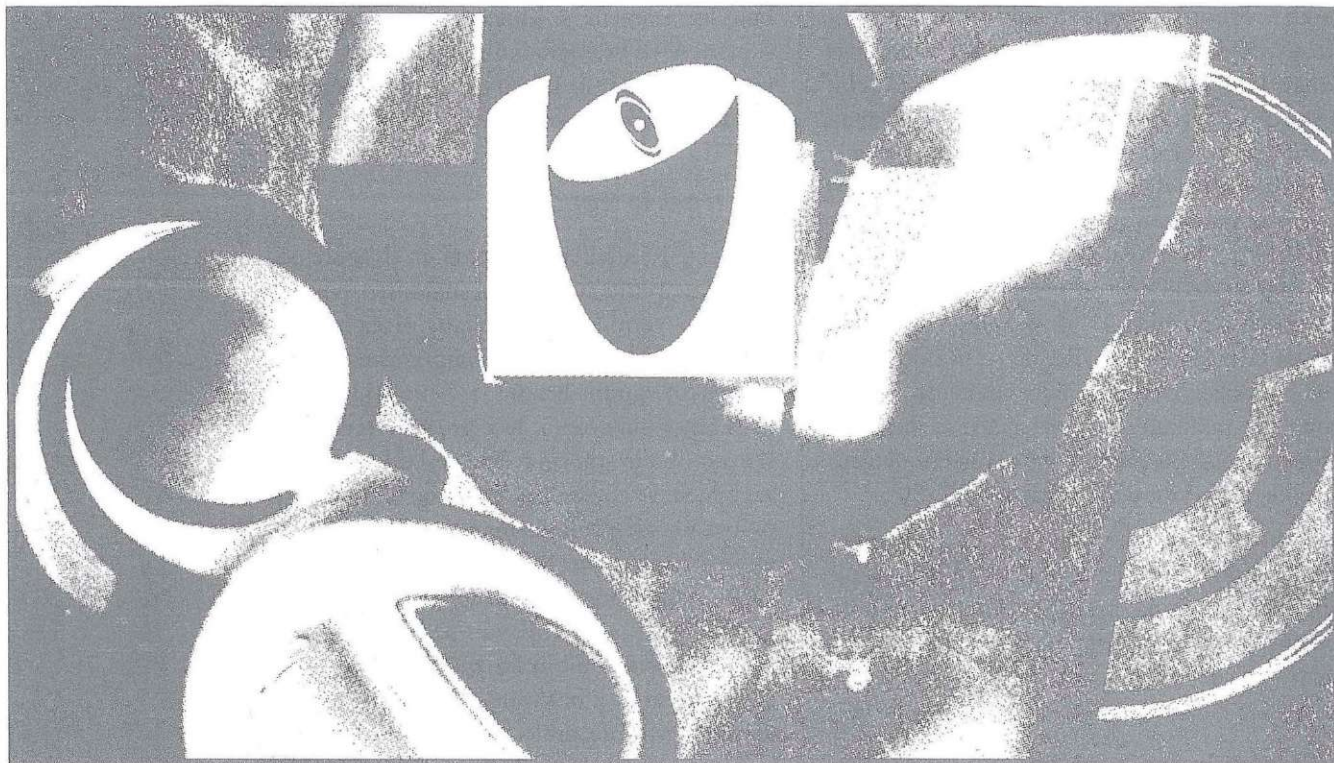
Otroci iz Roadvilla pa se naučijo drugače povezovati pismenost in resničnost. Njihovi starši so verni in uporabljajo pismenost za branje religioznih besedil, najpogosteje svetopisemskih zgodb. Branje je v funkciji moralnega izpopolnjevanja. Ker gre za svetopisemske zgodbe in uporabo teh besedil za versko vzgojo, se v teh družinah ne sme fantazirati o prebranih vsebinah, še manj pa razglabljati o njihovi resničnosti. Branje iz knjig se v belski delavski skupnosti uporablja za vzdrževanje, informiranje in poučevanje pasivnega občinstva, ki posluša biblijske zgodbe. Roadvillski otroci ne širijo z bralnimi praksami niti konteksta niti pisnih praks, kot to delajo otroci, ki pripadajo srednjemu sloju. Prav tako beli delavski otroci ne uvidijo, da gre za podobnost med dogodki v knjigah in realnem svetu, in ne sprožijo pogovora o podobnostih in razlikah, kot to delajo otroci in starši v družinah iz srednjega sloja.

... otroci iz Tracktona

Otroci črnskih delavskih družin iz Tracktona redko dobijo knjige, v njihovem okolju je malo čtiva, ki bi jim bilo namenjeno. Njihovi starši nimajo navade, da bi svojim otrokom brali. Včasih berejo predšolskim otrokom starejši otroci, ki se igrajo šolo in postavljajo

Če hočemo razumeti mesto pismenosti v človeški družbi in načine, kako otroci pridobivajo pismenost v svoji skupnosti, je treba preučevati in interpretirati pismenost glede na večje sociokulturne vzorce. Etnografija mora opisati pismenost v njihovem sociokulturnem kontekstu, da bi jih lahko razumeli.

vprašanja o prebrani vsebini. Otroci niso socializirani v vzorce sporazumevanja in pojasnjevanja, ki jih kasneje zahteva šola. Starši ne sprašujejo otrok z vprašanji, ki bi zahtevala pojasnjevanje vzrokov ali opisovanje predmetov. Postavljajo jim takšna vprašanja, ki zahtevajo le analogno pojasnjevanje, ne pa natančnejših primerjav med dogodki in osebami. (Čemu/komu je to podobno?) Natančnejše primerjave med dogodki in osebami pa



obvladajo otroci, ki so socializirani v kulturo višjega srednjega sloja, ker jih starši že od zgodnjega otroštva po teh primerjavah sprašujejo in zahtevajo od njih pojasnjevanje (Heath 1994: 73–95).

Razlika med vzorcem pisnih rab iz srednjega sloja in vzorci pisnih rab v delavskih okoljih lahko ilustrira, kako se pismenost razlikuje med različnimi deželami in znotraj dežel ter med različnimi etničnimi skupinami.

PISMENOST ODRASLIH V VSAKDANJEM ŽIVLJENJU

David Barton (1994) je preučeval pismenost odraslih v vsakdanjem življenju v okviru etnografske študije na univerzi v Lancstru v SZ Angliji. Pokazal je, da pripadniki različnih družbenih skupin prakticirajo zelo raznolike pismenosti. Pismenost se navezuje na različna področja, tako obstaja več načinov branja in več različnih pisnih praks v življenju posameznikov.

Pojmovanje pismenosti kot družbene dejavnosti⁴ predstavi na podlagi študije primera o Harryjevih pisnih praksah v vsakdanjem življenju. Harry je bil predstavnik delavskega razreda, ki je nehal hoditi v šolo pri štirinajstih letih, kasneje pa je bil po poklicu gasilec. V

času Bartonove študije je bil že upokojen. Imel je ženo, ki mu je pred leti umrla, in sina, ki je imel svojo družino, tako da je Harry živel sam. Imel je tudi svakinjo, ki je zanj nakupovala, in nekaj prijateljev, ki jih je obiskoval. Rad je hodil tudi v knjižnico.

Harryjeve pisne prakse so bile raznovrstne, povezane z nakupovanjem, s pisanjem seznamov, iskanjem in izrezovanjem kuponov za posebne ponudbe in popuste, s plačevanjem različnih računov, z obiskovanjem knjižnice, z zapisovanjem telefonskih sporočil, z branjem in diskutiranjem ob časopisnih novicah, z branjem knjig o lokalni zgodovini ter podobnimi opravili. Področja oziroma dejavnosti, ki so povezane z naštetimi pisnimi praksami, pa so: nakupovanje, preživljanje prostega časa, družinski in prijateljski odnosi.

Pisne prakse so včlenjene v širše družbene odnose. Ljudje delujejo v zelo pestrih družbenih odnosih in socialnih vlogah, zato so pestre tudi njihove rabe pismenosti. Barton in Padmore (1991) ugotavljata, da gre pri rabah pismenosti v vsakdanjem življenju za spolno delitev vlog. Ženske prakticirajo predvsem pisne prakse, ki sodijo v zasebno sfero. To je pisanje voščilnic in čestitk ob praznikih ter drugih pomembnih dogodkih, s čimer ohranjajo stike s prijatelji, sorodniki in znanci. Moški prakticirajo pretežno pismenost, zna-

Raba pismenosti v različnih vlogah.

čilno za poslovni svet, ki je povezana s plačevanjem računov, hišnimi popravili, hipotekami, poroštvenimi pismi itn. (po Barton 1994b: 190).

Klassen (1991: 43, po Barton 1994) trdi, da ima dom pri razvijanju pisnih rab za vsakdanje življenje osrednjo vlogo.⁵ Doma ljudje prakticirajo zelo različne pismenosti, Mary Hamilton in Paul Davies (1990) pa opozarjata, da so domače rabe pismenosti zelo različne in kompleksnejše od rab na delovnem mestu (po Barton 1994b: 190).

Harry je povedal, da ni znal niti brati niti pisati, ko je zapustil šolo.⁶ Novih pisnih praks se je naučil v službi, ko je pisal gasilska poročila. Gledal je stara poročila in jih prepisoval, preoblikoval, pri tem pa mu je pomagal tudi sin. Nekaterih pisnih praks se je naučil tudi pri opravljanju tajniškega dela v lokalnem delavskem klubu, ko je zapisoval sporočila, obvestila o trajanju sestankov itn.

Pismenost se spreminja, ker se spreminjajo tudi zahteve življenja. Ljudje, ki se soočajo s spremenjenimi zahtevami, se učijo pismenosti vse življenje. Tako sta pri Harryju upokožitev in ženina smrt spremenila zahteve po pismenosti. Do sprememb pri rabah pismenosti prihaja tudi iz generacije v generacijo – spreminjajo se kulture, socialne prakse v spreminjajočem se okolju pa se tem spremembam prilagajajo. Nove zahteve postavljata tudi nova tehnologija in politika.

Drugi vidik situacijskih pisnih praks v širših družbenih odnosih je delovanje ljudi v širših družbenih mrežah, ki pogosto temeljijo na vzajemni podpori in izmenjavi uslug pri pisnih opravilih, ki jih posameznik ne obvlada ali pa meni, da so manj primerne. Harryjeve socialne mreže so predstavljali družina, sosedje, prejšnji kolegi iz službe, svakinja in sin. Sin je izpolnjeval uradne formularje in pisal poročila za gasilsko službo, Harry pa mu je za protiuslugo zapisoval telefonska sporočila. S kolegi in prijatelji je, kot že rečeno, razpravljal o časopisnih novicah.

Dokler obstajajo mreže, se ljudje, ki imajo težave z branjem in pisanjem, tem problemom izogibajo ali pa jih niti ne zaznajo. Pismenost v teh mrežah ni več individualna, temveč družbena zadeva (Barton 1994: 191). Tudi to potrjuje zgornjo tezo o pismenosti kot o družbeni dejavnosti.

NAMESTO SKLEPA

V prispevku smo predstavili teoretske opredelitve ter raziskave pismenosti iz različnih humanističnih in družboslovnih ved. Preučevanja opredelitev in študij sem se lotila predvsem zaradi dveh prevladujočih motivov:

Izobraževalci odraslih bi se morali zavedati, da obstaja v družbi več kultur, ki so značilne za različne družbene skupine, kar velja tako za različne razrede, socialne sloje, vrstniške skupine kakor tudi za etnične skupine. Prikazane opredelitve in študije opozarjajo na prisotnost različnih pisnih praks v različnih družbenih institucijah, npr. v institucijah države in tudi v institucijah civilne družbe.

Prvi motiv je spodbujanje in razvijanje novejšega teoretskega polja, ki je v anglo-ameriškem prostoru znano kot Literacy studies, kar bi lahko prevedli kot preučevanje pismenosti – in ki zajema tako branje kakor pisanje. Razvijanje tega polja študij ima pomembne implikacije za izobraževalne vede, tako za pedagogiko kakor za izobraževanje odraslih.

Pri oblikovanju programov opismenjevanja odraslih sta v ospredju dve problematični vprašanji:

– ali naj programi opismenjevanja nastopajo v vlogi segregacijskega mehanizma in segregirajo različne družbene skupine, ki se udeležujejo tovrstnega izobraževanja, v kulturne vzorce t. i. prevladujoče pismenosti;

– ali naj programi priznavajo očitno dejstvo o prisotnosti mnogoterih pismenosti in mnogoterih kultur, pri čemer je gotovo težje opredeliti vsebino kurikulumu. Predvsem bi morali tovrstni programi imeti jasno izhodišče, da so v službi odraslih in njihovih potreb, zato je njihova primarna vloga usposabljanje odrasle za manipuliranje s pismenimi strategijami obstoječega stanja ter prek tega prispevati k refleksiji in razvijanju učinkovitih pismenih strategij v institucijah prevladujoče kulture.

Drugi motiv pa je zagotavljanje teoretske podlage za izvedbo antropoloških in etnografskih študij o pismenosti v slovenskem prostoru. Primer takšne etnografije pismenosti bomo predstavili prihodnjič, ko bomo opisali pismenost v izbranem romskem naselju.

LITERATURA

- ALTHUSSER, L.
1980. Ideologija in ideološki aparati države. V: Zoja Skušek Močnik (ur.): Ideologija in estetski učinek, Cankarjeva založba, Ljubljana, str. 35–100.
- ASHEIM, L.
1987. The Reader – Viewer – Listener: An Essay in Communication, Washington, DC, Library of Congress.
- BACHMAN, L. F.
1990. Fundamental Considerations in Language Testing, Oxford, University Press.
- BAKHTIN, M. M.
1986. The Dialogic Imagination; Four Essays. V: M. Holquist, C. Emerson. Austin. University of Texas Press. (First Published 1981).
- BARTON, D.
1994a. Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language, Oxford, Cambridge.
1994b. Social Impact of Literacy. V: L. Verhoeven (ur.) Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, str. 185–198.
- BASKAR, B.
1991. Pisava in šola v tradicionalnih družbah (doktorska disertacija), Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- BAUMANN, G. (ur.)
1986. The Written Word. Literacy in Transition, Wolfson College Lectures 1985, Calendon Press, Oxford.
- BOURDIEU, P.
1977. Cultural Reproduction and Social Reproduction. V: J. Karabel in A. H. Halsey (ur.): Power and Ideology in Education, Oxford University Press, New York.
BOURDIEU, P. in J. C. PASSERON
1986. Pedagoško djelovanje i simboličko nasilje. V: Sergej Flere (ur.): Proturječja suvremenog obrazovanja. Ogledi iz sociologije obrazovanja, Zagreb, str. 141–164.
- CAMITTA, M.
1993. Vernacular Writing: varieties of literacy among Philadelphia high school students. V: B. Street (ur.): Cross-cultural Approaches to Literacy, Cambridge University Press, Cambridge, str. 228–246.
- CANALE, M. in SWAIN, M.
1980. »Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Testing and Teaching«. V: Applied Linguistics, št. 1, str. 1–47.
- CLANCHY, M. T.
1979. From Memory to Written Record: England 1066–1307, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- CLAY, M. M.
1979. Reading. The Patterning of Complex Behavior, Auckland, Heinemann.
1990. Becoming Literate: The Construction of Inner Control, Portsmouth, NH, Heinemann.
- FLERE, S. (ur.)
1986. Proturječja suvremenog obrazovanja. Ogledi iz sociologije obrazovanja, Zagreb.
- FREEBODY, P. in A. LUKE
1990. »Literacies' Programs: Debates and Demands in Cultural Context«. V: Prospects: A Journal of Australian TESOL, 5, 3, str. 7–16.
- GOODY, J.
1993. Med pisnim in ustnim. Študije o pisnosti, družini, kulturi in državi, Škuc, Filozofska fakulteta.
- GRAFF, H. J.
1979. The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the 19th Century City, Academic Press.
- GRAY, W. S.
1956. The Teaching of Reading and Writing, Chicago, Scott, Foresman.
- HALLIDAY, A. K. in R. HASAN
1985. Language, Context and Text: Aspects of Language in Social-semiotics perspective, Geelong, Deakin University Press.
- HAMILTON, M., D. BARTON in R. IVANIC (ur.)
1993. Worlds of Literacy, Clevedon, Multilingual Matters.
- HAMILTON, M. in P. DAVIES
1990. Written Communication Barriers and Long-term Unemployment. Report to the Employment Service.
- HAMMOND, J. in P. FREEBODY
1994. The Question of Functionality in Literacy: A Systematic Approach. V: L. Verhoeven (ur.): Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, str. 425–443.
- HAYES, J. R. in L. S. FOWLER
1982. Identifying the organisation of Writing Processes. V: L. W. Gregg and E. R. Steinberg (ur.) Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ, LEA.
- HEATH, S. B.
1993. What No Bed Time Story Means: Narrative Skills at Home and School. V: J. Maybin (ur.): Language and Literacy in Social Practice, The Open University, Multilingual matters LTD, Clevedon, Philadelphia, Adelaide, str. 73–95.
- KERŠEVAN, M.
1980. Razredna analiza in marksistična družbena teorija; razprave iz marksistične obče sociologije in sociologije religije, Delavska enotnost, Ljubljana.
- KEDDIE, N. (ur.)
1973. Tinker, Tailor ... The Myth of Cultural Deprivation, Penguin.
- KIRSCH, I. S. in A. JUNGBLUTH
1986. Literacy: Profiles of America's Young Adults. Final Report, 16 – PL-02. Princeton, NJ, NAEP.
- KLASSEN, C.
1991. Bilingual Written Language Use by Low-education Latin American Newcomers. V: D. Barton and R. Ivanic (ur.): Writing in the Community, Newbury Park. CA: Sage.
- KLINAR, P.
1991. Romi med revščino in etnično deprivilegiranostjo. V: Romi na Slovenskem, razprave in gradivo 25. Revija za narodnostna vprašanja. Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana.
- LABOV, W.
1973. The Logic of Non-Standard English. V: Keddie, Nell (ur.): Tinker, Tailor ... The Myth of Cultural Deprivation, Penguin.
- LEWIS, I. M.
1993. Literacy and Cultural Identity in the Horn of Africa: the Somali Case. V: B. Street (ur.): Cross-cultural Approaches to Literacy, Cambridge University Press, Cambridge, str. 143–155.

MAYBIN, J. (ur.)

1993. *Language and Literacy in Social Practice*, The Open University, Multilingual matters LTD, Clevedon, Philadelphia, Adelaide.

MILHARČIČ HLADNIK, M.

1993. »O nastanku in razvoju nacionalnih šolskih sistemov«. V: *Sodobna pedagogika*, št. 7–8, str. 412–421.

ONG W. J. S.J.

1986. *Writing is a Technology that Restructures Thought*. V: G. Baumann (ur.): *The Written Word Literacy in Transition* Wolfson College Lectures 1985, Calendon Press, Oxford, str. 23–50.

OXENHAM, J.

1980. *Literacy: Writing, Reading and Social Organisation*, Routledge and Kegan Paul.

REDER S. in K. REED WIKELUND

1993. *Literacy Development and Ethnicity: An Alaskan Example*. V: B. Street (ur.): *Cross-cultural Approaches to Literacy*, Cambridge University Press, Cambridge, str. 176–197.

SCRIBNER, S. in M. COLE

1987. »Literacy Without Schooling: Testing for Intellectual Effects«. V: *Harvard Educational Review*, št. 84 (4), str. 448–461.

1981. »Unpackaging Literacy«. V: M. F. Whiteman (ur.): *Variation in Writing: functional and linguistic-cultural differences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

SKUŠEK MOČNIK, Z. (ur.)

1980. *Ideologija in estetski učinek*, Cankarjeva založba, Ljubljana.

STREET, B. V.

1984. *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

1994. *Cross-cultural perspectives on Literacy*. V: L. Verhoeven (ur.): *Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.

STREET, B. V. (ur.)

1993. *Cross-cultural Approaches to Literacy*, Cambridge University Press.

VERHOEVEN, L.

1994. *Modeling and Promoting Functional Literacy*. V: L. Verhoeven (ur.): *Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia, str. 3–34.

VERHOEVEN, L. (ur.)

1994. *Functional Literacy. Theoretical Issue and Educational Implications*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.

WHITEMAN, M. F. (ur.)

1981. *Variation in Writing: functional and linguistic-cultural differences*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

WORMALD, C. P.

1977. *The Uses of Literacy in Anglo-Saxon England and Its Neighbours*, Transactions of the Royal Historical Society, 5. izdaja, str. 95–113.

¹ Več o tem v poglavju *Pismenost in socialna stratifikacija*.

² Lewis (1993) je preučeval rabe pismosti v Somaliji, kjer je bilo v preteklosti rivalstvo med amharsko krščansko pisavo in njeno tradicijo ter arabsko muslimansko pisno tradicijo z arabsko abecedo. Somalci so si prizadevali za nacionalno neodvisnost in med drugim tudi za svojo nacionalno pisavo v latinici. Ko je zahodna somalska osvobodilna fronta leta 1974 izbojevala svobodo, je zamenjala vse amharske znake in napise z besedili, zapisanimi v novi somalski pisavi. Zahodna somalska osvobodilna fronta je odprla šole, kjer so učili somalsko pismenost, država pa je organizirala nacionalne kampanje opismenjevanja. Pri opismenjevanju v somalskem jeziku z latinsko abecedo je šlo tudi za zavračanje prejšnjih dominantnih diskurzov (amharskega in arabskega), hkrati pa se je z opismenjevanjem v nacionalnih kampanjah povečevala samozavest in nacionalni ponos. Ko so del Somalije ponovno zasedli Etiopci, je prišlo do restavracije jezikovne hegemonije. Restavracija jezikovne hegemonije je spodbudila etnična gibanja. Boj za nacionalno neodvisnost je bil hkrati tudi boj za somalsko nacionalno pismenost in boj proti jezikovni hegemoniji.

³ Funkcija šole, ki si prizadeva za izobraževalne in vzgojne učinke, ni mogla izpeljati nobenega načrta, ki je predvideval zgolj nadzorovanje in poneumljanje podanikov, kot tudi ne takega, ki bi želel le razsvetljene in emancipirane udeležence v političnem odločanju. Šola je poleg discipliniranja svojih državljanov vedno omogočala tudi njihovo emancipacijo (Milharčič-Hladnik 1993: 418). S tem dejstvom lahko pojasnimo, zakaj pedagoški proces poteka pod specifično kontrolo. Stopnja in obseg emancipacije pa sta postala predmet političnih bojev in razprav.

⁴ Miriam Camitta (1993) je raziskovala rabe pismosti pri srednješolcih iz Philadelphije. Tudi njena raziskava potrjuje Bartonovo tezo o pismenosti kot o družbeni dejavnosti. Bartonu (1994a, 1994b) in Camitti (1993) je skupno zavzemanje za upoštevanje pisnih praks, ki jih pripadniki različnih družbenih skupin (delavskega razreda ali skupine mladostnikov) prakticirajo v usakdanjem življenju, pri programih opismenjevanja, pa najsi gre za redno šolsko izobraževanje mladine ali pa za temeljno izobraževanje odraslih. Njeno interdisciplinarno raziskovanje lahko umestimo med lingvistiko in kulturne študije. Omejila se je na raziskovanje tiste pismenosti, ki ni niti elitna niti institucionalna. Preučevala je pismenost, značilno za diskurz mladih. Pismenost mladih, ki ima svoje konvencije, pomembno vpliva na socialno in kulturno življenje mladostnikov ter prispeva k oblikovanju identitete ter medosebnih odnosov. Camitta (1993) je preučevala besedila, ki so jih pisali mladostniki v prostem času oz. zunaj šole v okviru adolescentske kulture.

⁵ Tudi raziskava Heathove (1993) potrjuje tezo, da domače okolje pomembno prispeva k oblikovanju pisnih praks.

⁶ Leseman (1994) opozarja, da šola ne usposablja za takšne rabe pismenosti, kot jih predpostavljajo standardi funkcionalne pismenosti. Harryjev primer to potrjuje in ilustrira, da se ljudje novih pisnih praks naučimo po vzorcu in/lali ob prakticiranju novih pisnih besedil.

FUNKCIONALNA NEPISMENOST IN KAKO JO REŠUJEJO FRANCOZI

Tako kot revščina sta tudi nezaposljivost in z njo povezana funkcionalna nepismenost ljudi nerešeno vprašanje gospodarskega razvoja.

Tako kot pri revščini tudi pri funkcionalni pismenosti ne moremo opredeliti enega samega praga.¹ Zdi se, da nam preostane zgolj to, da odkrijemo oblike revščine in družbene izločenosti ter funkcionalne nepismenosti, proti katerim se želimo boriti.

Funkcionalna nepismenost in njeno nasprotje funkcionalna pismenost sta izraza, s katerima poimenujemo nekatere pojave v osebnem življenju posameznikov in v življenju družbe. Gre za poimenovanji, ki zvenita tuje našemu ušesu. Zlagoma pa so se tudi v drugih okoljih, kjer sta izraza nastala, ovedeli, da sta obe poimenovanji preveč strokovni, preveč tehnicistični, da bi ju lahko zares uporabljali v povezavi z občutljivimi življenjskimi vprašanji ljudi, ki niso dovolj usposobljeni, da bi v posameznem okolju zadovoljivo oblikovali in vodili naprej svoje življenje.²

POTREBA PO TEMELJNEM IZOBRAŽEVANJU

V družbenih okoljih, ki slonijo na mnogih stalnicah, funkcionalna nepismenost pogosto ne pride do izraza, ali pa se vsaj ne kaže kot nekakšna osebna ali družbena tragedija. Najbolj se izrazi ob spremembah. Takrat, ko iz družbe discipline in načrtane prihodnosti preidemo v nestalnost in osebno svobodo. V razvitih državah k stalnosti okolja precej pripomore razvita industrija, ki krepko oblikuje in določa življenje ljudem. Ko industrija usiha in se država vključi v tokove globalizacije, pa funkcionalno nepismeni ljudje onemogočajo ali zavirajo razvoj. Ti so namreč trajno nezaposljivi, saj nimajo splošne usposobljenosti za pridobivanje novih poklicnih spretnosti in za prilagajanje velikemu številu hkratnih sprememb.³

Zanje je potrebno uvesti temeljno izobraževanje. Temeljno izobraževanje seveda ne pomeni začetnih spretnosti. Prav tako pri tem ne gre za nekakšne minimalne spretnosti. Prej je mišljeno kot temeljna struktura za zbiranje in

Države pa, ki nimajo dovoljšnjega števila izobraženih ljudi, niso dovolj dobre tekmiče drugim. Tedaj začnejo razmišljati o tem, da ni dovolj izobraževati zgolj tiste, ki so najbolj izobraženi, da je potrebno tudi izobraževanje tistih, ki jih označujemo kot funkcionalno nepismene ali kot ljudi s kratko izobrazbeno potjo.

prenašanje znanja. Prav tako pa je temeljno izobraževanje skupek tistih znanj in spretnosti, s pomočjo katerih je posamezna kulturna entiteta oblikovala svojo identiteto. Temeljno izobraževanje je bilo v našem okolju doslej namenjeno predvsem dokončanju osnovne šole. Zanj so tako skrbela podjetja s pomočjo državnih izobraževalnih ustanov. Danes je ta skrb prepuščena državi, vse bolj pa se seli tudi v lokalno skupnost in civilni sektor družbe. Posledično bi bilo treba ta sektor spodbuditi, da v vseh svojih organizacijah, ki so namenjene družbenemu razvoju, razvije tudi izobraževanje za doseganje funkcionalne pismenosti. Vprašanje, ki se pri tem postavlja, je, v kolikšni meri naj bodo vsebine takšnega izobraževanja vir razvoja poklicne usposobljenosti in v kolikšni meri naj spodbudijo razvoj splošne usposobljenosti. Vsekakor pa si ta, in mnoga druga, vprašanja postavljamo, ko programiramo izobraževanje funkcionalno nepismenih oseb.

Kadar več držav skupaj preučuje pojav funkcionalne pismenosti, se odločijo poiskati ne-

ko osnovno število skupnih indikatorjev. Najzanesljivejši skupni, merljivi kazalec je nedvomno število let šolanja. Kazalci funkcionalne (ne)pismenosti pa so neločljivo povezani s posameznim družbenim trenutkom ter kulturnim in družbenim okoljem. Tisto, kar je npr. veljalo za funkcionalno nepismenost v preteklem družbenem obdobju, danes ne velja več. Tisto, kar velja za funkcionalno nepismenost v zahodnoevropskih državah, ali tisto, kar je funkcionalna nepismenost v vzhodnoevropskih državah, je drugačno. Funkcionalna nepismenost na severu ali tista na jugu posamezne industrijske države sta nekaj povsem drugega.

FUNKCIONALNO PISMENOST DOLOČA KULTURNO OKOLJE

V slehernem kulturnem in družbenem okolju opredeljujemo funkcionalno (ne)pismenost drugače. V severnokanadskih teritorijih, v državi Nanavut npr. so ljudje funkcionalno nepismeni, če jim ne uspe premagati plašnosti, družbene negotovosti, ki jih obvladuje zaradi velike geografske oddaljenosti od sosedov. V francoskem okolju so funkcionalno nepismeni tisti, ki ne obvladajo družbeno razslojenega, predvsem pisnega francoskega jezika in njegovih ravnin. Obvladovanje različnih ravnin pisnega in ustnega jezika je v tem okolju bistveni pogoj socialne mobilnosti. V vzhodnih državah so funkcionalno nepismeni tisti, ki ne zmorejo razviti »nove osebnosti« za nove čase.

Pri nas bi rekli, da so bistvene značilnosti funkcionalne nepismenosti nedovoljšna usposobljenost za učenje iz okolja, pomanjkanje avtonomnosti, nedovoljšna usposobljenost za sprejemanje in prevzemanje odločitev ter odgovornosti v zvezi z njimi. V Sloveniji tako funkcionalno pismenost povezujemo z bolj kompleksno usposobljenostjo za samoodgovornost in samozadostnost. Za sprejemanje pametnih, razsodnih, odgovornih in samostojnih odločitev v vsakdanjem življenju, pa naj bodo te v očeh družbeno zrelih oseb še tako preproste, je namreč potrebno imeti dosti več kot zgolj spretnosti računanja ali jezikovne spretnosti, kot so pisanje, branje in razumevanje besedil.⁴ In vendar sta samoodgovornost in samozadostnost močno odvisni od posameznikove jezikovne usposobljenosti.

Funkcionalna pismenost je potemtakem težko opredeljiva. Pravo podobo o njej dobimo šele takrat, ko jo interpretiramo z vidika okolja, kjer se pojavlja. Nenazadnje bi jo lahko imenovali tudi življenjska pismenost, katere sestavni del so seveda spretnosti pisanja, govora, pisnega in ustnega razumevanja, skratka jezikovne spretnosti oziroma bsdnost. Tem spretnostim se priključijo še spretnosti računanja oziroma širše rečeno številčnost. Vsekakor pa sta verbalnost in numeričnost ali številčnost pomembni in bistveni usposobljenosti, saj izjemno povečata vse druge.

V Sloveniji je funkcionalno nepismen tisti, ki mu primanjkuje avtonomnosti in samoodgovornosti.

OBVLADOVANJE JEZIKA KOT BISTVENA SESTAVINA FUNKCIONALNE PISMENOSTI

Vprašanje funkcionalne pismenosti tako povezujemo tudi z vprašanji jezika. To še posebej velja za tradicionalno močno razslojene družbe, kot sta npr. francoska ali angleška. Funkcionalno nepismeni ne zmore izstopiti iz ozkega kroga, kamor ga je potisnilo šolsko izobraževanje, v katerem se ni vzpostavila prava sporočilnost.

Z branjem, pisanjem in govorom namreč funkcionalno nepismeni človek sporoča, da se odpoveduje tistemu delu družbene moči, ki jo obvladovanje jezika daje slehernemu posamezniku: odpoveduje se temu, da bi osvojil tisto, kar so drugi zapisali in kar so mu drugi namenili, odpoveduje se temu, da bi bil razumljiv drugemu človeku, da bi ga drug človek upošteval. Še več, odpoveduje se temu, da bi drugega dosegel z besedilom, ki mu ga je namenil.

V veliki večini primerov se je jezik, s katerim razpolagajo funkcionalno nepismeni, oblikoval v zožanem družbenem okolju, okolju, ki ni zahtevno in motivirajoče. Tako tisti, ki je funkcionalno nepismen, nima sredstev, s katerimi bi sporočal misel, ki bi presegla tisto navadno, tisto običajno, tisto vsakdanje v njegovem okolju. Zato, ker je jezik funkcionalno nepismenih zaprt v ozek krog, ker ni potrebe, da bi izražal ali privzemal informacije, ki prihajajo od zunaj, torej tiste, ki so zunaj ozkega socialnega kroga takšnih oseb, je tudi jezik funkcionalno nepismenih oseb presenetljivo osiromašen. Njihov besednjak je



omejen, posamezne leksikalne enote ali posamezne strukture so izjemno večpomenske. Pomen slednjih se torej spreminja naključno, pač glede na kontekst, v katerem se pojavijo. Funkcionalno nepismeni s težavo logično mislijo. Logično razmišljanje namreč zahteva tudi miselne postopke sklepanja, razčlenjevanja, posploševanja, razporejanja v kategorije, povzemanja itn., skratka, miselne postopke abstraktnega mišljenja, ki je pri funkcionalno nepismenih slabo razvito.

Ker pa ti miselni postopki niso dovolj razviti, se funkcionalno ne opismeni človek tudi uči drugače. Zvečine mora stvari najprej narediti, šele potem jih lahko opiše ali našteje in jih tako tudi oza-vesti. To je njegov način učenja. To dejstvo mora programer izobraževanja za funkcionalno nepismene osebe posebej upoštevati.

Poleg tega funkcionalno nepismeni navadno ne obvladajo dobro časovne razporeditve dogodkov. Prav tako imajo težave z umeščanjem stvari v prostor, zato imajo tudi velike težave z branjem zemljevidov ali z določanjem desne in leve strani.

Vsekakor velja, da je jezik funkcionalno nepismenih šibak, osiromašen, skoraj brezkrven in kot takšen prenese sporazumevanje zgolj v neposrednem okolju. Funkcionalno nepisme-

ni se bojijo širših okolij in se pogosto sploh več ne izražajo pisno.⁵ Nepismeni človek pa se neizogibno znajde skupaj z vsemi drugimi državljani: pridobiti si mora mesto pod soncem, ki pripada vsakomur, brez izjeme. S tega gledišča pa težave s funkcionalno nepismenostjo dobijo povsem drugačne razsežnosti. Ne gre več za individualno disfunkcijo, marveč za nekaj, kar postaja težak družbeni problem, ki zadeva prav vse.

PREPREKA ZA KULTURNO IN DRUŽBENO INTEGRACIJO

Družbena in poklicna neuspešnost največkrat nista neposreden vzrok funkcionalne nepismenosti. Posameznik ne postane funkcionalno nepismen zato, ker je reven, ali zato, ker je nezaposlen. Nasprotno pa velja, da čim večja in čim bolj razširjena je funkcionalna nepismenost ljudi, tem manj uspešna je družba v celoti. Tako je funkcionalna nepismenost velika prepreka za kulturno in družbeno integracijo ljudi.

To se dogaja tako pogosto, da francoski socialni delavci, ki delajo s prejemniki socialne pomoči, poročajo, da 40 odstotkov vprašanih misli, da nimajo težav z branjem. Da imajo težave s pisanjem, pa priznava 22 odstotkov vprašanih. Vsekakor pa velja, da gospodarska in družbena kriza »tiste, ki jo prenašajo,

Jezik funkcionalno nepismenih ne premore več pomenskih struktur.

zapira v krog, iz katerega izstopijo le takrat in le zato, da izpolnijo formularje na svoje ime».⁶

V nekaterih državah, npr. v Franciji, rizične skupine prebivalcev ali ljudje, ki so družbeno izločeni, že izražajo potrebo, da bi jih odgovorne službe ali drugi, ki jih ta problematika zanima, usmerjali; da bi jim pokazali resnične možnosti izobraževanja in zaposlovanja, takšne, ki so jim prilagojene. Tako je npr. neodgovorno, če funkcionalno nepismene »odstavimo v izobraževanje«, kjer je treba obvladovati pisanje, kjer se vse dogaja preko pisnih sporočil. Prav tako je neodgovorno, da jih prepustimo izobraževanju, ki je namenjeno zgolj doseganju posamezne ravni znanja v posameznih šolskih disciplinah. Funkcionalno nepismene mora izobraževanje najprej širše

Podoba je, da funkcionalno nepismeni ne vedo povsem, kakšna je njihova nepismenost. Pogosto jo tudi skrivajo pred seboj in okoljem in si jo priznajo šele takrat, ko spoznajo, da nimajo dovolj znanja in moči, da bi pomagali svojim otrokom.⁷

usposobiti za razumevanje in reševanje življenjskih vprašanj. Ta pa so zvečine povsem osebne narave, kar zahteva natančno predhodno analizo. Zato se mora izobraževanje »cepiti« na takšna, tako individualno analizirana vprašanja.

ROČNE SPRETNOSTI NISO DOVOLJ

V posameznih, predvsem zahodnih evropskih državah, kjer je pogosto in vse bolj govor o vprašanjih integracije družbeno izločenih in o vlogi izobraževanja odraslih ter politike pri tem, so prišli do spoznanja, da se je treba resno soočiti z vprašanji funkcionalne pismenosti. Če tega ne storijo ali če tega ne storimo, kajti vprašanja so v Sloveniji podobna kot drugod, potem je integracija družbeno izločenih zgolj prazna beseda. Tedaj pa postanejo nesmiselne tudi koncepcije vzajemnosti, enakih priložnosti in možnosti za vse, o katerih vse pogosteje govorimo tudi v Sloveniji, itd.

Funkcionalna nepismenost je cokla v razvoju in vodi v nekatere, pogosto umetne dejavnosti, ki so pisane na kožo predvidenim zmoglostim udeležencev. Slednje sicer skušamo s

takšnimi dejavnostmi začasno zaposliti, pri čemer sprejmemo kot nepopravljivo dejstvo, da bodo zmeraj negotovi v jeziku in bodo zmeraj imeli zgolj omejene zmožnosti prilagajanja. Ročne spretnosti, ki jih pogosto skušamo razviti pri funkcionalno nepismenih, niso dovolj. Funkcionalno nepismeni namreč s poklicnim usposabljanjem še zmeraj ne zmorejo obvladovati jezika, branja in pisanja. Prepričani smo, da razumevanje in obvladovanje pisane besede bolje omogočata vplivanje na svet, ki nas obdaja. Pomanjkljivo obvladovanje branja ali pisanja kaže na pomanjkljivo obvladovanje jezika. Slednje pa onemogoča dobre in plodne odnose posameznika z družbo. Za funkcionalno nepismenostjo se torej skriva nevarnost družbene izločenosti. Družbena izločenost pa je tisto, proti čemu se zahodne družbe, in v vse večji meri tudi naša, borijo z izobraževanjem odraslih.

*Funkcionalna
nepismenost
onemogoča
nastanek družbeno
koristne delovne sile.*

PETNAJST LET BOJA PROTI FUNKCIONALNI NEPISMENOSTI V FRANCII

Funkcionalna nepismenost je torej značilna posledica zmeraj večjih zahtev družbenega razvoja. Po podatkih INSEE-ja, inštituta, ki v Franciji zbira podatke in preverja javno mnenje, je npr. v Franciji več kot 2,3 milijona odraslih, ki bi jih lahko imenovali funkcionalno nepismene. Drugi statistični podatki prihajajo z ministrstva za obrambo, ki v centrih za izbiranje mladih vojakov da pisni test vsakomur, ki izjavi, da ni prišel do srednje šole. Še drugi statistični podatki merijo število tistih, ki šolanje opustijo, ne da bi si pridobili poklic. Spet drugi testi merijo uspešnost branja in računanja pri mladih. Vse te meritve pa s prstom kažejo na težave, ki so skupne precejšnjemu delu francoskega prebivalstva.

S funkcionalno nepismenostjo so se Francozi najprej soočili z društvenimi dejavnostmi. Njim so sledile sindikalne konfederacije družin, zveze, ki delujejo na podeželju, itn. Načeloma se vsa društva, ki pomagajo pri družbeni prilagoditvi ljudi, ukvarjajo tudi z odpravljanjem funkcionalne nepismenosti. Mnogi se z odpravljanjem tega pojava ukvarjajo poklicno in pri tem pripadajo najrazličnejšim sek-

Za zmanjšanje funkcionalne nepismenosti je potrebna vzajemnost vseh, ki se proti njej bojujejo.

torjem gospodarstva: prosveti in izobraževanju, izobraževanju odraslih, kulturi, socialnemu delu itn. Ni težko ugotoviti, da na tem področju vlada velika vzajemnost, saj z roko

v roki delajo strokovnjaki, zaposleni in upokojeni. Tisti, ki so za takšno delo plačani, se neprestano izpopolnjujejo in sodijo tako v javne službe kot med zasebnike. Spoznanje, ki ga je prineslo Francozom petnajst let boja proti funkcionalni nepismenosti, kaže na to, da morajo tisti, ki so vanjo vključeni, imeti proste roke,

da jih ni mogoče nadzorovati in jim zapovedovati.

Preučevanje posameznih teritorialnih rešitev v Franciji naj bi omogočilo razvoj nekaterih programov in uveljavitev nekaterih ukrepov, ki bi jih bilo moč vsakokrat prilagoditi lokalnim razmeram, različnim situacijam in kontekstom.

PREDNOSTNE NALOGE V OČEH STROKOVNJAKOV IN PRAKTIKOV

Groupe permanent du lutte contre l'illettrisme (GPLI) zagovarja kot prednostni nalogi v takšnem boju delovanje za ljudi in podporo strokovnjakom; obe pa zahtevata tudi okrepitev partnerstva vseh zainteresiranih.

Delovati za ljudi; Vedeti je treba, da mnogi funkcionalno nepismeni skrivajo svoje težave. Neradi sprašujejo in tako zvečine vprašanja zadržijo v sebi. Odkrivanje potreb funkcionalno nepismenih ljudi, ki je na skrbi strokovnjakov s področja socialnega varstva ali zaposlovanja, zahteva sodelovanje med območnimi skupnostmi za zaposlovanje, centri za socialno delo itd. V večini francoskih regij je tako prišlo tudi do velikega napredka pri sodelovanju socialnih delavcev in izobraževalnih centrov. To je predvsem v korist prejemnikov socialne pomoči.

Raziskovalne naloge imajo namen odkriti načine, kako izboljšati sprejem in usmerjanje funkcionalno nepismenih oseb. Prav ta prvi stik s funkcionalno nepismenimi je bistvenega pomena. Svetovanje takšnim osebam pa zahteva usposobljenost svetovalca, da se poglobi v edinstvenost sleherne osebe, ki ji svetuje, še posebej pa v zgodovino njenih uspehov in neuspehov.

Mladi, ki jih vpokličejo v vojsko, in tisti, ki so najbolj prizadeti, naj bi vsi imeli možnost družbene integracije. Vlada je v ta namen sklenila petletni sporazum med ministrstvom za delo in ministrstvom za obrambo. Vlada je tudi uvedla službo za družbeno integracijo tistih vedenjsko motenih mladih v tiski, ki jih vojska zavrne. Leta 1995 so tako v teh službah sprejeli v svoje okrilje 4200 mladih.

Tudi ministrstvo za pravosodje je uvedlo program za ugotavljanje funkcionalne nepismenosti, ki se zdaj širi v zapore in popravne zavode. Postopki, ki so jih uvedli, imajo namen odkriti težave s pisanjem itd., predvsem pa zagotoviti načine »zdravljenja« ugotovljene stanja. Sem sodi tudi ugotavljanje disleksičnosti zapornikov in varovancev v kazensko-popravnih zavodih.

GPLI je uvedlo telefonsko linijo »Nepismenost in vzajemnost«. To mrežo vodi Šola staršev in vzgojiteljev in izobraževalcev. Sodelavci te linije prisluhnejo kličočim in jih usmerijo v lokalna društva in ustanove. Nanje se obračajo tisti, ki se želijo zaposliti ali se kako drugače integrirati v okolje, bodisi mladi, bodisi odrasli, ki si skušajo pridobiti temeljna znanja, tista, ki jim manjkajo za pridobitev delovnega mesta. Pa še mnogi drugi, ki so v težavah.

Ob tem tečejo bolj specializirane akcije, kot tiste, ki jih vodijo ortofonisti, ki skušajo ljudem odgovoriti na vprašanja, ki zadevajo njihovo področje.

Informiranje ljudi so prevzeli tudi drugi partnerji, npr. ministrstvo za šolstvo, Fondacija za družbeno koristne akcije itn. Pripravili so akcijo »Šola v srcu življenja«: gre za osveščanje, informiranje družin o tem, kako deluje izobraževalni sistem, in sicer s pomočjo videokaset in z drugimi pripomočki, ki pomagajo tistim družinam, ki jezik slabo obvladajo. Kasete so razdelili 15 000 družinam.

Razširiti temeljno izobraževanje, širiti pravičico do poklicnega izobraževanja; Mladim in odraslim Francozom nudijo izobraževanje in usposabljanje po njihovi želji. Tako jim po-

Funkcionalno nepismeni se pogosto ne zavedajo svojih potreb.

magajo pri urejanju formalnosti, spremljajo šolanja otrok, pri prilagajanju številnim spremembam v poklicnem življenju, pri iskanju zaposlitve ali preprosto pri izstopu iz samote, ki boli in ponižuje. Takšno usposabljanje je namenjeno tistim, ki imajo velike težave z vključevanjem v družbeno okolje. Tem prizadevanjem se pridružijo še številna društva ali skupine spontano organiziranih državljanov. Tako je npr. nastala skupina žensk – povezovalk. To so priseljene, izobražene ženske, ki so same spočetka spoznale težave vključevanja v novo socialno okolje. V svojem naselju so tako navezale stik z malo izobraženimi priseljenimi ženskami, ki se ustanov bojijo. Spremljajo jih v šolo njihovih otrok, k zdravniku, v kulturne centre ali drugam. Pomagajo jim pri premagovanju čeri nesporazumevanja, tako jezikovnega kot socialnega. So prave tolmačice socio-kulturnih konceptov in pojmov. Lokalna oblast je zaznala pomen njihovega delovanja in jim omogočila izobraževanje.

Najpomembnejše spremembe za manj izobražene ljudi nastanejo v skupinah, ali v osebnih zvezah, ki se vzpostavijo ob sodelovanju mnogih prostovoljcev, ki delujejo kot dodatni mentorji.

Pogosto se zgodi, da se v učnih skupinah malo izobraženih znajdejo zelo različni ljudje, kar med njimi ustvari pravo vzajemnostno mrežo. V takšna izobraževanja se letno vključi 15 000 oseb. Zaporniki in mladi pod pravosodnim varstvom so prav tako vključeni v te izobraževalne akcije.

Funkcionalno nepismene osebe se vključijo v okolje na sebi lasten način, pri čemer odkrivajo umetnost ali znanost, se vključujejo v delavnice pisanja, v športna društva itd. Tu so veliko vlogo odigrale tudi mreže znanja, prostovoljne organizacije, ki segajo tudi na podeželje. Mreže znanja sredi vasi odpirajo skupnostne prostore z računalniki, internetom ter usposobljenimi mentorji. Do teh prostorov in izobraževanja imajo dostop vsi, tudi stari, tudi hendikepirani, tudi gospodinje in funkcionalno nepismene osebe.

Ministrstvo za kulturo je podprlo mrežo javnega branja in nastopov umetnikov z raznih področij. Pomembno je tudi delovanje organizacij Mladi in šport, ki so po vsej Franciji.

Evalvacije opravljenega dela so pokazale, da prav vse, kar nastane okrog posamezne izobraževalne organizacije, vezi, ki jih ta uspe stikati z drugimi strukturami v okolju, sosedstvom itd., pomaga pri preobrazbi funkcionalno nepismenih.

Izobraževanje in usposabljanje potekata v različnih organizacijah: predvsem v društvih.

Vendarle pa tudi ministrstvo za šolstvo odigra pomembno vlogo preko grupacij javnih ustanov. Te grupacije ponujajo različne delavnice, učenje branja in pisanja ter možnosti resocializacije. Pri tem uporabljajo učbenike za odrasle, ki so jih izdale velike francoske založbe, npr. Nathan, Hachette, Magnard: izdajo takšnih učbenikov za funkcionalno nepismene je podprlo GPLI. Gre za računalniško in avdiovizualno podporo in delovne zvezke.

Finančna sredstva prihajajo iz različnih virov, vsekakor pa je del sredstev v ta namen tudi pri občinah, območnih skupnostih za zaposlovanje. Prihajajo iz sredstev, namenjenih za preusposabljanje, so del tistega denarja, ki je na razpolago za razvoj lokalnih iniciativ, črpajo se iz denarja namenjenega izvajanju »mestne politike«; ta se nanaša zgolj na medsebojno življenje ljudi. Tem prizadevanjem se pridružijo tudi hranilnice, pa tudi razni klubi za pomoč ljudem. Mobilizirati različne partnerje je eden glavnih ciljev GPLI.

Doseči rezultate v zaposlovanju; Cilj delovanja za funkcionalno nepismene je tudi odzvati se na potrebe družbene in poklicne reintegracije teh oseb. Dati čim več možnosti tem osebam, takrat ko iščejo delo. Sodelovanje z ANPE, nacionalno agencijo za zaposlovanje na področju funkcionalno nepismenih oseb, in spremljanje njihovega iskanja dela je prineslo rezultate. Polovica v program vključenih oseb je v treh mesecih po zaključku usposabljanja našla delo.

Boj proti funkcionalni nepismenosti je usmerjen tudi v podjetja. V Franciji so organizirali številna regionalna srečanja, ki delodajalce opozarjajo na potrebo po izobraževanju najmanj kvalificiranih delavcev. Obravnavati funkcionalno nepismenost v podjetjih je namreč manj drago, kot če jo zanemarimo. GPLI je v ta namen sklenilo po-

Mreže znanja so dostopne vsem.

V boj proti funkcionalni nepismenosti so se podali tudi delodajalci.

godbo s posameznimi sektorji, npr. živilsko industrijo.

Poskrbeti za usposobljenost kadrov; Delo s funkcionalno nepismenimi zahteva izobraženost kadrov, kajti ti delajo z ljudmi, ki so v življenju doživeli vrsto neuspehov. Njihove učne težave imajo najrazličnejše vzroke. Posebni moduli so vključeni tudi v univerzitetni študij andragogike in v druge študije, ki usposablja izobraževalce odraslih.

GPLI sodeluje z Nacionalnim fondom za otroške dodatke in hranilnicami in tako podpira usposabljanje prostovoljcev v različnih regijah.

Nasloniti se na raziskave; V povezavi z univerzami, ki so vpletene v izobraževanje izobraževalcev funkcionalno nepismenih oseb, se je razvil pluridisciplinarni raziskovalni program. Te raziskave imajo namen pokazati, s kakšnim potencialom Francija razpolaga na področju boja proti funkcionalni nepismenosti. Gre za boljše usklajevanje naporov in prizadevanja, pa tudi večjo povezanost med raziskovanjem in delom v praksi.

Podpreti dodatne publikacije; Te publikacije prinašajo informacije, kažejo na primere dobre prakse, predlagajo metode, navajajo teorije in dajejo nasvete glede možnosti financiranja boja proti funkcionalni nepismenosti. Večino teh publikacij pripravi La Documentation française.

SKLEPNA BESEDA

Funkcionalna pismenost je težko opredeljiva. Tako se moramo zadovoljiti zgolj s tem, da opišemo značilne primere te osebne in družbene disfunkcije, ki se spreminja s kulturnim okoljem in trenutkom družbenega razvoja.

Izobraževanje in organizacija na tem področju sta povsem odvisna od ljudi, ki jih izobražujemo, in od tistih, ki so voljni takšno izobraževanje omogočiti. Tudi slednje je treba neprestano izobraževati, bodisi da gre za zaposlene strokovnjake, bodisi za prostovoljce. Vendarle pa to še ne pomeni, da jim lahko kar koli predpisujemo, jih kakor koli omejimo ali nadzorujemo. Lahko jih zgolj spoštujemo. Podobno kot v Franciji, bi bila tudi v Sloveniji potrebna takšna politična volja na državni in lokalni ravni, da bi se dorekli mehanizmi izvajanja politike preprečevanja in zdravljenja tega velikega družbenega zla.

LITERATURA

Dumazedier, J.: *Vers une civilisation du loisir*, Paris, Edition du Seuil, 1962.

Findeisen, D.: »Med humanističnim in poklicnim izobraževanjem«, *Andragoška spoznanja*, št. 1, 1996, str. 49–51.

Gowen, S. G.: *The Politics of Workplace Literacy: A Case Study*, New York, Teachers College Press, 1992.

La lutte contre l'illettrisme en region. Etat des lieux en 1996, Ministère du travail et des affaires sociales. Groupe permanent du lutte contre l'illettrisme. Document coordonné par Marion Moreau.

Literacy, Economy and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey. Organisation for Economic Cooperation and Development, Statistics Canada, 1995.

Mangot, T.: »Citoyenneté et action socioculturelle: quels liens?«, *Journal de l'ALPHA*, št. 93. mars-april 1996.

Stoleru, L.: *Vaincre la pauvreté dans les pays riches*, Paris, Flammarion, 1997.

¹ Stoleru, L.: *Vaincre la pauvreté dans les pays riches*, Paris, Flammarion, 1997.

² Pri nas tako govorimo o izobraževanju za življenjsko uspešnost, drugod o temeljnem izobraževanju, itn.

³ Takšno splošno usposobljenost učasih imenujejo tudi kulturno kvalificiranost ali usposobljenost s kulturo. S tem v zvezi pa omenjajo tudi kulturno kompetentnost ali usposobljenost za kulturo. Ti dve usposobljenosti najbolj omogočata, da nabrana poklicna znanja ne zastarajo, da jih je nekdo sposoben integrirati v tista nova, ki jih potrebuje za soočanje s spremembami.

⁴ Findeisen, D.: »Andragogic Summer School. Towards Improving Literacy and Local Development« v: *Alpha 97, Culture Concepts Publishers & UNESCO Institute for Education*, 1997, strani 85–103.

⁵ V potrdilo tega navajamo primer skupine natakarjev in skupine prevodnikov, ki so le s težavo pristali na vključitev v jezikovno izobraževanje in še to po predhodnem, večkratnem zagotovitvi, da jim ne bo treba pisati, če tega ne želijo. Mesece je trajalo, da smo jih nezavedno pripeljali do pisanja, tako zelo so se ga bali.

⁶ Monserat, R.: »Un sang d'encre«, v: *Dossier, Ecriture et société, Le Monde de l'éducation, de la culture et de la société*, mars 1997, stran 36.

⁷ Voden razgovori so pokazali življenjske situacije, v katerih funkcionalno nepismeni »odpovedo«, doživijo svojo neusposobljenost in velik strah. Najpogosteje se to dogaja, ko izstopijo iz svojega ozkega vsakodnevnega okolja, npr. na potovanjih, ali ko so prisiljeni vstopiti v kakšno ustanovo ipd.

METODE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH (I. del)

Mag. Daniela
Brečko
Gospodarski
vestnik

Metode za spoznavanje udeležencev

Metode so poglavitno orodje vsakega učnega procesa. S pravilno izbiro metod ne le prej dosežemo učni cilj, ampak tudi motiviramo udeležence in jih aktivno vključujemo v učno delo.

Pri svojem ukvarjanju z izobraževanjem odraslih sem se srečevala z veliko različnimi metodami. Nekatere izmed njih so primerne za začetek seminarja, druge za podajanje vsebine, tretje za izboljšanje komunikacije med udeleženci, četrte za preverjanje in utrjevanje znanja itd. Teh metod je kar 40. V pričujočem prispevku bom predstavila pet metod, ki jih lahko uspešno uporabimo na začetku seminarja, da se udeleženci bolje spoznajo. To skupino metod sem poimenovala metode za spoznavanje udeležencev. Povedala bom

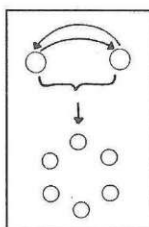
1. kakšne učne cilje z njimi zasledujemo,
2. kako te metode udejanjimo v praksi in
3. v kakšnih pogojih lahko posamezno metodo izvedemo.

METODE ZA SPOZNAVANJE UDELEŽENCEV

Metode za spoznavanje udeležencev bi lahko poimenovali tudi metode za lažji začetek. Ko se neznana skupina ljudi prvič sreča, med njimi vlada določena napetost. Pogovor le težko steče, tisti, ki pa prihajajo v parih iz istega delovnega ali lokalnega okolja, tiho klepetajo le med seboj. Otroci z lahkoto navežejo prvi stik, odrasli pa imajo pri tem veliko zadržkov. Toda vsi se na začetku učnega procesa, bodisi da gre za krajši seminar ali daljši tečaj, sprašujejo zelo podobno, kot na primer: »Kaj se bo dogajalo na seminarju?«, »Kakšen je vodja ali voditeljica seminarja?«, »Kdo so vsi ti udeleženci, ali se bom ujel z njimi?« ... Na eni strani radovednost in interes, na drugi pa zadržanost in

previdnost povzročata napeto ozračje, ki je včasih lahko prav mučno. Največjo napetost pa povzroča dejstvo, da se udeleženci med seboj ne poznajo. Povsem razumljivo je, da želijo vedeti, s kom bodo preživeli naslednje dni. Te napetosti pa ne čutijo le udeleženci izobraževanja, ampak tudi voditelj. Medsebojno spoznavanje ima tako več pomembnih funkcij:

- zagotavlja določeno varnost, ljudje se počutijo v povsem neznanih skupinah ogrožene,
- omogoča lažji prehod iz domačega ali službenega v učno okolje,
- spodbuja navezovanje stikov med udeleženci,
- premagovanje začetnega strahu in napetosti,
- s spoznavanjem medsebojnih izkušenj omogoča sproščen uvod v učno temo.



METODA INDIVIDUALNE ALI PARTNERSKE PREDSTAVITVE

Učni cilj

Udeleženci naj bi lažje navezovali stike, in sicer tako, da najprej spoznajo partnerja in nato vso skupino.

Izvedba

Vodja lahko pozove vse udeležence, naj se sami predstavijo, povedo, odkod prihajajo, kaj jih je napotilo na seminar ... To je metoda individualne predstavitve. S tem bodo drugi udeleženci učnega procesa nekaj več vedeli o tem posamezniku. Toda veliko boljša je metoda partnerske predstavitve, kjer partnerja drug drugega predstavi skupini in pri tem že navežeta medsebojni stik. Pri tem seveda ni nujno, da sosed predstavi sosedu. Vodja lahko sestavi pare tudi po kakšnem drugem

ključu, npr. rojstnih datumih (brez letnic, seveda) ali kako drugače. Ko je razdelitev v pare opravljena, imajo udeleženci 10 minut časa, da se med seboj pomenijo in oblikujejo odgovore na vprašanja, ki jih predlaga vodja. Takšna predstavitev mora vsebovati odgovore na vprašanja »Kdo sem?«, »Kje sem zaposlen – moje področje dela?« (če gre za izobraževanje brezposelnih, pa morda: »Kakšna je bila moja zadnja zaposlitev?« ali »Kaj bi si želel delati?«), »Kaj me je napotilo na izobraževanje?«. Poleg teh treh obveznih vprašanj pa morda še: »Kaj bi delal danes popoldne/zvečer, če ne bi bil na seminarju?« itd. Če je liho število udeležencev, naj pri partnerski predstavitvi sodeluje tudi predavatelj oziroma vodja. Po 10 minutah naj vodja prekine pogovore in udeležence prosi, naj po navodilih v eni minuti predstavijo svojega partnerja. Vsakemu naj se za predstavitev tudi zahvali.

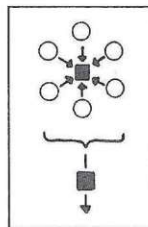
Splošni pogoji izvedbe

Število udeležencev: To metodo lahko uporabite, če učna skupina ne šteje več kot 24 udeležencev, torej 12 parov. To je skrajno število, sicer bo pozornost udeležencev pri predstavitvi začela hitro upadati in metoda ne bo dosegla želenega učinka.

Čas: Za izvedbo metode v parih potrebujemo 10 do 15 minut, lahko tudi manj, če vodja opazi, da so udeleženci že zaključili pogovore. Za predstavitev pa potrebujemo še najmanj toliko minut, kolikor je udeležencev. Če imamo 24 udeležencev, bomo torej potrebovali 15 minut za pogovor v parih in nato še najmanj 24 minut za predstavitev. Če k temu dodamo še 5 do 6 minut izgubljenega časa, potrebuje vodja za izvedbo te metode kar 45 minut ali eno šolsko uro. Če gre za manjšo skupino, pa okrog 30 minut.

Prostor: Ta mora omogočati premikanje stolov in zadostiti še nekaterim drugim zahtevam: biti mora dovolj velik, omogočati neovirano hojo, stoli ne smejo biti pretežki in škripajoči, saj udeleženci vstajajo ...

Material: Tabla s papirji, kamor zapišemo predstavitevna vprašanja in čas, ki ga imajo udeleženci na razpolago. Če boste za izbor parov izbrali sistem rojstnih datumov, morate imeti tudi lističe, kamor bodo udeleženci lahko napisali svoj rojstni datum.



METODA SKUPINSKE PREDSTAVITVE

Učni cilji

Spoznati druge udeležence, sproščen in počasen prehod k temi.

Izvedba

Vodja naj udeležence razdeli v skupine po štiri ali pet oseb. Za začetek bo najbolje, da skupine sestavi povsem po naključju. Vsem skupinam nato dodeli enako nalogo:

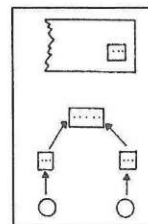
Vsakdo naj se v skupini predstavi, pove, kaj je prinesel s seboj na seminar (izkušnje, konkretne probleme ...), skupina naj poizkusi ugotoviti, kakšne so njihove skupne točke, in naj najpomembnejše med njimi zapiše na plakāt, ki bo v nadaljevanju viden vsem. Po končanih pogovorih v skupinah naj vodja poprosi, naj plakate razobesijo in predstavnik skupine naj na kratko predstavi delo svoje skupine.

Splošni pogoji izvedbe

Število udeležencev: Uporaba te metode je smiselna v skupinah, ki štejejo od 40 do 50 oseb.

Čas: Udeležencem je treba dati od 20 do 30 minut časa za pomenek in delo v skupini, prav toliko časa pa je treba predvideti za plenarno predstavitev skupin in njihovih ugotovitev. Skupno je za to metodo treba nameniti torej od 40 do 60 minut časa.

Material: Udeleženci bodo potrebovali stenske plakate, barvna pisala in drug material za tvorjenje naključnih skupin.



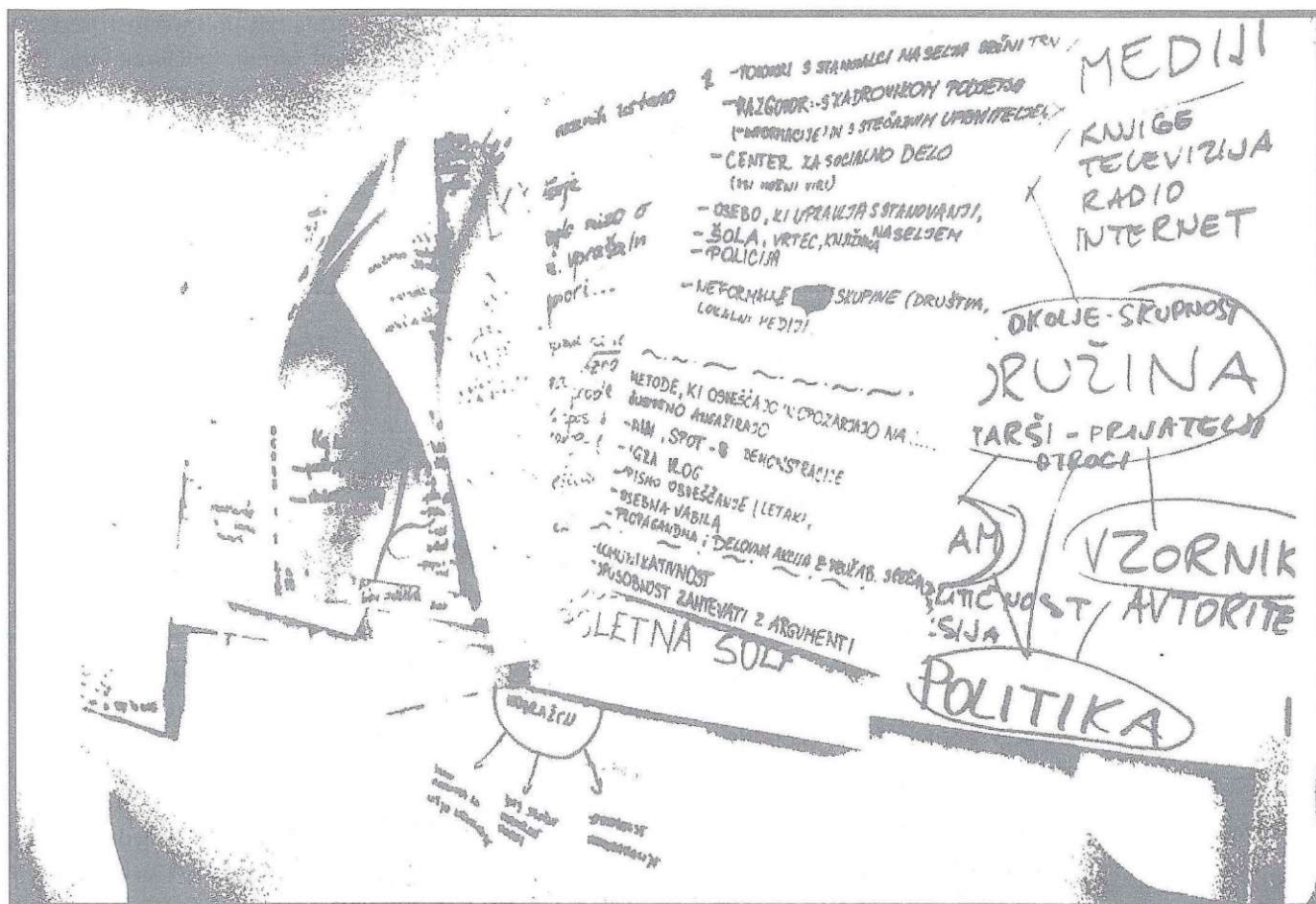
INVENTAR PRIČAKOVANJ

Učni cilji

Izraziti lastna pričakovanja glede seminarja, tečaja, družabnega večera ... in spoznati pričakovanja drugih.

Izvedba

Vsi udeleženci naj vsak zase zapišejo, kaj pričakujejo od seminarja, tečaja, večera ... zase osebno, za nadaljnje delo. Nato naj jih vodja



razdeli v pare, tako da bodo svoja pričakovanja primerjali še s partnerjem. Vsak par naj nato po skupnem premisleku in soglasno izbere le eno najpomembnejše pričakovanje, ki ga zapiše na »stenski časopis«. Tako bodo lahko vsi seznanjeni z najpomembnejšimi pričakovanji. Stenski časopis naj bo izobešen ves čas seminarja ali tečaja, da bo lahko vodja seminarja med potekom vsebine prilagodil tako, da bo zadovoljil izražena pričakovanja. Pri tem je treba opozoriti, da je treba pričakovanja, ko so izražena, tudi zadovoljiti, kar pa je še pri tako prožnem načrtovanju učne vsebine zelo težko, saj nikoli ne vemo v naprej, kakšna pričakovanja bodo udeleženci izrazili. S tem je treba računati vselej, ko se odločamo za to metodo.

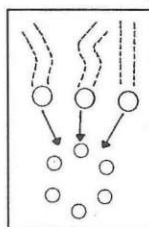
Splošni pogoji izvedbe

Število udeležencev: Uporaba te metode je primerna za skupine, ki ne štejejo več kot 40 oseb.

Čas: 10 minut bodo udeleženci porabili za lasten premislek, 20 minut pa za delo v parih, skupno torej 30 minut.

Prostor: Ta mora omogočiti izdelavo stenskega časopisa in biti ga mora dovolj, da se lahko tvorijo pari.

Material: Papir za osebne zapiske, stenski plakat, barvna pisala.



SPREMSTVO DOMIŠLIJE

Učni cilji

Odkriti in izraziti lastne motive, prav tako pa tudi lastne meje in zavore.

Izvedba

S to metodo posegamo v globino človeka. Z njo skušamo razkrivati njegovo notranjo sliko, zato moramo biti pri uporabi zelo previdni. Odkrivamo namreč življenjske izkušnje, ki niso vedno le pozitivne, odkrivamo osebne interese, posegamo že v nezavedne želje. V nadaljevanju je predstavljen primer navodila za izvedbo te metode, ki ga vodja ustno pove udeležencem. Med vsakim stavkom naj bo kratek premor:

»Namestite se na svojih sedežih kar se da udobno, da boste lahko določen čas ostali v takem položaju. Pazite, da boste lahko neovirano dihali, da vam ne bodo utrnili udi. Zdaj pa vas prosim, da zaprete oči. Tako boste lažje podoživljali situacijo ... Prosim vas torej, da povsem zaprete oči, se sprostite in se spomnite na to, ko ste prvič predavali ... Kakšne občutke ste imeli? ... Ste imeli tremo? ... Se vam je zgodilo kaj nenavadnega? ... Kako ste se počutili na začetku predavanja in kako na koncu? Kakšni so vaši spomini na prvo predavanje? Kaj ste počeli zvečer na dan vaše prve preizkušnje? Ste komu zaupali, kako vam je uspelo? Boste danes zaupali svoje morebitne težave vašim kolegom? Kolegi sedijo tukaj poleg vas ... Vsi smo v isti sobi ... In zdaj se počasi prebujamo ... Odprite oči, pogledjte naokoli, pretegnite ude ... pozdravite soseda ...«

In šele po daljšem (enominutnem) premoru: »Bilo bi zelo lepo, če bi nekaj od izkušenj, ki so se v teh trenutkih vzbudile v vas, delili z vsemi nami.«

Z uporabo metod za spoznavanje udeležencev izobraževanja ustvarimo sproščeno učno okolje

To metodo je smiselno uporabiti kot uvod v daljšo predstavitev, npr. tedenski seminar z izrazito osebnostnorazvojnimi in vzgojnimi vsebinami. Udeleženci se s pomočjo te metode pogosto povsem znebijo začetnega strahu in pozabijo na vsakdanje težave, ki jih tarejo doma ali v službi, prav tako pa s pomočjo te metode lažje navežejo stik, ko se pogovarjajo o svojem doživljajskem svetu. Včasih traja nekoliko časa, da se udeleženci povsem sprostijo in da vodja sploh lahko izvede to metodo. V takih primerih lahko vodja udeležencem zapove: »Predstavljajte si, da je sredi sobe, tukaj poleg vas velika košara in mi jo bomo v naslednjih dvajsetih minutah napolnili z našimi občutki ...« Skratka, vodja naj poskuša storiti vse, da bi se udeleženci sprostili in dovolili, da jih preplavijo občutki in začne delovati neizmerna moč domišljije.

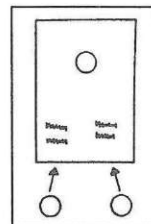
Splošni pogoji izvedbe

Število udeležencev: Metoda je primerna le za manjše skupine, do 18 oseb.

Čas: Približno 15 minut časa za izlet v spremstvu domišljije in 45 minut za nadaljnje delo – predstavitev občutkov, izkušenj, spominov ..., skupno torej 60 minut.

Prostor: Udeleženci naj po možnosti sedijo v krogu na udobnih stoli z naslonjalom. Prostor mora torej zagotavljati premakljivo pohištvo.

Material: Glasbeni stolp in prijetna, sproščajoča glasba.



FOTOMETODA

Učni cilji

Bolje spoznati sebe, pridobiti nove informacije o sebi, spoznati druge.

Izvedba

Udeležence ob prihodu fotografirajte s polaroidno kamero. Slike nemudoma nalepite na stenske plakate in le-te razobesite v višini obraza po delovnem prostoru. (Najbolje je, da to naredi vaš asistent, ko imate vi uvodno besedo.) Udeležencem dajte prvo nalogo, ki od njih zahteva, da se razporedijo v pare, in jih poprosite: »Prosim vas, da v naslednjih nekaj minutah premislite, kaj lahko delite drug z drugim, kaj lahko ponudite partnerju. Po pogovoru s partnerjem napišite nekaj najpomembnejših ponudb k vaši sliki na plakatu.«

Uporaba fotometode je priporočljiva pri daljših, najmanj tedenskih seminarjih in omogoča udeležencem, da se bolje spoznajo in izvedo, kaj se lahko drug od drugega naučijo. Smiselna pa je seveda predvsem takrat, kadar bo vodja tudi v nadaljevanju učnega dela uporabljal fotografije udeležencev in njihovo ponudbo.

Splošni pogoji izvedbe

Število udeležencev: Za izvedbo te metode skupina ne sme šteti več kot 35 oseb, sicer fotogalerija ne bo več pregledna in bo metoda izgubila svoje didaktično jedro in pomen.

Čas: Za pogovor v parih in za pisanje na plakate bodo udeleženci potrebovali najmanj 20 minut. Nekaj časa boste izgubili tudi s fotografiranjem, saj morate fotografirati vsakega udeleženca posebej, prav tako pa tudi z lepljenjem fotografij na plakate in z nameščanjem plakatov na ustrezna mesta, če boste seveda to počeli sami. Fotometoda tako traja od 30 do 45 minut.

Prostor: Prostor mora biti dovolj velik, da omogoča sestavo parov in seveda lepljenje in obešanje plakatov

Material: Polaroidna kamera z zadostnim številom posnetkov, plakati formata A3, lepilo in barvna pisala.

OBLIKOVANJE SKUPIN OZIROMA PAROV

Pri večini metod za spoznavanje udeležencev je primerna razdelitev v pare oziroma v skupine. Če si bodo udeleženci sami izbirali svoje partnerje v paru ali skupini, se bodo pari verjetno oblikovali na temelju bežnih poznanstev, ki jih je omogočil na primer skupen prihod na seminar, kratek klepet pred seminarско dvorano, isti kraj bivanja ... Če bodo udeleženci samostojno sestavljali pare ali skupine, bo nedvomno prevladovala izbira partnerja glede na osebne interese.

Sicer pa lahko skupine ali pare oblikujemo na tri načine; vsak je primeren za določeno situacijo:

- naključno oblikovanje skupin,
- izbirno oblikovanje skupin,
- skupina neposrednega soseda/sosedov.

Naključno oblikovanje skupin se priporoča:

1. pri skupinskem delu, ki traja od 15 do 30 minut,
2. če je v seminarski sobi premakljivo pohištvo in predvsem lahki stoli,
3. kadar imamo na razpolago dovolj prostora za gibanje in premikanje,
4. če število udeležencev ni preveliko, največ jih je lahko 40,
5. kadar želimo razviti skupinsko pripadnost.

Naključno oblikovanje skupin ima to prednost, da udeleženci ne morejo sami izbirati članov skupine ali učnega partnerja.

Izbirno oblikovanje skupin se priporoča:

1. kadar je zadoščeno prvim štirim pogojem, ki smo jih našteali že pri naključnem oblikovanju skupin:
2. za razvijanje skupinske pripadnosti pri skupinah, kjer udeleženci že nekaj časa sodelujejo, se poznajo in tako krepijo timski duh, in še posebej,

3. kadar imamo za vsako skupino pripravljene posebne naloge ali vaje in kadar takšne naloge zahtevajo več časa, npr. več kot 30 minut. Priporoča pa se tudi, če seveda narava dela to dopušča, da vse tako oblikovane skupine ostanejo in delajo v istem prostoru.

Skupina neposrednega soseda/sosedov se priporoča:

1. pri časovno krajšem skupinskem delu (5–10 minut),
2. kadar smo v časovni stiski in nimamo časa oblikovati skupine,
3. kadar prostor ne dopušča premikanja pohištva,
4. kadar nimamo dovolj velikega prostora (polna učilnica, brez možnosti dodatnih prostorov za oblikovanje skupin),
5. pri zelo velikih učnih skupinah.

Oblikovanje skupin ali parov z izbiro neposrednih sosedov je izredno praktična metoda, ki ne zahteva veliko organizacijskih priprav in jo lahko izvedemo praktično v vseh prostorih in v vsaki fazi učnega procesa. Vodja seminarja pa mora, kadar uporabi takšno oblikovanje skupin, le-te najprej sestaviti in jim šele nato dati naloge, kajti udeležence zelo zanima, s kom bodo sodelovali, in preden tega ne izvedo, ne sledijo navodilom za izdelavo naloge ali vaj.

Nadaljevanje v prihodnji številki

LITERATURA:

- Brečko, D.: Kako se odrasli spreminjamo, Didakta, Radovljica 1998.
- Draves, W. A.: The Successful Presenter, LERN, Kansas, 1994.
- Jelenc, S.: ABC izobraževanja odraslih, ACS, Ljubljana, 1996.
- Jolles, R. L.: How to run seminars and workshops, John Wiley&Sons, Inc., 1993, New York.
- Knoll, J.: Kurs- und Seminarmethoden, Beltz, Basel, 1993.
- Krajnc, A.: Metode izobraževanja odraslih, DE, Ljubljana, 1979.
- Watson, W. in drugi: How to give an Effective Seminar, Kogan Page, Kanada, 1998.

VLOGA UČBENIKA V IZOBRAŽEVANJU NA DALJAVO

Načrtovanje strukture učbenika, tipologija besedil in funkcija grafičnega oblikovanja

V izobraževanju na daljavo je kakovosten učbenik pogoj za uspešno učenje. Avtor mora zato dobro poznati principe programiranja, saj mora učbenik poleg učne snovi zajeti tudi vse tiste funkcije, ki jih ima v neposredni vzgojno-izobraževalni komunikaciji učitelj.

POSEBNOSTI IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO Z VIDIKA PRIPRAVE PISNIH GRADIV

V izobraževanju na daljavo imajo študijska gradiva osrednjo vlogo pri posredovanju izobraževalnih vsebin in vzpostavljanju vzgojno-izobraževalne komunikacije s študentom. Učenje poteka brez neposredne prisotnosti učitelja, kar pomeni, da mora študijsko gradivo zajeti vse faze andragoškega procesa in obenem prevzeti vse funkcije in naloge učitelja, od podajanja nove učne snovi, razlage in ponazoritve s primeri, utrjevanja in ponavljanja, preverjanja in vrednotenja pridobljenega znanja do motiviranja in animiranja, svetovanja pri uporabi drugih virov in prehajanja od enega učnega koraka k drugemu.

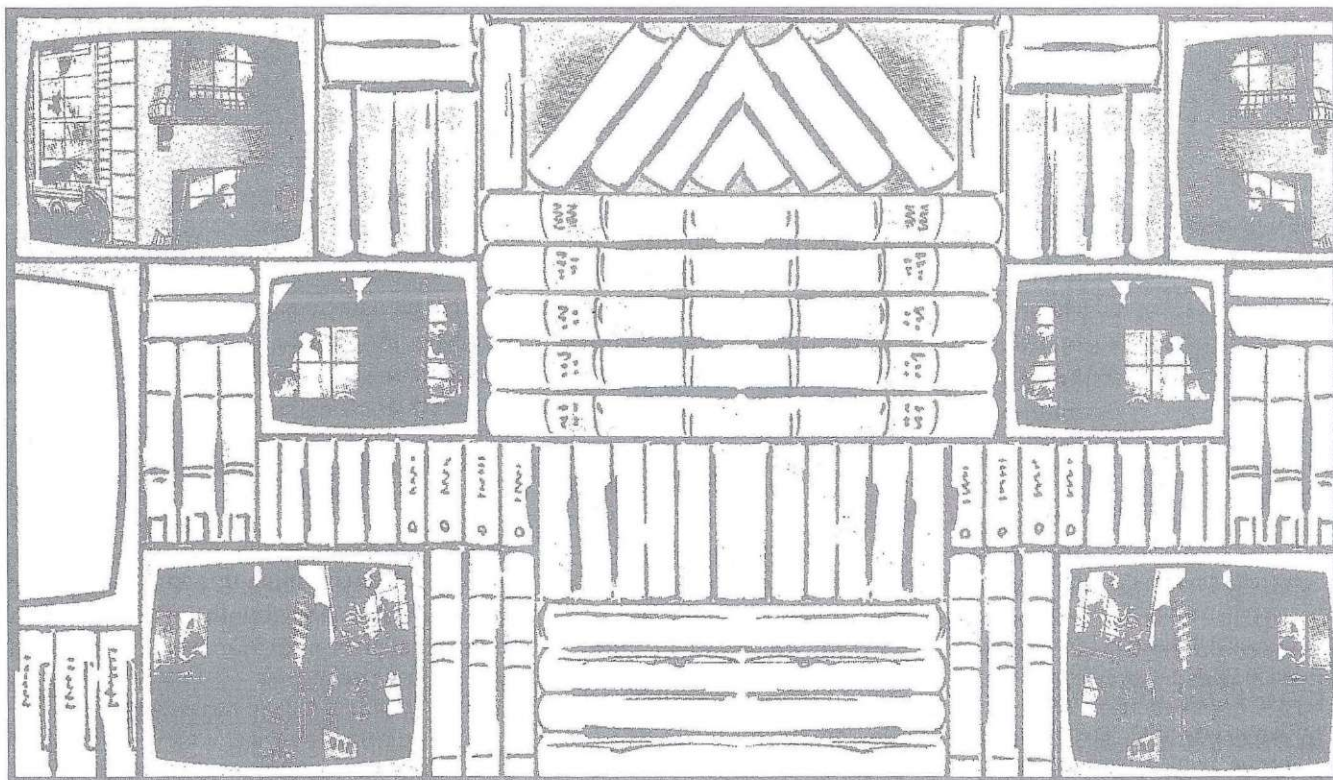
Izobraževanje na daljavo se z razvojem izobraževalne tehnologije in z razmahom potreb po novih znanjih neprestano razvija in dobiva nove oblike, obenem pa se hitro razvija tudi didaktika izobraževanja na daljavo. Pa vendar izhodiščna načela ostajajo enaka: študijsko gradivo mora biti pripravljeno tako, da omogoča študentu samostojen študij brez neposredne razlage in pomoči učitelja ali mentorja. Ne glede na to, koliko dodatne pomoči v obliki konzultacij in skupinskih srečanj bo študent deležen v okviru študijskega programa, bo večino časa preživel sam in sam napredoval skozi učno snov, ki mu jo bo posredovalo študijsko gradivo, bodisi v obliki učbenika, delovnega zvezka, računalniškega

programa ali celo zbirke podatkov na internetu.

Prav zato se mora avtor gradiv jasno zavedati, da namen gradiv ni izključno posredovanje učne snovi, kot je to lahko pri učbenikih, ki je dopolnjujoče delo učitelja. Pri neposrednem delu učitelja z učenci učitelj predvsem s svojo prisotnostjo vodi učence in jih spremlja skozi učni proces, zato je fleksibilnost izvajanja večja in se gradi na odzivih skupine. Izjemno vlogo imata nastop in govor, barva glasu, kretnje, mimika, govorni presledki in poudarki, predvsem pa dinamika, ki se ustvari tako med učiteljem in skupino kot tudi znotraj skupine. Neposredno delo v skupini v vsakem trenutku dopušča vračanje k nejasnim vprašanjem, dinamika se ustvarja v situaciji sami in se navezuje na dogajanje v okolici, na dnevne novice, novice iz medijev.

Avtor gradiv za samostojni študij mora dinamiko in dialog s študentom vzpostaviti preko študijskega gradiva in tako nadomestiti učiteljevo razlago, fizično prisotnost, ton glasu, kretnje in mimiko ter vse, kar učenje v skupini dela privlačno in zanimivo. To lahko doseže z različnimi prijemi, tako z zgradbo učnih enot, z jezikom in slogom pisanja, pa tudi s pomočjo grafičnega oblikovanja.

Dialoga s študentom pa gradivo ne ustvarja samo s stilom pisanja, zgradbo in grafičnimi elementi. Sama didaktična prireditev določene učne snovi za samostojni študij še ni zadostna za uspešno posredno komunikacijo. Izobraževanje na daljavo se od rednega šolskega sistema razlikuje tudi po tem, da so študenti, ki so vanj vključeni, odrasli, položaj odraslih v izobraževanju pa je drugačen od položaja otrok in mladine. V primerjavi z otroki in



mladino so bistvene posebnosti odraslih v izobraževanju predvsem v tem, da izobraževanje ni njihova osnovna, primarna dejavnost, ampak so to delo, družina, poklicna dejavnost, delovanje v javnosti in v krogu prijateljev in znancev. Odrasli imajo določene življenjske in delovne izkušnje, s katerimi je povezana njihova predstava o sebi, s tem pa tudi njihova predstava o lastnih zmožnostih in sposobnostih za izobraževanje. Svet odraslih je svet akcije, delovanja in aktivnega odzivanja na dogajanje v okolju, njihov družbeni status pa je opredeljen s številnimi vlogami in obveznostmi, ki jih imajo. Iz njihovega aktivnega odnosa do okolja izhajajo tudi njihove potrebe, interesi in pričakovanja glede izobraževanja, njihova pripravljenost in motivacija za pridobivanje novih znanj.

Prav zato ni dovolj, da je učna snov v gradivu za študij na daljavo le primerno didaktično obdelana. Pri odraslem potreba po pridobivanju novih znanj in spretnosti izhaja iz njegove življenjske situacije in poklicne poti, zato se mora učenje povezovati in prepletati z izkušnjami, ki jih že ima, in s situacijami, ki so del njegovega doživljajskega sveta in si jih lahko predstavlja. Samo na tak način se bo odrasli učenec lahko resnično zavedal pomena in vrednosti izobraževanja in bo pridobivanje novega znanja postalo del njegove osebnosti

rasti in mu bo opora pri graditvi njegove vizije prihodnosti.

Pisanje gradiv za študij na daljavo zato zahteva posebno pozornost in pripravo in ne more biti prepuščeno naključju. Pisec učbenika za samostojno učenje ima bistveno drugačno odgovornost kot avtor učbenika, kjer poučevanje v celoti ali vsaj delno opravi osebno učitelj. Metodično in didaktično dobro zasnovan učbenik ali učno gradivo lahko odločilno pripomore k temu, da bo učenec »ostal pri knjigi« in uspešno zaključil program, da sedenje pri knjigi ne bo nujno zlo, ampak bo zanimivo in razgibano in se ne bo počutil prikrajšanega za učiteljevo razlago in prisotnost.

Podajanje vsebine mora biti vpeto v življenje in izkušnje.

KAKO NASTAJAJO UČBENIKI ZA POTREBE IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO V PRAKSI

Avtorji izobraževalnih programov za odrasle se pri pripravi pisnih študijskih gradiv odločajo za različne rešitve. Najhitrejši način je didaktična in metodična prilagoditev obstoječih učbenikov in pisnih gradiv s pomočjo posebnih vodnikov ali navodil, kako naj učenec obstoječi učbenik uporablja.

Druga možnost je predelava obstoječih učbenikov za samostojni študij;

tretja, veliko bolj zahtevna, vendar najprimernejša pot pa je priprava povsem novih besedil in učbenikov.

Študijsko gradivo lahko poleg učbenika ali skript obsega še številne druge materiale. Sodobna tehnologija omogoča pripravo najrazličnejših avdio in video pripomočkov, računalniških paketov in pripravo zbirk podatkov na računalniških omrežjih. Vključevanje multimedijskih gradiv je vsekakor zelo priporočljivo, saj veliko prispeva k animiranju študentov, omogoča večjo nazornost in razgibanost pri podajanju snovi. Avtor takih študijskih gradiv pa se mora dobro zavedati, v kakšni didaktični funkciji bo določeno multimedijsko aplikacijo uporabil, predvsem pa

Primerno dopolnilo učbeniku so tudi audio in video pripomočki in računalniški mediji

tudi to, ali imajo študenti možnost, da bodo ta gradiva lahko uporabljali, na primer, ali imajo doma potreben videorekorder, računalnik ali CD-ROM, ki jim bo omogočil predvajanje pripravljenih zapisov ali zbirk podatkov.

Ne glede na to, v kakšni obliki ali na kakšen način je gradivo posredovano (preko učbenika, računalnika ali zvočnega zapisa), pa je osnova vedno pisno gradivo, ki mora biti urejeno in strukturirano na način, ki omogoča kakovosten študij in napredovanje v učni snovi.

V vsakem primeru mora imeti avtor gradiva dobro predstavo o ciljni skupini, ki ji je gradivo namenjeno, natančno mora poznati in opredeliti cilje programa ali predmeta, imeti predstavo o obsegu snovi, ki jo mora gradivo zajeti, predvsem pa dobro poznati celotno organizacijo izvedbe študijskega programa na daljavo, tako glede načina dela mentorjev, vrste in pogostosti osebnih stikov s študenti, poteka evalvacije in podobno.

PROGRAMIRANJE UČBENIKA GLEDE NA CILJNO SKUPINO IN CILJE PROGRAMA

Pri programiranju učbenika za študij na daljavo mora avtor najprej odgovoriti na nekaj okvirnih vprašanj, ki so podlaga za konkretno pisanje in urejanje študijskega gradiva: komu je učbenik namenjen oziroma kdo so

odrasli študenti, ki jim je učbenik namenjen, kakšni so cilji izobraževalnega programa, v okviru katerega bo učbenik pripravljen, kateri mediji bodo dopolnjevali učbenik, kakšno pomoč in oporo bo študent potreboval pri študiju in kakšna študijska gradiva že obstajajo in bi jih bilo mogoče vključiti.

Avtor učbenika določi okvirjen vsebinski obseg učbenika glede na vsebino in cilje izobraževalnega programa ali študijskega predmeta ter glede na predvideno ciljno skupino. Včasih je avtor učbenika tudi avtor ali soavtor izobraževalnega programa in sodeluje že pri določanju vsebin in ciljev izobraževalnega programa. Tako je predvsem pri krajših, zaključenih izobraževalnih programih v neformalnem izobraževanju, npr. pri jezikovnem izobraževanju, programih računalniškega izobraževanja in podobno. V takih primerih lahko avtor študijskega gradiva v dogovoru z izvajalcem sam opredeli cilje programa in glede na to tudi izbira vsebine.

Drugače pa je navadno pri programih za pridobitev formalne izobrazbe. Predvsem na ravni osnovne in srednje šole so vsebine predmetov in kriteriji končne evalvacije določeni od države, zato ima avtor učbenika vsebinski okvir že vnaprej določen, obstajajo pa tudi že šolski učbeniki, ki so lahko izhodišče za pripravo učbenikov za odrasle oziroma za študij na daljavo.

Profil študentov

Zelo pomembno je, da ima avtor učbenika kar najbolj natančno predstavo o tem, kdo so potencialni udeleženci izobraževanja. Vprašanja, ki si jih lahko zastavi, je mogoče razvrstiti v več skupin, ki zadevajo:

demografske faktorje: koliko študentov pričakuje, kakšne starosti, spola in narodnosti so, kakšno izobrazbo in zaposlitev imajo, kje živijo, kakšne kulturne navade imajo, kakšna je njihova stopnja aktivnosti;

motivacijo: zakaj so se odločili za študij, v kakšni meri je program lahko povezan z njihovim življenjem in/ali delom, kaj pričakujejo od študijskega programa, kakšna so tudi sicer njihova pričakovanja in strahovi, povezani z izobraževanjem;

učne faktorje: kakšne izkušnje imajo z učenjem in kakšne so njihove predstave o učenju,

kakšne delovne in študijske navade imajo, kako in kdaj se učijo, kakšne izkušnje že imajo s samostojnim učenjem;

predznanje: kakšno znanje in spretnosti že imajo, kakšne osebne izkušnje imajo, ki bi lahko bile pomembne pri študiju, kakšne zgrešene predstave morda imajo, kaj pričakujejo od vsebine programa;

okolje in učna sredstva: kje, kdaj in kako se bodo učili, koliko časa imajo za učenje, kakšne medije bodo imeli na voljo, kakšen bi lahko bil odnos partnerja in družine do njihovega izobraževanja in kakšno podporo bodo imeli glede na to pri učenju.

Nemogoče je priti do vseh teh podatkov, vsaj okvirno predstaviti pa si avtor lahko ustvari. Tudi načini, kako je mogoče priti do teh podatkov, so zelo različni: predhodne izkušnje predavatelja, posvetovanje s kolegi, srečanja s potencialnimi študenti, vprašalniki za bodoče študente, predvsem pa spremljanje študentov, ki so že vključeni v podobne izobraževalne programe. Od predvidevanja profila študentov je namreč odvisna cela vrsta elementov, na katerih so zgrajena gradiva: izbira medijev, način povezovanja učne snovi s praktičnimi primeri in študentovimi izkušnjami in podobno. Prav zato je zelo pomembno, da si je avtor pridobil čimveč izkušenj pri izobraževanju odraslih.

NAČRTOVANJE STRUKTURA UČBENIKA IN UČNIH ENOT

Ne glede na to, kakšna bo izvedba učnega programa in koliko ur skupinskih srečanj in individualnih konzultacij je predvidenih, se mora avtor učbenika zavedati, da določen

Učbenik ima pri študiju na daljavo tako funkcijo podajanja študijske snovi kot tudi funkcijo animiranja, povezovanja in svetovanja.

odstotek študentov teh možnosti ne bo želel ali ne bo mogel izkoristiti in bo tako študiral sam brez vsake neposredne pomoči. Zato mora učbenik zajemati vso študijsko snov, ki jo mora študent predelati, obenem pa tudi vso razlago, navodila in nasvete, ki jih študent potrebuje za razumevanje snovi in napredovanje od enega učnega koraka k drugemu.

Struktura učbenika

Pisec učbenika glede na cilje programa in predvideno časovno in organizacijsko izvedbo najprej določi tematske sklope oziroma glavne teme, ki jih mora učbenik zajemati. Obseg snovi mora biti tak, da ga študent dejansko lahko predela v določenem času oziroma v času, ki je predviden za trajanje določenega izobraževalnega programa ali študijskega modula. Tako je npr. študijska snov za modul, ki naj bi trajal dva meseca oziroma osem tednov, lahko razdeljena na osem zaokroženih poglavij ali učnih enot, tako da študent predvidoma vsak teden predela eno učno enoto. Lahko pa je taka snov razdeljena tudi na štiri večja poglavja, ki zajemajo več zaključnih podpoglavij ali učnih enot. Predvsem je bistveno, da si avtor učbenika jasno predstavlja in oceni, koliko snovi je povprečen študent sposoben predelati v določenem časovnem obdobju, npr. v enem tednu ali enem mesecu, glede na obveznosti, ki jih ima sicer poleg študija (poklic, družina in druge dejavnosti).

Strokovnjaki za pripravo pisnih gradiv za samostojno učenje so izdelali dokaj natančne kriterije za obseg pisnega gradiva, ki ga študent lahko prebere in preštudira v določeni časovni enoti (t. i. fog index), in izdelali priporočila za avtorje učbenikov (Rowntree 1994). Na podlagi teh kriterijev, predvsem pa iz izkušenj pri delu z odraslimi lahko avtor oceni obseg učne snovi in jo proporcionalno razdeli na zaokrožene tematske sklope oziroma učne enote.

Pri tem je treba seveda ločiti med snovjo, ki je predpisana kot obvezno učno gradivo in jo mora študent nujno predelati, da bo razumel in utrdil nove pojme, in pa dodatno snovjo, ki je namenjena študentom, ki bi radi svoje znanje dodatno poglobili ali zvedeli še kaj več. Posamezna učna enota lahko tako obsega več snovi, kot je je predpisane, pomembno pa je, da avtor študente v uvodu na to jasno opozori in tudi nazorno razmeji obvezno učno gradivo od dodatnega.

Pri podrobnejši izdelavi strukture učbenika mora avtor natančno določiti, na koliko učnih enot bo razdelil učno snov, določiti mora zaporedje učnih enot in natančno opredeliti cilje

Pri študiju na daljavo je zelo pomemben doseg pisnega gradiva.

Učbenik mora biti sestavljen iz zaokroženih enot, ki so med seboj čimbolj primerljive tako po notranji zgradbi oziroma zaporedju sestavnih delov, po času, ki je predviden za študij posamezne enote, kot tudi po fizičnem obsegu oziroma številu strani.

in podcilje posameznih učnih enot. Obseg učnih enot mora biti enakomeren skozi ves učbenik, saj to že od samega začetka vpliva na študentovo motivacijo in na njegovo predstavo o tem, koliko časa in truda bo moral vlagati v študij naslednjih poglavij.

NAVODILA IN OZNAKE

Avtor učbenika v uvodu študente tudi seznani s tem, kakšen je obseg snovi, ki naj bi jo predelali naenkrat, koliko časa je predvidenega za študij posameznih učnih enot in učnih korakov.

Del strukture celotnega učbenika so prav zato tudi navodila in oznake za uporabo učbenika in za boljši pregled. Navodila in oznake tekstovnega tipa, ki jih srečamo na začetku učbenika, so spremna beseda avtorja, podrobna vsebina in predstavitev ciljev učbenika, razlaga grafičnih simbolov, navodila za uporabo učbenika in drugih dodatnih učnih pripomočkov, seznam priporočljive dodatne literature in virov in podobno. Iz teh navodil in pojasnil mora študent že pred začetkom študija dobiti čimbolj jasno predstavo o vsebini gradiva, o ciljih programa, o načinu študija in o tem, kaj se od njega ob zaključku programa pričakuje.

Med navodili in oznakami za boljši pregled so tudi take, ki potekajo skozi ves učbenik, kot na primer naslovi posameznih učnih enot, oštevilčenje strani in učnih enot, glave in noge z oznako učne enote, grafični simboli, povzetki vsebin posameznih učnih enot in podobno.

Na koncu učbenika je navadno slovarček manj znanih izrazov ali besed, abecedno kazalo, zaključno besedilo, predvsem pa rešitve vaj in komentarji rešitev. Avtor učbenika se seveda lahko odloči, da bo rešitve vključil že v učno enoto, prav tako tudi slovarček.

O celostni ureditvi učbenika se avtor navadno odloči na podlagi lastnih izkušenj, po predlogi drugih učbenikov, predvsem pa v sodelovanju z oblikovalcem in urednikom oziroma založnikom. Kadar je učbenik del zbirke učbenikov, morata avtor in oblikovalec upoštevati dogovor glede skupnih oblikovnih posebnosti, ki veljajo za vso zbirko, predvsem

glede formata učbenika in s tem formata strani, glede oblike črk, naslovov ali razporeditve različnih sestavnih delov učbenika ali celo glede notranje zgradbe učnih enot.

Notranja struktura učnih enot

Posamezna učna enota učbenika za študij na daljavo mora v pisni obliki zajeti vse faze izobraževalnega procesa oziroma učne ure ali predavanja in prevzeti tudi vse funkcije in naloge učitelja: uvod, podajanje nove snovi, razlago, ponazoritev s primeri, vaje za utrjevanje, preverjanje pridobljenega znanja, animacijo in zaključek. Vso vzgojno-izobraževalno komunikacijo med študentom in predavateljem prevzame študijsko gradivo, bodisi izključno v pisni obliki ali v kombinaciji z drugimi mediji.

Prav zato je pomembno, da je učbenik jasno in pregledno strukturiran, saj to daje študentu orientacijo pri napredovanju v učni snovi. Na eni strani je pomembna struktura učbenika kot celote, torej zaporedje tematskih sklopov, njihova razdelitev v učne enote in njihova medsebojna povezanost, na drugi strani pa notranja struktura posameznih učnih enot, ki se mora v enaki obliki ponoviti v vseh učnih enotah istega učbenika.

Učna enota je v osnovi zgrajena na dveh ravneh: ena raven je vsebinski del, ki zajema podajanje nove učne snovi, razlago in vaje za samopreverjanje znanja, druga raven pa so povezovalna besedila, ki študenta vodijo po vsebinskem delu in po različnih dejavnostih ter v obliki komentarjev, navodil in nasvetov osmišljajo posamezne učne korake in jih povezujejo v smiselno celoto.

Nobenega pravila ni, na kakšen način se prepletata vsebinski del in povezovalno besedilo, tako kot je tudi obseg posameznih vsebinskih sklopov odvisen od presoje pisca gradiv glede na vrsto učne snovi, predvideni profil študentov in cilje učne enote. Zato je pomembno, da ima pisec učbenika čimveč izkušenj z izobraževanjem odraslih, saj tako lažje predvideva potrebe študentov. Včasih je podajanje nove učne snovi zajeto v kratkem odlomku, ki pa potrebuje obširno razlago, veliko praktičnih primerov in vaj za utrditev snovi in samopre-

verjanje. Včasih pa je več prostora namenjena go podajanju nove učne snovi, ki ne zahteva obširne razlage, pač pa veliko vaj za utrjevanje in preverjanje znanja. Manj zanimiva snov, na primer, potrebuje več besedil za animacijo, ker avtor predvideva, da bo motivacija upadala.

Prav tako sta vsebinski del in povezovalno besedilo včasih lahko povsem ločena, v drugih primerih pa je povezovalno besedilo vpeto že v podajanje učne snovi ali v razlago in praktične primere. To je v veliki meri odvisno od tega, ali pisec gradiv za samostojni študij le priredi že obstoječe gradivo ali učbenik ali pa piše povsem novo gradivo. V prvem primeru bo didaktik verjetno ohranil dele obstoječega učbenika nespremenjene (odvisno pač od dogovora z avtorjem) in bo med te dele le vstavil spremljajoče besedilo: nagovorni tekst na začetku učne enote, razlago in komentarje po podajanju učne snovi, kratko spremno besedilo pred vaje za samopreverjanje in podobno. V takem primeru so rezi med različnimi vrstami besedil ostrejši kot takrat, ko se avtor gradiva za samostojni študij odloči, da bo napisal posebno gradivo in bo njegovo življenje v študenta mogoče čutiti na vseh ravneh učbenika, od podajanja učne snovi do razlage in praktičnih primerov, ne glede na jezikovni in slogovni register, ki ga bo za posamezne dele izbral.

TIPOLOGIJA BESEDIL IN NJIHOVE JEZIKOVNE POSEBNOSTI

Vsaka učna enota učbenika za študij na daljavo mora v pisni obliki zajeti vse faze izobraževalnega procesa in vse funkcije in naloge učitelja. Tako kot učitelj pri osebni delu v skupini razdeli učno uro na več delov in več vrst aktivnosti, na podoben način tudi vsaka učna enota učbenika za samostojno učenje zajema različne vrste dejavnosti in besedil. Na eni strani gre za besedila vsebinskega tipa, ki posredujejo novo učno snov, jo razlagajo, utrjujejo in omogočajo preverjanje pridobljenega znanja, na drugi strani pa za povezovalna in animacijska besedila ter oblikovne elemente, s katerimi avtor učbenika uvede študenta v novo učno enoto, ga vodi od enega učnega koraka do drugega, osmišlja in pojasnjuje posamezne korake, študenta motivira, animira in mu svetuje ter zaključi učno enoto.

Prav povezovalni elementi imajo to funkcijo,

da nadomestijo neposredno učiteljevo prisotnost in so bistvenega pomena za kakovosten samostojni študij. Učitelj namreč pri neposredni komunikaciji v skupini lahko sproti prilagaja svoj nastop in način podajanja, vrača se lahko na predhodne učne korake, primere lahko jemlje iz dnevnih novic in iz situacij, ki nastanejo v skupini. Avtor učbenika tako neposrednih možnosti za animiranje seveda nima, lahko pa uporabi številne druge načine, tako jezikovne kot tudi oblikovne narave. Učiteljev nagovor, komentarje, vmesna pojasnila, uvod v novo aktivnost ali zaključek učne ure bo v učbeniku nadomestilo vezano besedilo, v katerem se bo avtor učbenika obračal na študenta in v pisni obliki vzdrževal dialog z njim.

Uspešno napredovanje študenta je veliko bolj odvisno od motivacije, spodbud in navodil, ki jih dobi v povezovalnem besedilu, kot od same zahtevnosti nove učne snovi, podobno kot je pri delu v skupini ali razredu odnos med učencem in učiteljem zelo odvisen od odnosa učenca do predmeta ali učne snovi.

Osnovna didaktična funkcija vsebinskega dela učne enote je podajanje učne snovi, zato je avtorjev pristop navadno primerno formalen in racionalen, kar se kaže tudi v jeziku, ki je bolj formalen in znanstveno strokoven. Didaktična funkcija povezovalnih besedil pa je predvsem v tem, da pisec gradiv vzpostavi dialog s študentom in ga tako spremlja skozi učno enoto, krepi njegovo motivacijo in mu posredno stoji ob strani. Temu primeren je seveda tudi jezik, ki je nagovoren, bolj neposreden in živ.

Uvod v učno enoto

Uvod v učno enoto mora v študentu vzbuditi zanimanje in pripravljenost za sprejemanje nove učne snovi, pomeni fazo ogrevanja in motiviranja, ki mora študenta miselno predstaviti na področje, ki ga obravnava učna enota. V tem delu se avtor obrne na študenta in ga nagovori, zato je jezik primerno neposreden in spodbuden.

Avtor lahko študentovo pozornost in zanimanje vzbudi na različne načine. Lahko prikljče znanje in izkušnje, ki jih študent že ima, ali situacije, ki si jih zlahka predstavlja:

*Dialog s študentom
vzpostavljajo
povezovalna besedila.*



Verjetno se vam je že zgodilo, da se je na vas obrnil italijanski turist in vas vprašal za pot. Morda ste bili v zadregi, kako bi mu to razložili, in niste našli primernih izrazov. V tej lekciji boste spoznali ...

Morda ste že kdaj pomislili, da bi svoj hobi spremenili v popoldansko obrt ali celo ustanovili svoje podjetje. Pri tem ste se verjetno vprašali, kakšne vrste podjetij je pri nas mogoče ustanoviti in kakšne obveznosti bi to pomenilo za vas. V tem poglavju ...

Ob poslušanju in branju poezije se vam je verjetno že zgodilo, da je kakšen verz naredil na vas poseben vtis. Očarala sta vas zvočnost in melodičnost jezika, ne da bi vedeli zakaj. Na primeru treh pesmi bomo spoznali nekaj najpogostejših načinov ...

Pomembno je, da avtor poveže pojme, ki jih študent že pozna ali jih je pridobil v predhodnih učnih enotah, s snovjo te učne enote:

V prejšnjem poglavju ste spoznali geografske značilnosti azijskih držav. V tem poglavju pa bomo pogledali, kako te posebnosti vplivajo na vegetacijo posameznih držav in možnosti za pridelavo žitaric.

V drugem poglavju ste spoznali splošne zakonitosti izračunavanja obrestnih mer za kratkoročna posojila. V tretjem poglavju smo si izračunavanje obrestnih mer ogledali na primeru stanovanjskih posojil, v tem poglavju pa boste ...

Prav tako je pomembno, da nakaže in osmisli etapne učne cilje, ki jih bo študent dosegal skozi učno enoto in ob zaključku enote:

(...) V prvem delu te lekcije si bomo ogledali primer dopisa, v katerem se poslovnež zanima za možnost srečanja in predstavitve izdelkov, v drugem delu bomo videli primer odgovora na tak dopis, nato pa v tretjem delu še dokončno potrditev srečanja. Spoznali boste najpogostejše ubeseditve in fraze, ki se uporabljajo pri pisnem dogovarjanju za srečanje.

Ko boste snov preštudirali, boste znali napisati dopis, v katerem boste italijanskemu partnerju bodisi predlagali srečanje ali pa potrdili njegov predlog za sestanek.

Če je avtor v dvomih glede predznanja, ki ga študent potrebuje za usvajanje nove snovi, bo na to opozoril in študentu svetoval, kje bo ob morebitnih težavah lahko poiskal pomoč. Avtor na podlagi svojih izkušenj lahko predvidi, na kakšne ovire in težave lahko študent naleti, zato ga bo na to primerno opozoril:

V tej lekciji se boste seznanili z manj znanim področjem (...), ki pa je, kot boste kmalu spoznali, zelo pomembno za razumevanje (...).

Pri branju naslednjega besedila zato ne hitite. Preberete ga lahko večkrat in si pri drugem ali tretjem branju podčrtate nove pojme in nerazumljive izraze. Razlago vseh novih pojmov in izrazov boste našli v slovarčku in v komentarju. Razlago preberite natančno in potem ponovno preberite besedilo.

Ne pozabite, da se lahko za pojasnilo obrnete tudi na mentorja.

Pisanje uvoda v novo učno enoto ali nov učni korak zahteva od avtorja učbenika veliko sposobnost vživljanja v študenta ter veliko kreativnosti in sproščenosti. Avtor mora imeti študenta pred očmi, zato je poleg dobrega poznavanja snovi in ciljev enote potrebnih tudi veliko izkušenj pri delu z odraslimi študenti.

Podajanje nove učne snovi

Nova učna snov je lahko podana na različne načine, bodisi v obliki vezanega besedila, ki

ga napiše avtor učbenika, lahko pa tudi v obliki odlomkov iz knjig, iz citatov ali povzetkov znanstvenih del ali pravnih dokumentov, iz matematičnih razlag in definicij, iz časopisnih člankov ali dialogov v tujem jeziku.

Nova učna snov mora biti podana razumljivo in jedrnato in mora v obliki zaokrožene celote podati vse ključne probleme in izhodišča, ki bodo v nadaljevanju razložena in pojasnjena s primeri ter vključena v vaje za preverjanje znanja. Jezik podajanja nove učne snovi naj bo primerno racionalen, jasen in strokovno znanstven. Stavki naj bodo kratki, zaokroženi in jasno strukturirani. Celotna učna tema mora biti strukturirana logično in pregledno, priporočljivo je, da je razdeljena na več krajših odstavkov, kar tudi vizualno olajša branje in razumevanje. Izogniti se je treba pogovornim izrazom in žargonu, težko razumljivim in neobičajnim besednim zvezam ter tujkam, kjer niso potrebne ali nismo prepričani, da jih študent res pozna in razume.

Pa vendar je primerno, da avtor pri podajanju nove učne snovi ohrani primerno distanco, ki se mora izražati tudi v jeziku in slogu pisanja. S tem tudi slog pisanja prispeva k razlikovanju različnih ravni in delov učne enote. Kljub temu pa ni odveč, če zapišemo splošno pravilo: učenje je bolj uspešno, če ga preveva humor. Nekateri tuji učbeniki to že dosledno uporabljajo. Na tak način poteka učenje v neprimerno bolj sproščenem vzdušju.

Praktični primeri in razlaga nove učne snovi

Praktični primeri v največji meri prevzamejo funkcije in naloge učitelja in neposredne vzgojne komunikacije, zato mora pisec gradiv temu delu posvetiti še posebej veliko pozornosti. Pri tem je bistvenega pomena njegova sposobnost vživljanja v študenta in izkušnje pri delu z odraslimi študenti in študenti na daljavo. Prav v tem delu bo pisec lahko uporabil tudi veliko svoje kreativnosti, fantazije in sposobnosti za povezovanje učne snovi z izkušnjami in predstavami odraslega študenta. Avtor na podlagi svojih izkušenj in s svojo empatijo predvideva, kaj bo najbolje pojasnilo novo učno snov in kateri primeri so najbližje izkušnjam ljudi.

Razlago učne snovi in praktične primere lahko sestavljajo ali dopolnjujejo različne zgod-

be in anekdote, primeri iz vsakdanjega življenja in iz preteklosti, vendar bo njihova vsebina pogojena predvsem kulturno in generacijsko, vrednostno in problemsko in manj situacijsko, kot so primeri, ki jih daje učitelj pri neposredni vzgojni komunikaciji v skupini. Velikokrat je učno snov, predstavljeno v vezanem besedilu, mogoče učinkovito ponazoriti z grafičnimi prikazi, s tabelami ali diagrami, prijetna in učinkovita popestritev so tudi risbe, fotografije ali karikature, odvisno seveda od področja, od ravni zahtevnosti študentov in od ciljev programa.

Scheduling checklist

- Have you scheduled for all the crucial deadlines you must meet—e.g. the availability of colleagues or clients before they go on holiday, the dates of important meetings, the date when learners need to start working through your materials?
- Does your schedule allow you at least as much time for planning and preparing as you have for writing?
- Have you agreed the target dates with other "interested parties"—e.g. your boss, clients, colleagues? Under what conditions, and to what extent, might they be happy about your amending the dates later, if need be?
- Does your schedule take account of holidays and other predictable interruptions?
- Have you booked any equipment, staff or facilities you will need to use?
- Can you see how you might, if necessary, make more time for your materials—e.g. by slowing down some other activity or by getting additional help?

NOTE: If this is your first attempt at materials development, you may be unsure as to how long the various tasks will take you. (You should find it easier next time, when you've had some experience.) Be prepared to adjust this first schedule once you know how long things are taking.

o In answering the above questions you may have identified some CONSTRAINTS—factors that might prevent you producing the package you'd ideally like to produce. o If so, what might you do to lessen or remove these constraints?

Primer razlage snovi v angl. učbeniku za študij na daljavo

Pri izbiri primerov mora imeti avtor učbenika jasno pred očmi zahtevnostno raven in profil študentov, da z vsebinsko ali težavnostno neprimernimi primeri pri študentih ne vzbudi slabih občutkov. Duhoviti primeri ali karikature lahko ogromno prispevajo k motivaciji za učenje, vendar moramo dobro premisliti, ali jih bodo vsi študentje res pravilno razumeli in ne bomo koga izključili ali prizadeli bodisi po spolu, starosti, socialnem izvoru, narodnosti

ali izobrazbi. Tako kot moramo na eni strani paziti, da jezik podajanja učne snovi ni pretežak in nerazumljiv, so lahko po drugi strani določeni primeri tudi prelahki in vzbudijo pri študentih občutek, da jih podcenjujemo. Zato je pomembno, da si je avtor gradiv pridobil veliko izkušenj pri delu z odraslimi in da čim boljše pozna in predvideva odzive, pričakovanja in izkušnje ciljne skupine.

Namen praktičnih primerov je, da ponazorijo novo učno snov, jo povežejo s študentovimi izkušnjami in s situacijami in pojmi, ki jih že pozna, vendar jih bo zdaj zagledal tudi v povezavi z novo snovjo. Praktični primeri krepijo motivacijo študenta, odpirajo njegovo pozornost v iskanje in prepoznavanje podobnih primerov in situacij, na katere je že sam naletel ali jih pozna.

Vlogo praktičnih primerov ali ponazoritve določenega teoretičnega izhodišča ali problema lahko odigra tudi ogled filma ali branje knjige, obisk knjižnice ali muzeja, obisk podjetja ali razstavnega prostora na sejmu, spremljanje televizijskih ali radijskih oddaj na določeno temo. Vendar pa morajo biti vsi ti primeri skrbno izbrani, študent pa mora dobiti zelo jasna navodila, po katerih se bo ravnal. Tak akcijski pristop je predvsem priporočljiv v povezavi s skupinskimi srečanji in konzultacijami z mentorjem.

Praktični primeri veliko prispevajo k sposobnosti aplikacije znanja. Ne smemo pozabiti, da je končni namen izobraževanja odraslih uporabnost znanja v raznih situacijah.

Vaje za utrjevanje snovi in samopreverjanje znanja

Te vaje imajo lahko različne oblike, od uporabnih matematičnih vaj, vprašanj za razmislek o določenem problemu ali zakonitosti do vaj za vstavljajanje besed ali iskanje smiselne povezave med pojmi. To je v veliki meri odvisno od vrste učne snovi, področja, zahtevnosti programa, pa tudi od tega, v kakšni obliki je predvidena končna evalvacija. Avtor gradiva za študij na daljavo lahko črpa primere ali ideje bodisi iz obstoječih zbirk vaj in nalog, ali pa glede na cilje programa in profil študentov pripravi nove vaje.

Vaje in naloge, ki so vključene v študijsko gradivo, so namenjene samopreverjanju in morajo dati študentu jasno in konstruktivno informacijo o tem, ali je novo snov pravilno

razumel in jo znal uporabiti pri reševanju konkretnih problemov. Sestavni del učne enote in učbenika za samostojno učenje so zato rešitve vaj in nalog ter komentarji. Avtor z bogatimi izkušnjami lahko predvidi, kakšne napake bodo študenti morda naredili pri določeni vaji, in v komentarju k rešitvam to pojasni tako, da poleg pravilne rešitve navede tudi razlago najpogostejših napak. Taka pojasnila so lahko študentu v neprecenljivo pomoč, saj si morda ne bo znal razložiti, zakaj njegov odgovor ni pravilen.

Vaje in naloge za samopreverjanje morajo obenem omogočiti študentu vpogled v to, kako napreduje pri učenju in v kakšni meri je dosegel posamezne učne cilje. Zato je priporočljivo, da avtor v povezovalnem besedilu ali v navodilih za reševanje vaj študenta vnaprej opozori, kakšen smisel in namen ima vaja, ki jo bo reševal. Zelo pomembno je tudi, da so navodila za reševanje vaj jasna in razumljiva in da ni nobenega dvoma, da bo vsak študent razumel, kaj se od njega pričakuje in kaj mora narediti. To pomembno vpliva na študentsko motivacijo, obenem pa prav preko vaj za utrjevanje avtor študenta navaja na razmišljanje in kritično presojanje.

Tako kot praktični primeri morajo biti tudi va-

ESERCIZIO 3

Tu lavori per lo Studio Zingaretti, specializzato in consulenza di relazioni pubbliche e stai illustrando in una conferenza stampa un nuovo accordo firmato dalla tua azienda. Rispondi alle domande dei giornalisti sulla base delle informazioni contenute nel comunicato stampa.

Accordo per il Gruppo Hollingsworth e lo Studio Zingaretti

Lo Studio Zingaretti di Torino, specializzato in consulenza di relazioni pubbliche, ha firmato un accordo di cooperazione con il Gruppo Hollingsworth, leader mondiale del settore, rappresentato in Italia da Sir Associates e da Giuseppina Lucchini. L'accordo, primo nel suo genere per quanto riguarda un'agenzia di relazioni pubbliche in Italia, prevede un

intenso scambio di know-how e una collaborazione preferenziale per i clienti delle due società. Lo Studio Zingaretti opera da cinque anni a Torino e fra i suoi clienti figurano la Banca Valletti di Torino, Zent Anstalt, Fininvest, Fininvest, l'Industria, F.lli Delonca. Nel 1990 il fatturato dello Studio Zingaretti ha superato il



Donatella Zingaretti, amministratore delegato.

1. Da chi è stato firmato l'accordo?
2. Ci può descrivere il vostro nuovo partner?
3. Che tipo di cooperazione prevede l'accordo?
4. Quando è stato fondato lo Studio?
5. Di che cosa si occupa?
6. Che fatturato ha?
7. Lo Studio opera soltanto in Italia?
8. Chi ne è l'amministratore delegato?

Primer vaje v učbeniku za študij italijanščine na daljavo

je in naloge za preverjanje znanja čim bolj vsebinsko in problemsko vpete v izkušnje odraslih študentov in v situacije, ki so jim blizu in s pomočjo katerih bo lahko čim bolje spoznal smisel in uporabnost pridobljenega znanja. Vaje za preverjanje znanja so obenem učinkovit način, da študente spodbujamo in navajamo k aktivnosti in k ustvarjalnemu in kritičnemu razmišljanju. Zato morajo biti vaje zastavljene problemsko in odprto, izogibati se moramo mehanskemu reproduciranju podatkov.

Preizkusne naloge so navadno sestavljene v obliki testov znanja, ki vsebinsko zajemajo učno snov ene ali več učnih enot in so namenjene »zunanjemu« preverjanju. Študent jih dela po določenem zaporedju in pošilja svojemu mentorju. Ta jih pregleda, popravi in s komentarjem vrne študentu. Za študenta je to neprecenljiva povratna informacija o tem, kako napreduje pri študiju, včasih pa celo njegov edini stik z mentorjem. Povratna informacija, ki jo študent o svojem delu dobi od mentorja preko preizkusnih nalog, pomembno vpliva na njegovo motivacijo, zato izobraževalne ustanove posvečajo pripravi mentorjev za pisno komunikacijo s študenti na daljavo posebno pozornost.

Obenem je pomembno, da so naloge in vaje za preverjanje znanja sestavljene tako, da metodološko ustrezajo kriteriju vsebinske veljavnosti. To pomeni, da morajo vaje in naloge v vsaki učni enoti zajeti reprezentativen vzorec vseh vsebinskih vprašanj in izhodišč, ki so izpostavljeni v učni snovi in glede na katera so bili opredeljeni cilji te učne enote. Vaje za samopreverjanje morajo biti zato sestavljene skrbno in premišljeno in morajo voditi proti ciljem, ki smo jih zastavili in jih mora doseči študent.

Običajno avtor gradiv za študij na daljavo poleg vaj in nalog za samopreverjanje lahko predvidi tudi določeno število preizkusnih nalog, za katere v učbeniku ni rešitev in jih pregleda mentor.

Priporočljivo je, da je avtor učbenika za študij na daljavo tudi sam mentor, saj preko preizkusnih nalog in s svetovalnim delom dobi dragocene informacije o gradivu, ki ga je pripravil, o študentih, njihovih pričakovanjih in odzivih ter morebitnih težavah pri napredovanju skozi snov. Te dragocene izkušnje in

znanje bo uporabil pri urejanju naslednje izdaje učbenika in pri pripravi novih učbenikov.

Animacija in sprotno vzdrževanje motivacije

Animacijo in motiviranje lahko primerjamo z različnimi prijemi, ki jih učitelj uporabi pri delu s skupino, da uvede novo dejavnost, da smiselno poveže eno dejavnost ali vrsto dejavnosti z naslednjo in da obenem pritegne pozornost, vzdržuje napetost in motivacijo, popestri podajanje učne snovi, da študentu kakšen napotek ali nasvet.

Učitelj ima v osebnem stiku s študenti veliko različnih možnosti, da podajanje učne snovi popestri, da pritegne pozornost in vzdržuje motivacijo skupine: lahko povzdigne glas, spremeni izraz na obrazu, drži rok in telesa. Če vidi, da koncentracija popušča, lahko razlago za kratek čas prekine in pove kakšno anekdoto ali zanimiv primer, lahko tudi nagovori katerega od študentov in ga vpraša za mnenje, potem pa se spet vrne k razlagi. Podajanje učne snovi lahko popestri s prosojnicami, s prikazom raznim predmetov ali video posnetkov, lahko izvede eksperiment, študente lahko razdeli v skupine in podobno. Vse to vnese v pouk veliko dinamike. Učitelj se odziva na dogajanje v skupini in tako uravnava dinamiko poteka učne ure in sproti skrbi za motivacijo študentov.

Avtor učbenika za samostojno učenje sicer nima tako neposredno in situacijsko danih možnosti za animiranje študentov, pa vendar si lahko pomaga na veliko različnih načinov, ki imajo podoben učinek. Predvsem je pomembno, da predvideva in si predstavlja, kako bo študent napredoval skozi učno enoto, kje bi lahko naletel na težave in kje bi njegova motivacija lahko začela padati. Na takih mestih bo moral poseči in bodisi z verbalnimi prijemi ali pa z vizualnimi elementi vnesti v besedilo potrebno dinamiko in tako dodatno animirati in spodbuditi študenta.

Animacijska in povezovalna besedila imajo podobno funkcijo kot praktični primeri, le da se praktični primeri vsebinsko bolj neposredno navezujejo na učno snov in jo razlagajo, animacijska in povezovalna besedila pa imajo prvenstveno to funkcijo, da vzdržujejo pozornost in motivacijo študenta. Gre za besedila ali

Animacijo in motivacijo je mogoče v pisnih gradivih doseči na različne načine. Na eni strani so verbalne in jezikovne možnosti, ki so izražene v različnih načinih ubeseditve, v slogu in jeziku pisanja, na drugi strani pa so grafične in oblikovne možnosti, ki vizualno popestrijo učno snov in pomagajo pri boljši orientaciji in napredovanju skozi različne učne korake.

dele besedil, v katerih se avtor na posreden način pogovarja s študentom, ga nagovarja, mu daje napotke ali mu svetuje. Glede na to, da se v teh stavkih ali besedilih avtor obrača direktno na študenta, je jezik neposreden in nagovoren in mora izražati avtorjevo vživljanje v študentovo situacijo. Ton pisanja je lahko tudi humoren, vendar mora vsekakor izražati primerno distanco in spoštovanje do študenta.

Včasih ima animacijsko ali povezovalno besedilo obliko uvodnega stavka in je vpleteno v podajanje učne snovi, v opise praktičnih primerov ali v navodila za reševanje vaj. Lahko pa se pojavi tudi povsem ločeno kot kratek odstavek, ki poveže posamezne dele učne vsebine. Avtor ga lahko izrazi v obliki nagovora ali pa tudi vprašanja:

- *Poglejmo zdaj še en zanimiv primer ...*
- *Pomislite, kako bi v enaki situaciji ...*
- *Morda ste se s podobnim primerom že srečali, zato ...*
- *Ste se že kdaj znašli v situaciji, ko so od vas pričakovali ...*
- *Morda si boste opisani model lažje predstavljali, če si zamislite ...*
- *Predstavili smo le en primer poslovnega dopisa, ki se nanaša na povpraševanje. Zlaha si lahko predstavljate, da bi v vsaki poslovni situaciji napisali dopis z nekoliko drugačno vsebino. To je seveda odvisno od tega, po čem povprašujete in kaj bi radi izvedeli.*
- *Zdaj pa razmislite o tem, katere so tiste informacije, ki vas najpogosteje zanimajo, ko sprašujete po novem izdelku ...*
- *Pri reševanju naslednje vaje ne hitite. Najprej pozorno preberite navodila, nato besedilo vaje enkrat v celoti preberite, ne da bi vstavljali manjkajoče besede. Pomembno je, da najprej dobite pregled čez vse besedilo. Nato se vrnite na začetek in začnite iskati primerne besede.*
- *Če ste v tej vaji napisali več kot pet nepravilnih odgovorov, se vrnite k razlagi na strani 34. Vzemite si čas in jo ponovno preberite. Lahko pa za nasvet vprašate tudi svojega mentorja ...*

Poleg animacijskih in povezovalnih besedil lahko avtor v učno enoto vključi tudi razna besedila in primere, ki se ne navezujejo neposredno na novo učno snov in cilje učne enote in so namenjeni predvsem popestritvi in vzdrževanju motivacije. Lahko gre za kratke anekdote ali šaljive primere, ki jih avtor vplete predvsem na tistih mestih, kjer predvideva, da bo motivacija študenta upadla. Lahko pa se v vsaki učni enoti take anekdote in primeri pojavijo na točno določenem mestu kot neke vrste stalne rubrike z določenim naslovom: »Pa še to ...«, »Morda vas bo zanimalo ...« in podobno.

Tako kot je nastop učitelja v skupini splet govora in neverbalne komunikacije, se tudi v učbeniku za samostojno učenje tesno prepletajo vsebinski tekstualni deli z vizualnimi elementi. Avtor učbenika se tako z različnimi prijemi prilagaja različnim učnim stilom študentov in skrbi za to, da se vsak študent ne glede na to, kakšne učne navade ima in kakšne tehnike učenja ima razvite, v učnem gradivu dobro znajde, ima pregled čez snov in ohrani motivacijo za učenje.

Zaključek učne enote

Vsako učno enoto je treba na primeren način tudi zaključiti. Poudarili smo, da ima uvod v učno enoto to funkcijo, da študenta miselno prestavi v novo učno snov, vzbudi v njem zanimanje in pripravljenost za sprejemanje nove snovi, ga seznani z etapnimi cilji in končnim ciljem, ki ga mora doseči. V zaključku se mora avtor vrniti na ta izhodišča, povzeti vse bistvene poudarke iz učne snovi in jih strniti v zaključek, ki študenta prestavi iz učne snovi.

S tem, ko avtor študenta ponovno opozori na cilje, ki jih je dosegel, in na znanje, ki si ga je pridobil, zaokroži in utrdi njegov pregled nad učno snovjo in utrdi njegovo predstavo o tem, koliko je napredoval.

Zelo koristno je, če avtor poveže cilje učne enote z vsebinami in cilji predhodnih enot, obenem pa tudi nakaže povezavo s cilji prihodnjih enot in celotnega učbenika oziroma študijskega programa. Pomembno je, da študent ne izgubi pregleda nad vsebino študijskega programa, ker lahko to zelo slabo vpliva na njegovo motivacijo. Za vsako novo učno enoto, ki jo predela, mora ob zaključku vedeti, v

čem je napredoval, kaj je pridobil, koliko bliže je ciljem programa.

Od prvega stika v uvodu do konca učne enote avtor na različne načine gradi sorazmerno tesen odnos s študentom, razlaga mu, pojasnjuje, ga spodbuja, animira in mu tako daje občutek svoje prisotnosti in skrbi za njegovo napredovanje. Kot vsak socialen odnos je treba tudi tega na koncu primerno zaključiti in študenta predstaviti iz učne snovi.

Podobno kot to stori učitelj v skupini, se tudi avtor lahko od študenta poslovi s kratkim stavkom ali zanimivo mislijo, lahko pa v zaključek vplete tudi kakšno zgodbo ali anekdoto.

– Za konec pa še tale misel: ...

– Upam, da se vam je zdela snov zanimiva in boste podobne primere lahko uporabili tudi sami. Ne pozabite, da ...

– Če bi radi o tej temi zvedeli še kaj več, vam svetujem ...

Avtor lahko študenta opozori, kje bo v praksi naletel na podobne primere. Svetuje mu lahko, kje bi svoje znanje lahko razširil in poglobil, navede lahko naslov zanimive knjige ali filma na določeno temo ali ime avtorja, ki se je ukvarjal s to problematiko. S tem učno snov enote sicer zaključijo, obenem pa odpira študentovo pozornost navzven in jo povezuje z zunanjim svetom.

GRAFIČNA PONAZORITEV IN UREDITEV

Grafična ponazoritev in ureditev besedil ima v gradivih za samostojno učenje posebno didaktično funkcijo. Ker študent skozi učno snov napreduje sam, mora gradivo ne le vsebinsko, ampak tudi oblikovno prevzeti določene funkcije, ki jih ima pri neposredni komunikaciji v skupini učitelj.

Funkcijo prosojnice v neposrednem pouku lahko, na primer, pri učbeniku za študij na daljavo prevzame grafični prikaz snovi, tabela ali graf. Poudarek glasu lahko nadomesti poudarjen tisk ali drugačna velikost črk. Prekinitev podajanja učne snovi s kratkim komentarjem ali primerom lahko v učbeniku nadomesti odstavek v poševnem tisku ali z zamaknjenim robom. Definicijo ali formulo, ki jo učitelj napiše na tablo, je v učbeniku mogoče dati v okvirček. Prijetno in koristno

popestrijo učbenik risbe, fotografije in karikature, boljši pregled nad učno enoto pa dajejo različni simboli in oznake za boljši pregled.

Pri oblikovanju učbenika za samostojno učenje je bistvenega pomena, da so njegove strani »zračne« in že na pogled pregledne in prijetne. To je mogoče doseči na veliko načinov: z obliko in velikostjo črk, z razmikom med vrsticami, s poudarjenim ali poševnim tiskom, z uokvirjanjem besedila, z ilustracijami in karikaturami, z grafično

ponazoritvijo učne snovi, praznimi prostori in širšim zunanjim robom in podobno. Tudi vezano besedilo je mogoče narediti vizualno bolj sporočilno in prijetno za branje, če ga uredimo v več odstavkov, povečamo razmik med vrsticami, naredimo večji zunanji rob, kar študentu omogoča pisanje pripomb, in podobno. Pomembno je, da stran diha in daje občutek zračnosti in odprtosti. Strani, ki so gosto zapolnjene z besedilom, napisanim z majhnimi črkami in majhnimi presledki med vrsticami, z dolgimi odstavki in ozkimi stranskimi robovi, so za branje zelo naporene in neprijetne in nemogoče je pričakovati, da bo študent z veseljem sedel pri takem učbeniku.

Zato se mora avtor učbenika že pred začet-

Učbeniki za samostojno učenje morajo biti pregledni in očem prijetni.

Task 2e

Think graphics

What are we talking about here? Simply any way of presenting information in print that is **not** a solid block of prose. Solid prose can daunt even the keenest learner—especially if it covers page after page. A graphic approach can both cheer the reader and help get your message across.

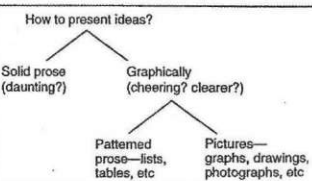
Graphs, drawings, photographs and other pictures would be obvious examples of graphics. But if you turned prose into lists or tables you would also be taking a graphic approach.

Alongside is a slightly more graphic way of saying what I have said above:

Ideas can be presented in two different ways:

1. As solid prose. (But too much can daunt even keen learners.)
2. Graphically (which may be clearer and more cheering), e.g. by using:
 - prose in lists, tables, etc, or
 - pictures (graphs, drawings, photographs, etc).

And here is a diagram showing how to present ideas?



Primer grafične ponazoritve besedila v učbeniku za samostojno učenje angleščine

kom pisanja gradiva zavedati pomena grafične ureditve in razmisliti o načinih in možnostih za oblikovanje. Tudi če besedila ne bo oblikoval sam, bo oblikovalec delal po njegovi predstavi in njegovih predlogih.

Pomen oblikovanja se v učbeniku za samostojno učenje kaže na različnih ravneh: pri oblikovanju različnih vrst besedil in dejavnosti, ki tvorijo posamezno učno enoto, pri oblikovanju celostne podobe učne enote in pri oblikovanju učbenika kot celote.

Oblikovanje posameznih vrst besedil

Oblikovanje različnih vrst besedil in dejavnosti je v prvi vrsti povezano s samo naravo teh besedil in namenom posameznih učnih korakov. Gre predvsem za obliko in velikost črk, za razmik med vrsticami, za širino zunanjih robov, oblikovanje odstavkov in stolpcev in podobno.

Razumljivo je, da se razlaga matematičnega problema tako vsebinsko kot oblikovno razlikuje od pesmi ali odlomka iz literarnega dela ali pa poglavja iz gospodarskega prava. Obenem je pri oblikovanju posameznih vrst besedil smiselno razmisliti o tem, kako jih je mogoče narediti tudi vizualno bolj sporočilna ali zanimiva. Razlago ali opis problema je pogosto mogoče dodatno ponazoriti s skico, tabelo ali grafom. Prav tako dobrodošla popestritev so tudi risbe in fotografije, ki bodisi ponazarjajo vsebino ali so namenjene zgolj animaciji in popestritvi.

Oblikovanje učnih enot

Pomembno in koristno je, da imajo posamezni deli učne enote razpoznavne oblikovne značilnosti. To veliko prispeva k temu, da ima študent boljši pregled nad posameznimi deli učne enote, saj jih prepozna že vizualno. Nova učna snov je lahko natisnjena s črkami drugačne velikosti in drugačnim razmikom med vrsticami kot razlaga in komentarji, vaje za preverjanje znanja imajo lahko svoje oblikovne značilnosti, povzetki snovi so lahko natisnjeni s poudarjenim tiskom ali v okvirčku in podobno.

Za boljši pregled ima pomembno vlogo tudi oblikovanje naslovov posameznih delov učne enote, predvsem pa simboli in ikone za razli-

čne vrste dejavnosti. Te pogosto srečamo tudi v klasičnih učbenikih, predvsem v učbenikih s področja jezikovnega izobraževanja: na primer poseben simbol za nov učni korak ali novo temo, poseben simbol za avdio ali video posnetek, poseben simbol za pisno vajo in podobno. Učbenika za samostojno učenje si brez teh simbolov sploh ne moremo predstavljati. Pomembno je, da avtor že v uvodu pojasni pomen teh simbolov in pove, pri katerih dejavnostih jih bo študent srečeval. Grafične simbole lahko dopolnjujejo tudi različne barve tiska ali papirja, če založniški koncept to omogoča. Bistveno je, da se oblikovne značilnosti posameznih delov učne enote dosledno ponavljajo v vseh učnih enotah istega učbenika. To daje študentu predstav o strukturi učne snovi in pregled čez različne učne korake.

Oblikovanje celostne podobe učbenika

Celostno podobo učbenika v prvi vrsti določa ponavljajoča se zgradba učnih enot in oblikovne značilnosti njihovih sestavnih delov. Poleg teh pa dajejo študentu boljši pregled nad učbenikom tudi nekateri drugi oblikovni elementi in oznake, ki potekajo skozi ves učbenik, na primer oštevilčenje strani in učnih enot in pa glave in noge z navedbo zaporedne številke ali naslova učne enote. To študentu omogoča, da se hitro znajde v učbeniku in poišče določeno učno snov ali vajo.

Učbenik za študij na daljavo vključuje tudi funkcijo delovnega zvezka, zato sta priporočljiva tak format in vezava, predvsem pa taka ureditev strani, da bo stik študenta z učbenikom prijeten in ne bo imel pomislekov glede podčrtovanja besedila in pisanja opomb in vprašanj.

Posebno didaktično funkcijo imajo v učbeniku prazni prostori: večji razmiki in prazen prostor med posameznimi deli učne enote in dovolj širok zunanji rob. Smiselno je tudi, da so vaje za samopreverjanje grafično oblikovane tako, da lahko študent piše svoje odgovore ali izračune v učbenik. Navadno avtor učbenika na določenih mestih pusti prazen prostor ali uvede posebno rubriko, v katero študent lahko zapiše svoje pripombe ali razmi-

šljanja o določenem vprašanju ali problemu, preden se loti novega učnega koraka. Vsa ta razmišljanja in pripombe so kasneje lahko izhodišče in opora za pogovor z mentorjem ali drugimi študenti.

Pri grafičnem oblikovanju učbenika avtor praviloma sodeluje z oblikovalcem, saj je avtor le redko sam tudi oblikovalec. Obenem so možnosti, ki jih imata za oblikovanje avtor učbenika in oblikovalec, povezane tudi z uredniško in založniško politiko izobraževalne ustanove. Učbeniki za študij na daljavo so navadno pripravljeni v okviru večjih projektov ali programov, saj njihovo pisanje zahteva kompleksno načrtovanje, veliko sredstev in časa, predvsem pa sodelovanje več vrst strokovnjakov, od predmetnih strokovnjakov, didaktikov, andragogov, oblikovalcev do informatikov.

Ko je kak študijski modul ali predmet del širšega programa izobraževanja na daljavo, se izobraževalna ustanova in založnik praviloma odločita za celostno podobo zbirke, v kateri bodo izhajali učbeniki. Gre predvsem za format učbenikov, način vezave, oblikovanje platnic, kakovost papirja, obenem pa navadno tudi za priporočilo avtorjem in oblikovalcem glede oblike in velikosti črk, oblike naslovov, možnosti za tiskanje slikovnega gradiva in podobno. Te dogovore in priporočila mora avtor učbenika poznati že pred začetkom priprave učbenika, saj bo lahko dobil bodisi koristne ideje za obogatitev gradiva ali pa se bo moral včasih pri uporabi določenih grafičnih in slikovnih materialov omejiti in jih nadomestiti z drugimi izraznimi sredstvi.

ZAKLJUČEK

V izobraževanju na daljavo ima učbenik osrednjo vlogo pri posredovanju izobraževalnih vsebin in vzpostavljanju vzgojno-izobraževalne komunikacije s študentom. Ne glede na to, kakšna bo izvedba študijskega programa in koliko ur skupinskih srečanj in individualnih konzultacij bo imel študent na razpolago, mora biti študijsko gradivo pripravljeno tako, da lahko študent preštudira predvideno snov in pridobi določeno znanje tudi brez vsake neposredne pomoči.

Zato mora učbenik za študij na daljavo zajeti vse faze andragoškega procesa in obenem prevzeti vse funkcije in naloge učitelja, od po-

dajanja nove učne snovi, razlage in ponazoritve s primeri, utrjevanja in preverjanja pridobljenega znanja do motiviranja in animiranja, svetovanja glede uporabe drugih virov in prehajanja od enega učnega koraka k drugemu.

Z različnimi funkcijami učbenika za študij na daljavo je povezana tipologija besedil, ki sestavljajo posamezne učne enote, posebno didaktično funkcijo pa imata tudi struktura učbenika in učnih enot ter grafično oblikovanje. Vsaka učna enota je sestavljena iz vsebinskega dela, ki zajema podajanje nove učne snovi, razlago in vaje za samopreverjanje znanja, ter iz povezovalnih besedil, ki študenta vodijo po vsebinskem delu in po različnih dejavnostih ter v obliki komentarjev, navodil in nasvetov osmišljajo posamezne učne vsebine in jih povezujejo v smiselno celoto. S tem pa je tesno povezano grafično oblikovanje, ki naredi učbenik tudi vizualno sporočilen, pregleden in prijeten za študij.

Učbenik za samostojno učenje mora biti strukturiran in oblikovan tako, da uspešno zapolni manko komunikacije.

LITERATURA IN VIRI

1. ENSEIGNEMENT SUPERIEUR OUVERT ET A DISTANCE DANS LA COMMUNAUTE EUROPEENNE, Extraits du Memorandum et du rapport de la Commission des communautés européennes, Bruxelles, 1991.
2. KEEGAN, Desmond, FOUNDATIONS OF DISTANCE EDUCATION, Routledge, 1986.
3. KEEGAN, Desmond, THEORETICAL PRINCIPLES OF DISTANCE EDUCATION, Routledge, 1993.
4. KRAJNC, Ana, METODE IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH, Delovska enotnost, 1979.
5. KRAJNC, Ana, METODIKA DOPISNEGA IZOBRAŽEVANJA, Univerzum, 1981.
6. LEHNISCH, Jean-Pierre, L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE, PUF, 19845.
7. RACE, Phil, 53 INTERESTING WAYS TO WRITE OPEN LEARNING MATERIALS, Technical and Educational Services Ltd, 1992.
8. ROWNTREE, Derek, EXPLORING OPEN AND DISTANCE LERNING, Kogan Page, London, 1992.
9. ROWNTREE, Derek, PREPARING MATERIALS FOR OPEN, DISTANCE AND FLEXIBLE LEARNING, Kogan Page, London, 1994.
10. ROWNTREE, Derek, TECHING THROUGH SELF-INSTRUCTION, Kogan Page, London, 1990.

Prof. dr. J. W. Cosman
*Mednarodni svet
 za izobraževanje
 odraslih*

IZOBRAŽEVANJE V ZAPORIH

Pravica do dostojanstva vseh članov človeške skupnosti

V večina obsojenih kriminalcev v različnih zaporih po svetu je mlajših odraslih. Zvečine so manj izobraženi pa tudi funkcionalno nepismeni. Njihova inteligentnost je podobna inteligentnosti tistih mladih, ki niso v zaporu. Večinoma so se sposobni in voljni učiti ali pa jih je moč navdušiti za učenje.

Kljub temu v nekaterih predelih sveta izobraževalnih programov v zaporih ne poznajo; tam pa, kjer obstajajo, so največkrat maloštevilni in prav nič raznoliki, za nameček pa še dokaj neakovostni. Med njimi je sicer nekaj redkih izjem, te pa so seveda prej sad osebnih prizadevanj posameznikov in njihove zavezanosti delu kot politike in načrtovanja.

UNESCOVA POSLANICA V BOJU ZOPER KRIMINAL

Kriminal pogosto nepopravljivo prizadene kriminalčevo življenje, po drugi strani pa škodi družbi. Tako so v resoluciji Združenih narodov št. 46/152 dne 18. decembra 1991 zapisali tole:

»... današnji svet je še zmeraj svet nasilja in drugih oblik večjih kaznivih dejanj. Ta pojav, naj se zgodi kjerkoli, ogrozi veljavo zakonov.«

»Prepričani smo, da povečevanje obsega kriminalnih dejanj zavira razvoj in splošno blaginjo človeštva, prav tako pa povzroči splošen nemir v družbi. Če bo kriminal še naraščal, bosta napredek in razvoj žrtvi kriminala.«

»Prav tako ugotavljamo, da sta demokracija in boljše življenje zares mogoča le v svetu miru in varnosti za vse. Kriminal ogroža stabilnost in varnost okolja. Prevenција kriminala in pravičnost na tem področju ob upošte-

tevanju človekovih pravic sta tako neposreden prispevek k vzdrževanju miru in varnosti.«

Poleg izboljšanja gospodarskih, družbenih in kulturnih razmer, ki so večinoma vzrok za povečevanje obsega kriminalnih dejanj, je eden najboljših načinov za preobrazbo zapornikov priložnost za nadaljnje izobraževanje. Z »nadaljnjim izobraževanjem« mislimo na »celoto organiziranih izobraževalnih procesov, ne glede na vsebino, stopnjo in uporabljene metode, bodisi da je to izobraževanje formalno ali kakšno drugo. Lahko je nadaljevanje ali nadomestek začetnega izobraževanja v šolah, srednjih šolah ali na univerzi, pa tudi vajenskega izobraževanja, s čimer te osebe, ki jih družba obravnava kot odrasle, razvijejo svoje sposobnosti, obogatijo znanje, izboljšajo strokovno in poklicno usposobljenost. Lahko pa se takšno izobraževanje pokaže tudi v spremembi njihovih stališč in obnašanja. Prizadeva si za njihov popoln osebni razvoj in za možnost njihovega sodelovanja v uravnovešenem in neodvisnem družbenem, ekonomskem in kulturnem razvoju.« (UNESCO 1976)

Izobraževanje v zaporih je, nasplošno gledano, večinoma obrobna dejavnost, pogosto nepomembna in v glavnem neučinkovita. Vzroke za to je iskati pri mnogih uradnih osebah, v upravi zaporov, še bolj pa v odnosu javnosti in vlade do kriminala, kriminalcev in do obsojanja kriminala in kriminalcev.

TRADICIONALNA PRAKSA UPRAVLJANJA ZAPOROV

Upravljanje zaporov zdaj sloni na povezavi discipline in nadzora, osamitve, delovnega usposabljanja in posebne obravnave.

***Vsakršna prevencija
kriminala je
neposreden prispevek
k vzdrževanju miru
in varnosti***

V današnjih zaporih večinoma nadzorujejo vse vidike posameznikovega življenja. Nad zaporniki imajo malodane popolno moč, pri čemer uveljavljajo lastne mehanske represije in kaznovanja. Zapornike skušajo preobraziti z uveljavljanjem svoje volje, z zatiranjem ali vsiljevanjem novih načinov razmišljanja, čutenja in delovanja.

V zaporih se poslužujejo osamitve zapornikov. Preprečujejo, da bi se povezali z zunanjim svetom pa tudi z drugimi zaporniki. Samoto uporabljajo kot sredstvo za podrejanje zapornikov in kot način preobrazbe, včasih tudi za to, da zapornike navadijo na predpisana pravila obnašanja, drugič spet za to, da zbudijo njihovo vest, najpogosteje pa gre za prisilno uničenje zapornikovih odnosov z drugimi, izvzemši tiste odnose, ki jih zapor predpisuje.

Zapori, kakršne poznamo danes, prav tako poskušajo doseči, da zaporniki pridobijo nekatere spretnosti in delovne navade, da postanejo redoljubni in ubogljivi, vse z namenom, da bi jih pripravili na kasnejšo zaposlitev. Takšen, povsem utilitaristični cilj je tudi opredelil naravo usposabljanja in izobraževanja zapornikov.

Nenazadnje uporabljajo zapori metodo obravnave, ki jo včasih imenujejo popravno usposabljanje. Večina programov obravnave zapornikov pri tem sloni na predvidevanju, da je kriminalno obnašanje mogoče razložiti kot psihopatološko, takšno, ki zahteva zdravljenje in najrazličnejše oblike terapije.

O tem, koliko je kateri od teh načinov preobrazbe zapornikov učinkovit ali koliko so učinkoviti nekateri drugi najpogostejši poskusi izobraževanja v zaporih, bi lahko povedali bolj malo dokončnega. Najpogosteje gre za povezovanje zaporniške tehnologije s prevladujočo vzgojno-popravno ideologijo.

Na splošno pa izobraževalne razmere, kakršne ponujajo zapori, ne odsevajo osnovnega namena izobraževanja, t. j. razvoja človeka, kot ga predvideva načelo človekovega dostojanstva v Svetovni deklaraciji o človekovih pravicah (člen 26) in v Mednarodni konvenciji o ekonomskih, družbenih in kulturnih pravicah (člen 13): »... izobraževanje naj stremi k polnemu razvoju ... človekove osebnosti ...«

PRAVICA DO IZOBRAŽEVANJA

Združeni narodi so, v letih, odkar obstajajo, sprejeli mnogo odličnih standardov in norm na področju preprečevanja kriminala in kriminalnega prava. Med drugim se nanašajo na pravico do izobraževanja, npr. v Resoluciji generalne skupščine 45/111, sprejeti dne 14. decembra 1990 z naslovom »Osnovna načela za obravnavo zapornikov« (Združeni narodi 1992, str. 110):

»1. Vsi zaporniki naj bodo deležni obravnave ob spoštovanju njihovega dostojanstva in priznavanju njihove človeške vrednosti.«

»6. Vsi zaporniki naj se imajo pravico udeleževati kulturnih dejavnosti in izobraževanja za poln razvoj njihove človeške osebnosti.«

Velika ovira na poti k uresničitvi možnosti za izobraževanje v zaporih pa je to, da namen in načelo kazenskega prava nista v skladu z izobraževanjem. Večinsko javno mnenje se s tem strinja, kar se zrcali tudi v vladnih zakonih in politiki kaznovanja. Namen kriminalnega prava je namreč kaznovanje. Po tradiciji je kazensko pravo zmeraj kaznovalno, kar kažejo že nekateri ljudski izrazi, kot so »zadostiti pravici«, »biti si bot« in »odmeriti primerno kazen«. Zakonsko kaznovanje je dejansko nekaj, kar ustreza maščevanju, pa naj bodo njegovi postopki še tako določeni.

Osnovni namen izobraževanja je razvoj osebnosti.

KAZNOVANJE NASPROTI IZOBRAŽEVANJU

Kaznovanje je tedaj nekaj, kar pride nad človeka, je trpljenje, ki povzroči sovraštvo in nasilje; nasprotno pa je izobraževanje podlaga rasti in razvoja človeka in njegove osebnosti, in to v vseh razsežnostih. Še posebej gre pri tem za njegove intelektualne in moralne sposobnosti. Kaznovanje in izobraževanje nista v skladu. Še več, nasprotujeta si! Tako ima izobraževanje, ki si prizadeva za razvoj človeka, bolj malo možnosti za uspeh v svetu kazenskega prava, katerega namen in načelo je predvsem kaznovanje. In tako se zgodi, da ni izobraževanje v zaporih nič več kot usposabljanje za »osnovne življenjske in delovne veščine« in je navadno omejeno na povsem osnovno raven. Sicer pa so to izobraževalne



dejavnosti, s katerimi nihče niti ne poskuša doseči »polnega razvoja človekove osebnosti«.

NASILJE LAHKO RODI LE NASILJE

V primitivnih družbah je bila uporaba nasilja neznanski problem. Če ga niso nadzorovali, je to kaj kmalu pripeljalo do neskončne verige nasilnih dejanj in do razpada skupnosti. Čeprav se nasilje pričenja pri človeku, so ga v teh skupnostih obravnavali kot naravno silo, hujšo od viharjev, gozdnih požarov in kuge, kot silo, ki ogroža preživetje družbe, in potemtakem kot sveto silo. (R. Girard 1977.)

V tistih davnih časih je človek skušal takšne zastrašujoče sile nadzorovati s tabuji in obredi. Ob nasilju in potrebi po maščevanju se je celo v same obrede naselilo nasilje, ki je napovedovalo, da bo prišlo do še večjega povratnega nasilja v obliki žrtvenih obredov, ti pa naj bi preprečili grozeči družbeni propad.

V nam bližjih časih so obredna žrtvovanja kot način nadzora nad maščevanjem ljudi nadomestili sodni sistemi. Vsi načini maščevanja so se zbrali v rokah sodstva. Tako kot obredna žrtvovanja so tudi sodni sistemi v za-

četku spadali v območje svetega in temeljili na avtoriteti in teologiji. To tudi pojasnjuje skrivnostno, transcendentalno lastnost, ki jo ti sistemi še zmeraj kažejo, četudi so njihove teološke osnove šle v pozabo.

Danes so sodni sistemi nekaj verodostojnosti izgubili, še posebej v kulturah, v katerih reli-

Družba se v neskončnost pogovarja o pravi do kaznovanja, o pretanjenosti določenih stopnjah kaznovanja, o koristih kaznovanja, o razmerjih med kaznijo in zagrešeno škodo ali krivdo, o vsem tem, česar ni mogoče dokončno uskladiti. Dejstvo pa je, da ni še nihče uspešno utemeljil kaznovanja druge osebe kot nekaj dobrega in kot nekaj, kar vodi v blaginjo. Kaznovanje, naj bo še tako pravno utemeljeno, piše L. Morin (1981), »ni boljše od samega zla«, in opozarja, da tisti, ki se mu preda, »okuži druge in sebe, pri čemer se počuti ponižanega in poniža druge«. M. Foucault pa piše (1979, str. 48), da »tudi pri izvajanju najmilejše oblike kazni, četudi so še tako natančno upošteevane pravno določene oblike, še zmeraj vlada maščevanje«.

gija izginja in transcendentalna podoba zakona blede, v katerih postaja zakon človeški izdelek, takšen, ki se ne nanaša na nekaj dejanskega ali naravnega.

In vendar je družba zgrožena nad pomenom kazenskih določb. Te določbe družbe ne varujejo pred kriminalom, niti ne škodijo (razen povsem obrobno) (Schumann in drugi 1987) niti ne koristijo kateremu koli pomembnemu namenu, ki naj bi ga imele. Namenjene so zgolj potešitvi jeze in zadovoljevanju želje po

Kaznovanje ne vodi v prevzgojo, pomiritev ali mir.

maščevanju, in sicer tako, da človeka, ki je zagrešil kaznivo dejanje, izpostavimo trpljenju. Iz moralnega razmišljanja le stežka izločimo pojma nagrada ali kaznovanje, kar kaže, kako ustaljene so poti človekovega mišljenja in čustev. Dejstvo, da je tako, pa še ne opravičuje tega, da se nič ne spremeni. Pa vendar so se posamezne družbe s sodnimi sistemi zmeraj znova odzivale na primarne vzgibe jeze in maščevanja. Zdi se, da se do danes na tem področju ni prav nič spremenilo.

Konec devetnajstega stoletja in v velikem delu dvajsetega stoletja se je pomen različnih utemeljitev kaznovanja zmanjšal, saj sta popustljivost do maščevalne strasti in utilitarni cilj preprečevanja kriminala prodrli v večino teoretičnih razmišljanj o kaznovanju. Tedaj je zavladalo prepričanje, da je kriminal moč preprečiti tako, da prestopnike ustrahujemo pred nadaljnjimi kriminalnimi dejanji. Morda tudi tako, da odvrnemo od kriminala tiste, ki bi utegnili zagrešiti zločin, in sicer s tem, da preprečimo okoliščine, v katerih bi do zločina lahko prišlo, ali morda tako, da kriminalce rehabilitiramo. Do sedemdesetih let se je nabralo precej pričevanj in dokazov o neuspešnosti teh teorij in njihovem zanemarljivem učinku v praksi. Od sedemdesetih let dalje so kaznovalne teorije znova pridobile nekaj verodostojnosti. Tedaj se je uveljavilo prepričanje, da je tudi opravičevanje kaznovanja samo zase zločin, ki zasluži kazen, da je kaznovanje samo po sebi cilj, da je dobro in da bi moralo »biti sorazmerno« s škodljivostjo prekrška in s tem, koliko graje si zasluži prestopnik.

Zdi se, da je za v neki drug namen potrebno

oblikovati še eno osnovno načelo, načelo, ki bo dlje od tega, kar dopušča zakon, ki bo dlje od pravic, dlje od sodnih sistemov, dlje od pravice same, ki bo doseglo višjo raven »inherentnega dostojanstva in vrednote vseh članov človeške skupnosti«.

SKLEPNA MISEL

V zvezi s kazenskim pravom razmišljamo o njegovi moči, da nagradi ali kaznuje. Takšno kazensko pravo pa je, in bo, nepremagljiva ovira za izobraževanje odraslih v zaporih.

Obstajajo namreč nasprotujoči si pogledi na cilj kazenskega prava. Spoznali smo, da potrebujemo novo in celostno opredelitev tega cilja, ki naj bi pomagala razjasniti podrobnosti izvajanja izobraževalnih programov, tako z zakonskega kot drugih vidikov. S tem v zvezi potrebujemo izjavo, ki bi odsevala načelo Združenih narodov »o inherentnem dostojanstvu in vrednotah vseh članov človeške skupnosti«. Izjava bi bila podlaga za možnost izobraževanja v zaporih in bi tudi koristila razvoju politike obsojanja in kazenskega prava nasploh. Takšna izjava bi sčasoma vplivala na zakone in politiko držav.

Institut kazenskega prava ovira izobraževanje v zaporih.

LITERATURA

- Foucault, M. (1979): *Discipline and Punishment* (A. Sheridan, Trans.). New York, Vintage Books.
- Girard, R. (1979): *Violence and the Sacred* (P. Gregory, Trans.). Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Morin, L. (1981): »Correctional education as Practice of the Judicial Approach: A Contradiction«. V. L. Morin (ur.), *On prison Education*, Ottawa, Canadian Government Publishing Centre.
- Schumann, Karl F., Berlitz, Claus, Guth, Hans W. in Kautilzki, Rainer (1987): *Jugendkriminalität und die Grenzen der Generalprävention*. Cologne, Luchterhand.
- UNESCO (1976), »Recommendation on the Development of Adult Education«, adopted 26 November 1976 at the 19th Session of the General Conference of UNESCO, held in Nairobi, Paris: UNESCO.
- United Nations (1992). *Compendium of United Nations Standards and Norms in Crime Prevention and Criminal Justice*, New York: United Nations.

Samo Lojk
Knjižnica
Otona Župančiča
Ljubljana

POMEN KNJIŽNIC ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Knjižnice že dolgo niso več le zbiralke gradiva, ampak s pomočjo informacijske tehnologije postajajo vse pomembnejše zakladnice znanja

Nagel tehnološki, ekonomski in informacijski razvoj sodobne družbe na pragu 21. stoletja terja od vsakega posameznika samostojnost, odgovornost, ustvarjalnost. Pravi odgovor, kako se soočiti s temi vrtoglaviimi spremembami, je vseživljenjsko izobraževanje. Misel o »učenju skozi vse življenje« je s poudarkom zapisana tudi v znamenitem UNESCO-vem Poročilu mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje (21, stran 20). Še prav posebej velja to za Slovenijo, državo v tranziciji, katere razvoj (in obstoj!) je bistveno odvisen od znanja in izobraženosti ter kulturne ravni vsega prebivalstva. Zato mora učenje in izobraževanje odraslih postati eden izmed bistvenih razvojnih dejavnikov. A teh ciljev žal še ne dosegamo. Kot ugotavlja A. Krajnc, pri nas povzroča zaostanke zlasti pomanjkanje štiriletne srednješolske izobrazbe; le-ta bi povečala učljivost in omogočila, da bi ljudje tudi sami iskali potrebno znanje.

Na začetku devetdesetih je Slovenija namenjala izobraževanju odraslih le 0,03 % družbenega proizvoda, razvite države pa 1 %. Po dostopnih podatkih traja izobraževanje slovenskega delavca v povprečju 9,8 leta, sedanja struktura delovnih mest pa zahteva 10,5 leta izobraževanja. Slovenski delavec se izobražuje 3,6 ure, v Nemčiji pa 41 ur letno. Zadnji podatki kažejo, da imamo še vedno 46,5 % manj šolanega prebivalstva (z največ dokončano osnovno šolo), na delovnih mestih pa je kar 35 % strokovno neustrezno izobraženih ljudi, dopustna meja pa bi bila 10 %.

Premajhen izkoristek je tudi pri ljudeh s fakultetno izobrazbo, ker so brez pravega zaledja srednjeizobraženih ljudi in morajo zato opravljati manj zahtevna dela (11, stran 6).

K razvoju koncepta vseživljenjskega izobraževanja lahko in morajo prispevati vse izobraževalne, kulturne in družbene ustanove, tudi

knjižnice. Skladno s tem naj bi se spremenila njihova vloga in organizacija, kar je poudarjeno tudi v UNESCO-vem Manifestu iz leta 1994 (16, stran 6). Knjižnica tako ni več samo zbirateljica in posredovalka gradiva, ampak s pomočjo novih tehnologij, s prireditvami, organiziranimi tečaji in drugimi oblikami nudi prebivalstvu kar najširši dostop do informacij in s tem širi njihovo znanje in spodbuja osebni razvoj.

V kolikšni meri knjižnice v Sloveniji že delujejo v tej smeri? Vprašanje je zelo kompleksno. Nanj poskušamo odgovoriti v precej omejenem obsegu in na osnovi analize konkretnega primera: v ljubljanski Delavski knjižnici, enoti Knjižnice Otona Župančiča (KOŽ), preveriti, koliko in kako se odrasli izobražujejo ali učijo, ali v ta namen uporabljajo knjižnico in s katerimi oblikami bi jim le-ta pri tem lahko pomagala. Podobno anketo smo izvedli tudi v Središču za samostojno učenje pri Šolskem centru za pošto, ekonomiko in telekomunikacije (ŠCPET).

KDO SO OBISKOVALCI DELAVSKE KNJIŽNICE?

V razvitem svetu, zlasti v Združenih državah Amerike in v Veliki Britaniji, so razvili sisteme za vrednotenje splošnih knjižnic (20, stran 215). Podobnih projektov se lotevamo tudi pri nas. Tako je bila leta 1990 v dveh enotah Knjižnice Otona Župančiča, to je v Delavski in Mestni knjižnici, izvedena obširna raziskava o odnosih med knjižnico in njenimi uporabniki, z namenom posodobiti poslovanje. Nekatera vprašanja so bila leta 1994 in 1996 dodatno preverjena s kratkimi anketami v či-

talnicah teh knjižnic, v celoti pa bo ponovljena leta 2000. Raziskava je zajela več kot 1000 bralcev, metodološko pa je bila izvedena tako, da je zajela iste procenete srednješolcev, študentov, zaposlenih ter upokojencev, ki sicer ustrezajo vpisanemu članstvu. Podrobno poročilo o tej raziskavi lahko bralec najde v delu: Knjižnica Otona Župančiča in njeni uporabniki (5).

V Delavski knjižnici v Ljubljani smo v času od 11. marca do 23. marca leta 1997 izvedli podobno, vendar precej bolj specifično anketno s poudarkom na vprašanih, ki so se nanašala na izobraževanje njenih odraslih bralcev. Anketa je bila po obsegu precej manjša (50 anketirancev). Na osnovi tako omejenega števila je sicer težko dajati zelo decidirane zaključke, kljub temu pa rezultati kažejo vsaj na nekatere trende. V nadaljevanju bomo predstavili anketna vprašanja, njihovo analizo in poskušali rezultate vsaj delno tudi interpretirati. Anketa je bila razdeljena na tri sklope:

1. Splošni podatki glede starosti, spola, izobrazbe in položaja.
2. Obisk knjižnic, izposojena literatura, pridobljeno znanje, izobraževalni programi v knjižnicah ter Borza znanja.
3. Udeležba organiziranih oblik izobraževanja, razlogi in motivi, spodbude, ustreznost oblik sprejemanja novega znanja ter težave pri izobraževanju.

Raziskava je pokazala, da med bralci prevladujejo ženske, po izobrazbi pa tisti s srednjo šolo. Izposojajo si predvsem leposlovno in razvedrilno literaturo. Specialno knjižnico obiskujejo precej bolj poredko. Med motivi, ki so navedeni kot vzrok izobraževanja, prevladuje osebno zadovoljstvo, sledi pa napredovanje v službi in zahteve na delovnem mestu.

Težave, ki se pri tem največkrat pojavljajo, so finančne narave. Od novih znanj, ki si jih bralci pridobijo, prevladujejo tista iz družboslovja in humanistike. Kljub uvajanju novih oblik posredovanja znanja se jih uporabniki ne poslužujejo v zadostni meri. Tako na primer anketiranci Delavske knjižnice skoraj ne poznajo Borze znanja v tej ustanovi.

Splošni podatki, ki so nas v raziskavi zanimali

1. Vprašanje: Starost

2. Vprašanje: Spol M Ž

3. Vprašanje: Zaključena šola

a) nedopolnjena osnovna šola

b) osnovna šola

c) poklicna šola

d) 4-letna srednja šola

e) višja šola

f) visoka šola

4. Vprašanje: Položaj

a) študent(ka)

b) zaposlen(a)

c) zasebnik(ca)

d) brezposeln(a)

e) gospodinja

f) upokojenec(ka)

	18-25	26-55	56-75	Skupaj
M	3	14	3	20
Ž	8	19	3	30
Skupaj	11	33	6	50

Tabela 1: Zastopanost moških in žensk po starostnih kategorijah.

Od 50 anketiranih je bilo 20 moških in 30 žensk. V starostni skupini 18-25 let so bili 3 moški (M) in 8 žensk (Ž). V starostni skupini 26-55 let je bilo 14 moških in 19 žensk. V starostni skupini 56-75 let pa so bili 3 moški in 3 ženske. Glej Tabela 1.

	OŠ	P,SR	VŠ,V
M	1	8	11
Ž	1	15	14
Skupaj	2	23	25

	Š	Z	B,G,U
M	2	15	3
Ž	4	18	8
Skupaj	6	33	11

Tabela 2: Zastopanost moških in žensk po izobrazbi ter glede na položaj.

Z največ osnovnošolsko izobrazbo (OŠ) sta bila 1 moški in 1 ženska. S poklicno ali srednješolsko izobrazbo (P, SR) je bilo 8 moških in 15 žensk. Z višjo ali visokošolsko izobraz-

bo (VŠ, V) je bilo 11 moških in 14 žensk. Glej Tabelo 2(a).

Od študentov (Š) sta bila 2 moška in 4 ženske. Od aktivno zaposlenih ali zasebnikov (Z) je bilo 15 moških in 18 žensk. Od neaktivnih, t. j. brezposelnih, gospodinj ter upokojencev (B, G, U) so bili 3 moški in 8 žensk. Glej Tabelo 2(b).

Kolikor lahko sklepamo na osnovi omejenega števila anketiranih, obiskuje to knjižnico več žensk kot moških; pretežna večina jih je v starostni skupini največje življenjske aktivnosti, ki so hkrati tudi aktivno zaposleni. Opazno pa je bistveno večje število v korist žensk med neaktivnim delom prebivalstva. Populacija z manj kot s poklicno izobrazbo te knjižnice skoraj ne obiskuje, pri tisti s srednjo oziroma z več kot srednjo izobrazbo pa je razmerje približno enako.

Obisk knjižnic

1. Vprašanje: Navedite, približno kolikokrat letno obiščete

a) splošnoizobraževalno knjižnico:

b) specialno knjižnico:

a		18-25	26-55	56-75
	M	27	21	37
	Ž	30	22	25

b		18-25	26-55	56-75
	M	10	5	0
	Ž	6	2	7

Tabela 3: Povprečni letni obisk splošne ter specialne knjižnice.

Splošnoizobraževalno knjižnico so moški obiskali v povprečju 26-krat letno, ženske pa 25-krat. Pri obeh skupinah je to približno enkrat v dveh tednih. Nekoliko višje povprečne rezultate seveda dobimo, če pogledamo povprečje

po posameznih starostnih skupinah. V starostni skupini 18–25 let so jo moški obiskali v povprečju 27-krat in ženske 30-krat, v starostni skupini 26–55 let moški 21-krat in ženske 22-krat, v starostni skupini 56–75 let pa moški v povprečju 37-krat in ženske 25-krat. Glej Tabelo 3(a).

Specialno knjižnico pa so v zadnjem letu v povprečju moški obiskali 4-krat, ženske pa 3-krat. Višje povprečje seveda dobimo po posameznih starostnih skupinah:

v starostni skupini 18–25 let moški 10-krat, ženske 6-krat;

v starostni skupini 26–55 let moški 5-krat, ženske 2-krat;

v starostni skupini 56–75 let moški 0-krat, ženske 7-krat.

Glej Tabelo 3(b).

Zanimiv je torej tale rezultat: v strukturi vseh obiskovalcev splošne knjižnice je najaktivnejši del prebivalstva (26–55 let) najbolj zastopan, vendar pa jo ta segment populacije opazno bolj poredko obiskuje. K obisku specialne knjižnice prispeva predvsem mladina; v vseh starostnih kategorijah je opazen bistveno manjši obisk specialne knjižnice v primerjavi z obiskom splošne knjižnice.

2. Vprašanje: Za vsako od naštetih vrst literature navedite približno število enot, ki si jih letno izposodite.

a) Leposlovno literaturo:

b) Časopise, razvedrilne revije in drugo nestrokovno periodiko:

c) Strokovno oziroma znanstveno literaturo:

d) Priročnike, slovarje, enciklopedije:

e) Drugo (navedite):

a		18-25	26-55	56-75
	M	20	27	32
	Ž	42	106	15

b		18-25	26-55	56-75
	M	16	42	5
	Ž	22	16	10

Tabela 4: Izposoja nestrokovne oziroma strokovne literature.

V starostni skupini 18–25 let so si moški v povprečju izposodili 20 knjig s področja leposlovja in razvedrilne literature ter 16 strokovnih knjig, priročnikov in slovarjev, ženske v tej starosti pa so si v povprečju izposodile 42 enot prve in 22 enot druge skupine. V starosti 26–55 let so si moški v povprečju izposodili 27 enot prve in 42 enot druge skupine, ženske 106 prve in 16 enot druge skupine. V starosti 56–75 let so si moški v povprečju izposodili 32 enot prve in 5 enot strokovne skupine, ženske pa 15 enot prve in 10 enot druge skupine. Glej Tabelo 4.

Specialne knjižnice obiskuje predvsem mladina.

Moški v najaktivnejšem življenjskem obdobju si v povprečju izposodijo skoraj dvakrat toliko strokovne kot nestrokovne literature.

Pri vseh ostalih pa prevladuje izposoja leposlovja in druge razvedrilne literature nad strokovnim gradivom. Na prvi pogled je vsekakor presenetljivo veliko izposojenega nestrokovnega gradiva pri ženskah v drugi starostni skupini. Vendar je tu potrebno dodati, da je to število verjetno tako veliko zato, ker si ženske v tej starosti izposojajo knjige tudi za otroke.

3. Vprašanje: Znanje s katerega področja ste si v zadnjih dveh letih pridobili s pomočjo v knjižnicah izposojene literature? (Možnih je več odgovorov.) Če je bilo katero od teh znanj na fakultetnem nivoju, to posebej označite s pripisom črke F.

- a) S področja humanistike in družboslovja
- b) S področja umetnosti
- c) S področja naravoslovnih ved
- d) S področja tehničnih ved
- e) S področja računalništva
- f) S področja medicine
- g) S področja prava
- h) S področja ekonomije
- i) S področja ročnih spretnosti in praktičnih znanj

	a	b	c	d	e	f	g	h	i
Skupaj	20	14	13	9	12	7	2	8	6
M	9	7	5	6	7	3	2	2	1
Ž	11	7	8	3	5	4	0	6	5
18-25	7	4	2	2	3	1	1	3	3
26-55	11	7	10	7	8	6	1	3	3
56-75	2	3	1	0	1	0	0	2	0
OŠ	0	0	0	0	1	0	0	0	1
P, SR	10	4	5	3	6	3	1	3	2
VŠ, V	10	10	8	6	5	4	1	5	3
Š	5	3	1	1	0	2	0	0	0
Z	11	9	8	7	7	4	1	5	5
B, G, U	4	2	4	1	5	1	1	3	1

Tabela 5: Novo znanje po spolu, starosti, izobrazbi in položaju.

Če odmislimo tiste z največ osnovnošolsko izobrazbo, je med ostalimi presenetljivo ve-

liko anketirancev ne glede na spol, starost, izobrazbo ali položaj odgovorilo, da so si pridobili novo znanje s področja humanistike in družboslovja; to je 40 % vseh anketiranih, od tega 36,6 % žensk in 45 % moških. Najmanj, to je 4 % vseh anketirancev, je odgovorilo, da so si pridobili novo znanje s področja prava. Področje računalništva, na primer, pa je nekje vmes, 35 % moških – toda pol manj žensk: 17 %. Glej Tabelo 5.

4. Vprašanje:

Ali bi se udeležili izobraževalnega programa, ki bi ga organizirala knjižnica? (Možnih je več odgovorov.)

- a) Da, računalniškega
- b) Da, jezikovnega
- c) Da, s področja družbene problematike
- d) Da, ročnih spretnosti in praktičnih znanj
- e) Ne bi se udeležil(a)

	a	b	c	d	e
Skupaj	21	16	5	11	12
M	11	3	1	3	7
Ž	10	13	4	8	5
18-25	5	5	3	2	2
26-55	13	10	2	9	8
56-75	3	1	0	0	2

Tabela 6: Udeležba na tečajih v knjižnici po spolu in po starosti.

Iz tabel vidimo, da bi se največ, to je 42 % vseh anketirancev udeležilo računalniškega tečaja, od tega 55 % moških in 33 % žensk.

Po starostnih kategorijah je ta procent najnižji pri anketiranih v najaktivnejšem obdobju; vzrok za to je verjetno to, da si mnogi od njih tako znanje pridobivajo na organiziranih tečajih v delovnih organizacijah. Najmanj anketirancev bi se udeležilo tečajev iz družbene problematike, kar morda niti ni presenetljivo, saj jih je 40 % pri prejšnjem vprašanju odgovorilo, da so si ta znanja že pridobili. Skoraj četrtnina anketirancev pa se v knjižnici ne bi udeležila sploh nobenega izobraževalnega programa. Glej Tabelo 6.

Zanimanje za računalniške tečaje tudi v knjižnicah.



5. Vprašanje: Ali ste kdaj obiskali Borzo znanja v Delavski knjižnici?

a) Da, kot ponudnik(ca) (navedite, kaj ste ponujali in kolikokrat)

b) Da, kot iskalec(ka) (navedite, kaj ste iskali in kolikokrat)

c) Ne, čeprav vem zanjo

d) Ne, te možnosti ne poznam

	a	b	c	d
M	1	3	8	9
Ž	0	3	11	16
Skupaj	1	6	19	25

Tabela 7: Obisk Borze znanja po spolu.

Najprej povzemimo nekaj podatkov, ki jih je moč najti v publikaciji Borza znanja (4). Leta 1971 so v Chicagu v ZDA ustanovili »The Learning Exchange«, ki je prerasel v uspešno posredovalnico informacij. Tudi pri nas je oktobra 1992 nastal center Borza znanja, ki se je 1. decembra 1993 preselila v Delavsko knjižnico, eno izmed enot KOŽ v Ljubljani.

Borza znanja posreduje naslove in telefonske številke tistih, ki iščejo znanje ali bi ga radi posredovali, ne more pa zagotavljati pogojev učenja ali kakovosti. Vpis je brezplačen, člani zaupajo svoje podatke in želje; če njihovih želja ni mogoče zadovoljiti takoj, počakajo na oglas v medijih. Ima kar nekaj medijske podpore, na primer na Teletekstu RTV Slovenija, na RGL, na Poslovnem valu, na Radiu Ognjišče in nekaterih lokalnih radijskih postajah. V sodelovanju z Andragoškim centrom Slovenije (ACS) bodo projekt še razvijali, spremljajoč spoznanja na področju vseživljenjskega izobraževanja. Glede na to, da ljudje pogosto potrebujejo daljše strokovno mentorstvo in pomoč pri organizaciji izobraževanja, se bodo povezali s središči za samostojno učenje in drugimi ustanovami, ki nudijo strokovno svetovanje in različne učne vire.

Borza znanja je pomagala že številnim občanom. Do 1. aprila 1997 se je v Borzo znanja včlanilo 2651 oseb, od teh je 60 % žensk. Med člani je 48 % zaposlenih ali zasebnikov, 30 % študentov, 13 % brezposelnih in 9 %

upokoјencev. Glede na izobrazbo so najštevilčnejši tisti s srednjo šolo, teh je 49 %. Kar 60 % jih je v starosti 20–40 let. Člani so do tega datuma izvedli preko 4200 učnih del, od tega je bilo med ponudbami najbolj frekventno zastopano področje učenja tujega jezika, namreč 26 %, med povpraševanji pa prav tako, namreč 21 %.

In kakšni so rezultati naše ankete? Kar 50 % vseh anketirancev Borze znanja sploh ne pozna, 38 % pa sicer ve zanj, a te možnosti še ni izbralo. Iskalcev je bilo 12 %, toda en sam ponudnik, in to starejši moški. Glej Tabelo 7.

Izobraževanje

1. Vprašanje:

Ali se udeležujete organiziranih oblik izobraževanja? (Lahko obkrožite več odgovorov.)

- a) Da, redno študiram
- b) Da, študiram ob delu
- c) Da, obiskujem izobraževalni tečaj
- d) Da, dopolnilno se usposabljam/izobražujem na delovnem mestu
- e) Da, drugo (navedite)
- f) Ne

	a	b	c	d	e	f
Skupaj	6	7	7	13	3	15
M	2	3	3	7	1	5
Ž	4	4	4	6	2	10
18–25	5	2	0	1	0	3
26–55	1	5	6	12	2	9
56–75	0	0	1	0	1	3
OŠ	0	0	0	0	0	2
P, SR	4	5	2	5	1	5
VŠ, V	2	2	5	8	2	8
Š	6	0	0	0	0	0
Z	0	7	6	13	2	8
B, G, U	0	0	1	0	1	7

Tabela 8: Udeležba organiziranih oblik izobraževanja po spolu, starosti, izobrazbi in položaju.

Iz ankete je razvidno, da se 30 % vseh anketirancev organizirano ne izobražuje, od tega 25 % moških in 33 % žensk. Od vseh anketirancev se jih torej 70 % organizirano izobražuje. Največ, to je 26 %, se jih dopolnilno usposablja na delovnem mestu. Delež tistih, ki

se ne izobražujejo, narašča s starostjo; kar 50 % vseh anketirancev je nad 56 let. Glede na doseženo izobrazbo pa se tisti z najnižjo izobrazbo sploh ne izobražujejo, tisti z več kot s srednjo izobrazbo pa se manj izobražujejo kot tisti s srednjo izobrazbo. Med zaposlenimi se jih ne izobražuje 24 %, med brezposelnimi, gospodinjami in upokoјenci pa kar 64 %. Glej Tabelo 8.

2. Vprašanje:

Če se organizirano izobražujete, zakaj se izobražujete?

(Lahko obkrožite več odgovorov.)

- a) Zaradi pridobitve naziva
- b) Zaradi novih zahtev na delovnem mestu
- c) Kot pogoj za napredovanje v službi
- d) Zaradi potreb družine in doma
- e) Zaradi občutka zadovoljstva (hobi ...)
- f) Zaradi novih poznanstev
- g) Drugo (navedite)

	a	b	c	d	e	f
Skupaj	11	15	3	2	19	3
M	6	8	2	1	9	3
Ž	5	7	1	1	10	0
18–25	5	1	0	1	3	1
26–55	6	13	3	1	15	2
56–75	0	1	0	0	1	0
OŠ	0	0	0	1	0	0
P, SR	6	6	2	0	6	1
VŠ, V	5	9	1	1	13	2
Š	6	1	0	0	3	1
Z	5	13	3	2	15	2
B, G, U	0	1	0	0	1	0

Tabela 9: Razlog izobraževanja po spolu, starosti, izobrazbi in položaju.

Rezultati ankete kažejo, da se največ anketiranih organizirano izobražuje bodisi zaradi občutka zadovoljstva, teh je 38 %, bodisi zaradi novih zahtev na delovnem mestu oziroma zaradi napredovanja v službi, teh je 36 %. Zaradi občutka zadovoljstva se izobražuje 45 % moških in 33 % žensk. V starostni kategoriji 26–55 let je takih 45 %, prav tako v kategoriji zaposlenih anketirancev. Zaradi potreb v službi pa se izobražuje 50 % moških in 27 % žensk. V starosti 26–55 let je takih 48 %, med zaposlenimi pa tudi enak odstotek. Glej Tabelo 9.

3. Vprašanje:

Ali vas pri izobraževanju kdo vzpodbuja?
(Možnih je več odgovorov.)

- a) Da, sorodniki
b) Da, sodelavci v službi
c) Da, prijatelji
d) Ne

– Brez odgovora

a	b	c	d	-
8	3	9	23	12

Tabela 10: Kdo vzpodbuja – v celoti.

Anketa je pokazala, da dobimo približno enak rezultat ne glede na spol, starost, položaj ali izobrazbo. Zato navajamo le rezultate v celoti. Največ anketirancev, to je 46 %, pri izobraževanju nihče ne spodbuja. Še najmanj je tistih, ki tako spodbudo dobijo na delovnem mestu. Na to vprašanje ni odgovorila skoraj četrtina vprašanih. Glej Tabelo 10.

4. Vprašanje: Katera oblika sprejemanja novega znanja vam bolj ustreza?

- a) Individualna
b) Skupinska

– Brez odgovora

	a	b	-
M	13	5	2
Ž	8	15	7

Tabela 11: Individualna in skupinska oblika – preference po spolu.

Kaže, da moškim bolj ustreza individualna, ženskam pa skupinska oblika sprejemanja novega znanja. Kar 65 % moških anketirancev se je namreč odločilo za individualno obliko in 25 % za skupinsko. Od žensk pa 50 % za skupinsko, 27 % za individualno obliko, kar 23 % pa se ni moglo odločiti. Glej Tabelo 11.

5. Vprašanje: Ali imate pri izobraževanju kakšne težave? (Lahko obkrožite več odgovorov.)

- a) Da, finančne težave
b) Da, oddaljenost od kraja izobraževanja, knjižnic ...
c) Da, težave z zdravjem
d) Da, težave v družini

e) Da, težave z učenjem (na primer: slab spomin, slaba motivacija, pretežka snov, ...)

f) Da, drugo (navedite)

g) Ne

a	b	c	d	e	f	g
16	3	3	3	5	5	15

Tabela 12: Težave pri izobraževanju – v celoti.

Kar zadeva težave pri izobraževanju, so rezultati ankete pokazali približno enaka razmerja med posameznimi odgovori ne glede na spol, starost, izobrazbo ali položaj. Navajamo torej rezultate v celoti. Pri tem 30 % vseh anketirancev nima nikakršnih težav. Od preostalih 70 % jih ima daleč največ težav finančne narave: ta razlog je navedlo 32 % vseh anketirancev. Glej Tabelo 12.

IN KDO OBISKUJE SREDIŠČE ZA SAMOSTOJNO UČENJE

Samostojno učenje je starejše od organiziranih oblik učenja in izobraževanja. V zadnjih letih se je precej povečalo zanimanje za tako obliko učenja, ker kljub organiziranemu šolstvu del znanja ostaja zunaj tega okvira. Povečanje interesa za samostojno učenje je pospešilo več dejavnikov, na primer razvoj dopisnega izobraževanja za tiste, ki se ne morejo udeležiti institucionaliziranega izobraževanja, dalje razvoj izobraževalne tehnologije, ki omogoča individualni pristop, tudi strategija vseživljenjskega učenja, omenili bi lahko še učne projekte A. Tough-a etc. (strani 52–55). Tudi Jelenc ugotavlja, da je samoizobraževanje temeljni način organiziranosti neformalnega izobraževanja odraslih (stran 281). Na pobudo Andragoškega centra Slovenije so se tudi pri nas v različnih institucijah začela odpirati središča za samostojno učenje.

Poudarek središča za samostojno učenje je predvsem na lokalnem nivoju, namenjen tistim, ki se ne morejo ali ne želijo udeleževati običajnih oblik pridobivanja znanja, in tistim, ki si želijo hitro osvojiti novo znanje in se ne morejo vključiti v običajno izobraževanje. Središče lahko prispeva k povečanju izobraževalnih možnosti tudi brezposelnih občanov, znižuje stroške izobraževanja etc.



Središče v ŠCPET ima 5 učnih mest. Odprto je bilo v tednu vseživljenjskega izobraževanja oktobra 1996. Je dobro obiskano in ima bogato izobraževalno ponudbo, na primer učenje tujih jezikov, spoznavanje nekaterih računalniških aplikacij, uvajanje in brskanje po internetu. Ciljne skupine pa so raznovrstne, na primer: redni in honorarni pedagoški delavci, udeleženci ob delu, ki obiskujejo njihove strokovne programe ali seminarje, brezposelni na območju Ljubljane, zaposleni v Telekomu in Pošti Slovenije, dijaki ŠCPET, študentje ter občani Bežigrada.

V ŠCPET smo v času od 10. februarja do 14. februarja leta 1997 izvedli manjšo anketo (15 anketirancev), da bi preverili, kdo in zakaj to središče obiskuje, in te podatke primerjali z anketo v Delavski knjižnici. Anketa je bila razdeljena v dva sklopa:

1. Splošni podatki glede starosti, spola, izobrazbe in položaja (enaka vprašanja kot pri anketi v Delavski knjižnici, glej zgoraj).
2. Izobraževanja v središču: razlog obiska, tematika, ocena središča.

Splošni podatki

	18-25	26-55	56-75	Skupaj
M	1	1	0	2
Ž	3	10	0	13
Skupaj	4	11	0	15

Tabela 13: Zastopanost moških in žensk po starostnih kategorijah.

Od 15 anketiranih sta bila 2 moška in 13 žensk. V starostni skupini 18–25 let so bili 1 moški (M) in 4 ženske (Ž). V starostni skupini 26–55 let je bil 1 moški in 10 žensk. Starejših občanov ni bilo. Glej Tabelo 13.

	OŠ	P,SR	VŠ,V
Skupaj	0	13	2
	Š	Z	B,G,U
Skupaj	1	2	12

Tabela 14: Zastopanost po izobrazbi ter glede na položaj.

Nihče ni imel samo osnovnošolske izobrazbe (OŠ), poklicno ali srednješolsko izobrazbo (P, SR) je imelo 13 anketirancev, višjo ali visoko-

šolsko izobrazbo (VŠ, V) pa 2. Študent (Š) je bil en sam, aktivno zaposlena (Z) sta bila 2, kar 12 anketirancev pa je bilo brezposelnih (B, G, U). Glej Tabelo 14.

Kolikor lahko sklepamo na osnovi omejenega števila anketiranih, obiskuje to Središče bistveno več žensk kot moških; pretežna večina jih je v starostni skupini 26–55 let. Skoraj vsi so brezposelni, kar je posebej opazno. Dve tretjini jih ima srednješolsko, nihče pa visokošolske izobrazbe.

Izobraževanje v središču

1. Vprašanje: Zakaj obiskujete središče za samostojno učenje? (Možnih je več odgovorov.)

- a) Zaradi časovne neusklajenosti z drugimi oblikami izobraževanja
- b) Ker je takšna oblika izobraževanja cenejša
- c) Ker se mi zdi taka oblika bolj učinkovita
- d) Ker je to sodobno
- e) Drugo (navedite)

2. Vprašanje: Katero tematsko področje izobraževanja v središču za samostojno učenje je za vas najbolj zanimivo?

- a) Učenje tujih jezikov
- b) Brskanje po Internetu
- c) Učenje računalniških aplikacij (Word, Excel, Cobiss ...)
- d) Naravoslovje
- e) Drugo (navedite)

	a	b	c	d	e
Skupaj	0	15	11	0	0

	a	b	c	d	e
Skupaj	4	2	9	0	0

Tabela 15: Razlog obiska in zanimanje za posamezna tematska področja.

Iz tabel je razvidno, da pretežna večina obiskovalcev prihaja v Središče zaradi pridobivanja znanja iz računalništva. To je razumljivo, saj jih je večina brezposelnih in s srednješolsko izobrazbo, obvladovanje osnov računalništva pa pri tej kategoriji občanov običajno že nastopa kot eden od razpisnih pogojev za delovna mesta. Glej Tabelo 15.

3. Vprašanje: Kaj bi posebej pohvalili? (Možnih je več odgovorov.)

- a) Lokacija:
- b) Tehnološka opremljenost in gradivo:
- c) Organizacija dela (npr. čas učenja ...):
- d) Svetovalec:
- e) Izbor tematskih področij:
- f) Drugo (navedite):

	a	b	c	d	e	f
Skupaj	0	15	15	13	9	0

Tabela 16: Kaj bi posebej pohvalili.

Anketa kaže, da so obiskovalci s Središčem kar zadovoljni, predvsem s tehnološko opremljenostjo, gradivom in osebjem Središča. Glej Tabelo 16.

ZAKLJUČEK

Knjižnica bodočnosti ni le zbirka knjig, ampak sodoben informacijski center, ki s svojo ponudbo vedno bolj posega na področje neformalnega izobraževanja. Ker se dejavnost knjižnice v informacijskem smislu vse bolj širi, se s preoblikovanjem knjižnice v informacijsko središče lokalne skupnosti spreminja tako vloga knjižničarja kot tudi uporabnika in je zato z uvajanjem novih tehnologij potrebno izobraževanje obeh. Kaže se tudi potreba po izobraževanju knjižničarjev s področja andragogike (15). Knjižničar mora biti pozoren na dejavnike, ki vplivajo na izobraževanje odraslih, saj se odrasli učijo zaradi potreb in konkretnih ciljev (stran 53) in je način sprejemanja novega znanja pri njih drugačen kot pri mladini.

Povzemimo torej rezultate naše ankete v Delavski knjižnici. Sklepamo lahko, da obiskuje to knjižnico več žensk kot moških, glede na starostne kategorije jih je največ v najaktivnejši dobi 26–55 let, ki so hkrati tudi zaposleni, čeprav jo v povprečju obiskujejo bolj porredko od mlajše oziroma starejše generacije občanov. Populacija z manj kot poklicno izobrazbo te knjižnice skoraj ne obiskuje, pri tistih s srednjo oziroma z več kot srednjo izobrazbo pa je razmerje približno enako. Kar zadeva obisk specialne knjižnice, je v vseh starostnih kategorijah opazen bistveno manjši obisk.

Glede najpogostejše izposojanega gradiva prevladuje leposlovje in druga razvedrilna literatura, razen pri moških v najaktivnejših letih, ki si v povprečju izposodijo skoraj dvakrat toliko strokovne kot nestrokovne literature. Izjemno velik delež žensk v starosti 26–55 let, ki si izposojajo nestrokovno literaturo, gre verjetno pripisati dejstvu, da si ženske v tej starosti izposojajo knjige tudi za otroke.

Kar zadeva novo znanje, ki so si ga anketiranci v zadnjih dveh letih pridobili s pomočjo v knjižnici izposojene literature, jih je večina (40 %) odgovorila, da s področja humanistike in družboslovja, kar je nedvomno zelo velik odstotek. Najmanj, samo 4 %, pa si jih je novo znanje pridobilo s področja prava.

Morda je zanimivo tudi to, da se precejšen delež anketirancev, skoraj četrtnina, ne bi udeležil nobenega izobraževalnega tečaja v knjižnici. Še največ bi se jih udeležilo kakšnega računalniškega tečaja (42 %), toda od vseh še najmanj tisti v najaktivnejši življenjski dobi. Najmanj zanimanja so anketiranci pokazali za udeležbo na kakšnem tečaju iz družboslov-

Da bi se ustrezno odzivali na potrebe uporabnikov, moramo preverjati uspešnost splošnih knjižnic. Uporabnik ima po knjižničarskih standardih pravico zahtevati hitro, točno in zanesljivo informacijo, knjižničarji pa smo dolžni organizacijo dela temu cilju prilagoditi. V obširni raziskavi (5), ki je bila v KOŽ izvedena leta 1990 in deloma dodatno preverjana v letih 1994 in 1996, se je pokazalo, da je funkcija izobraževanja in učenja še premalo v ospredju, da je informacijska vrednost knjižničnega gradiva premalo izkoriščena.

ne tematike. Da vlada med anketiranci precejšnje nezanimanje za tovrstne ali podobne načine pridobivanja znanja, se je pokazalo tudi pri vprašanju o Borzi znanja: večina za Borzo znanja sploh ni slišala ali pa te možnosti še ni izrabila.

Iz ankete je razvidno, da se 70 % anketirancev organizirano izobražuje, toda med temi se jih največ dopolnilno usposablja na delovnem mestu, delež tistih, ki se izobražujejo, pa seveda pada s starostjo in neaktivnostjo; pomembna je tudi izobrazba: tisti z najnižjo se sploh ne izobražujejo, največ pa se izobražujejo tisti s srednjo ali poklicno izobrazbo.



Največ anketiranih se organizirano izobražuje bodisi zaradi občutka zadovoljstva bodisi zaradi novih zahtev na delovnem mestu oziroma zaradi napredovanja v službi, skupaj približno dve tretjini. Zunanjih spodbud iz družinskega, prijateljskega ali delovnega okolja je malo. Skoraj polovice ne spodbuja nihče, skoraj četrtnina pa na to vprašanje sploh ni odgovorila.

Kar zadeva različne oblike pridobivanja novega znanja, ustreza moškim bolj individualna, ženskam pa bolj skupinska oblika; med ženskami pa se jih precej sploh ni moglo odločiti.

Glede težav pri izobraževanju so rezultati ankete pokazali približno enaka razmerja ne glede na spol, starost, izobrazbo ali položaj. Približno tretjina nima nikakršnih težav. Pri tistih, ki jih imajo, pa prevladujejo predvsem finančne.

Ena od novih oblik pridobivanja znanja so

tudi lokalna središča za samostojno učenje, primerna za tiste, ki se iz različnih razlogov ne morejo ali ne želijo udeleževati običajnih oblik pridobivanja znanja. Anketa v Središču ŠCPET je pokazala, da je velika večina njegovih članov brezposelnih, kar velja še posebej poudariti, med njimi so pretežno ženske, in to s srednješolsko izobrazbo.

Knjižnice vse bolj postajajo informacijski centri.

Opazno pa je tudi to, da si želijo pridobiti temeljna znanja iz tujih jezikov, predvsem pa iz računalništva – kar je pri tej populaciji praviloma že osnovni pogoj pri sprejemu na delovno mesto. V tem pogledu bi bilo zanimivo raziskati še druga taka središča. Dodajmo, da je tudi KOŽ ustanovila tako središče, ki pa ni zaživel zaradi pomanjkanja finančnih sredstev.

Članek sklenimo z mislijo, da bodo knjižnice kot zakladi znanja v prihodnosti s pomočjo najnovejših tehnologije na lokalnem nivoju delovale kot globalno okno v svet in tako v temelju sodelovale pri učenju in izobraževanju posameznikov in skupin, pripomogle h gospodarskemu, znanstvenemu in kulturnemu napredku, omogočale hitrejše prilagajanje vse večjim spremembam in širile vrednote medsebojnega razumevanja.

LITERATURA

- Ambrožič, M. (1995). Etični kodeks slovenskih knjižničarjev. *Knjižničarske novice*, št. 7–8, strani 1–3.
- BELA KNJIGA o vzgoji in izobraževanju. (1995). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Benedik, I. (1996). Organizirano samostojno učenje –

pristop v učenju in izobraževanju za potrebe 21. stoletja. I. *Sodobna pedagogika*, št. 1–2, strani 48–55.

Borza znanja. (1996). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport in Ministrstvo za kulturo.

Hainz, D., Kernel, I. (1996). Knjižnica Otona Župančiča in njeni uporabniki. *Knjižnica*, št. 3–4, strani 261–276.

Jelenc, Z. (1981). Informacijske in svetovalne službe na področju izobraževanja odraslih. *Sodobna pedagogika*, št. 5–6, strani 292–298.

Jelenc, Z. (1982). Neformalno izobraževanje odraslih. *Sodobna pedagogika*, št. 5–6, strani 279–281.

Južnič, P. (1993). Izbor in vrednotenje informacijskih virov – primerjava klasičnih virov z viri, dosegljivimi preko računalniških mrež. *Knjižnica*, št. 3, strani 23–29.

Karun, B. (1996). Public Library Development Project. *Knjižničarske novice*, št. 10, strani 1–2.

Krajnc, A. (1979). Izobraževanje ob delu. Ljubljana, Dopolna delavska univerza Univerzum.

Krajnc, A. (1996). Kakšno znanje potrebuje sodobni človek. *Andragoška spoznanja*, št. 3, strani 5–10.

Novljan, S. (1993). Vpliv knjižnice na branje – vpliv branja na njen razvoj. *Knjižnica*, št. 3, strani 161–175.

Novljan, S. (1993). Brezposelnost trka na vrata knjižnic. *Knjižničarske novice*, št. 5, strani 1–2.

Novljan, S. (1993). Študijski krožki pri nas. *Knjižničarske novice*, št. 11, stran 10.

Novljan, S. (1994). Knjižnice krepijo dejavnost za izobraževanje odraslih. *Delo*, 23. 3. 1994, stran 16.

Novljan, S. (1994). UNESCO-v manifest o splošnoizobraževalnih knjižnicah. *Knjižničarske novice*, št. 10–11, strani 6–7.

Pevec, T. (1996). Vseživljenjsko učenje v knjižnici. *Andragoška spoznanja*, št. 2, strani 78–79.

Rečnik, F. (1991). Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Šauperl, A. (1994). Znanje za knjižničarja – znanje za bralca. *Knjižnica*, št. 3–4, strani 129–133.

Slokar, R. (1996). Uporabnikovo vrednotenje splošnih knjižnic. *Knjižnica*, št. 3–4, strani 211–220.

UNESCO-vo poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje. (1996). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.

VLOGA IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH V RAZVOJU LOKALNE IDENTITETE

*Razvoj lokalnih skupnosti v goriški pokrajini in
v Trstu z okolico*

*Dr. Monika
Govekar-
Okoliš
Filozofska
fakulteta v
Ljubljani*

Za razvoj vsake lokalne in regionalne skupnosti je zelo pomembna vloga zavesti o lokalni identiteti. Pojem lokalne identitete je treba razumeti kot produkt oblikovanja lokalne zavesti posameznikov, ki temelji na objektivnih kriterijih, med katerimi lahko omenimo: skupno dediščino lokalne skupnosti, enotna pravila življenja, skupne običaje, kulturo, šolanje in zgodovino. Pojem lokalne skupnosti izpeljujem iz identifikacije z vrednotami, ki so plod objektivnih skupnih pogojev življenja v neki skupnosti. Ta identifikacija pa je tudi produkt vzgoje in izobraževanja, saj se dejansko dogaja kot sprejemanje skupnih vrednosti skupine pobudnikov v nekem kraju. Pogoj za stopnjo lokalne identitete je stopnja in širina lokalne zavesti, ki se razvija pri ljudeh v njihovi medsebojni povezanosti v lokalni skupnosti s podobnimi skupnimi cilji življenja in razvoja njihove skupnosti.

Poznavanje zgodovine kraja oziroma lokalne skupnosti omogoča ljudem, da gradijo svojo identiteto in oblikujejo svojo prihodnost, daje jim lahko občutek varnosti in jim omogoča postavitev ciljev in strategij v konkretnem lokalnem razvoju. Prav zaradi tega ima pri izobraževanju lokalne in regionalne skupnosti ljudi ter širjenju demokratičnih odnosov med njimi zelo pomembno vlogo tudi poznavanje in proučevanje zgodovine kraja ali regije. V takih okoliščinah zanimanje za zgodovino tudi izraziteje raste. Ljudje povprašujejo po zgodovini svojega kraja. V ta namen bi bilo potrebno poskrbeti v lokalni ali regionalni skupnosti za institucije, ki bi lahko zadovoljile interese občanov.

INTERESI ZA LOKALNI RAZVOJ SKUPNOSTI

Na Slovenskem danes nastajajo institucije, ki skrbijo za izobraževanje v lokalni skupnosti.

Pobudniki za njihovo ustanovitev so predvsem posamezniki, ki so v svojem kraju začutili potrebo prisluhniti ljudem, predvsem njihovim interesom in jim nuditi možnosti za pridobivanje novih znanj. Tako so nastali programi za izobraževanje odraslih, ki dajejo vse možnosti za temeljitejše poznavanje zgodovine kraja, lokalne ali regionalne skupnosti. Omenjeni programi pa pomenijo tudi iniciativo za nadaljnji razvoj študijskih krožkov.

Učenje zgodovine lokalne skupnosti ali regije pomeni odkrivanje podrobnosti zgodovine posameznega kraja, kar pa je nadaljnja pot za temeljitejše učenje in izobraževanje. To je še toliko bolj pomembno, saj ljudje v posameznih lokalnih skupnostih še danes ne poznajo preteklosti svojega kraja, kajti zgodovinopisje ni posegalo v podrobnosti opisa življenja in zgodovine posameznega kraja, temveč je interpretiralo le tiste življenjske situacije, ki so bile pomembne za državo. Zato je danes interes za raziskovanje in razvoj zgodovine posamezne lokalne skupnosti še posebej velik v manjših slovenskih krajih, saj so ljudje začeli iskati svojo preteklost v kraju, kjer živijo, in odkrili, da je lokalna skupnost, čeprav majhna, v zgodovini že imela veliko vlogo.

Njihova značilnost je, da je delo razširjeno in izobraževalno usmerjeno po vsej lokalni skupnosti ali regiji. V ta namen poteka izobraževanje odraslih v različnih slovenskih krajih: v Ajdovščini, Velenju, Drežnici in Ilirski Bistrici. Tako se je pokazalo, da so bile na lokalni ravni podrobnosti o življenju majhnih skupnosti v prejšnjih časih veliko bolj pomembne, kot so danes.

O RAZVOJU IN POMENU MAJHNIH LOKALNIH SKUPNOSTI V SLOVENSKI ZGODOVINI

Za primer smo izbrali Primorsko, ki je v svoji zgodovini imela zelo močno prosvetno izobraževalno vlogo, saj je izobraževanje odraslih potekalo v manjših lokalnih skupnostih. Razcvet tovrstnega delovanja je zaslediti v drugi polovici 19. stoletja in vse do prve svetovne vojne. Med oblike delovanja v lokalnih skupnostih pa lahko štejemo društva, ki so bila v zgodovini izobraževanja odraslih zelo pomembna. Sprva so se društva na Slovenskem sploh oblikovala v letu 1848, ko so se prebivalci vseh narodov avstrijskega cesarstva organizirali v najrazličnejša društva. Nastala so prva društva med Slovenci, kamor se je vključevala predvsem slovenska inteligenca, kulturniki, duhovniki, študentje in dijaki. Ti so se v letu 1848 povezali v društva na Dunaju, v Gradcu in Ljubljani z imenom Slovenija (Prunk 1992). Glavna značilnost teh društev je bilo prizadevanje za razvoj slovenske politike (program Zedinjene Slovenije). Pomen teh društev pa je bil toliko večji, ker so s svojim

Na Primorskem so v 2. polovici 19. stoletja delovala številna društva.

delovanjem in propagando vplivala na to, da se je zganila večina slovenskega kmečkega prebivalstva, vključno s kmečkim meščanstvom (Prunk 1992). To je spodbudilo nastanek in širjenje novih društev na slovenskem ozemlju znotraj Avstrije.

Kot primer lahko prikažemo goriško in tržaško regijo v drugi polovici 19. stoletja. Znotraj avstrijske polovice habsburške monarhije sta pripadali isti upravni enoti: kot dežela Goriška in mesto Trst z okolico. Na teh območjih so v omenjenem času delovala številna društva, zlasti kulturnoprosvetna, ki so se širila tudi na podeželju. V številnih društvih (pevskih, bralnih, športnih in telovadnih, podpor- nih društvih, učiteljskih, političnih, gospodar- skih, dijaških ...) je izobraževanje ljudi dobilo poseben pomen. V njih se je spodbujalo in razvijalo prosvetno delo, širila se je splošna razgledanost (pismenost, gospodarska znanja), nacionalna zavest in identiteta ter razvoj slovenske kulture. Ob tem pa se je razvijala tudi lokalna identiteta, ki se je kazala v skrbi ljudi za razvoj kraja, za medsebojno pomoč, za dvig splošne izobrazbene, kulturne, gospodar- ske ravni. Na omenjeni način so društva pre-

našala znanja in stališča, ki jih ljudje v takratnem času ne bi dobili nikjer drugje. S tem so društva omogočala priložnostni razvoj vsake- mu posamezniku, saj so se ljudje v njih pro- stovoljno srečevali v skladu s svojimi interesi, medsebojno so ustvarjali možnosti za uspešno individualno in kvalitetno ter spontano izo- braževanje v lokalni skupnosti. S tem so si pri- dobili sposobnosti za nadaljnje samoizobraže- vanje, ki je bilo pomembno v času (med sve- tovrno vojno in po njej), ko so društva zgublja- la svojo vlogo. Na osnovi odprte komunikaci- je so se v društvih znotraj lokalne skupnosti ljudje izpopolnjevali v znanju, prenašali so iz- kustva in informacije. Tako so bila slovenska društva eden od temeljev izobraževanja slo- venskega prebivalstva v obdobju, ko smo bili Slovenci pod Avstrijo, kar se je pokazalo tudi na Goriškem in Trstu z okolico.

V drugi polovici 19. stoletja in do prve sve- tovrne vojne se je oblikovalo zelo veliko druš- tev. Med prvimi pa so bila bralna društva. Kot lahko ugotavljamo iz literature, so mora- li ljudje sami postaviti temelj ustanovam, ki so jim omogočile, da so se kulturno dvigovali. S tem pa so se razvijale manjše lokalne sku- pnosti, ki so odigrale pomembno vlogo v izo- braževanju odraslih.

Začetki društev na Goriškem segajo v leto 1848, ko so goriški Slovenci junija ustanovili lastno Slavljansko bravno društvo. Kmalu po ustanovitvi je štelo 160 članov (Murovec in Humar 1957). Za cilj je imelo dvigniti pouče- vanje in samoizobraževanje slovenskih prebi- valcev, vendar je delovalo le do leta 1850. To je bilo eno prvih prosvetnih društev na Slo- venskem. Naslednje leto je bilo ustanovljeno bralno društvo v Kanalu in leta 1851 v Bovcu (Murovec in Humar 1957).

Tudi v Trstu je bilo leta 1849 ustanovljeno Slavljansko društvo (Pahor 1970). To je bilo, kot omenja Pahor, sprva zaprto nižjim slojem prebivalstva, ki niso zmogli visoke članarine (18 oziroma 14 goldinarjev na leto), vendar je kljub temu vzpostavilo stike z okoliškim, pre- težno kmečkim prebivalstvom. Stiki so bili trojni: 1. V društvo so se včlanili bolj premo- žni in razgledani okoličani, vendar je bilo teh malo (leta 1865 le šest oseb). 2. Druga oblika stikov je nastala na osnovi posredništva okoli- škkih učiteljev, ki so kot pevovodje ali cerkveni orglarji vodili svoje pevce na čitalniške prire- ditve (nastopi pevcev iz posameznega okraja).

Tretjo obliko stikov pa so pomenili čitalniški izleti v okolico, povezani z nastopi (Pahor 1970). Stiki posameznih društev so širili v okolico umetne in posvetne pesmi ter narodnega duha, prav gotovo pa so utrjevali tudi lokalno identiteto. S tem so bili povezani tudi začetki podeželskih čitalnic in nadaljnji razvoj podeželskega društvenega življenja.

Vendar je bilo delovanje prvih slovenskih društev tudi na Goriškem in v Trstu z okolico kmalu oteženo zaradi Bachovega absolutizma (1850–1860), ki je zatiral vsakršno politično in ljudskoprosvetno delovanje. Šele z zlomom absolutizma in uvedbo novega ustavnega življenja po letu 1860 je ljudskoprosvetno delovanje lahko ponovno izraziteje oživilo (Prunk 1992). Na Goriškem in v Trstu se je to pokazalo, podobno kot drugod po Slovenstem, v ustanavljanju čitalnic. To so bile institucije, ki so jih sprva ustanavljali po mestih in trgih, v katerih sta se združevali razvijajoče se slovensko meščanstvo in narodno zavedna inteligenca. V čitalnicah so z govori utrjevali in širili narodno zavest, razpravljali so o političnih vprašanjih, gojili narodno petje, plese in igre (Govekar 1996). Prva čitalnica na Slovenskem z imenom Slovanska čitalnica je bila ustanovljena leta 1861 v Trstu (istega leta so bile ustanovljene tudi v Ljubljani, Celju, Mariboru in kasneje še drugod) (Prunk 1992).

Že istega leta je začelo delovati tudi društvo v mestu Gorici z imenom Slovenska čitalnica Gorica. Cilj in namen društva je bil narodna omika (Gaberšček 1932). V prvih letih obstoja čitalnice so organizirali vrsto prireditev (veselice, pevske nastope, koncerte, tombole, govore, plese). Poleg Gorice sta dobili leta 1864 čitalnici tudi Ajdovščina in Vipava. Čitalnica v Ajdovščini je znana po tem, da je takoj ustanovila svojo knjižnico, knjige pa je pošiljala tudi po vaseh (ib.). Tako se je kmalu oblikovala zami-

sel, da bi tudi na podeželju ustanavljali čitalnice. S tem so bile dane prve zamisli o širjenju ne le nacionalne identitete, temveč tudi lokalne, kar je omogočalo nadaljnji lokalni in regionalni razvoj skupnosti. Leta 1866 so se ustanavljale čitalnice po vaseh, v Podragi v zgornji Vipavski dolini in v Skopem na Krasu ter v Idriji. Tako so dobili čitalnico v Kanalu, Braniku in Idriji leta 1866, leta 1867 v Solkanu in Komnu, leta 1871 pa je bila ustanovljena čitalnica v Kobaridu (Murovec in Humar 1957).

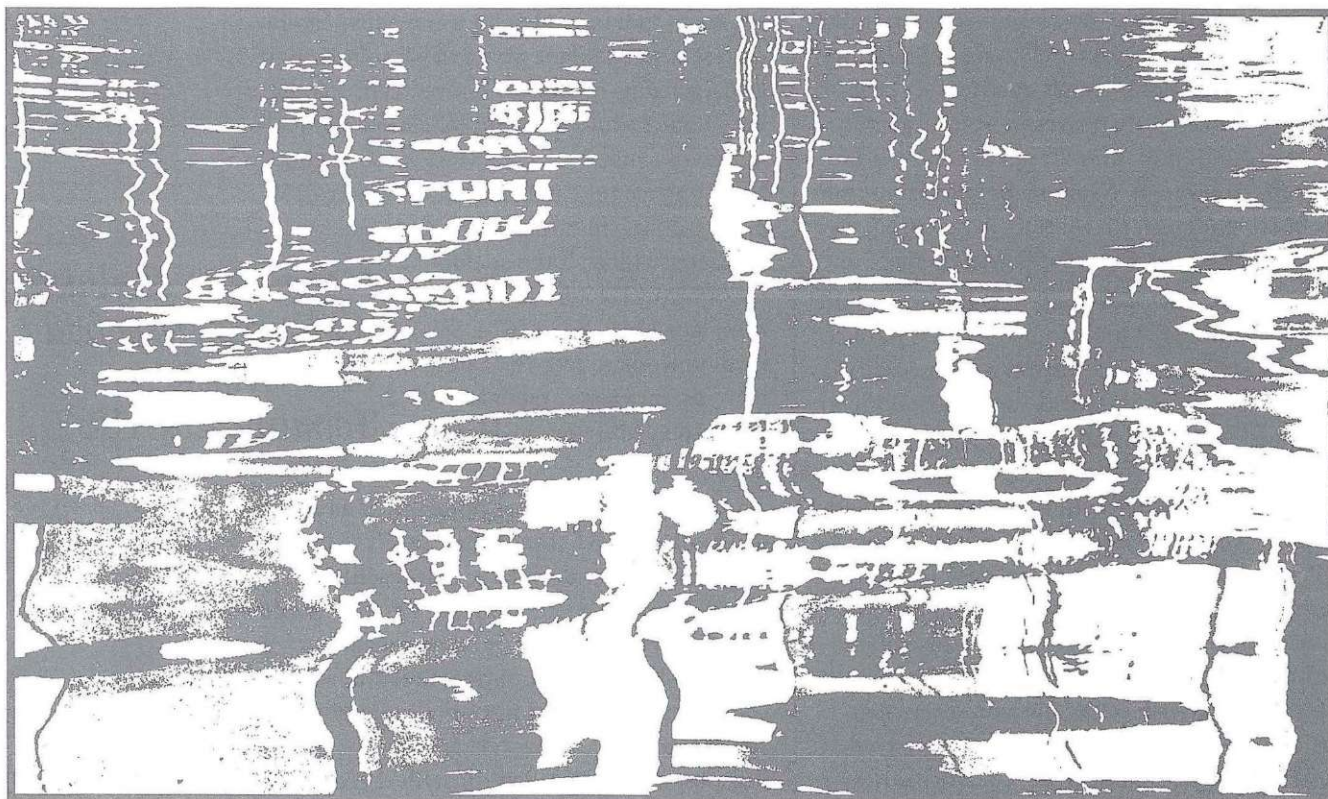
Za nas je bil še posebej pomemben zakon o društvih z dne 15. novembra 1867, ki je pospešil nastajanje društev v šestdesetih in sedemdesetih letih 19. stoletja. Ta so se širila po posameznih vaseh in omogočala razvoj majhnih lokalnih skupnosti. Številna so bila slovenska društva, ki niso bila pod vplivi avstrijske politike. Poleg teh društev so se v sedemdesetih in osemdesetih letih 19. stoletja oblikovala tudi nemška (Schulverein) in italijanska društva (Pro patria, Lega Nazionale), katerih namen je bila germanizacija in irendentacija slovenskega prebivalstva (Pahor 1970a).

Analiza društev na Goriškem ter društev v Trstu in okolici kaže, da je imelo mesto Gorica do leta 1914 skupaj 88 društev, mesto Trst pa 94. V Goriški pokrajini je bilo 17 krajev s svojimi društvi. Od teh je bilo največ (11) društev v Podgori. V Trstu z okolico pa je bilo 44 krajev s svojimi društvi, od katerih jih je imel največ, kar 33, Sv. Ivan (Sancin-Reharjeva, 1970). Veliko število in pestrost društev glede na njihov namen delovanja kažeta, da je bilo lokalno kulturno-prosvetno delo zelo povezano z društvenim delovanjem.

Lokalno prosvetno-izobraževalno delo je bilo sprva usmerjeno v širjenje nacionalne kulture, širjenje slovenskega jezika kot učnega jezika po šolah in drugih institucijah, skrbelo je za razvoj kraja, nastanek kulturnih institucij in ohranjanje starih. Boj za ohranjanje slovenskega jezika, kulturne dediščine in razvoja gospodarskih znanj znotraj društev je bil tako izrazit, da na Goriškem in v Trstu z okolico pred prvo svetovno vojno skorajda ni bilo domačije, ki ne bi imela naročenih nekaj slovenskih časopisov in knjig. Med časopisi so bili znani: Slovenski narod, Soča, Slovenski gospo-

Najstarejša čitalnica na Goriškem je bila, ustanovljena v Tolminu leta 1862.

Ustanavljanje podeželskih čitalnic je priporočal Josip Godina-Vrdelski (1808–1884), ki je leta 1865 predlagal ustanovitev čitalnic v Škednju, pri Sv. Ivanu, v Rojanu, Barkovljah, na Proseku, Opčinah, v Bazovici in na Katinari (Pahor 1970). Ta priporočila niso bila brez uspeha. Časopis Slovenec je omenjal, da si je v Rojanu neki kmet zelo prizadeval, da bi se kar najhitreje ustanovila čitalnica (Slovenec, 1865).



dar, Edinost, Naša sloga in Gospodarski poučnik. Prejemali so tudi Zvon, Slovana, Mir in knjige Slovenske matice, Družbe sv. Mohorja in knjige Društva sv. Jeronima. To nam kaže, da je bila pismenost med slovenskim prebivalstvom na Primorskem (Goriškem in Trstu) dovolj velika. Pomembno vlogo so za to imele ljudske knjižnice in bralna ter podporna društva, ki so nastajala po deželi. Na primer v Gorici je leta 1882 nastalo Bralno

in podporno društvo. Nastajale so čitalnice (Kubed, Dekani, Vipava) in šolske ter učiteljske knjižnice. Učiteljske knjižnice, ki so jih ustanavljala posamezna učiteljska društva na Primorskem, so predvsem skrb-

le, da je med učitelji krožila slovenska literatura, zlasti s pedagoško-didaktično vsebino (Iz Zaveze ..., 1891).

Društva so odigrala pomembno vlogo v boju za slovenski jezik.

PRVE POTUJOČE KNJIŽNICE

Poleg tega so začele delovati tudi prve slovenske potujoče knjižnice. Za prvo je poskrbela Narodna Prosveta v Gorici že leta 1905. Leta 1906 sta nastali potujoči knjižnici v Mirnu pri Gorici in v Neblem ob italijanski meji. Obe je osnovalo društvo Adrija, ki je v naslednjem le-

tu še širilo razvoj potujočih knjižnic (Kolerič 1970). Namen kulturno-prosvetnih društev je bil izobraževanje članov s pomočjo društvenih knjižnic in predavanj. Pred prvo svetovno vojno so zbirali knjige za osrednjo ljudsko knjižnico. Potrebni denar za nabavo knjig, vezavo, prenos, prevoz ter društvene omare so si pridobili z nastopi in prireditvami. Ljudje so se po posameznih krajih morali znajti na različne načine, da so lahko ohranili, kar so imeli, in razvijali naprej to, kar so si želeli, to je utrjevali so nacionalno in lokalno identiteto.

Prizadevanja ljudi za razvoj lokalne skupnosti so bila velika. Leta 1913 so ustanovili Muzejsko društvo v Gorici. Prizadevali so si za odprtje Narodnega muzeja. Muzejsko društvo je že v letu ustanovitve kupilo štiri redke slovenske knjige iz protestantske dobe: dve knjigi Primoža Trubarja, Ta celi Psalter Davidov... iz leta 1566 in Ta celi Catechismus... iz leta 1584, in dve knjigi Jurija Dalmatina, Karszanske lepe molitve ... iz leta 1584 in Biblia... iz leta 1583 (Gaberšček 1934). Od prvih skromnih tiskov in redkih bralcev Slavljanskega bravnega društva v Gorici in Slavljanskega društva v Trstu je slovenska beseda postopoma našla pot v vsako najmanjše slovensko naselje in v vsako hišo na Goriškem in v Trstu (Kolerič 1970, str. 130).

ŠIRJENJE LOKALNE ZAVESTI PREKO DRUŠTEV

Med kulturno-prosvetna društva, ki so imela pomembno vlogo pri širjenju lokalne zavesti na Goriškem in Trstu, pa lahko poleg že omenjenih čitalnic, bralnih društev in ljudskih knjižnic uvrščamo tudi pevška, tamburaška, godbena, izobraževalna, športna in telovadna društva (Sokol, kolesarska, planinska društva, nogometni klubi) (Sancin-Reharjeva 1970).

Pomembna so bila tudi druga društva, ki so nastajala v drugi polovici 19. stoletja. Med njimi omenimo delavska in politična društva. Znano je bilo Delavsko bralno društvo v Idriji, ustanovljeno leta 1884. Društvo je imelo veliko prosvetno vlogo, saj je imelo svojo čitalnico, knjižnico in pevski zbor. Sprva ni bilo strankarsko opredeljeno, vendar se je to zgodilo na prehodu iz 19. v 20. stoletje (Murovec in Humar 1957). Politični razkol pa ni bil značilen le za omenjeno društvo, temveč tudi nasplošno za takratni čas. Slovenci so ustanavljali: 1. narodnonapredno, 2. katoliško stranko in 3. delavsko socialdemokratsko stranko. To je pomembno zato, ker je politična diferenciacija vplivala na cilje in delovanje posameznih društev, ki so imeli močan vpliv na oblikovanje lokalne identitete. To se je kazalo v tem, da so prosvetna društva dobivala jasnejše strankarsko-politične poteze, ki so se kazale po posameznih lokalnih skupnostih, boj za narodnostne pravice pa je stopil bolj v ozadje.

Med narodnonaprednimi društvi omenimo Narodno prosveto, ki je bila ustanovljena na pobudo narodnonaprednega tabora leta 1905 v Gorici. Njena naloga je bilo pospeševanje splošne izobrazbe, ustanavljanje čitalnic in knjižnic, prirejanje različnih predavanj, narodnih veselic, izdajanje brošur ter ustanovitev slovenskega gledališča v Gorici (Murovec in Humar 1957). Na pobudo narodnonapredne stranke je bila leta 1907 ustanovljena Zveza narodnih društev v Gorici, v katero je bilo leta 1909 vključeno 101 prosvetno društvo, leta 1910 pa kar 120 društev s 7000 člani (ib.).

Ustanavljala so se delavska društva, med katerimi omenimo Delavsko izobraževalno društvo v Gorici, ustanovljeno leta 1910. Značilnost tega društva so bila javna predavanja. Tudi v Trstu je bilo pred letom 1910 ustanovljeno podobno društvo. Nastajala so še druga

delavsko-prosvetna društva, v Solkanu, Pevmi in v Mirnu (Murovec in Humar 1957).

Poleg teh so bila pomembna šolska (Družba sv. Cirila in Metoda) in učiteljska društva za posamezne šolske okraje. Pomembne organizirane oblike prosvetnega dela so potekale znotraj strokovnih organizacij, na primer v pekovskem društvu, ribarskem društvu, Zvezi slovenskih delavk, Zvezi slovenskih trgovskih pomočnikov in trgovskem izobraževalnem društvu (Sancin-Reharjeva 1970). Delovala so tudi razna gospodarska društva: kmetijske in vrtnarske družbe, vinarska in sadjarska društva, posojilnice, hranilnice, zavarovalne zadruge, združne zveze in banke (ib.). Ustanavljala so se tudi podporna društva, na

Mladinsko društvo Adrija je sodelovalo z goriško Trgovsko-obrtno zadruzo in društvom Narodna Prosveta, s katerima so skupaj odprli javno knjižnico v goriškem Trgovskem domu (ta je v prvem letu izposodila 4500 knjig) (ib.). Adrija je bila v letu 1904 pobudnik za uvedbo slovenskih napisov v slovenskem delu dežele (namesto nemško-slovenskih), prizadevala se je za ustanovitev pisarne za brezplačne pravne nasvete v Gorici in za sistematično spremljanje razmer na jezikovni meji.

primer Delavsko podporno društvo, Dijaška kuhinja, Narodni sklad, razni zavodi in druga društva, med katerimi so bila lovška, strelska, Zveza županov in podžupanov posameznega okraja in posameznih slovenskih občin (Sancin-Reharjeva 1970).

Mladina je ustanavljala dijaška društva, ki so imela pomembno prosvetno vlogo v lokalni skupnosti. Med njimi omenimo Akademsko ferijalno društvo Adrija, ustanovljeno leta 1902 v Gorici. Društvo je bilo pomembno, ker je vključevalo veliko študentov na Goriškem (Stergar 1978). Njihovo delovanje je bilo zlasti narodnoobrambno. Prirejali so ljudske shode, na katerih so se zavzemali za slovenske šole in ustanovitev slovenske univerze v Ljubljani. Omenjeno društvo je uresničilo zahtevo po ustanovitvi podporne dijaške kuhinje v Gorici leta 1907 (ib.). Mladi so si prizadevali za razvoj ljudskega knjižničarstva in do leta 1914 ustanovili na Goriškem sedem ljudskih knjižnic (Stergar 1978). Na ta način so mladi širili v majhne lokalne skupnosti svoje ideje in interese za razvoj nacionalne in lokalne zavesti.

Omeniti moramo tudi Slovensko Akademsko ferijalno društvo Balkan, ustanovljeno

leta 1907 v Trstu. Tako kot za goriško Adrijano velja tudi za Balkan, da je s svojo organizacijo in delovanjem kmalu postal središče mladinske dejavnosti v Trstu. Uspeh njegovega delovanja je viden v številu ustanovljenih ljudskih knjižnic v letih 1907–1913 (Stergar 1978). Že od leta 1909 se je društvo zavzemalo za ustanovitev osrednje slovenske javne ljudske knjižnice v Trstu.

Večina društev na Goriškem in v Trstu je aktivno delovala do prve svetovne vojne. Med njo so prenehala delovati ali pa je bilo njihovo delovanje prikrito. Ljudje so si prizadevali za ohranjanje društvenega življenja, ki pa po vojni ni moglo obnoviti tako širokega delovanja. Kljub temu so si zgradili trdno lokalno identiteto in s tem dokazali, da so skrbeli za svoj lokalni razvoj, ki je hkrati pomenil tudi njihov nacionalni in osebni razvoj.

SKLEP

V zgodovini našega naroda lahko spoznamo, da je društveno življenje in delovanje dobilo poseben pomen prav zaradi izobraževanja ljudi. Slovenski človek je postal pismen, zavedal se je svoje nacionalne identitete, saj je bil pozoren na nacionalne, politične, kulturne in druge vsebine, ki so jih prinašali slovenski časopisi in knjige. Lahko so jih prebirali in si jih sposojali v čitalnicah in knjižnicah ali jih kupovali v slovenskih založbah (Mohorjeva). Prav prek društev, v katera so se vključevali prostovoljno in skladno s svojimi interesi, so bili deležni medsebojnega učenja, prenašali so razna znanja in izkušnje ter na osnovi tega oblikovali smotre dela društva, dokler je bilo mogoče. S tem so se posamezniki v društvih priložnostno razvijali, pridobivali poleg znanj tudi nekatere oblike samostojnega učenja. Med te prav gotovo sodi oblikovanje določenih osebnih lastnosti človeka, to je samostojnost, načrtnost, odločnost, motivacija za izobraževalno delo, kar je mogoče videti v zgodovini delovanja društev. Ljudje so na osnovi pobudnikov v kraju sami gradili in delali za svoj osebni razvoj in razvoj kraja. Na ta način se je oblikovala tudi zavest o lokalni identiteti, kar se je še posebej pokazalo z ustanavljanjem kulturno-prosvetnih, gospodarskih, podpornih in strokovnih društev. Ljudje so morali sami postaviti temelje ustanovam, ki so jim omogočale, da so se kulturno, gospodarsko razvijali, s tem pa so se razvijali tudi na lokalni

ravni. To je danes za nas nov izziv, da sami oblikujemo sebe in podobo kraja, v katerem živimo. Najprej je pomembno samoizobraževanje za spoznanje lastne identitete. Ta se kaže tudi z vključitvijo v lokalno skupnost, v kateri se danes s pomočjo vodij skupin (študijskih zgodovinskih krožkov) išče lokalna identiteta. Pri raziskovanju lokalne zgodovine prihajajo v ospredje njene podrobnosti. Ljudje raziskujejo različne vidike življenja, ki niso vključeni v zgodovinske knjige. Bolj do izraza prihajajo podrobnosti lokalnih kulturnih aktivnosti (kar nam kaže primer Goriške in Trsta), sploh pomembni dogodki v posameznih krajih glede zgodovine, antropologije, etnologije in lokalne ekonomije. Vidnejši so socialni momenti in prostovoljna združevanja posameznikov, ki se še posebej prizadevajo za razvoj lokalne aktivnosti izobraževanja odraslih, saj skrbijo poleg izobraževanja tudi za krajevne časopise, krajevne prireditve itd. Vse, kar kaže pot in raven življenja ljudi v posamezni lokalni skupnosti, vodi ljudi sprva v raziskovanje zgodovine kraja, v katerem živijo, in v iskanje lokalne identitete, na osnovi katere lahko oblikujejo nadaljnje oblike dela in načrtujejo razvoj kraja.

LITERATURA

- Gaberšček, A.: Goriški Slovenci, I. knjiga, samozaložba, Ljubljana, 1932.
- Gaberšček, A.: Goriški Slovenci, II. knjiga, samozaložba, Ljubljana, 1934.
- Govekar, M.: Vloga prosvetnih društev in gimnazije v Gorici pri prebujanju slovenske narodne zavesti v letih 1848–1914; v: Andragoška spoznanja, št. 3, 1996.
- Iz Zaveze slovenskih učiteljskih društev; Iz koprškega okraja; v: Popotnik, 25. april, Maribor, 1891.
- Kolerič, T.: Nastanek, razvoj in uničenje slovenskih knjižnic; v: Prosvetni zbornik, Slovenska prosvetna zveza, Trst, 1970.
- Murovec, I. in Humar, J.: Od čitalnic do Svobod; v: Goriški zbornik 1947–1957, Okrajni svet svobod in prosvetnih društev Gorica, Nova Gorica, 1957.
- Pahor, D.: Pregled razvoja osnovnega šolstva na zahodnem robu slovenskega ozemlja; v: Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969, Slovenski šolski muzej, Ljubljana, 1970a.
- Pahor, S.: Prebujanje slovenske narodne zavesti; v: Prosvetni zbornik, Slovenska prosvetna zveza, Trst, 1970.
- Prunk, J.: Slovenski narodni vzpon, DZS, Ljubljana, 1992.
- Sancin-Rehar, L.: Slovenske organizacije; v: Prosvetni zbornik, Slovenska prosvetna zveza, Trst, 1970.
- Slovenec, 26. 8. 1865, str. 259.
- Stergar, J.: Oris zgodovine Počitniške zveze Slovenije, Izvršni odbor Počitniške zveze Slovenije, Ljubljana, 1978.

ENE KÄPP ALI OPTIMIZEM

POGOVARJALI
SMO SE

Na »Konferenci o vlogi in organizaciji izobraževanja odraslih v času prehoda«, ki je bila novembra lani v Tallinnu, glavnem mestu Estonije, smo srečevali nekaj razsvetljenih obrazov organizatorjev. Med njimi je bila Ene Käpp, kratko pristriženih las, živahnega videza in prodornega glasu. Ene Käpp je neprestano bedela nad nami. Tisti, ki so povezani z estonskim izobraževanjem odraslih, jo poznajo že dolgo. Srečujejo se z njo na ANDRAS-u, estonskem združenju za izobraževanje odraslih.

Ene Käpp se je v svetu učečih se odraslih znašla povsem po naključju. Sprva ni prav nič kazalo na to, da jo bo pot zanesla sem. Po zaključku univerzitetnega študija so namreč oblasti z odlokom odločile, da bo Ene Käpp učiteljica osnovnošolskih otrok v vasi Paide. Prav lahko bi bila ostala tam. Dobro ji je bilo in radi so jo imeli. Tri leta je preživela v družanju z otroki, tudi v poletnih brigadah, v katerih je skupaj z njimi kmetovala. Z otroki je navezala zelo dobre stike. Zanj pa je bila tedaj odločilna, se spominja, misel neke izkušene in tankočutne učiteljice. Ta jo je spodbudila, naj gre dalje, češ da ima v sebi zaklad, ki ga mora razviti drugje, tam, kjer bo tudi sama lahko hitro rasla. Tako je zamenjala šolo, zatem pa postala še šolska inšpektorica. Na Oddelku za nadaljevalno izobraževanje, ki zdaj domuje v skupnih prostorih z ANDRAS-om, je prišla kot udeleženka seminarja za učitelje. Bila je živa, odzivna, podjetna, optimistična. Prav takšne ljudi potrebujemo v izobraževanju odraslih. In zadržali so jo na Oddelku.

Mi pa smo ji za našo revijo zastavili nekaj vprašanj, na katera je z veseljem odgovorila.

ANDRAS je organizacija, ki vsaj v nekaterih dejavnostih spominja na Andragoško društvo Slovenije. Kdaj je bila ustanovljena in kaj je njena naloga?

E. K.: ANDRAS smo ustanovili leta 1991. To je nekakšna krovna organizacija na področju izobraževanja odraslih pri nas. Druga je Liga

ljudskih organizacij, ki ima na skrbi ljudsko izobraževanje. Slednje ima dolgo tradicijo, predvsem na deželi. Še danes se na deželi učijo klekljati, peti itn. Vidite, v ANDRAS-u zares verjamemo v to, da je izobraževanje, ki traja vse življenje, več kot skupek posameznih izobraževalnih epizod. Gre za sklenjen krog. Tako, naravnost simbolno, ANDRAS zdaj



zaseda prostore izpraznjene osnovne šole. Otroci je namreč v Estoniji vse manj. To tu je bila doslej ruska in estonska osnovna šola. Pri nas namreč, tudi po razpadu Sovjetske zveze, šolanje poteka v obeh jezikih. Zatakne se edinole na univerzi, kajti tam bi bilo preveč drago nadaljevati takšno dvojezično šolanje. Sicer pa je dvojezičnost nekaj povsem naravne-

ga, saj ima Estonija dva milijona prebivalcev in polovica teh so Rusi.

V ANDRAS-u se posvečamo predvsem temeljnemu izobraževanju odraslih. Torej tistemu za manj izobražene ljudi. Tudi v državah Evropske skupnosti skupaj premorejo kar 40 odstotkov funkcionalno nepismenih oseb, ki v današnjih nestalnih časih močno zavirajo rast. V Estoniji so malo izobraženi cokla v razvoju, zato si prizadevamo, da bi tem ljudem omogočili čim boljše temeljno izobraževanje. Poleg tega imamo v Estoniji še eno težavo: to so ženske, ki so takrat, ko so sklenile univerzitetni študij, postale matere. V bivši Sovjetski zvezi so bili zakoni materinstvu naklonjeni in tako so lahko ostale doma ob otroku kar dve leti in pol. Če so tedaj, in to se je zgodilo pogosto, rodile še enega otroka, so ostale izločene iz delovnega in socialnega okolja kar pet let. V tem času pa sleherno šolsko znanje zastara in postane povsem neuporabno, saj še ni zares ponotranjeno z lastnimi delovnimi izkušnjami. Ko smo pred nekaj leti npr. pripravili nočne oddaje o izobraževanju odraslih, smo mislili, da bodo trajale le kako uro. Vendar, ne! Ljudje, še posebej takšne formalno izobražene ženske, so klicali celo noč, spraševali za napotke in nasvete. Precej je bilo seveda vprašanj o tem, kako najti delo, kako se zanj izobraziti.

Drugo naše področje, tu v ANDRAS-u, je namreč izobraževanje za delo. Razumljivo je, da se je z nastopom tržnega gospodarstva sprožil plaz potreb po novih znanjih. Ljudje se pogosto odločajo za tista, ki vodijo v bolj splošne usposobljenosti, takšne, ki jih je moč uporabiti na mnogih delovnih mestih. Nena zadnje pa precej sodelujemo tudi pri izobraževanju izobraževalcev odraslih. Pa tudi, dosti je pri nas, v našem društvu, raziskovalnega dela. Zdi se mi, da je pomembno tudi to, da si prizadevamo, da bi bili sprejeti pametni in dobri zakoni na področju izobraževanja odraslih, zato neprestano navezujemo stike z vplivnimi ljudmi. Še več, pogosto organiziramo forume izobraževanja odraslih, ki nam pomagajo zaslutiti potrebe ljudi.

Vemo, da je narava temeljnega izobraževanja odraslih v sleherni državi različna. Kako je s tem pri vas?

E. K.: Ponosni smo, da lahko našim manj izobraženim ljudem ponudimo vpis na gimnazije za odrasle in ne le zgolj v poklicne

šole. Gimnazij imamo zdaj približno dvajset. Mnogi se odločijo za splošno izobraževanje, ko jim razložimo, kako malo možnosti za življenje imajo z ozko poklicno izobrazbo v tej naši mladi Estoniji, ki se pripravlja na negotov vstop v Evropsko skupnost in se odpira povsem novim in spreminjajočim se zahtevam gospodarstva in življenja.

Kako je pri vas s svetovanjem ljudem, ki vstopajo v izobraževanje odraslih?

E. K.: Andragoško svetovanje je ena naših pomembnih dejavnosti. Dobro bi bilo, da bi jo povezali s takšnim, ki bi bilo širše in bi zajelo tudi druge življenjske probleme ljudi. Takšne, ki bi jih lahko poskušali rešiti tudi z izobraževanjem.

Dejali ste, da ste tudi vi zelo zadovoljni z organizacijo Tedna vseživljenjskega učenja v Estoniji in da spremljate dosežke v Sloveniji in drugod.

E. K.: Ja, res je. Ne vem, ali ste videli naš plakat in opazili, kaj piše na njem: Učimo se, da bi živeli, živimo, da bi se učili. Plakat prikazuje stopnice, ki vodijo navzgor. Tudi naš teden se širi in nas vodi dalje. Vemo, da je javna kampanja, ki spremlja takšno početje, močno odvisna od sredstev javnega obveščanja. Presenečeni smo bili nad odzivom prav vseh, tudi zasebnih postaj, ki so v našem tednu odkrile način, da uveljavijo sebe pri zvedavih poslušalcih in gledalcih. Kar pa zadeva slovenske dosežke ... spremljamo jih. Za nas so vaše izkušnje zares dragocene.

**Z Ene Käpp se je pogovarjala
mag. Dušana Findeisen**

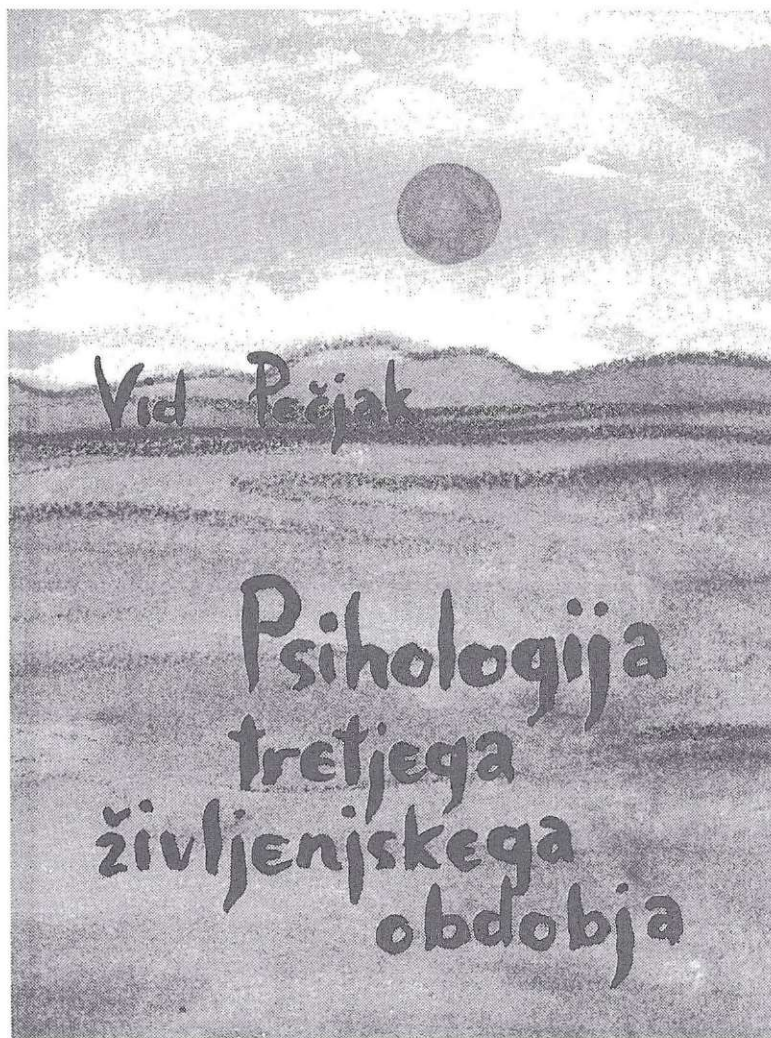
Psihologija tretjega življenjskega obdobja

Vid Pečjak

Prof. dr. Vid Pečjak, ploden slovenski pisec ne le strokovnih psiholoških del, ampak tudi leposlovne literature, je svoje zadnje delo namenil raziskovanju psihologije starejših. Knjiga je v samozaložbi in delno s pomočjo Znanstvenega inštituta Filozofske fakultete v Ljubljani izšla leta 1998.

Knjiga je poleg predgovora, v katerem avtor pojasnjuje svoj odnos do starosti in staranja, in uvoda z orisom značilnosti tretjega življenjskega obdobja sestavljena iz treh poglavij. V prvem z naslovom Telo avtor opiše biološke zakonitosti in značilnosti staranja (evolucijski pogled na staranje, življenjska doba vrst in posameznikov, biološke teorije staranja, starostna samopodoba, staranje notranjih organov, vloga prehranjevanja). V drugem poglavju, naslovljenim z Družba, avtor oriše staranje s sociološkega zornega kota in tu spregovori o starostnih stereotipih in odnosu družbe do starejših, o ageizmu, o posledicah upokojitve ter o spremembi vlog znotraj družine, ki pogosto nastopijo v tretjem življenjskem obdobju. V tretjem delu knjige z naslovom Duša pa avtor izčrpno opiše psihološke značilnosti staranja. Tako predstavi upad čutnih sposobnosti v starosti, spregovori o gibalnih sposobnostih in vlogi športa pri starejših. Nadalje seznani bralca z nekaterimi pomembnimi raziskavami o umskih sposobnostih in ustvarjalnosti ter o delovnih sposobnostih starostnikov ter o modrosti, ki je pridobitev mnogih različnih življenjskih izkušenj in je v tej življenjski dobi najbolj pogosta. Govori še o emocijah, motivaciji, o spolnosti ter o sanjah v tem obdobju, spregovori pa tudi o demenci in še nekaterih drugih hudih težavah, ki prizadenejo nekatere starejše.

Knjiga prinaša izsledke najsodobnejših raziskav o staranju in starosti, njena posebna odlika pa je v tem, da avtor ob nekaterih po-



glavjih bralcu ponuja tudi praktične napotke in recepte za trening ohranjanja določenih sposobnosti.

Tretje življenjsko obdobje postaja tema, o kateri se vse več govori, in knjiga je več kot aktualna ne le za starejše, temveč tudi za širši krog bralcev in prav tako za širok spekter strokovnjakov, ki se pri svojem delu srečujejo s starejšimi in fenomenom staranja.

Pripravila: Tanja Šulak

AS 3-4/98

Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje

Zoran Jelenc (urednik)

Pri Andragoškem centru Republike Slovenije v Ljubljani je z letnico 1998 izšel zbornik razprav o vseživljenjskem izobraževanju in vseživljenjskem učenju. V njem so zbrani prispevki udeležencev razprave o tej pomembni tematici, ki jo je pred dobrim letom organiziral Andragoški center skupaj z Nacionalnim kurikulumnim svetom.

Namen zbornika je osvetlitev in posodobitev nekaterih bistvenih pedagoško-andragoških pojmov in procesov, kot npr.: razmejitev med pojmom izobraževanje in učenje, osvetlitev pojmov namerno in nenamerno učenje. Dalje prinaša zbornik vsebine o pravilni in napačni rabi pojmov vseživljenjsko učenje in vseživljenjsko izobraževanje, osvetljuje zgodovinski razvoj pojmov izobraževanje in učenje ter vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje, vlogo in pomen izobraževalne tehnologije pri učenju, razčlenjuje pojme »učeca se družba«, permanentno izobraževanje, formalno in neformalno učenje, v njem so razprave o pomenu načrtovanja šolskih reform in znotraj le-teh o mestu načela vseživljenjskega izobraževanja in učenja, pa tudi o ideji učeče se družbe. Skratka, namen zbornika je spregovoriti o temeljnih dilemah andragoške teorije in prakse v sodobnem času.

V uvodnih razpravah so svoje poglede in stališča o izobraževanju in učenju kot vseživljenjski dejavnosti podali tile avtorji: Zdenko Medveš – Izobraževanje je dejavnost, učenje je psihični proces, Barica Marentič Požarnik – Pomembno je samostojno uravnavanje učenja, Ana Krajnc – Vseživljenjsko izobraževanje strokovni, vseživljenjsko učenje populistični izraz in Zoran Jelenc – Vseživljenjsko učenje – najširši pojem in strategija prihodnosti.

Publikacija je predvsem zaradi temeljnih teoretskih razprav o učenju in izobraževanju pomemben prispevek k razumevanju teh pedagoško-andragoških pojmov. Zagotovo bodo



po njej radi segali tako študentje, ki se že izobražujejo, kot tudi vsi tisti pedagoški in andragoški delavci, ki bi radi obogatili in poglobili znanje s tega področja.

Pripravila: Tanja Šulak

Kako otroku postaviti meje

Jane Bluestein

Jane Bluestein je doktorirala iz pedagogike in se v Sloveniji prvič predstavila že leta 1997, s prevodom knjige *Disciplina 21. stoletja*. Sicer pa je slovenski javnosti znana tudi po številnih predavanjih za učitelje, vzgojitelje in starše.

Zdajšnja njena knjiga »Kako otroku postaviti meje in poskrbeti tudi zase« v prevodu Neže Rojko je dobrodošlo delo o starševstvu in učenju vloge v njem. Pa ne le to. Čeprav se na prvi pogled zdi, da želi avtorica s tem delom naučiti starše, kako pravilno ravnati z otroki in kako vzpostavljati zdrave in pristne odnose med generacijami, je hkrati tudi učbenik osebnostnega razvoja odraslih – staršev.

Odrasli nehotе prenašamo vzorce ravnanja iz lastnega otroštva. S svojimi otroki ravnamo približno tako, kot so z nami ravnali naši starši. Tako na naslednje generacije prenašamo tudi vzgojne zmote. Knjiga Jane Bluestein je napisana tako, da nas najprej skuša vrniti v naše lastno otroštvo. Marsikdo lahko prav v njem odkrije vzroke svojega napačnega ravnanja. Šele ko napake spoznamo in ugotovimo vzroke zanje, jih lahko začnemo tudi odpravljati.

Vsako poglavje v knjigi je obogateno s samocenjevalnimi testi ali vajami, ki bralca spodbudijo k intenzivnemu razmišljanju o lastnem ravnanju z zelo očitnim namenom, da bi ga ozavestili in dolgoročno seveda spremenili. Avtorica v delu uporablja predvsem metodo kritičnega samoopazovanja.

Delo nas uči spoštovanja, za kar pa je najprej potrebno samospoštovanje. Lik Cankarjeve matere je v tej knjigi prej negativna podoba kakor pa želeno stanje. Svoje otroke bomo uspešno vzgajali šele takrat, ko bomo znali poskrbeti tudi zase in zadovoljiti tudi lastne potrebe. To je rdeča nit in ključno sporočilo, ki ga je avtorica želela zaupati tudi slovenskemu bralcu.

Knjiga v prvem delu skuša analizirati, kakšen je bralčev odnos do mladostnikov, v drugem delu pa je predstavljenih dvajset elementov, dvajset tvorcev zdravih medosebnih odnosov med starši in mladostniki, med odraslimi in otroki.

Obenem pa se avtorica, morda nehotе, dotakne tudi danes že stare pedagoške razprave o vzgojnih načinih. Kakšna vzgoja je bolj primerna: avtoritarna, demokratična ali *laissez faire*? Če ne postavimo mej, pomeni, da je vse dovoljeno? Tega pa je tako veliko, da se vsakdo, ki še ni dosegel potrebne stopnje osebne zrelosti, slej ko prej v vsej tej neizmernosti izgubi. V svetu, kjer pravila igre niso jasno določena, kjer ni meja, tudi ne vemo, kdo in kaj smo in kam gremo.

Knjiga je napisana preprosto, z nekoliko humorja in predvsem veliko praktičnimi primeri, ki so dobrodošlo učno čtivo za spodbujanje osebnostnega razvoja mladostnikov. Hkrati pa nas uči, kako osebnostno napredovati v vlogi staršev in tako dodati svoji osebnosti nove lastnosti, ki jih morda do sedaj nismo prepoznali kot tiste, ki prispevajo k boljšim medosebnim odnosom v družini in tudi k tvornejšim odnosom med generacijami nasploh.



Pripravila: mag. Daniela Brečko

AS 3-4/98

KAJ MENIJO BRALCI O REVII ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

V prejšnji številki revije Andragoška spoznanja je bila objavljena anketa, s katero so bralci ocenjevali svojo revijo.

Namen ankete je bil ugotoviti ustreznost vsebine in oblike revije ter izvedeti nekaj več o strukturi naših bralcev. Prav tako smo želeli izvedeti, katere članke bralci najraje prebirajo, in obenem dobiti čim več informacij o željah in pričakovanjih bralcev in tako prihodnje številke revije narediti še zanimivejše.

Vsem, ki ste nam anketo z odgovori vrnil, se lepo zahvaljujemo in hkrati sporočamo, da bomo na ta način v uredništvu zbrane ideje, zamisli, komentarje in kritike skušali čim bolj upoštevati.

Do konca decembra 1998 smo prejeli 58 izpolnjenih vprašalnikov. V nadaljevanju tega prispevka predstavljamo najpomembnejše ugotovitve in najzanimivejše komentarje.

KDO BERE REVIIJO ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

V anketi nas je najprej zanimalo, kdo bere revijo Andragoška spoznanja in kaj bi lahko še storili, da bi izboljšali njeno vsebino in podobo.

Revijo Andragoška spoznanja v četrtem letu njenega izhajanja berejo malodane v vseh strukturah slovenskega gospodarstva in negospodarstva. Njeni naročniki so podjetja, nevladne organizacije in tudi posamezniki. V tabeli je prikazana struktura naročnikov.

Naročniki revije Andragoška spoznanja	
Organizacije:	Delež naročnikov v %
podjetja	38
izobraževalne organizacije	27
knjižnice	8
Organizacije skupaj:	73
Posamezniki:	
študentje	21
zaposleni	4,5
upokojenci	1,5
Posamezniki skupaj:	27

Med organizacijami nas je še zlasti zanimalo, kakšna je struktura izobraževalnih organizacij.

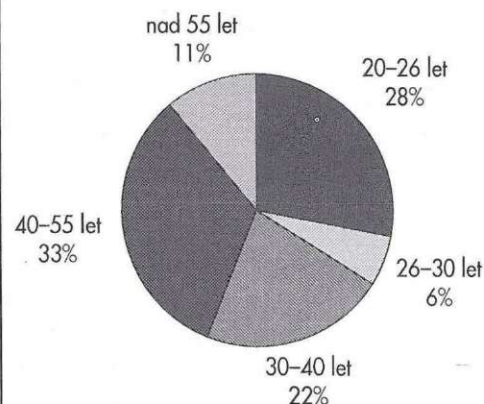
Struktura izobraževalnih organizacij - naročnikov Andragoških spoznanj		
Vrsta izobraževalne organizacije	% naročnikov	% vseh izobr. organizacij*
Zasebne in javne izobraževalne organizacije	14	9,5
Univerze in visoke strokovne šole	5	3,4
Srednje šole	6	3,9
Osnovne šole	1,7	1,2
Druge izobraževalne organizacije	0,3	0,4
Skupaj	27	18,4

*Po podatkih Zavoda za statistiko je zdaj v Sloveniji registriranih kar 686 izobraževalnih organizacij; 126 od teh ali 18,4 odstotka je naročnikov Andragoških spoznanj.

STRUKTURA BRALCEV

V anketi smo želeli izvedeti še več o tem, kdo prebira prvo slovensko revijo za izobraževanje odraslih. Tako smo bralce vprašali po starosti, spolu in stopnji izobrazbe. Med tistimi, ki so vrnili anketni vprašalnik, prevladuje starost od 40 do 55 let (33 odstotkov bralcev), druga najmočnejša starostna skupina so bralci, stari od 20 do 26 let (skoraj 28 odstotkov bralcev); 22 odstotkov jih je starih od 30 do 40 let in 11 odstotkov nad 55 let.

Struktura bralcev po starosti



Zanimivo je da med bralci revije zelo prevladujejo ženske; anketo je izpolnilo kar 83

odstotkov bralk, bralcev pa le 17 odstotkov. Največ, kar 55,5 odstotka bralcev ima končano fakulteto, 11 odstotkov pa višjo šolo. Med bralci je tudi zelo visok odstotek tistih z akademskimi nazivi, magisterij ali doktorat ima kar 22 odstotkov bralcev. Tudi odstotek tistih, ki so končali srednjo šolo, je dokaj visok, kar 16,6 odstotka. To so predvsem študenti Univerze v Ljubljani in Mariboru.

KAJ BRALCI NAJRAJE BEREJO

Pri tem nas je zanimalo dvojje: koliko člankov v reviji bralci preberejo in katere vsebine jih najbolj pritegnejo.



Kar 34 odstotkov bralcev ponavadi prebere vse članke v reviji, približno polovico člankov ali nekaj več jih prebere 50 odstotkov bralcev, manj kot polovico pa 16 odstotkov.

Najbolj priljubljeni so članki o učenju za življenje – torej splošnoizobraževalne teme o učenju odraslih, za katere je glasovalo kar 39 odstotkov bralcev, rubrika Kako se učijo odrasli je dobila 22 odstotkov zmagovalnih glasov, prav tako članki v rubriki znanje za poklic. Teme o demokratizaciji izobraževanja je med svoje najljubše uvrstilo 11 odstotkov bralcev, Mednarodno zrcalo oziroma prispevke tujih avtorjev pa najraje prebira 6 odstotkov vprašanih. Med najmanj brani temi so zgodovinske teme s področja izobraževanja odraslih.

KAJ BRALCI V REVII POGREŠAJO

Naši bralci želijo, da bi bilo v prihodnjih številkih revije več tem s teh področij:

- * izobraževanje v podjetjih,
- * predstavitev izobraževalnih dejavnosti uspešnih slovenskih podjetij
- * dileme in novosti poklicnega in strokovnega izobraževanja odraslih
- * marketing v izobraževanju odraslih
- * didaktične in metodološke vsebine
- * raziskave izobraževalnih potreb
- * andragoško svetovanje
- * andragoško izrazoslovje
- * ponudbe izobraževanja odraslih
- * predstavitev novih izobraževalnih programov
- * ocene in polemike
- * prihodnost izobraževanja odraslih

Predvsem pa večina sodelujočih v raziskavi želi še več konkretnih tem, tem iz prakse, s pomočjo katerih bi lahko takoj izboljšali svojo lastno prakso.

INFORMATIVNA VREDNOST REVIIJE

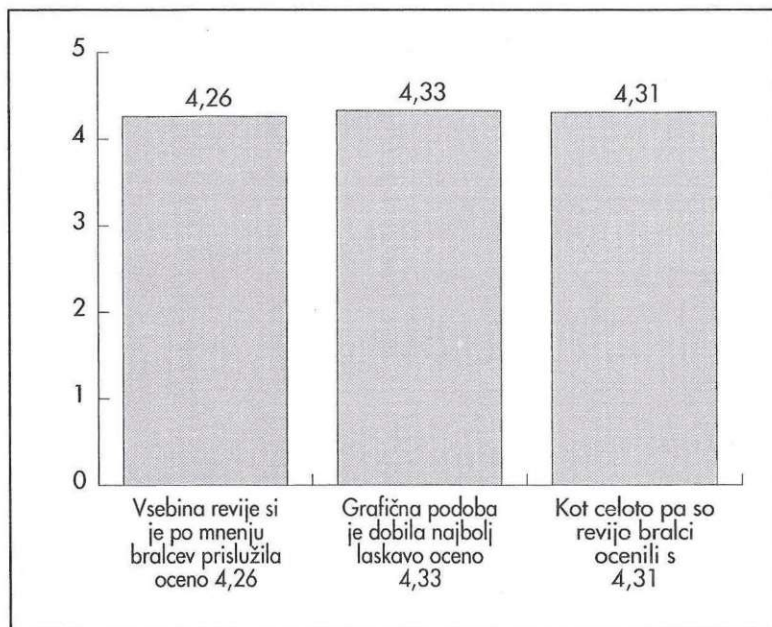
Namen vsake revije je informirati javnost o dogodkih, trendih in pojavih na določenem področju. Tako smo tudi našim bralcem zastavili vprašanje, ali menijo, da so z naročilom revije bolj seznanjeni z dogajanjem na področju izobraževanja odraslih. Vsi vprašani so odgovorili pritrdilno. Omenimo pa še, da je kar 72 odstotkov bralcev uporabnikov interneta in da bi bilo torej v prihodnosti smiselno razmišljati tudi o elektronski obliki revije.

KAKO SO BRALCI OCENILI REVIIJO ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Najprej nas je zanimalo, kaj bralci menijo o dolžini oziroma obsegu člankov v reviji. Bralci, sodelujoči v raziskavi, v večini (94 odstotkov) menijo, da so članki ravno prav obsežni, preostali (6 odstotkov) pa, da so preobsežni.

Bralce smo poprosili tudi, naj revijo ocenijo z

ocenami od 1 do 5 (5 odlično, 1 slabo), in sicer so posebej ocenili vsebino, grafično podobo in revijo kot celoto.



KAJ SO ŠE POVEDALI NAŠI BRALCI

Nekdo izmed bralcev meni, da ima revija lep papir. Veliko sodelujočih v raziskavi

nam je prijazno zaupalo, da takšno revijo resnično potrebujemo, in nam želi uspešno delo še naprej. Večino bralcev pa moti predvsem to, da revija izhaja le štirikrat na leto.

ŠE BESEDA UREDNIŠTVA

Tudi v uredništvu se pridružujemo večinskemu mnenju naših bralcev. Radi bi, da bi revija izhajala pogostejše, saj menimo, da je postala osrednji znanstveno-strokovni tiskani medij na tem področju in je kot taka nepogrešljiva za razvoj andragoške in tudi pedagoške stroke v Sloveniji. Toda dokler revija ne bo ujela pozitivnih finančnih tokov, bomo v uredništvu prisiljeni krojiti omejeno uredniško politiko. Vendarle pa z optimizmom gledamo v prihodnost in se skupaj z vami že vnaprej veselimo dneva, ko bomo lahko napovedali pogostejše izhajanje revije Andragoška spoznanja.

Pripravila:

mag. Daniela Brečko,

ČETRТА KONFERENCA O IZOBRAŽEVANJU IN UČENJU STAREJŠIH

UTRINKI S
POTI

Pravijo, da je Univerza v Ulmu »najvišja nemška univerza«. Najvišja zato, ker stoji zunaj mesta na vzpetini. Res je, da slovi po svojih tehniških fakultetah, pa vendar v Ulmu niso pozabili na družbene vede. Znanja iz teh ved si je na Univerzi v Ulmu moč pridobiti pri ZAWIW, Univerzitetnem centru za splošno nadaljevalno izobraževanje. Pri tem centru pa je leta 1994 nastal tudi sedež Evropske zveze »Učenje v poznejših letih«. Tako je v njenem okviru lani potekala v Ulmu že četrta konferenca, posvečena izobraževanju in učenju starejših odraslih.

UČENJE IN IZOBRAŽEVANJE ZA VSE

Na konferenci so se odprla mnoga vprašanja v zvezi z demokratizacijo učenja in izobraževanja. Vse bolj je videti, da se zdaj vloga učitelja zares spreminja, in tisti, ki tega ne zaznajo, bodo najverjetneje doživeli presenečenje. Predavatelji, ki bodo svoja predavanja zapisali, jih zvočno in slikovno opremili ter jih objavili na internetu, bodo postali odveč, če ne bodo opravljali še neke druge, povsem drugačne vloge; vloge svetovalca, ki mladega človeka vodi skozi razmišljanje, ga opozarja na cilje, ki naj jih doseže, mu daje psihološko podporo.

Obstoju univerz v podobi, ki smo je bili vajeni doslej, grozijo tudi tako imenovane »industrijske univerze«, ki jih ustanavlja industrija. Če pozorneje razmišljamo o vzrokih, zakaj prihaja do vzporednega sistema univerz, ugotovimo, da se univerza ne uspe dovolj hitro odzvati na nove potrebe in izzive, velika industrija pa želi znanja, ki jih potrebuje. Po drugi strani pa je res tudi to, da so se potrebe po znanju občutno razmahnile, in tako je v izobraževalnem sektorju moč ustvariti tudi veliko dohodka. Tedaj ni nenavadno, da se indu-

strija in kapital zanimata za ustanavljanje univerz. Tako se morajo univerze nemudoma odpreti številnim možnostim, ki jih ponuja nova tehnologija učenja. Le tako bo njihov program ostal zanimiv. Pa ne le univerze, marveč tudi univerze za tretje življenjsko obdobje.

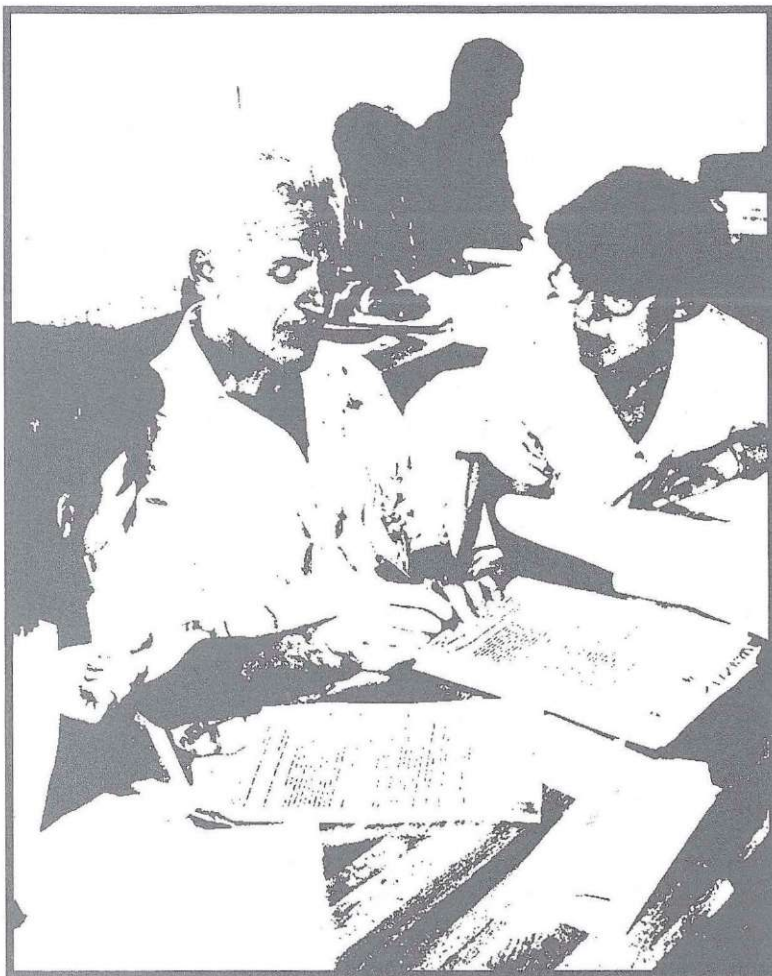
INTERNET JE SREDSTVO ZA VSE GENERACIJE

Tema konference je bila pomembna tudi zato, ker učinkovito razbija stereotipne poglede na učenje in zmožnosti starejših, tako v javnosti kot pri starejših samih. Uporabo interneta, še posebej tisto interaktivno, starejši povezujejo z mladimi. Po drugi strani tudi mladi sami verjamejo, da so nove tehnologije njihova domena.

»Moji vnuki so dejali, da bo zdaj treba starejše vpeljati v elektronsko dobo,« je dejal upokojeni prof. Tom Holloway iz Velike Britanije ... *No, in to misel so namenili meni, ki sem svojo prvo elektronsko pošto poslal že leta 1973, ko sem bil na čelu nekega oddelka pri IBM-u.*

Prof. Holloway je tako osvetlil morda največjo težavo v učenju starejših: nepreverjene resnice in predsodke, ki se naložijo starejšemu človeku.

Tom Holloway je predstavil The Third Age Trust in Seznam razgovorov.¹ Na tej mreži starejši opisujejo svoje vsakodnevno življenje, življenje danes in nekoč in odgovarjajo na vprašanja. Eno teh je bilo: *»Kaj se dogaja vojnim žrtvam?«* ali pa: *»Kako običajni ljudje doživljajo politične in druge dogodke?«* Zne-nada, skozi zgodbe, ki prihajajo iz mnogih držav, skozi dnevniške zapiske, fotografije, družinske arhive, pisma, ki so jih pisali stari očete, ki jih starejši pošiljajo s pomočjo interneta, pa tudi ob glasbi takratnih šansonov, zaži-



vi neki čas, ki je v uradnih zgodovinskih študijah povsem drugačen. Ena uspešnih tem so tudi prehranske navade nekoč in danes. Starejši tako mladim, ki najpogosteje zaidejo v naglo prehranjevanje, ki največkrat jedo in pijejo kar medtem, ko hodijo, odprejo pot v neki drug svet, v katerem je bila hrana družbeni obred, izraz kulture nekega okolja ali nekega družbenega sloja. Nasploh pa so družbeni in zasebni obredi tisto, kar mlade zanima. V njih se skriva podoba nekega drugačnega življenja, nekih drugih vrednot. S pomočjo prispevkov

Starejši postajajo vse pomembnejši vir učenja mladih.

na internetu nastaja tudi podoba druge plati vojne in z njo podlaga za učenik zgodovine za mlade ljudi. V življenju starejših so bili tudi drugi veliki dogodki, kot so konec vojne,

prihod prvega človeka na Luno itn. Pomembno je ugotoviti vezi, ki jih imajo starejši s svojo lastno zgodovino. Ob tem pa se odpira tudi vprašanje metod in načinov načrtnega prenašanja znanja starejših na mlade.

To prenašalsko vlogo je doslej zmeraj oprav-

ljala šola. Na prihodnje rodove je prenesla vedenja o kulturnih dosežkih predhodnikov. Pri tem pa je šlo zmeraj za pretehtan izbor takšnih vedenj. Tokrat izbora ni, mladi pa morajo dovolj zgodaj razviti kritični duh, morajo si ustvariti lastna mnenja ob srečanju z gradivi, ki so jim na razpolago na internetu.

PROJEKTI STAREJŠIH

Prednost konference je bila v nadrobni predstavitvi projektov, ki so jih v evropskih državah že uresničili.

- Na konferenci so tako predstavili mreže LILL za učenje in sporazumevanje starejših pri Univerzi v Ulmu.² V tej mreži zbirajo podatke o tem, kaj danes pomeni biti star v posameznih evropskih državah, pa tudi o tem, kaj so resnični problemi starosti in staranja, kakšne politične rešitve iskati. Starejši postajajo tako številni, da ne bo dovolj njihova vprašanja obravnavati zgolj v letu starejših. Ta vprašanja nezadržno silijo v ospredje družbenega razmišljanja.

- Nemci so ustvarili povezavo med radiom, televizijo in internetom. Nastala je oddaja »Priče zgodovine«. Nabirajo se spomini na politične dogodke, modo, preživljanje prostega časa, prehranjevanje itn. Ob njih pa starejši pošiljajo tudi pisma, fotografije s podstrešij. Nekatere oddaje obravnavajo vizije in utopične poglede starejših o tisočletju pred nami. Kakšno družbo graditi, kaj spremeniti ... kaj ukiniti.

- Challenge to Global Citizenship je mreža, ki je nastala na Finskem.³ Vanjo se lahko vključijo vsi rodovi in ljudje vseh poklicev. Z navodili nas avtorji vodijo po raziskovalnem projektu s temami, ki zanimajo svet, s temami, ki naj pritegnejo dejavne državljane tega planeta. Pridobiti si je moč tudi maturo iz dejavnega državljanstva. Z vključitvijo v ta in druge projekte na internetu starejši razvijajo svoje učne strategije. Pogosto morajo pred tem opraviti še eno pomembno delo, namreč ločiti se morajo od tistih učnih poti, ki so jih največkrat uspešno uporabljali v življenju.

Na Finskem je razkorak med generacijami vse večji. Tako so npr. finske družine zvečine jedrne in stari starši so pogosto v oddaljenih domovih za starejše. Prikazi iz teh domov, ki jih objavljajo mladi študenti po internetu, vzbudi-

jo v otrocih željo, da bi zvedeli kaj več o svojih starih starših in o tem, kje in kako živijo.

- Finske univerze za tretje življenjsko obdobje starejše vključujejo v različne dejavnosti. Predavanja, projekti, raziskovanje, izdajanje publikacij. Posebej se te univerze ukvarjajo z razvojem usposobljenosti starejših za raziskovanje, vključujejo se v javne razprave o starosti in staranju in v iskanje zakonskih rešitev na tem področju, preučujejo zmožnosti starejših ljudi, tiste, ki se v starosti obnovijo ali ustvarijo na novo ter lahko služijo družbenemu razvoju. Posvečajo se razvoju učnih metod pri izobraževanju starejših.

Mnogi starejši ustanavljajo nevladne organizacije, v katerih izobražujejo drug drugega. Tako pride do izraza njihovo strokovno znanje. To se največkrat nateče v študijska gradiva, ki se objavijo po internetu.

- V Franciji se je število univerz za tretje življenjsko obdobje ustalilo približno pri števil-

Finci ne želijo, da bi jih obravnavali kot stare, pa čeprav je starih nad 65 let kar 703 000. Tega ne želijo, kajti biti star pomeni zdrsniti po družbeni lestevici navzdol, saj so ugotovili, da pri njih zares spoštujejo stare le Romi, medtem ko jih finska družba obravnava predvsem kot pomembno kategorijo potrošnikov.

ki, ki so jo dosegli že takrat, ko je nastala prva v Toulousu. Univerza v Lyonu, ki zdaj deluje v središču mesta, pa tudi naokrog po vaseh, se povezuje z nemškimi univerzami, še posebej tistimi v vzhodnem delu te države.

- Na Nizozemskem se je leta 1993 razvila mreža Senior Web, ki spodbuja starejše, da se vključijo v družbo⁴. Internet tu služi kot povezava z lokalnim življenjem. Ponuja informacije, izobraževanje, budi interes starejših za dejavno prispevanje k skupnosti. Mreža ponuja izobraževanje za internetne inštruktorje. V to izobraževanje se je doslej vključilo veliko ljudi, starejših od 75 let. Nastarejši udeleženec šteje 98 let. Tudi on si je pridobil spričevalo inštruktorja. Izobraževanja te vrste tečejo v kraju, v kakšni knjižnici ali drugi ustanovi. Tudi v bankah, ki imajo za to primerno opremo. Ob njih se pomembno razvija »vrstniško so-učiteljevanje«, pri katerem gre, kot vemo, za medsebojno poučevanje.

- Jean Thompson iz Velike Britanije, ki vodi Univerzo za tretje življenjsko obdobje, eno tistih, ki ima izrazito razvite družbene razsežnosti, je povedala, kako deluje njihova mreža upokojenih prevajalcev.⁵ Internet jim je pri tem v veliko pomoč. Jean nas je opozorila na to, kako natančno moramo preizkusiti spretnosti in znanja starejših, ki jih vključimo v kakšno dejavnost. Ti se velikokrat podcenijo ali pa so njihova znanja morda že zastarela ter jih je treba, preden pričnejo delati, osvežiti.

Univerza v Ulmu se je z IBM-om in neko banko dogovorila za sponzoriranje projekta Senior-Mobile Info. Gre za avtobus, ki potuje po deželi in animira starejše za vključitev v interaktivno rabo interneta.

Ko smo na konferenci razmišljali, katera znanja so za starejše ključna, ali morda, katere usposobljenosti morajo doseči, smo spoznali, da je morda med vsemi usposobljenostmi obvladovanje tujih jezikov tisto, ki učno razvitim starejšim ljudem lahko najbolj odpre vrata v druga izobraževanja in predvsem v drugačno učenje s pomočjo nove tehnologije učenja.

Utrinke s poti je pripravila
mag. Dušana Findeisen

**Najstarejši
uporabnik interneta
na Nizozemskem je
star 98 let.**

¹ Seznam razgovorov je brezplačen. Pisati je treba Tomu Hollowayu (tom.holloway@u3a.org.uk) ali po faksu (+44) 1926 77 1707. Na tem seznamu je mogoče postavljati vprašanja in dobiti odgovore.

² Naslov LILL v kiberprostoru je: <http://www.uni-ulm.de/LiLL>

³ Več informacij dobite na: The Finnish UN ASSOCIATION, UNIONINK.45 b, 00170 Helsinki, Faks: +358 9 135 2173,

elektronska pošta: maailmankansalainen@ykliitto.fi

⁴ Senior Web, NL., P. O. Box 222, 3500 AE Utrecht, The Netherlands, telefon: (+31) 30 276 99 45,

Faks: (+31) 30 271 3649),

elektronska pošta: info@seniorweb.nl

internet: <http://www.seniorweb.nl>

⁵ Jean Thompson,

elektronska pošta: jeant@easynet.co.uk

5.

ANDRAGOŠKA POLETNA ŠOLA



KAKO IZBOLJŠATI ŽIVLJENJE IN DELO LJUDI V KRAJU

Usposabljanje za postavitev in razvoj projektov

Ajdovščina, 7.-11. junij, 1999

Mnogi ljudje začutijo, da bi morali rešiti ta ali oni problem v svojem lastnem življenju ali v svojem okolju. Pogosto gre pri tem za vprašanja, ki so jih doslej urejala zgolj podjetja, ustanove in država: zaposlovanje in brezposelnost ljudi vseh starosti, premagovanje družbene izločenosti,boljšanje gmotnega položaja, ohranjanje in utrjevanje zdravja, učenje za življenje in delo v prostem času, ipd.

Pri tako širokih vprašanjih pa posameznik lahko kaj malo stori sam. Združiti se mora z drugimi, a pogosto ne ve kako; kako pritegniti druge, kako se organizirati, kako narediti program izobraževanja in delovanja, kje in kako pridobiti denarna sredstva za uresničenje takšnih prizadevanj. V letošnji Andragoški poletni šoli si boste pridobili znanja za postavitev in razvoj tovrstnih projektov.

Vabljeni:

- izobraževalci odraslih,
- organizatorji izobraževanja v podjetjih, v skupnostih za zaposlovanje, job-klubih,
- kadrovske delavci,
- socialni delavci, kulturnim in
- kulturniki, ki ste odgovorni za lokalni in regionalni razvoj.

Informacije in prijave: Filozofska fakulteta v Ljubljani
Oddelek za pedagogiko in andragogiko Aškerčeva 2, Ljubljana
Tel.: 061/176 93 43, faks: 061/125 93 37
Elektronska pošta: ana.krajnc@uni-lj.si

Bodite pozorni na naslednje konference in razmislite o svoji udeležbi. Tudi izobraževalci se moramo izobraževati. Strokovno sodelovanje gre preko državnih mej. Potrudite se, da bi aktivno sodelovali na koonferencah in nastopili z referatom, predavanjem ali diskusijov skupinah. Mednarodne konference so priložnosti, da svoja spoznanja soočite s spoznanji drugih strokovnjakov.

LITERACY - CHALLENGES FOR THE NEW MILLENIUM (PISMENOST - IZZIV ZA NOVO TISOČLETJE)

IDECIRA (International Development in European Committee of the International Reading Association) organizira enajsto konferenco o branju v sodelovanju z Norveškim združenjem za branje.

Nekatere pomembnejše teme konference:

– učinkovite tehnike izobraževanja z branjem – učinkovite tehnike izobraževanja s pisanjem – odkrivanje napak in rokopis – najbolj potrebna pismenost – glasovno zaznavanje – razvoj pismenosti pri izobraževanju učiteljev – težave pri branju – zgodnje odpravljanje napak – načini učenja in metakognitivnost – ortografija v razvoju pismenosti – branje vsebinskih sklopov – bilingualna pismenost – podpora družine pri razvoju pismenosti – branje in knjižnice – raziskovanje pismenosti, akcijsko raziskovanje – novi mediji in pismenost – pismenost odraslih

Informacije in prijave: Ms. Marit H. Olson
Stavanger College, P.O. Box 2527 Ullanhaug
N-4004 STAVANGER, NORWAY

Tel: 47-518-33 045, Fax: 47-518-83 10 50

E-mail: marit.h.olsen@adm.his.no

Čas: 1. – 4. avgust 1999

Kraj: STAVANGER, NORWAY

42. SALZBURŠKI RAZGOVORI ZA VODILNE V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH - LEARNING WITH AND WITHOUT NETWORK (UČENJE Z IN BREZ MREŽE)

Pomenu permanentnega izobraževanja se ne moremo izogniti niti v vsakdanjem življenju niti pri prilagajanju strokovnih kvalifikacij. Učenje je ključ za našo prihodnost: socialni razvoj (učeca se družba), zagotavljanje služb in smisla življenja, za spreminjanje ustanov in institucij (učeca se organizacija), za povečanje individualizma in osebne vplivnosti (samostojno učenje).

Na poti v informacijsko dobo se porajajo novi koncepti izobraževanja in učenja. Vedno bolj pogosti so izrazi: teleučenje (telelearning), izobraževanje na daljavo (distance education), računalniško usposabljanje (computer based training), multimedijško izobraževanje itd.

Ali se bo postopoma izobraževanje preselilo iz institucij v virtualni svet? Ali bo samostojno izobraževanje preraslo organizirano izobraževanje? Kakšno vlogo bo igrala informacijska tehnologija, ali bo spremenila proces

izobraževanja in vsebino znanja? Katere organizacijske, svetovalne, izobraževalne, medijske in socialne mreže so potrebne za optimalno pot v učečo se družbo?

Informacije in prijave: Verband Österreichischer Volkshochschulen
Weintraubengasse 13
A- 1020 WIEN
tel: 43-1-216 42 26, fax: 43-1-214 38 91
Čas: 11. – 17. julija 1999
Kraj: Eugendorf pri Salzburgu

LEARNING FROM EACH OTHER (UČIMO SE EDEN OD DRUGEGA)

17. EUCEN (European Universities Continuing Education Network) konferenca

Vloga univerz pri izpopolnjevanju znanja in širjenju dopolnilnega izobraževanja. Novi krajši študijski programi in večja fleksibilnost univerz. Nova klientela, preseganje delitve na posamezne discipline in izobraževanje brez predhodnih izobrazbenih formalnih zahtev. Univerza kot največji zaklad znanja in njena nov vloga v informacijski družbi.

Izginjanje meja med formalno in neformalno univerzitetno izobrazbo. Razširitev vloge univerze prek dopolnilnega izobraževanja – ponudbe za odrasle – spoznanja, ki prihajajo iz ZDA.

Vzpostavljanje mrež za neformalen študij in srečanja zainteresiranih. Izboljšanje managementa v dopolnilnem univerzitetnem izobraževanju. Opazovanje univerzitetnega dopolnilnega izobraževanja v Evropi. Primeri dobre prakse pri uporabi informacijske tehnologije in multimedijskih programov za dopolnilno univerzitetno izobraževanje.

Informacije in prijave: Institute of Continuing Education
Kristin Hjartardottir
UNIVERSITY OF ICELAND
Dunhaga 7
107 REYKJAVIK, ICELAND
Tel: 354-525-4925 • Fax: 354-525-4080
E-mail: kh@hi.is • www.hi.is/Endurm
Čas: 24. – 27. junij 1999
Kraj: REYKJAVIK, Iceland

SOCIAL CHANGE AND ACTIVE CITIZENSHIP IN THE LEARNING SOCIETY

(DRUŽBENE SPREMEMBE IN AKTIVNO DRŽAVLJANSTVO V UČEČI SE DRUŽBI)

ESREA (European Society for Research in Adult Education) konferenca
Namen konference je, da poveže raziskovalce iz vse Evrope, ki jih zanima izobraževanje odraslih v povezavi z aktivnim državljanstvom. Vedno bolj postajajo očitne ugotovitve, da danes ni tolikšen problem ustvarjati bogastvo neke družbe, ampak je večji problem, kako ga na nov način porazdeliti. Bolj kot usposabljanje za proizvodnjo postaja pomembno usposabljanje ljudi za sodelovanje v družbi.

Družbeni razvoj postavlja nove zahteve tako za lokalni, nacionalni in evropski nivo. Osrednje vprašanje postaja zaposljivost in /ali socialna

izločenost ljudi. Povečujejo se prizadevanja Evropske komisije, da bi usposobili ljudi za učinkovito sodelovanje pri socialnem, kulturnem in političnem razvoju.

Nekaj pomembnejših tem, ki jih bo konferenca obravnavala:

– spreminjanje družbenih pogojev za aktivno državljanstvo – izobraževanje odraslih za aktivno državljanstvo in novi koncepti vseživljenjskega izobraževanja – uporaba nove tehnologije in novi pristopi pri usposabljanju ljudi za aktivno državljanstvo – usposabljanje za življenje prek družbenega udejstvovanja – andragoški vidiki usposabljanja ljudi za udejstvovanje v družbi – zgodovinske in politološke študije – narodnost, državljanstvo in izobraževanje odraslih – vseživljenjsko izobraževanje kot sredstvo za razvijanje "človeškega kapitala"

Informacije in prijave:

Department of Continuing Education, (John Field)

University of Warwick

CONVENTRY CV4 7AL, ENGLAND

Fax: 44-1203 52 42 23 • E-mail: j.field • warwick.ac.uk

Čas: 11. –13. septembra 1999

ADULT LEARNING: EMPOWERING PEOPLE FOR THE NEXT MILLENNIUM

(IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH: PRIDOBIVANJE DRUŽBENE MOČI LJUDI ZA NASLEDNJE TISOČLETJE)

6. SVETOVNI KONGRES ICAE (International Council for Adult Education)

Tri dni bo konferenca posvetila poročilom o uresničevanju sklepov UNESCOve svetovne konference CONFITEA iz leta 1997. Kako se v posameznih državah uresničuje osnovno sporočilo CONFITEA "vsak naj se uči vsaj eno uro na dan" (One Hour a Day for Learning), priporočilo, da razvijajo izobraževanje starejših (Education for Older Adults) in kako se po svetu širi Teden vseživljenjskega izobraževanja (Adult Learners Week).

Poročali bodo o tem, kako so države povečale pozornost in skrb za izobraževanje odraslih, kakšne ukrepe so uvedle, kakšne mreže novih možnosti za izobraževanje odraslih so se v zadnjih dveh letih razvile. Države so bile dolžne, da uvedejo službo za spremljanje razvoja (Education Watch), nudijo svetovalne usluge in razvijajo pripomočke za posamezne akcije. Udeleženci se bodo lahko seznanili s trendi svetovne prosvetne politike in najnovejšimi primeri iz prakse izobraževanja odraslih na nacionalnem in lokalnem nivoju.

Nekaj glavnih tem:

– vloga univerz, dokumentacijske in informacijske službe – izobraževanje odraslih v odnosu do okolja – izobraževanje odraslih in nove tehnologije – izobraževanje odraslih v skupinah s posebnimi potrebami

Informacije in prijave: International Council for Adult Education

720 Bathurst Street, Suite 500

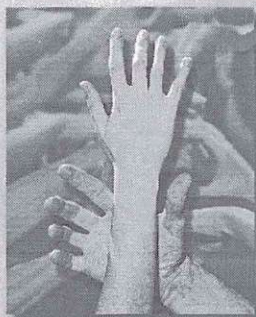
TORONTO, ONTARIO CANADA M5S 2R4

Tel: 1-416-588 12 11 • Fax: 1-416-588 57 25

E-mail: icae@web.net • www.web.net/icae

Čas: 17. – 22. maj 1999

Kraj: OCHO RIOS, JAMAICA



Dnevi

kadrovskih delavcev '99

od 15. do 17. aprila

Hoteli Bernardin - Grand hotel Emona, Portorož

GV
IZOBRAŽEVANJE

Najpomembnejše teme iz bogatega programa:

- ✖ Kadrovska služba kot nosilka organizacijskih sprememb
- ✖ Vloga kadrovskega delavca kot notranjega svetovalca menedžmentu
- ✖ Kako pridobiti in obdržati najboljše kadre
- ✖ Sodobni načini ocenjevanja uspešnosti zaposlenih
- ✖ Varstvo delavčeve zasebnosti
- ✖ Javna dela

Delo bo potekalo v 6 izbirnih sekcijah:

- ✖ Delo na domu
- ✖ Izobraževanje in upravljanje znanja
- ✖ Posredovanje dela
- ✖ Plačilo za delo
- ✖ Zdravje in delo
- ✖ Spremljanje poklicnega razvoja zaposlenih

Po faksu gre hitreje!
061/30-91-835

Izpolnite in pošljite na naslov:

GOSPODARSKI VESTNIK,
Založniška skupina, d. d.
Izobraževanje
Dunajska 5, 1000 Ljubljana

Lahko nas tudi pokličete po
telefonu 061/30-91-830
in odgovorili vam bomo
na vprašanja.

Želim, da mi pošljete podroben program na naslov:

Ime in priimek

Podjetje/Ustanova

Naslov

Kraj

Telefon

Faks

E-pošta

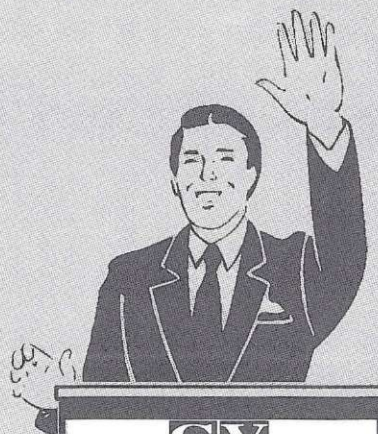
DKD '99



Kako voditi seminarje in delavnice

Govorne spretnosti in prezentacijske tehnike za izobraževalce, trenerje in svetovalce

25. in 26. marca 1999 ob 9. uri • Grand hotel Union • Miklošičeva 1, Ljubljana



Izvedeli boste kaj je dobro vedeti o izobraževanju odraslih, kako pripravimo prosojnice v izobraževanju odraslih in vse o govornem nastopu predavatelja.

Pripravimo posebej v
vaši organizaciji

Sodelujejo:

mag. Daniela Brečko, Tatjana Zidar in Miloš Pugelj

Vabimo na
delavnico

INFORMACIJE IN PRIJAVE

Gospodarski vestnik, založniška skupina, d. d. -
Izobraževanje

Dunajska 5, 1000 Ljubljana

telefon: 061/30-91-830, faks: 061/30-91-835

Povzetki/Abstracts

mag. Nives Ličen

Demokratizacija 21. stoletja se začne v družinah

Demokracijski odnosi slonijo na demokratični kulturi, katere temelje vsrka mlad človek v svojem družinskem okolju. Od staršev je odvisno, kakšne odnose bodo v družini gradili in ali bodo otroke učili demokratičnosti ali ne, ali bodo s svojo vzgojo načrtno ustvarjali temelje za demokratične odnose v širši skupnosti ali ne. Za psihološko osnovo demokracije so pomembne lastnosti kot je strpnost in toleranost, sprejemanje odgovornosti, sposobnost dialoga, neodvisnost in samostojnost. Osnovni vzorci obnašanja se sicer razvijajo v otroštvu, vendar jih lahko tudi odrasli razvija v stiku s pomembnimi drugimi in v čustveno zanj pomembnem okolju. Ker večino čustveno najmočnejših vezi še vedno najdemo znotraj družine, bi potrebovali vzgojo in izobraževanje odraslih za življenje v družinski skupnosti tudi z namenom razvijanja demokratičnih odnosov.

Nives Ličen, M.A.

The democracy of the 21st century begins in the families of today

Democratic relations repose upon the democratic culture, whose fundamentals each young person assimilates from the family environment. It depends upon the parents what kind of relations they will build up in the family, and whether or not they will teach their children democratic principles; and also, whether or not they will through their upbringing consciously lay the foundations for democratic relations in the wider community.

The characteristics which are of importance for the psychological basis of democracy include: patience and tolerance, acceptance of responsibility, capacity for dialogue, independence and self-reliance. While the basic models of behaviour are, naturally, developed during childhood, they may also be developed by adults through contact with others of importance to them, and in an environment which is emotionally important to them. Since the majority of the most powerful emotional bonds are still to be found within the family, we would need further training and education of adults for living in the family community, and also with the aim of developing democratic relations.

Mag. Alenka Janko Spreizer

Funkcionalna pismenost na prelomu tisočletja

Prispevek predstavlja novejša razumevanja pismenosti, ki se pod vplivom različnih humanističnih in družboslovnih znanosti uveljavljajo tudi na področju izobraževanja odraslih. Opredelitev funkcionalne pismenosti, značilne za obdobje od šestdesetih do osemdesetih let, se tudi pod vplivom drugih ved spreminja in dobiva nove razsežnosti. Od šestdesetih let kaže v okviru Unesca veliko zanimanje za pismenost tudi izobraževanje odraslih. Vprašanju funkcionalne pismenosti se je začel posvečati teoretsko, predvsem pa s pragmatičnimi projekti, kot je bil npr. eksperimentalni svetovni program opismenjavanja. Izraz funkcionalna pismenost se v zadnjem času v okviru Unescovega Inštituta za izobraževanje v Hamburgu opušta in nadomešča z drugimi pojmi, kot je npr. temeljno izobraževanje (basic education).

Alenka Janko Spreizer, M. A.

Functional literacy at the approach of the new millennium

This paper presents the latest outlooks on literacy, which, under the influence of various humanistic and social sciences, has also been affirming its place in the domain of adult education. The orientation of functional literacy, which was characteristic of the 70s and 80s, has also - under the influence of other sciences - begun to change and to acquire new extensiveness. Ever since the 60s, within the framework of UNESCO, great interest has been shown both in literacy and in adult education. The question of functional literacy began to be tackled by the theoretical approach, mainly through pragmatic projects, such as e.g. the world literacy programme. In recent times, at the UNESCO Institute for Education in Hamburg, the term functional literacy has been gradually dropped, to be replaced by other concepts, such as basic education.

Mag. Dušana Findeisen

Funkcionalna nepismenost in kako jo rešujejo Francozi

Dušana Findeisen piše o funkcionalni pismenosti in razpravlja o tem, kako je tež-

ko opredeljiva. Tako pravi, da se moramo zadovoljiti zgolj s tem, da opišemo značilne oblike te osebnosti in družbene disfunkcije, ki se spreminja s kulturnim okoljem in trenutkom družbenega razvoja. Ko omenja verbalnost, pove, da se funkcionalno nepismen človek tudi jezikovno in miselno oplaja le v svojem ozkem okolju in zato ni čudno, da se širših socialnih okolij boji.

Izobraževanje in organizacija na tem področju sta povsem odvisna od ljudi, ki jih izobražujemo, in od tistih, ki so voljni takšno izobraževanje ponuditi. Tudi slednje je treba neprestano izobraževati, bodisi da gre za zaposlene strokovnjake, bodisi za prostovoljce. Vendarle pa to še ne pomeni, da jim lahko kar koli predpisujemo, jih kakor koli omejujemo ali nadzorujemo. Lahko jih zgolj spoštujemo. Podobno kot v Franciji pa bi bila potrebna politična volja na državni in lokalni ravni, da bi se dorekli mehanizmi izvajanja politike preprečevanja in zdravljenja tega velikega družbenega zla.

Dušana Findeisen, M.A.

Functional Illiteracy - and how The French have been coping with it

Dušana Findeisen discusses functional literacy pointing out how difficult it is to define this term. She claims that all we can do is to describe various characteristic forms of this personal and social dysfunction. This dysfunction, however, is subject to changes dependent on those occurring in the cultural environment and in social development. Referring to language she stresses that an illiterate person draws his/her experiences and his thoughts from the narrow social environment and, consequently, it is easy to understand that such a person is afraid of wider social contexts.

In this field, education and its organisation remain thoroughly dependent on people to be »educated« and on those who are willing to participate in their own »education«. Moreover, there is a need to educate the educators, be they fully employed professionals or volunteers. This, however, does not mean that they can be subject to rules imposed on them or controlled in any way. All we can do is to respect them. The author also

stresses that, as in France, political will is necessary in searching for solutions to this great social evil, both in prevention and in cure.

Mag. Daniela Brečko

Metode izobraževanja odraslih – 1. del

Avtorica v prispevku predstavi 5 metod izobraževanja odraslih, ki jih lahko uporabimo predvsem na začetku seminarja, delavnice, tečaja ali drugih učnih oblik. Metode za spoznavanje udeležencev so še zlasti pomembne za ustvarjanje motivacijskega učnega okolja in so predvsem namenjene odpravi strahu in navezovanju tesnejših stikov med udeleženci, kar omogoča kasneje učinkovito izmenjavo izkušenj. Vsako metodo predstavi v treh elementih, in sicer, kakšen učni cilj z njo zasledujemo, kako posamezne metode udejanjimo v praksi in kakšni pogoji morajo biti izpolnjeni, da lahko posamezno metodo učinkovito izvedemo.

Daniela Brečko, M.A.

Methods for adult education – Part I

In this paper, the author presents five methods for adult education, primarily intended for use at the start of seminars, workshops, courses or other forms of teaching. The methods for generating participants awareness are particularly important in creating a motivational learning environment, and are primarily intended both to dispel fear and to establish closer links amongst the participants, thus helping to allow at a later stage for effective exchanges of experience. Each method is presented through three elements: the nature of the teaching aim being followed, the way in which individual methods are put into practice, and the conditions which must be fulfilled if we are effectively to implement a particular method.

Nadja Dobnik

Vloga učbenika v izobraževanju na daljavo

V izobraževanju na daljavo ima študijsko gradivo posebno vlogo, saj mora poleg posredovanja učnih vsebin zajeti tudi vse tiste funkcije, ki jih ima v neposredni vzgojno-izobraževalni komunikaciji učitelj. Zato mora učbenik poleg podajanja nove učne snovi, razlage in vaj za utrjeva-

nje snovi vsebovati tudi animacijska besedila, ki študenta vodijo od enega učnega koraka do drugega, posebno didaktično funkcijo pa ima tudi grafično oblikovanje.

Dobnik Nadja

THE ROLE OF THE TEXTBOOK IN DISTANCE LEARNING

In distance learning, the study materials play a special role: in addition to communicating the study contents, they must also include all those functions which the teacher requires in direct in-class educational communication. This is why the textbook – in addition to providing new study materials, explanations, and knowledge reinforcement activities – must also contain stimulatory texts which lead the students from one learning stage to the next; a special didactic function is also that of graphic design and presentation.

Prof. dr. J. W. Cosman

Izobraževanje v zaporih

Večina obsojenih v zaporih so mlajši odrasli, s kratko izobrazbeno potjo in funkcionalno nepismeni. Večina jih je sposobna in željna učenja, vendar pa obstoječi izobraževalni programi v zaporih, če sploh obstajajo, niso kakovostni. Kaznovati nekoga namreč pomeni zadati mu bolečino in kaznovalni postopki privedejo do sovraštva in nasilja. V nasprotju s tem pa je izobraževanje izvor osebnostne rasti in samouresničenja, je razvoj človekove osebe. Tako se izobraževanje v zaporih omeji le na razvoj nekaterih osnovnih veščin v zvezi z delom. In vendar so potrebni pravi izobraževalni programi, takšni, ki bodo zavezani višji ideji »inherentnega dostojanstva in vrednosti vseh članov družine, ki jo imenujemo človeštvo«.

J. W. Cosman, Ph.D.

Education in Prison

Most convicted criminals in prisons are youngish adults, under-educated and illiterate, but most are able and willing to learn. Yet educational programs in prison – when and if they exist – are not and cannot be of good quality. Punishment is the infliction of suffering, and produces hatred and violence: education is the nurture of growth and fulfillment, the development of the human person. Thus, all that education can do in prisons is to develop some basic skills in prisoners, aimed at productive work. What are actually

needed are real educational programmes. Therefore, it seems necessary to obey the higher order of »the inherent dignity and value of all members of the human family.«

Samo Lojck

Pomen knjižnic za izobraževanje odraslih

V Delavski knjižnici v Ljubljani, enoti Knjižnice Otona Župančiča, ter v Središču za samostojno učenje pri Šolskem centru za pošto, ekonomiko in telekomunikacije sta bili v februarju in marcu leta 1997 izvedeni manjši anketi, ki naj bi na omejenem vzorcu preverili, koliko in kako se odrasli izobražujejo ali učijo, ali v ta namen obiskujejo knjižnico oziroma druge podobne institucije in s katerimi oblikami bi jim te institucije pri tem lahko pomagale. Predstavljeni so rezultati obeh anket in njihova analiza.

Samo Lojck

Importance of libraries for Adult Education

In February and March 1997, an inquiry was undertaken at »Delavska knjižnica« in Ljubljana, a department of »Knjižnica Otona Župančiča«, and at »Središče za samostojno učenje pri Šolskem centru za pošto, ekonomiko in telekomunikacije«, with the aim of gaining some knowledge about how adults take part in self-education or learning, how frequently they visit libraries or similar institutions and how these institutions, could help them in this respect. The results and the analysis of both inquiries are presented.

dr. Monika Govekar-Okoliš

Vloga izobraževanja odraslih v razvoju lokalne identitete

Namen prispevka je predstaviti, kakšno vlogo je imelo izobraževanje odraslih pri razvijanju lokalne identitete. Pri tem gre za kratek oris razvoja in pomena majhnih lokalnih skupnosti v slovenski zgodovini. Kot primer je opisan razvoj lokalnih skupnosti na Goriškem in v Trstu z okolico v drugi polovici 19. stoletja. Opisani so začetki prosvetnega izobraževanja odraslih, ki je potekalo v različnih društvi. V društva so se ljudje prostovoljno vključevali, se medsebojno učili, prenašali znanja in izkušnje ter na osnovi pobudnikov v kraju skrbeli za razvoj kraja, s tem pa tudi za lasten osebnostni razvoj. Tako kot v preteklosti se tudi danes vse bolj pri-

zadevajo za razvoj lokalne skupnosti posamezniki, ki so v svojem kraju začutili potrebo po pridobivanju novih možnosti za temeljitejšo spoznavanje lokalne identitete. To je povezano tudi z zgodovino kraja, lokalne ali regionalne skupnosti. Šele s spoznavanjem zgodovine kraja in življenja v lokalni skupnosti ljudje temeljiteje oblikujejo svojo identiteto in pripadnost kraju, s tem pa lahko oblikujejo in načrtujejo nadaljnji razvoj kraja.

Monika Govekar-Okoliš, Ph.D.

THE ROLE OF ADULT EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF LOCAL IDENTITY

The aim of this paper is to demonstrate the role that adult education has played in the development of local identity. This includes provision of a brief outline of the development and significance of smaller local communities in Slovenian history. As an example, a description is given of the development of local communities in the regions of Goriška and of Trieste and its environs during the second half of the 19th c. Attention is given to the beginnings of the adult instruction and education activities which were conducted in the various societies, where membership was voluntary. There, the local members learnt from one another, transferred their knowledge and experience, and - with the stimulus of regional encouragement - took care of the development of their region and, consequently, their own personal development.

As it was in the past, so it still is today: those who are most concerned for the development of the local community are the individuals who, within their own region, have felt the need to gain new opportunities for a deeper recognition of the local identity. This need is also linked to the history of the area and of the local or regional community. It is only through recognition and understanding of the history of the region, and of life in the local community, that people are better able to shape their own identity and attachment to the region, and hence to form and plan its further development.

V reviji *Andragoška spoznanja* objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih.

Splošna načela

Prispevke, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, bomo razdelili na znanstvene in strokovne prispevke, prispevke iz prakse za prakso in informativne prispevke.

Z veseljem bomo objavili tudi konkretne zgodbe o podjetjih, ljudeh, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo dati čim več uporabnih informacij, da bi postali dejavnejši v okolju, v katerem živijo.

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke priporočamo novinarski slog pisanja.

Dolžina

Prispevki naj obsegajo besedilo od 1500 do 3000 besed (do 10 strani A4 s presledkom 1,5).

Ilustracije

Ilustracije so zelo zaželeni. Če vaš prispevek vsebuje ilustracije (risbo, fotografijo, diagram, karikaturu – oziroma vse, kar ne spada v samo besedilo), vas prosimo, da nam jih pošljete ločeno od besedila z jasno pripisanim naslovom prispevka in oznako, kje naj ilustracija v besedilu stoji.

Reference

Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje ter stran (Jereb, 1991, str. 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

Seznam literature

Seznam uporabljene literature uredite po abecednem vrstnem redu. Zaradi preglednosti predlagamo naslednjo ureditev:

a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). *Managerska komunikologija*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). *Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe*. *Grundlagen der Weiterbildung*, 4, str. 197–199.

c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni

podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). *Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji*. V Medveš (ur.), *Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah*. Ljubljana.

Povzetek

Znanstvene in strokovne razprave morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 15 vrstic. Povzetek opremiti z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: dr. Zoran Jelenc: *Neformalno izobraževanje v organizacijah*).

Po možnosti naj bodo povzetki tudi v angleščini, še zlasti, kadar se bojite nejasnosti pri našem strokovnem prevodu naslova ali povzetka.

Opozorilo

Prosimo, da svoje članke pošljete v dveh izvodih na A4 formatu. Izpisi naj bodo kakovostni z dvojnimi razmikom med vrsticami. Na posebno stran napišite kratko avtobiografijo, ki naj obsega ime in priimek, akademski ali strokovni naziv ter ime ustanove, v kateri ste zaposleni, ali ime fakultete, če ste študent.

Tehnična navodila

Priložite računalniško disketo z besedilom vašega prispevka. Diskete so lahko 3.5 HD. Na disketi naj bo samo besedilo prispevka, shranjeno pod vašim priimkom (ime zapisa naj bo vaš priimek, npr. Krajnc, Krajnc.doc, Krajnc.asc in podobno) in posebej povzetek (ime povzetka naj bo vaš priimek in zraven številka 1., npr. Krajnc1). Ne pozabite na nalepko diskete jasno napisati svoj priimek. Prispevki so lahko napisani z enim od naslednjih urejevalnikov besedil: Word for Windows ali v zapisu ASCII.

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo.

Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Prispevke pošljite na naslov:

Filozofska fakulteta,
Oddelek za pedagogiko in andragogiko
Revija *Andragoška spoznanja*,
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana