

Monika Mithans, prof. pedagogike, monika.mithans@uni-mb.si

*Dr. Milena Ivanuš Grmek, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,
milena.grmek@uni-mb.si*

Spreminjanje položaja učenca v Sloveniji v 20. stoletju

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.013(497.4)''19''

POVZETEK

Položaj učenca je ena od tem v pedagoški teoriji in praksi tako pri nas kot v svetu, ki ji je namenjena pomembna pozornost. Pogled na položaj učenca se je skozi različna obdobja v zgodovini spreminjal, običajno je odseval duh časa, v katerem je nastal. V prispevku na podlagi analize domače strokovne literature analiziramo spreminjanje položaja učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu 20. stoletja.

Na osnovi analize ugotavljamo, da se je pogled na položaj učenca na Slovenskem prvič pomembno spremenil po prvi svetovni vojni, ko sta se začela poudarjati aktivna vloga učenca pri pouku in možnost svobodnega odločanja. Druga svetovna vojna je prizadevanja za izboljšanje učenčevega položaja prekinila. Že kmalu po njej so pedagoški teoretiki in praktiki jasno opozarjali na pomen vloge učenca pri pouku. Priča smo številnim razpravam o pomenu spremembe položaja učenca iz objekta v subjekt vzgojno-izobraževalnega dela. Prelomen dogodek v razmišljanju o spremenjenem položaju učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu je predstavljal referat Ive Šegula na prvem pedagoškem kongresu. Zavzela se je za samodejavnost učencev pri pouku in njihov subjektivni položaj. Zahteve za izboljšanje učenčevega položaja so se nadaljevale tudi po osamosvojitvi Republike Slovenije in so aktualne še danes. Žal pa ugotavljamo, da so učenci kljub neprestanim težnjam tako teoretikov kot praktikov pri pouku še vedno preveč poslušalci in premalo dejavni.

Ključne besede: učenec, položaj učenca, učna aktivnost, vzgojno-izobraževalni proces

Changes in Pupils' Situation in Slovenia in the 20th Century

ABSTRACT

Pupil's situation is an important topic of pedagogical theory and practice in Slovenia and worldwide. During different periods, the views on pupil's situation have changed, generally reflecting the spirit of the time in which they emerged. This article analyses the changes in pupil's situation throughout the educational process of the 20th century, based on studying domestic and foreign literature.

The analysis discovered that the first vital changes to the situation of pupils in Slovenia were recorded after the First World War, when the active role of pupils and their freedom of choice gained more importance. The Second World War interrupted the effort to improve pupil's situation. Soon after the War, pedagogical theorists and practitioners called attention to the meaning of pupil's role in class. There are numerous discussions on the significance of changing pupil's status from being an object to being a subject of the educational work. The turning point in thinking about the changed pupil's situation within the educational process was a paper by Iva Šegula, presented at the first pedagogical congress. She strived for self-activity of pupils in class and for their subjective role. The demands to improve pupil's situation continued after Slovenia's independence and are still going on. But unfortunately it was discovered that in spite of continuous efforts by theorists and practitioners alike, pupils are too often mere listeners, not engaging sufficiently in class.

Key words: pupil, pupil's situation, learning activity, educational process, participation

Uvod

»Pedagoška teorija in praksa sta si vedno prizadevali uresničiti končni cilj vzgoje – vzgojiti človeka, ki bo sposoben samostojno živeti tako v poklicnem kot zasebnem življenju« (Kroflič, 1996, str. 215). Za uresničitev tega cilja pa je potrebno na področju vzgoje in izobraževanja marsikaj postoriti, predvsem pa je pomembno, da je učenec v tem procesu udeležen in je aktiven.

Pogledi na položaj učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu so se skozi zgodovino spreminjali.¹ Otroci so dolgo veljali za manjvredne člane družbe. Podrejati

¹ Razvoj pedagoškega položaja učenca od antike dalje je podrobno predstavljen v razpravi: Lavrnja, I. (1985). Učenik kao subjekt obrazovanja. Rijeka: Izdivački center Rijeka.

so se morali zahtevam staršev in učiteljev, ki so uporabljali najrazličnejša prisilna vzgojna sredstva in metode (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003). Pri tem so pozabljali, da so prav učenci temeljni strukturni dejavnik vzgojno-izobraževalnega procesa in imajo skupaj z učitelji pomemben vpliv na uspeh tega dela.

Konec osemdesetih in v začetku devetdesetih let 20. stoletja zasledimo več besedil, ki govorijo o učencu kot subjektu vzgojno-izobraževalnega procesa (npr. Adamič, 1990; Kramar, 1990a; Resman, 1989). Učenec je subjekt vzgojno-izobraževalnega procesa, če ga učitelj spoštuje, če lahko (so)odloča in (so)deluje pri svojem razvoju, če je v vzgojno-izobraževalnem procesu aktiven (Blažič idr., 2003) in če je njegova aktivnost rezultat avtonomne motivacije (Kramar, 1980).

V prispevku predstavljamo poglede na položaj učenca v 20. stoletju v Sloveniji in ugotavljamo, v kolikšni meri so učenci v naši šolski praksi avtonomni in odgovorni subjekt oz. v kolikšni meri je razvita participacija učencev.

»Nova« nasproti »stari« šoli

Čas po prvi svetovni vojni je Strmčnik (1995b) poimenoval »zlati čas« (str. 323) za razvoj pedagogike in šolstva, saj so se ravno takrat razvile številne reformne smeri (duhoslovna oz. kulturna pedagogika, reformska pedagogika, socialnokritična pedagogika) (Protner, 2000).

Tako kot vsaka kriza je tudi prva svetovna vojna imela za posledice spremembe v teleološki usmeritvi pedagogike, ki je vplivala na izoblikovanje ustrežnejših didaktično-metodičnih strategij vzgoje in izobraževanja ter na spreminjanje položaja učenca. Pojavile so se zahteve po reformah šole (Strmčnik, 1995a); spremembe so bile tako močne, »da so izoblikovale posebno sintagmo 'nova' nasproti 'stari' šoli« (str. 209). Stari šoli se je očitalo poudarjanje vodilne vloge učitelja pri pouku ter zanemarjanje učenčeve volje in čustev (Protner, 2000). V nasprotju s »staro« je »nova« šola v otroku videla samostojno bitje s svojimi lastnostmi, poudarjala učno samoaktivnost učencev, se zavzemala za aktivne² učne oblike in indirektno voden pouk ter zagovarjala samokontrolo, samoocenjevanje in samodisciplino (Strmčnik, 1995b).

Največji cilji vzgoje v tej dobi so bili »avtonomnost v doživljanju, telesna in duševna sila gojenčeva ter močna volja« (Žgeč, 1923, str. 24).

Gogala je kot predstavnik duhoslovne pedagogike trdil, da mora učitelj vedno ravnati v dobro otroka in uporabljati metode, primerne učencu (Protner, 2000). Po njegovem prepričanju je za pravo izobraževanje nujno potrebno, »da se prehod

² Pomen učenčeve aktivnosti je že leta 1903 izpostavil Schreiner, ko je zapisal, da je aktivnost učencev »najiminitnejši znak učenja« (str. 48).

od oblike do ideje, do resnice izvrši v učencu, ker bi bilo sicer šolsko delo le izgubljanje besed« (Gogala, 1934, str. 38). Torej mora učenec pri pouku aktivno sodelovati, učitelj pa »more učencu pri izobrazbenem prehajanju od nujne oblike do še bolj nujne ideje le pomagati, izvršiti pa ga mora učenec sam (prav tam). Samoaktivnost učencev je zagovarjal tudi Vranc (1937), ki je ideal vzgoje tedanjega časa strnil takole: »udejstvovanje iz lastnega nagiba in z lastnimi močmi, samostojno snovanje načrta, lastno postavljanje smotra, spontana izbira poti ter samotvorno prisvajanje z opazovanjem, poizkusi, razmišljanjem, presojanjem, sklepanjem in izsledovanjem« (str. 78). Hkrati pa je Vranc (prav tam) prav tako kot Gogala izpostavil, da se učenci niso sposobni vsega naučiti sami in da zato potrebujejo učiteljevo pomoč. Oba sta torej zagovarjala, naj učitelj učence motivira in jim nudi pomoč, a nikakor ne sme opraviti vsega dela namesto njih, saj morajo biti učenci čim bolj samostojni.

Nove pedagoške zahteve je odklanjala predvsem katoliška pedagogika, ki je zagovarjala uporabo »trdih in ostrih« vzgojnih sredstev, saj je od otrok zahtevala pokorščino (Strmčnik, 1995a, str. 209–210).

Etatizem – kolektivno, za vse enako, uniformirano vzgajanje in izobraževanje

Od konca druge svetovne vojne pa do prvega pedagoškega kongresa na Bledu leta 1950 je bil čas etatistične pedagogike, ki je zagovarjala »kolektivno, za vse enako, uniformirano vzgajanje in izobraževanje« (Strmčnik, 1995b, str. 330). Etatistična pedagogika je sodila, da je gibalna sila človekovega razvoja zunaj njega, da je bolj ali manj pasiven produkt delovanja zunanjih sil, da v vzgojnem procesu ni ustvarjal, temveč le sprejema (Schmidt, 1982), torej se je učenec nahajal »v objektivnem položaju vzgojno-izobraževalnega prevzemanja in posnemanja, podcenjevane pa so bile njegova individualna osebnost in njene psihološke posebnosti« (str. 330). O učencu kot subjektu ni bilo govora, ta je namreč podrejen kolektivu kot subjektu vzgoje (Kramar, 1990a).

Podrejen položaj učenca je bil za etatistično pedagogiko razumljiv, saj je bil njen cilj doseči prilagajanje učencev obstoječim razmeram (Schmidt, 1982). Tako lahko pri Schmidtu v nadaljevanju beremo: »učenci so bili kot objekt izobraževanja in vzgoje zmanjšana izdaja odraslega državljana, v časteh so bile učne metode in organizacijske oblike pouka, ki so oteževale njegovo individualizacijo« (str. 140).

Samoupravljanje – razvoj človeka v subjekt družbe

Začetek kvalitativnega spreminjanja odnosov v družbi in šoli je težko določiti. Po III. plenumu CK KPJ leta 1949 se je začel proces demokratizacije odnosov v šoli. Nekaj let kasneje se je začel proces družbenega samoupravljanja, ki je vplival tudi na šolstvo (Resman, 1978). Samoupravna socialistična družba je med svoje temeljne naloge uvrščala tudi razvoj človeka v subjekt družbe in zato je bilo nujno, da se tudi učenci obravnavajo kot subjekti (Kramar, 1990a) in prav te ugodne družbene razmere so takrat omogočile, da se je položaj učenca začel izboljševati.³ Pediček (1966) je zapisal, da »postaja danes za nas vedno bolj nujno, da si postavljamo to kakovostno, novo podobo in funkcijo vzgoje v žarišče naše skupne zavesti – kakor kažejo stvari – da se vzgoja v pomenu vsestranskega »človečenja človeka« in družbeni razvoj v nobeni drugi ljudski skupnosti tako zgodovinsko usodno ne povezujeta drug z drugim, kakor prav v družbi, ki želi biti resnično samoupravljaljoča se družba« (str. 472).

Zmaga otroka v pedagogiki

Prelomen dogodek (Gabrič, 2006) za uveljavljanje učencev kot subjektov je predstavljal prvi pedagoški kongres oz. referat Ive Šegula (1950) z naslovom *Pomen psihologije za vzgojo in učno delo*, v katerem je kritizirala pedagogiko, ki ji je bil otrok le »drugoten faktor«, in se zavzela za samodejavnost učencev in za njihov subjektni položaj. Pediček (1990 in 2007) je zapisal, da je Šegula s tem prispevkom v slovensko vzgojo in šolo vrnila otroka z vsemi razvojnimi značilnostmi in se s tem z zlatimi črkami vpisala v razvoj šolske pedagogike pri nas. Učence je poleg Ive Šegula v svojem prispevku v ospredje postavil tudi Stanko Gogala (1950), ki je kot pogoj za kakovosten pouk izpostavil pristen odnos ter stik med učiteljem in učencem.

Zmaga otroka v pedagogiki ter v vzgoji in izobraževanju ter s tem oživitve individualne pedagogike nasproti idejno razvrednoteni socialni pedagogiki je pomenila preobrat v naši pedagogiki, ki je imel za posledico »vse bolj sproščeno obravnavanje vzgojno-izobraževalnih vprašanj in pravi plaz didaktično-metodičnih tem, ki so morale biti pod 'vlado' prve mikroparadigme v izgnanstvu oziroma v 'temnici'« (Pediček, 1990, str. 371). V nadaljevanju Pediček (prav tam) piše, da je upoštevanje otroka v našo pedagogiko prineslo »prvo pomlad«, ki je ni bilo več mogoče povsem uničiti.

Z vidika vzgojnih ciljev je bil pomemben predvsem leta 1955 sprejet Splošni zakon o vodstvu šol, saj so s tem zakonom učenci dobili formalno pravico, da

³ »Prehod in tudi neko zmedo v državni upravi ob nastajanju samoupravljanja, ki je pomenilo tudi neko novo porazdelitev družbene moči, so izkoristile nekatere družbene vede, med drugimi tudi pedagogika, za izboljšanje svojega delovanja in položaja« (Bergant, 1994, str. 53).

sodelujejo na vseh stopnjah vzgojnega procesa – da torej postanejo subjekt vzgoje (Resman, 1978). »Subjekt pa naj bi gojenec v vzgojnem procesu postal čim prej, ker bo tudi kot subjekt ravnal šele na podlagi ustrezne in posplošene dolgotrajne izkušnje.⁴ Če ne bo subjekt v procesu, ga tudi ne bo v njegovem rezultatu« (Schmidt, 1970, str. 101). »(G)ojenec mora biti subjekt vzgoje, ker se z njim ne pripravlja na življenje, ki se bo šele začelo, ko bo vzgoja končana, temveč živi že zdaj, ko ga vzgajamo, in to življenje je najmočnejše vzgojno sredstvo« (str. 99). Schmidt (prav tam) je v nadaljevanju izpostavil: »Če se učenec uči, da bi se izognil slabih ocen, in če ravna disciplinirano iz strahu pred kaznijo, je to še zmeraj bolj vzgojno, ko če bi ostal len in nediscipliniran« (str. 99). A takšna vzgoja ne sme biti naša vzgoja, saj sili učenca k ravnanju iz zunanjih nagibov in je zato objekt in ne subjekt vzgoje.⁵ Učenec postaja subjekt, ko se ne uči zaradi strahu, ampak zaradi vedoželjnosti ali celo odgovornosti do tistih, ki mu šolanje omogočajo. Njegovo ravnanje je posledica njegove avtonomne motivacije, gonilna sila je v njem samem in šele s tem učenec postaja »subjekt lastnega vzgojnega napredka« (prav tam, str. 99). S podobnim razmišljanjem se srečamo tudi pri Kramarju (1980, 1990a), ki opozarja, da so pojmovanja subjekta vzgoje v pedagoški praksi pogosto pomanjkljiva in prepslošna. Zato mnogi kar v vsakem aktivnem učencu vidijo subjekt vzgoje. Učitelji se trudijo, da bi dosegli aktivnost učencev, ki pa ni vedno kakovostna in zato prihaja do pedagoškega paradoksa, da so učenci aktivni objekti in ne subjekti, ker njihova aktivnost ne izvira iz njih samih (Kramar, 1990a). »Razliko med subjektom in objektom vzgoje moramo iskati predvsem v vrednosti aktivnosti enega in drugega, to pa nas dalje vodi k analiziranju motivov, ki so neko aktivnost povzročili in jo spodbudili« (Kramar, 1980, str. 7).

V prvem obdobju dejanskega spreminjanja pedagoškega položaja učencev, po letu 1955, in skozi vsa 60. leta je bilo opaziti, da so se učitelji zavzemali bolj za spreminjanje odnosov med učenci kot pa med učitelji in učenci (Resman, 1978), čeprav je za položaj učenca kot subjekta vzgojno-izobraževalnega dela in procesa v marsičem usoden prav odnos med učiteljem in učencem (Resman, 1989).⁶

V svojem ciklu prispevkov z naslovom *O nekaterih sugestijah za bodoči razvoj naše pedagoške znanosti* je Pediček (1958) kritično ocenil stanje pedagoške znanosti pri nas. Globalni cilj vzgoje sta otrokova osebnost in njeno globalno oblikovanje, s tem pa se močno razlikuje od prejšnjih vzgojnih prizadevanj, ki so se zavzemala predvsem za razvijanje intelektualnih sposobnosti in s tem zanemarjala razvoj človekove osebnosti. Po njegovem mnenju po osvoboditvi v didaktiki in metodiki nismo napredovali. Uspešen didaktičen koncept namreč ne more biti

⁴ S podobnim razmišljanjem se srečamo tudi pri Strmčniku (1972) in Kramarju (1980).

⁵ Več o vzrokih za nagibanje k permisivnim ali represivnim vzgojnim ukrepom je v svojem prispevku Permisivna in represivna vzgoja na Drugem posvetu slovenskih pedagogov spregovorila Milica Bergant (1972).

⁶ Iz rezultatov raziskave, ki jo je izvedel Kramar (1980), je razvidno, da je tudi leta kasneje samoupravni odnos med učitelji in učenci slabo razvit.

grajen samo na spoznavni teoriji, saj posredovanje znanja ni več le poučevanje v klasičnem pedagoškem smislu, ampak je učenje v dinamičnem odnosu med otrokom in pedagogom. »Zato moderna didaktika poudarja, da odnos med pedagogom in otrokom pri posredovanju znanja ne sme biti **funkcionalen** (to je: pedagog **podučuje**, otrok **sprejema**), temveč **dinamičen** (to je: otrok se **uči** v pedagoško razvitem dinamičnem odnosu med obema)« (str. 65). Opozarjal je tudi na to, da naši didaktiki manjka upoštevanje spoznanj o procesu otrokovega učenja in principov skupinskega učenja, ki ga današnja šola več ne more pogrešati. V nadaljevanju je izpostavil vlogo učitelja, ki po njegovem ne more biti več le posredovalec učne snovi, ocenjevalec znanja in moralni sodnik otrokovih prestopkov, ampak mora biti otroku tudi pomočnik, nevsiljiv vodnik in svetovalc. V učni proces je potrebno vnesti »spoštovanje do vzgojnega objekta«, saj je brez tega vsaka vzgoja le dresura, ki je za mladega človeka neprivlačna, nezanimiva in neuspešna (str. 88). Za kakovostno spreminjanje pedagoškega procesa je po njegovem prepričanju pomembna tudi »reforma izobrazbe pedagoških delavcev« (str. 112).

Da so učenci kljub vsem prizadevanjem še vedno le pasivni akterji pouka, je opozarjal Šilih (1961) in trdil, da je v marsikaterem razredu še vedno opaziti, da morajo učenci »sedeti mirno in ravno, molče poslušati, dvigati roke, nedejavno sprejemati in biti 'aktivni' po učiteljevih natančno določenih navodilih« (str. 26). Strmčnik (1963) je izpostavil dejstvo, da se mnogi vzgojitelji/učitelji ne navdušujejo za bolj humane odnose med vzgojiteljem in učencem. Po njegovem mnenju je učenec še vedno v veliki meri objekt učnega načrta in učiteljevega dela, njegovi interesi, želje in potrebe se upoštevajo le malo (Strmčnik, 1977b, str. 278). Pri Autorju (1977) lahko beremo, da je v socialističnem vzgojnem procesu vsak posameznik na začetku objekt družbeno postavljenega vzgojnega smotra in da se v subjekt spremeni šele preko avtonomne motiviranosti.

V evropskem prostoru se je pokazalo, da je bila pedagoška teorija tista, ki je zagovarjala permissivne oblike vzgoje, pedagoška praksa pa je bila bolj represivno usmerjena. Praktiki pedagoške teorije so teoretikom očitali, da si je nove pedagoške ideje lažje izmišljevati kot jih uresničiti v praksi (Bergant, 1972).⁷

Kot vzroke za počasno uveljavljanje samoupravnih odnosov so učitelji navajali: preobširne učne načrte, ki jim ne dopuščajo, da bi se bolj intenzivno ukvarjali s samoupravo učencev; zastarele učne pogoje, ki aktivirajo le učitelja; prevelike razrede, kar otežuje skupinsko in individualno delo; nezrelost učencev; pomanjkljive izkušnje učiteljev in njihove predsodke (Strmčnik, 1977a). Šilih in Ferlinc (1964) sta opozorila na še eno pomanjkljivost: učenci, tudi starejši, le slutijo smotre svojega izobraževanja, a jih ne poznajo. Zato se sprašujeta: »Kako naj bi bili pri pouku samostojni, če ne poznajo niti smotrov niti sredstev in načinov niti smeri!« (str. 18).

⁷ Tudi leta kasneje Strmčnik (1999) ugotavlja, da so se pedagoška gibanja, ki so se zavzemala za na učenca osredotočen pouk, bolj uveljavila v didaktični teoriji kot v praksi.

Drugi posvet slovenskih pedagogov in pogled na učenca

Na drugem posvetu slovenskih pedagogov leta 1971 je prišlo do ostrejše razprave in neuspešnih poizkusov diskvalifikacije dveh pedagoških referatov, Schmidta in Pedička (Bergant, 1994).

Glavni referat na posvetu z naslovom *Znanstveno-tehnična revolucija, šola in vzgoja* je imel Schmidt. Referat je naslonil na spreminjanje, ki ga je povzročila znanstveno-tehnična revolucija in ki bo po njegovem prepričanju prineslo spremembe tudi v šolstvo in zahtevalo celovitejšo šolsko politiko. Prelomen je tisti del referata, v katerem je napovedal, da bo vzgojne smotre, ki so mlade postavljali v vlogo objekta, potrebno preoblikovati tako, da bodo mladi postajali subjekti vzgojnega procesa (Schmidt, 1972). Koreferati, ki so sledili, so poglede Schmidta podprli (Svetina, 1972). Že ob koncu posveta pa je Rojc (1972) kritiziral Schmidtova stališča, napadel pa je tudi Pedička. Pediček (1972) je kritiziral družbeno funkcijo vzgoje – v svojem referatu je izpostavil, da mora biti vzgoja najprej funkcija človeka, da je lahko funkcija družbe. S tem je pedagogika prva med družbenimi znanostmi pri nas zahtevala »za svoj znanstveni predmet 'mero človeka'« (Pediček, 1990, str. 382). To tezo je samoupravljalna pedagogika kritizirala in jo označila »kot korak nazaj k starim zmotam« (str. 383). Po kongresu so bile Pedičkove ideje tarča ostrih kritik (Pediček, 1992; Bergant, 1994).

Nov korak k uveljavljanju učencev kot subjektov vzgoje so predstavljale leta 1972 uvedene oddelčne konference. Ta nova oblika dela in sodelovanja med učitelji in učenci naj bi pospešila prizadevanja, da naj bodo učenci predvsem subjekti v vzgojno-izobraževalnem procesu (Resman, 1978).

Položaj učenca se je, kot je ugotavljal Gogala (1975), izboljšal. Učenec se je iz pasivnega objekta, iz predmeta, ki ga učitelj oblikuje in obdeluje, spremenil v subjekt, ki je dejaven soustvarjalec vzgojno-izobraževalnega procesa in zato ni več le učitelj odgovoren za rezultate tega procesa. Njegova naloga je v tem, da s svojim načinom dela učence spodbudi k aktivnemu sodelovanju pri pouku. Subjektivni položaj za učence pomeni tudi to, da morajo postati osebno samostojni in se usposobiti za samoizobraževanje in samovzgojo, da morajo postati sami produktivni in sami iskati nove razlage, ugotovitve in posplošitve (prav tam, str. 559–560), torej biti subjekt ni le pravica učencev, ampak tudi njihova dolžnost (Resman, 1982).

Pri uveljavljanju položaja učenca kot subjekta v vzgojnem procesu niso pomembni le ustrezna organizacija, ustrezna vloga učitelja in učenca ter njun odnos do vsebine, ko je bila le-ta izbrana oz. predpisana. Pomembno je tudi sodelovanje učencev pri pripravi, izvajanju (iskanje metod in oblik dela) in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega dela (Kramar, 1980; Resman, 1982).⁸ Učenec kot subjekt

⁸ Pri tem je seveda treba upoštevati sposobnosti in interese, ne glede na to, za katero vsebinsko področje dela in življenja šole gre. Treba pa je paziti, da ne bi njihov položaj kot subjektov dobil

naj bi bil »glede na svoje psihofizične sposobnosti, z notranjo motivacijo ravnanja ustvarjalno udeležen na vseh stopnjah vzgojnega procesa« (Novak, 1973, str. 55–56) tako pri načrtovanju kakor tudi pri realizaciji in ugotavljanju rezultatov tega procesa (Resman, 1978).

Tudi pri razmerju med učencem in učiteljem učenec ni le pasiven sprejemnik, temveč se aktivno uči, sodeluje pri svojem izobraževanju in vzgajanju. S svojo aktivnostjo precej vpliva na učiteljev način poučevanja in vzgajanja. Torej je učenec tako v razmerju do izobraževalne snovi kot v razmerju do učitelja aktiven subjekt učnega procesa (Šimleša, 1975). »Učiteljeva dolžnost je vse manj vcepljanje znanja in vse bolj spodbujanje mišljenja; če odmislimo njegove formalne funkcije, mora postati in tudi postaja v vse večji meri svetovalec, sobesednik, tisti, ki pomaga izluščiti nasprotna mnenja, namesto da bi podajal dokončne resnice« (Vzgoja in izobraževanje danes in jutri, 1980, str. 43–44).

Odnosi med učitelji in učenci so napredovali le počasi in zato je kakovost vzgojno-izobraževalnega dela vedno bolj zaostajala za hitrim razvojem na drugih področjih družbenega življenja (Resman, 1978). »Šola, ki naj bi bila zibelka demokracije, zaostaja za demokratizacijo v družbenem življenju« (Strmčnik, 1977a, str. 179). Po Resmanovih (1976) besedah ne moremo trditi, da šola ni sledila demokratičnemu razvoju družbe, priznati pa je potrebno, da temu razvoju ni sledila dovolj hitro in da se je več pozornosti namenjala spreminjanju vsebine vzgojno-izobraževalnega procesa kot pa spreminjanju odnosov v njem.

Želje, da bodo lahko učenci hitro, enakovredno in uspešno soodločali o delu in življenju šole, so bile preveč optimistične, saj se pri vključevanju učencev niso upoštevale njihove sposobnosti in znanja (Resman, 1982).

Kljub problemom Tomić (1987) meni, da se je v šoli tistega časa izoblikovala nova kakovost odnosov, ki učitelju in učencu omogoča, da postaneta subjekta vzgoje. Učenci so se vključevali v vse ravni vzgojno-izobraževalnega dela, a stanje še ni bilo zadovoljivo, saj so predvsem v srednjih, višjih in visokih šolah učenci in študenti bili še vedno vse preveč odtujeni od življenja in dela šole. S stanjem ni bil zadovoljen tudi Kramar (1990a), ki pravi, da so učenci subjekti le v procesu, v rezultatih pa ne in da sta tako učitelj kot učenec le deklarirana subjekta, ki se v vzgojno-izobraževalnem procesu srečujeta kot posredovalec in sprejemnik in ne kot sodelavca. Zaradi vse večje uporabe izobraževalne tehnologije se sicer ustvarja vtis, da se učiteljeva in učenčeva funkcija spreminjata, a temu ni tako. Kljub uporabi nove izobraževalne tehnologije je učitelj še vedno v prvi vrsti le posredovalec snovi in to je potrebno spremeniti. »Če je torej do sedaj za učitelja bilo bistveno in v prvi vrsti pomembno to, kako se bo čim bolje izkazal kot vir in prenosnik informacij, je sedaj v ospredju vprašanje, kako bo učitelj čim bolje učence usmeril

rusojevske vsebine oziroma da ne bi zašli v vode pedocentrizma, ki z našim vzgojnim ciljem nima nič skupnega in bi našim učencem prineslo več škode kot koristi (Resman, 1982).

k virom znanja, jih usposobil, da bodo te vire mogli, znali in hoteli izkoriščati, da se bodo učenci v izobraževalno-vzgojnem procesu razvijali tudi v metodološkem in metodično delovnem pogledu« (prav tam, str. 38). Adamič (1990) pa pravi, da »učenec ni pasiven objekt poučevanja, pač pa aktiven subjekt, ki si prizadeva samostojno ali s pomočjo učitelja pridobiti nova spoznanja, ravnanja in privajanja« (str. 200–201).

Pogledi na položaj učenca in sedanji čas

Zahteve, da naj bi učenci postali subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa, so se nadaljevale tudi po letu 1991, torej po osamosvojitvi Slovenije.⁹

Vzgoja in izobraževanje naj bi razvijala »samostojno in ustvarjalno osebnost, z določenimi sposobnostmi in lastnostmi, ki jih zahteva sodobna družba« (Duh, 1997, str. 309).

Na demokratično prihodnost slovenske šole je kritično gledal Pediček (1998), ki je zapisal, da se šolska zakonodaja ni uspela rešiti dediščine minulega družbenopolitičnega totalitarizma, zaradi česar bo demokratičnosti življenja in dela v tako uzakonjeni šoli zelo malo ali nič. Budnar (1997) meni, da je za šolo še vedno značilna prevelika storilnostna naravnost in da je otrokov uspeh pomembnejši od njegovega počutja. Podobno razmišljata tudi Kalin (2003), ki pravi, da šola s svojimi visokimi pričakovanji učencem povzroča velike težave, in Pediček (1994), ki trdi, da šola še vedno preveč poudarja izobraževanje in opušča vzgajanje.

V nadaljevanju ugotavljamo, da smo ponovno soočeni s temami o »novem« položaju učitelja in učenca, vendar avtorji v svojih besedilih ne utemeljujejo pomena tega položaja, temveč opozarjajo, kje se lahko ta položaj kaže. Tako Ferjan (1997) pravi: »Nov položaj učitelja in učenca v učnem procesu zahteva spremembe v njihuni miselnosti. Torej vodstvo učne ure ostaja v učiteljevih rokah, delo, aktivnost prehaja v roke učencev. [...] Nov položaj učenca v učnem procesu je, da ni nemi receptor, ampak aktiven« (str. 222). V nadaljevanju poudarja, da je pravilno delo učitelja pogoj za aktivno udeležbo učencev, ki pa je mogoča le, če je tudi učenec sam pripravljen sodelovati. Tudi Kalin (2003) poudarja, da mora učenec postati subjekt vzgojno-izobraževalnega procesa. Zato pa je potrebno, da učitelj prerašče svojo zgolj poučevalno vlogo. Pomen aktivnega učenja v svojem prispevku izpostavi tudi Ivanuš Grmek (2004), ki pravi, da obstaja večja verjetnost, da bodo učenci informacijo razumeli in ohranili, če jo bodo aktivno uporabili.

Pri Strmčniku (2006) beremo, da mora sodobna šola mlade ljudi dojemati »kot subjekte z njihovimi konkretnimi življenjskimi izkušnjami in problemi, z lastnimi

⁹ Javornik in Šebart (1991) sta v članku O vlogi učitelja v pedagoškem procesu navedli vrsto pripomb in pomislekov glede splošno uveljavljenega diskurza o položaju učenca.

potrebami, zanimanji, iskanji, z njihovimi izhodišči zavesti« (str. 69). V nadaljevanju opozarja tudi na to, da mora šola preseči nasprotja, ko na eni strani s svojo storilnostno naravnostjo otroke sili v podrejeni položaj, po drugi strani pa deklarira njihovo sodelovanje in soodločanje, v resnici pa jim ne nudi možnosti, da bi zares sooblikovali življenje šole. Slabosti, ki jih šoli očitajo učenci (samovoljnost, represivno kontroliranje in ocenjevanje, preprečevanje diskusij itd.), bi se po Strmčnikovem mnenju dalo premagati z didaktično strategijo odprtega pouka (več o tem Blažič idr., 2003).

Pomembna pozornost je v znanstvenih besedilih namenjena tudi demokratizaciji ocenjevanja znanja in možnosti učencev za sodelovanje pri vrednotenju svojega dela (Razdevšek Pučko, 1994, 1996; Rutar Ilc, 1996), kar lahko prispeva h krepitevi vloge učenca kot subjekta pri pouku.

V sodobnem vzgojno-izobraževalnem procesu¹⁰ učitelj naj ne bi bil več edini vir informacij, od pretežno predavatelja in demonstratorja naj bi postajal motivator, ki ustvarja kakovostne pogoje za aktivno učenje. Učenci naj bi vse bolj sodelovali v vseh fazah vzgojno-izobraževalnega procesa (Javornik Krečič, 2003b). S tem soglašata tudi Ferjan (2003), ki pravi, da je sodoben pouk v nasprotju s tradicionalnim osredotočen na učenca, učitelj pa je organizator, ki učencem pomaga najti poti do znanja.

Kljub neprestanim zahtevam po aktivnejšem sodelovanju učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu, so ti po mnenju mnogih pedagogov še vedno premalo soudeleženi. Tako lahko iz rezultatov empirične raziskave, ki jo je izvedla Javornik Krečič (2003b), sklepamo, da v (srednješolski) praksi še vedno prevladuje tradicionalni koncept pouka. Učitelj je torej še vedno v monoplnem položaju, učenci pa so bolj ali manj pasivni sprejemniki prenesenega (Valenčič Zuljan, 2002; Čagran, Sadek in Ivanuš Grmek, 2011; Javornik Krečič in Konečnik Kotnik, 2011) ali povedano drugače – »učenci so še vedno poslušalci učiteljeve razlage in prepisovalci s table« (Javornik Krečič, 2003a, str. 58). Nič boljši pa ni njihov položaj tudi na področju ocenjevanja znanja (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2004). Kramar (2008) pravi, da so učenci v današnji šoli »v konceptu, izhodišču in v neposrednem izvajanju procesa v razmerjih do ciljev, vsebin in učiteljev v podrejenem položaju.

¹⁰ Štefanc (2005) je značilnosti sodobne in tradicionalne šole, kot jih opredeljujejo številni avtorji, povzel takole: »V sodobni šoli je [...] pouk osredinjen na učenca, v tradicionalni pa na učitelja [...]. Značilnosti [...] transmisijskega pouka (pasivnost učencev, prenašanje dokončnih resnic, zahteve po memoriranju in reprodukciji itn.) tako postanejo značilnosti tradicionalne šole, značilnosti transformacijskega pouka (aktivni učenci, izhajanje iz učenčevih izkušenj, doseganje višjih spoznavnih ciljev itn.) pa značilnosti sodobne šole« (str. 7).

V nadaljevanju pa je z navedbo primerov dokazal, da »(r)azmerje med tradicionalnim in sodobnim, kakor ga vsebinsko vzpostavlja konstruktivistični diskurz, [...] ne zdrži. Didaktika je vsaj zadnjih sto petdeset let vselej izhajala iz predpostavke, da za kakovosten pouk ni zadostno zgolj učiteljevo verbalno sporočanje, učenci pa naj bi resnice, ki jih ta posreduje, slepo sprejemali, jih memorirali in reproducirali« (str. 9).

Zanje je vzgojno-izobraževalni proces predvsem obveznost in dolžnost, v manjši meri pa pravica, priložnost in možnost« (str. 42).

Sklep

V slovenski zgodovini so se, kot je pokazala analiza znanstvene literature, pogledi na položaj učenca spreminjali. Pri tem je potrebno upoštevati, da so »vloge in položaj učencev in učiteljev odraz vsakokratnih resničnih družbenih odnosov, temeljnih usmeritev vzgoje in izobraževanja in dosežek konkretne vzgojno-izobraževalne prakse, didaktičnih spoznanj in spoznanj drugih ved, ki vplivajo na vzgojno-izobraževalno prakso« (Kramar, 2009, str. 25).

Po prvi svetovni vojni so se razvile številne reformne smeri, ki so nasprotovale poudarjanju vodilne vloge učitelja in zagovarjale aktivnejše vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces. Obdobje po drugi svetovni vojni je zaznamovala etatiistična pedagogika, ki je učenca podrejala kolektivu kot subjektu vzgoje, saj je zagovarjala za vse enako vzgajanje in izobraževanje. V obdobju samoupravljanja so se ponovno prebudile zahteve po obravnavanju učencev kot subjektov vzgojno-izobraževalnega procesa. Prelomen dogodek za uveljavljanje učencev kot subjektov je predstavljal prvi pedagoški kongres leta 1950 (Gabrič, 2006), na katerem se je Iva Šegula zavzela za samodejavnost učencev in njihov subjektni položaj. Splošni zakon o vodstvu šol (1955) je učencem formalno dodelil pravico, da sodelujejo na vseh stopnjah vzgojnega procesa. V letih, ki so sledila, so slovenski pedagogi veliko pisali o subjektni vlogi učencev, pojavljali pa so se tudi članki, v katerih so se avtorji kritično opredelili do dejanskega stanja v slovenskih šolah in izpostavili, da so učenci pogosto še vedno le pasivni akterji pouka (Šilih, 1961; Strmčnik, 1963, 1977b). »Šola, ki naj bi bila zibelka demokracije, zaostaja za demokratizacijo v družbenem življenju« (Strmčnik, 1977a, str. 179), saj se pri vključevanju učencev niso upoštevale njihove sposobnosti in znanja (Resman, 1982). Tako so se razprave, ki so poudarjale pomen vključevanja učencev in njihov subjektni položaj, nadaljevale tudi po letu 1991 in vedno znova so se pojavljali tudi avtorji, ki so z raziskavami dokazovali, da se zahteve po aktivnejšem vključevanju učencev v vzgojno-izobraževalni proces žal niso uspele prenesti v pedagoško prakso (Javornik Krečič 2003a, 2003b; Čagran idr., 2011). Neprestanim zahtevam navkljub lahko zaključimo, da so učenci še vedno prepogosto pasivni sprejemniki učiteljeve razlage (Valenčič Zuljan, 2002; Čagran idr., 2011; Javornik Krečič in Konečnik Kotnik, 2011). Vzroke za takšno stanje lahko iščemo tudi v dejstvu, da pedagogi iščejo možnosti za proizvajanje subjekta tam, kjer so učenci dejansko podrejeni (Javornik in Šebart, 1991).

Upoštevati pa je potrebno tudi, da je spreminjanje in razvijanje kakovosti šolskega dela vedno posledica zunanjih poseganj v šolo in notranjih šolskih vzvodov

(Resman, 2002). Šolskoreformni projekti so bili pogosto neuspešni, »ker so ostajale spremembe zgolj na globalni sistemski ravni in z njimi ni bila povezana notranja preobrazba šole« (Fend, 1980, v Medveš, 2002, str. 28). Zunanje, s strani šolske politike uvedene spremembe so skokovite in vedno bolj ali manj nasilne, saj ne upoštevajo konkretnih šolskih razmer. S poseganjem v vsako šolo in učiteljevo delo vzbujajo bolj ali manj očiten odpor (Resman, 2002). Učitelji so z vedno novimi zahtevami po spreminjanju preobremenjeni. Pogosto se pozablja, da reforma nima nobenega smisla, če se njene ideje ne uresničujejo tudi na šolski in oddelčni ravni. Iz tega razmišljanja lahko izpeljemo, da se bodo težnje po subjektivnem položaju učenca uresničile šele takrat, ko se bomo njihovega uresničevanja lotili skupaj s šolami in učitelji.

V zahodnoevropskem prostoru se bolj kot o subjektivnem položaju učenca piše o participaciji učencev (Baacke in Brücher, 1982; Fatke in Schneider, b. l.; Hart, 2002; Kurt Buchholz, 2011; Peschel, 2008; Portmann in Student, 2005), čemur se pridružujeta tudi avtorici članka. Participacija pomeni, da so učenci vključeni v oblikovanje šole kot celote, šolskega življenja in pouka (Kurt Buchholz, 2011). O tej dimenziji učenčevega položaja v šoli so v slovenskem pedagoškem prostoru pisali le redki (Kovač, 2008; Kovač, Resman in Rajkovič, 2008; Resman, 1989, 2005), čeprav je prav participacija eden izmed temeljnih pogojev za kakovostno šolo (Kovač, 2008), ki udeležencem vzgojno-izobraževalnega dela ponuja možnost, da se identificirajo s šolskim delom, in tako povečuje upanje, da si bodo za doseganje ciljev resnično prizadevali (Resman, 2005).

LITERATURA

Adamič, M. (1990). Analiza o položaju učenca pri pouku na razredni stopnji osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 41 (3–4), 200–212.

Autor, O. (1977). Teza o vzgojnem smotru. *Sodobna pedagogika*, 28 (1–2), 30–39.

Baacke, D. in Brücher, B. (1982). *Mitbestimmen in der Schule: Grundlagen und Perspektiven der Partizipation*. Weinheim, Basel: Beltz.

Bergant, M. (1972). Permisivna in represivna vzgoja. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 53–66). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.

Bergant, M. (1994). »Samoupravljalna pedagogika« kot kritika etatizma ter ideološkega in političnega podrejanja pedagogike in šole v socializmu. *Sodobna pedagogika*, 45 (1–2), 51–59.

Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Budnar, M. (1997). Šola – strpnost, sprejemanje, spoštovanje. V B. Mihevc idr. (ur.), *Programska prenova naše osnovne in srednje šole: zbornik prispevkov, Kongres pedagoških delavcev Slovenije* (str. 285–292). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Čagran, B., Sadek, L. in Ivanuš Grmek, M. (2011). Eksperimentalno preverjanje učinkov projektnega pouka pri predmetu spoznavanje okolja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4 (1–2), 5–22.

Duh, M. (1997). Razvijanje ustvarjalne osebnosti v prenovljeni slovenski osnovni šoli. V B. Mihevc idr. (ur.), *Programska prenova naše osnovne in srednje šole: zbornik prispevkov* (str. 309–312). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Fatke, R. in Schneider, H. (b. l.). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune*. Pridobljeno 24. 1. 2012, s <http://buerger-beteiligung.org/contents/download/57>.

Ferjan, T. (1997). Vloga učitelja v sodobnem prenovljenem pouku. V B. Mihevc idr. (ur.), *Programska prenova naše osnovne in srednje šole: zbornik prispevkov, Kongres pedagoških delavcev Slovenije* (str. 220–223). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Ferjan, T. (2003). Ustvarjalnost učencev – odraz sodobnega pouka. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Povzetki prispevkov* (str. 122–123). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF in Slovensko društvo pedagogov.

Gabrič, A. (2006). *Šolska reforma 1953–1963*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino.

Gogala, S. (1934). Psihološki donesek k problemu aktivnosti učencev v šoli. *Popotnik – časopis za sodobno pedagogiko*, 56 (2), 33–39.

Gogala, S. (1937/38). Pedagoška teorija (konec). *Popotnik – časopis za sodobno pedagogiko*, 59 (9–10), 197–201.

Gogala, S. (1950). *Notranji pogoji kvalitetnega pouka*. V V. Bračič (ur.), *Kongres Pedagoških delavcev LRS na Bledu* (str. 77–97). Ljubljana: DZS.

Gogala, S. (1970). Moja pedagogika. *Sodobna pedagogika*, 21 (1–2), 12–24.

Gogala, S. (1975). Odnos med učiteljem in učencem. V L. Krneta, N. Potkonjak, V. Schmidt in P. Šimleša (ur.), *Pedagogika 2* (str. 557–572). Ljubljana: DZS.

Hart, R. A. (2002). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York: Unicef; London: Earthscan.

Ivanuš Grmek, M. (2004). Didaktične značilnosti pouka v devetletni osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*, 19 (1), 3–16.

Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2004). Demokratizacija ocenjevanja znanja z vidika izsledkov empirične raziskave. *Pedagoška obzorja*, 19 (2), 25–31.

Javornik, M. in Šebart, M. (1991). O vlogi učitelja v pedagoškem procesu. *Sodobna pedagogika*, 42 (1–2), 27–37.

Javornik Krečič, M. (2003a). Položaj učenca v učnem procesu. *Pedagoška obzorja*, 18 (2), 48–59.

Javornik Krečič, M. (2003b). Aktivnosti srednješolcev pri obravnavi nove učne snovi. Je aktivnost dijakov pri pouku v skladu s sodobnimi didaktičnimi koncepti? *Vzgoja in izobraževanje*, 34 (6), 20–25.

Javornik Krečič, M. in Konečnik Kotnik, E. (2011). Nekatere didaktičnometodične značilnosti pouka v šolah na dvojezičnih območjih ob slovenski meji. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4 (1–2), 23–34.

Kalin, J. (2003). Pouk, ki spodbuja sodelovalno klimo in nenasilje. *Sodobna pedagogika*, 54 (2), 42–58.

Kovač, T. (2008). *Vpliv participacije učencev na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Kovač, T., Resman, M. in Rajkovič, V. (2008). Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela. Moč participacije učencev. *Sodobna pedagogika*, 59 (2), 180–201.

Kramar, M. (1980). *Pedagoški položaj učencev v šoli samoupravne socialistične družbe*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Kramar, M. (1990a). *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.

Kramar, M. (1990b). Učitelj v izobraževalno-vzgojnem procesu. V M. Velikonja, M. Plestenjak, C. Razdevšek Pučko, M. Resman in V. Troha (ur.), *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva: zbornik gradiv s posveta* (str. 37–42). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Kramar, M. (2008). Razmerja med šolo, učenci in starši v vzgojno-izobraževalnem procesu v luči avtonomije. V D. Meglič (ur.), *Šola in starši z vidika avtonomije: zbornik prispevkov s Posveta ob 200-letnici šolstva v Črenšovcih* (str. 40–45). Črenšovci: Osnovna šola Franceta Prešerna.

Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa.

Kroflič, R. (1996). Samoomejitvena avtoriteta – ideal postmoderne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 47 (5–6), 215–242.

Kurt Buchholz, E. (2011). *Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern: Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann Verlag.

Lavrnja, N. (1985). *Učenik kao subjekt obrazovanja*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.

Ledinek, M. (1950). Ob resolucijah o šolstvu in o vzgoji mladine. *Sodobna pedagogika*, 1 (3–4), 65–73.

- Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 53 (5), 24–41.
- Novak, A. (1973). Samoupravljanje v vzgojno-izobraževalnem procesu. V J. Valentinčič (ur.), *Idejnost in šola* (str. 52–58). Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije.
- Pediček, F. (1958). O nekaterih sugestijah za bodoči razvoj naše pedagoške znanosti. *Naši razgledi: štirinajstdnevnik za politična, gospodarska in kulturna vprašanja*, 7 (146, 147, 148), 65–66; 88–89; 112–113.
- Pediček, F. (1966). Nove razsežnosti vzgoje. *Naši razgledi: štirinajstdnevnik za politična, gospodarska in kulturna vprašanja*, 15 (23), 471–472.
- Pediček, F. (1972). Vzgoja kot družbena funkcija. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije (str. 99–110).
- Pediček, F. (1990). Paradigme slovenske pedagogike: prikaz ideoloških nasprotij in obravnavanih vprašanj v slovenski pedagogiki (1945–1988). *Sodobna pedagogika*, 41 (7–8), 363–395.
- Pediček, F. (1992). *Pedagogika danes: poglavja za antropološko snovanje slovenske pedagogike*. Maribor: Založba obzorja.
- Pediček, F. (1994). Šola slovenska, kam greš? *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojn-izobraževalnega dela*, 25 (6), 9–12.
- Pediček, F. (1998). *Ob prenovi šole: kritični pedagoški pogledi*. Ljubljana: Jutro.
- Pediček, F. (2007). *Moja hoja za pedagogiko: 1950–2000*. Radovljica: Didakta.
- Peschel, F. (2008). Demokratische Schule – Von der Partizipation zur Selbstbestimmung in der Gemeinschaft. V A. Backhaus, S. Knorre, H. Brügelmann in E. Schiemann (ur.), *Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen* (str. 88–106). Siegen: Universität Siegen.
- Portmann, R. in Student, S. (2005). *Partizipation an Grundschulen: Schülerinnen und Schüler bestimmen mit*. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V. Pridobljeno 2. 2. 2012, s http://www.bildung-lsa.de/pool/schulqualitaet/10_partizipation_gs.pdf.
- Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941)*. Nova Gorica: Educa.
- Razdevšek Pučko, C. (1994). Nova doktrina preverjanja znanja kot odgovor na spremembe v šoli. *Sodobna pedagogika*, 45 (3–4), 132–139.
- Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 47 (9–10), 411–419.
- Resman, M. (1976). Poti uspešnejšega reševanja vzgojnih nalog naše osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 27 (1–2), 3–15.
- Resman, M. (1978). Mesto in naloga oddelčnih konferenc v osnovnih in srednjih šolah. *Sodobna pedagogika*, 29 (1–2), 50–60.

- Resman, M. (1982). Uresničevanje samoupravnega položaja učencev. *Sodobna pedagogika*, 33 (7–8), 359–369.
- Resman, M. (1989). Dileme inštitucionalizacije šolskega dela ter položaj učitelja in učenca. *Sodobna pedagogika*, 40 (5–6), 270–279.
- Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53 (1), 1–16. Pridobljeno 2. 2. 2012, s http://www.sodobna-pedagogika.net/images/stories/2002-1-slo/2002_1_slo_01_resman_vzvodi_solskega_razvoja.doc.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56 (3), 80–96. Pridobljeno 2. 2. 2012, s http://www.sodobna-pedagogika.net/images/stories/2005-3-slo/2005_3_slo_06-resman_zakaj_razvijanje_timov.doc.
- Rojc, E. (1972). Diskusija. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 167–169). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.
- Rutar Ilc, Z. (1996). Drugačna kultura preverjanja v praksi. *Didakta*, 5 (26–27), 3–7.
- Schmidt, V. (1970). Analiza vzgojnega procesa. *Sodobna pedagogika*, 21 (3–4), 95–109.
- Schmidt, V. (1972). Znanstveno-tehnična revolucija, šola in vzgoja. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 9–27). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.
- Schmidt, V. (1982). *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: Univerzum.
- Schreiner, H. (1903). *Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovni proces. Nauk o formalnih stopnjah*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Strmčnik, F. (1963). Nekateri aktualni problemi naše pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 14 (1–2), 1–14.
- Strmčnik, F. (1972). Učenčeva vzgojno-izobraževalna aktivnost – pogoj, smoter in sredstvo njegovega razvoja. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 505–526). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.
- Strmčnik, F. (1977a). Vzgojnoizobraževalna podoba naše osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 28 (7–8), 177–198.
- Strmčnik, F. (1977b). Temeljne značilnosti in delovni pogoji osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 28 (9–10), 267–289.
- Strmčnik, F. (1995a). Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem (1. del). *Sodobna pedagogika*, 46 (5–6), 201–217.
- Strmčnik, F. (1995b). Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem (2. del). *Sodobna pedagogika*, 46 (7–8), 323–337.
- Strmčnik, F. (1999). Vidiki pouka. *Sodobna pedagogika*, 50 (4), 140–152.

Strmčnik, F. (2006). Znanstvenostorilnostna ali učencu prilagojena šola. *Sodobna pedagogika*, 57 (1), 56–74.

Svetina, J. (1972). Psihologija in vzgoja. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 111–116). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.

Šegula, I. (1950). Pomen psihologije za vzgojno in učno celo. V V. Bračič (ur.), *Kongres Pedagoških delavcev LRS na Bledu* (str. 99–143). Ljubljana: DZS.

Šimleša, P. (1975). Analiza učnega procesa. V L. Krneta, N. Potkonjak, V. Schmidt in P.

Šimleša (ur.), *Pedagogika 2* (str. 243–300). Ljubljana: DZS.

Šilih, G. (1961). *Učna načela naše šole*. Ljubljana: DZS.

Šilih, G. in Ferlinc T. (1964). Od aktivnosti k samostojnosti učencev. V G. Šilih (ur.), *Učenci, aktivni soudeleženci pri lastnem oblikovanju* (str. 7–25). Maribor: Obzorja.

Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56 (1), 1–19. Pridobljeno 11. 6. 2012, s http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1158&Itemid=18.

Tomić, A. (1987). O šolski reformi po drugi plati. *Sodobna pedagogika*, 38 (5–6), 215–220.

Troha, V. (1972). Pedagoški vidiki samouprave učencev na srednjih šolah. *Sodobna pedagogika*, 23 (1–2), 11–23.

Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstruktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17 (3–4), 3–12.

Vzgoja in izobraževanje danes in jutri: poročilo mednarodne komisije za razvoj in izobraževanje. (1980). UNESCO, Kranj: Moderna organizacija.

Vranc, E. (1937). *Osnove strnjenege šolskega dela v teoriji in praksi*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

Žgeč, F. (1923). *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*. Ljubljana: Udruženje jugoslovenskega učiteljstva, Poverjenišvo Ljubljana.