Dr. France Strmčnik

Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije

3819A2

Dr. France Strmčnik

Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije

15. XII. 1987

3819412

381942

Dr. France Strmčnik
Sodobna šola v luči učne diferenciacije
in individualizacije

Recenzenta:
Dr. Vladimir Poljak, Filozofska fakulteta, Zagreb
Dr. Jože Širec, Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja, Ljubljana

Lektor:
Franček Šafar

Izdala in založila:
Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije
s pomočjo Izobraževalne skupnosti Slovenije
za založbo: Gorazd Marinček

Organizacija in tisk:
Paralele Ljubljana

Oprema:
Ivo Sekne

Naklada 2000 izvodov

Ljubljana 1987

Knjiga je študijski vir za višješolske in visokošolske pedagoške študijske usmeritve.

Narodna in univerzitetna knjižnica
LJUBLJANA

1 5. XII. 1987

N 1212

Kazalo

Uvodne misli str. 9

1. Opredelitev in utemeljitev učne diferenciacije in individualizacije 11
1.1. Bistvo diferenciacije 11
1.2. Bistvo individualizacije 12
1.3. Bistvo selekcije 15
1.4. Od kod potreba po večji učni diferenciaciji in individualizaciji 18
1.4.1. Večje družbenoekonomske in vzgojno-izobraževalne zahteve 18
1.4.2. Bolj humani družbeni in zasebni odnosi 19
1.4.3. Zahtevnejši stil vzgojno-izobraževalnega dela 22

2. Učna diferenciacija in individualizacija v samoupravni socialistični šoli 25
2.1. Enotnost socialne integracije in diferenciacije 25
2.2. Enotnost med osebno in socialno naravo učenca 27
2.3. Enotnost polivalentnega in parcialnega razvoja učenca 31
2.4. Enotnost učne skrbi za šibkejše in zmožnejše učence 34
2.5. Enotnost kontinuitete in diskontinuitete učne diferenciacije in individualizacije 36
2.6. Enotnost egalizacijskih in individualizacijskih sestavin šolskega sistema 37

3. Spoznavanje in oris učnih razlik med učenci 41
3.1. Spoznavanje učencev 41
3.1.1. Psihometrične metode 42
3.1.2. Učiteljevo opazovanje 44
Kako opazovati? 45
3.1.3. Pogojenost učnih razlik 47
3.2. Učne razlike med učenci 49
3.2.1. Medspolne učne razlike 51
3.2.2. Starostne učne razlike 52
3.2.3. Telesno-zdravstvene učne razlike 54
3.2.4. Duševne učne razlike 55
Informativne in formativne učne razlike 56
Razlike v učnem tempu 58
Emocionalno motivacijske učne razlike 60
3.3. Učno zmožnejši in učno šibkejši učenci 61
3.3.1. Skrb za učno zmožnejše učence 61
Lastnosti nadarjenih učencev 63
Delo z učno zmožnejšimi učenci 65
3.3.2. Skrb za učno šibkejše učence 67
Lastnosti učno šibkejših učencev 68
Nekateri povzročitelji učnih neuspehov 69
Delo z učno šibkejšimi učenci 70
Cilj dosegajoče učenje 71

4. Razvoj učne diferenciacije in individualizacije v svetu in doma 75
4.1. Učna diferenciacija in individualizacija v ameriškem šolstvu 76
4.1.1. Skupna šola 79
4.1.2. Neformalna šola 79
Temeljne značilnosti neformalne šole 80
Kritika neformalne šole 82

4.2.	Učna diferenciacija in individualizacija v zahodnoevropskem šolstvu	84
4.2.1.	Diferenciacijske posebnosti v nekaterih zahodnoevropskih šolskih sistemih	87
	Skupna šola v Franciji	87
	Skupna šola v Nemčiji	88
	Skupna šola na Švedskem	89
	Skupna šola v Angliji	92
4.3.	Učna diferenciacija in individualizacija v šolstvu realnega socializma	92
4.3.1.	Utemeljevanje učne diferenciacije in individualizacije	93
4.3.2.	Pojmovanje osebnosti	97
4.3.3.	Pojmovanje razvojnih dejavnikov	98
4.3.4.	Diferenciacijski in individualizacijski ukrepi	100
	Notranja ali didaktična diferenciacija	102
	Izbirna učna diferenciacija in interesne dejavnosti	104
	Profilirani razredi in šole za nadarjene učence	105
	Protislovnost pogledov in ukrepov	107
4.4.	Učna diferenciacija in individualizacija v slovenskem šolstvu	107
4.4.1.	Učna diferenciacija in individualizacija do prve svetovne vojne	107
	Individualizacija posameznih učnih segmentov	112
4.4.2.	Učna diferenciacija in individualizacija med obema vojnama	119
	Zaostajanje šolske zakonodaje	119
	Učenec v psihološko-pedagoških gibanjih	121
	Položaj učenca v učni praksi	127
4.4.3.	Razvoj učne diferenciacije in individualizacije v naši socialistični osnovni šoli	130
	Učna diferenciacija in individualizacija v luči normativnih dokumentov	131
	Učna diferenciacija in individualizacija v pedagoški teoriji	136
	Samoupravljanje legalizira različnost ljudi	140
	Položaj učenca v vzgojno-izobraževalni praksi	146
5.	Sistemi učne diferenciacije in individualizacije	155
5.1.	Zunanja ali storilnostna diferenciacija	158
5.1.1.	Razvoj zunanje diferenciacije	159
5.1.2.	Odnos učiteljev do zunanje diferenciacije	161
5.1.3.	Primerni in potrebni modeli zunanje diferenciacije	162
	Lokalno diferenciranje učencev	163
	Diferenciranje učencev glede na velikost šole	163
	Diferenciacija glede na starost učencev	164
	Diferenciranje močneje motenih učencev	164
5.1.4.	Neprimerni in nepotrebni modeli zunanje diferenciacije	166
	Rasna ali narodnostna učna diferenciacija	166
	Spolna učna diferenciacija	166
	Državne in privatne šole	167
	Storilnostna učna diferenciacija	167
	Različne smeri obveznega šolanja	167
	Različne smeri znotraj skupne šole	167
	Različne smeri za nekatere učne predmete	168
	Model FEGA	169
5.1.5.	Slabosti zunanje diferenciacije	171
	Zunanja diferenciacija poglablja socialne razlike	171
	Zunanja diferenciacija ne izravnava učnih razlik	172
	Zunanja diferenciacija ne pospešuje učenja	173
	Zunanja diferenciacija kvari osebnostni razvoj	174
5.2.	Notranja učna diferenciacija in individualizacija	176
5.2.1.	Razvoj in pogoji notranje diferenciacije	176

5.2.2.	Vsebinska oziroma tematska diferenciacija in individualizacija	178
	Kvantitativna in kvalitativna diferenciacija	179
	Nevralgična učna mesta	181
	Diferencirano in individualizirano obravnavanje novih učnih vsebin in razvijanje sposobnosti	183
	Diferencirano in individualizirano utrjevanje znanja in sposobnosti	185
	Diferencirano in individualizirano preverjanje in ocenjevanje	188
	Možnosti fleksibilnejšega preverjanja in ocenjevanja	190
5.2.3.	Didaktično-metodična diferenciacija in individualizacija	196
	Odnos med učno vsebino in učnimi metodami	197
	Vpliv učnih metod na učne razlike učencev	199
	Pomanjkljivosti interakcijskih raziskav	205
5.2.3.1.	Modificiranje učnih metod	208
5.2.3.2.	Kombiniranje učnih metod	210
5.2.3.3.	Kombiniranje socialnih učnih oblik	212
	Frontalno učno delo	212
	Socialno in individualno učenje	215
	Skupinsko učno delo	217
	Delo v dvojicah	220
	Individualno (posamezniško) učno delo	221
	Samostojno učenje	224
	Načrtovanje samostojnega učenja	226
	Uresničevanje načrtovanega učenja	228
	Kaj vpliva na kombiniranje socialnih učnih oblik	230
5.3.	Fleksibilna učna diferenciacija in individualizacija	233
5.3.1.	Modeli fleksibilne diferenciacije in individualizacije	235
	Sukcesivno kombiniranje temeljnega (jedrnega) in nivojskega učnega dela	235
	Diferenciacija ANKER	241
	Individualno načrtovani pouk	244
	Projektno učno delo	246
	Programirani in računalniški pouk	248
	Teamski pouk	250
	Šole brez razredov	252
	Izbirna učna diferenciacija in individualizacija	254
	Interesne vzgojno-izobraževalne dejavnosti	256
	Dopolnilni pouk	258
	Dodatni pouk	260
	Šolska akceleracija	262
6.	Temeljni pogoji učne diferenciacije in individualizacije	265
6.1.	Načrtovanje vzgojno-izobraževalnih ciljev in vsebin	265
6.1.1.	Graduacija učnih smotrov	266
6.1.2.	Enotni ali neenotni učni načrti	267
6.1.3.	Okvirni ali podrobni učni načrti	269
6.1.4.	Vloga učencev pri izbiranju učnih vsebin in ravni	271
6.2.	Vloga učitelja pri učni diferenciaciji in individualizaciji	273
6.3.	Brez učne tehnologije ni moderne šole	280
	Učni tekst	282
6.4.	Organizacijski in prostorski pogoji učne diferenciacije in individualizacije	285
Sklepne misli		289
Literatura		291

Uvodne misli

Zanimanje za reformo šolstva se krepi po vsem šolsko razvitem svetu, v kapitalističnih in socialističnih deželah. V obeh sistemih zahtevajo politične, ekonomske in tehnološke razmere, pa tudi razvoj družbene demokracije bistvene spremembe v dosedanjem šolstvu, ki je povsod v družbeni, pedagoški in finančni krizi. V njem je premalo socialne enakopravnosti in preveč selekcije, premalo solidarnosti in preveč konkurenčnosti, premalo pomoči in preveč pritiskov, premalo učenja in preveč poučevanja, premalo permisivnosti in preveč represivnosti, premalo integrirane individualizacije in preveč zunanje diferenciacije. Po vsebini je močno šablonizirano in odmaknjeno od potreb življenja, učenci in učitelji so preobremenjeni. Omenjene šolske težave vse bolj prebujajo javno zavest in vest, ki se razkriva v vedno glasnejših zahtevah po večji demokratičnosti, življenjskosti in podružbljenosti šole, po tesnejšem sodelovanju z gospodarstvom, po enakopravnejšem, bolj humanem, samostojnejšem in aktivnejšem položaju učenca v njej, po modernizaciji in aktualizaciji učnih vsebin in metod, po večjem upoštevanju posebnosti učenčeve osebnosti, po intenzivnejšem in enakopravnejšem izobraževanju odraslih. Še bi lahko naštevali namene tako imenovane »razšolane« šole, ki pa se brez izjeme vsi ustavijo pred neodložljivo zahtevo, da se šolsko delo diferencira in individualizira. Brez tega didaktičnega pogoja sodobne šole ni uresničljiva nobena, še tako napredno zamišljena šolska reforma. Zato ni naključje, da so v najbolj dinamičnem šolskem svetu, npr. v ZDA in na Švedskem, posvečali največ pozornosti prav temu vprašanju. Didaktično organizacijske novosti, kot npr. teamsko učenje (Team-Teaching), kombinacija skupin različne velikosti, šolski razred in šolsko leto presegajoči pouk, različni metodično-medijski sistemi za individualno delo kakor tudi razvoj kurikularnega in medijskega področja, so bile porojene predvsem zato, da bi z večjo učno individualizacijo omogočile širše in globlje šolskoreformne namene. Nobeno drugo načelo ni v polpreteklem obdobju bolj vplivalo na nadaljnji razvoj šolstva kot zahteva po njegovi demokratični diferenciaciji in indivudualizaciji, zahteva po permanentni inovaciji.

Takim težnjam želimo slediti s tem večslojnim in večpomenskim delom. Moj temeljni namen je bil zbrati ter kritično osmisliti raznovrstne, največkrat razpršene, parcialne in nesistematizirane tuje in naše izkušnje bolj adaptabilnega vzgojno-izobraževalnega dela in jih izoblikovati v kolikor toliko koherentno in v sebi zaokroženo, tudi za naše šolske razmere uporabno teorijo o učni diferenciaciji in individualizaciji. Ker segata ta dva didaktična pojava skoro v vse didaktične segmente in zajemata vse dejavnike pouka, sem jima moral slediti zunaj njunih ozkih imanentnih okvirov in zajeti v obravnavo, kajpak le s tega posebnega zornega kota, skoro vse pomembnejše sestavine vzgojno-izobraževalnega procesa. Pri konstituiranju te v bistvu interdisciplinarne teorije sem se opiral tudi na domače empirične izsledke oziroma na podatke 127 anketiranih razrednih in predmetnih osnošolskih učiteljev. Veliko so jih zbrali študenti pedagogike v svojih diplomskih delih. Za to pomoč in sodelovanje se jim lepo zahvaljujem.

Mislim, da ne zveni neskromno, če upam, da bo delo v pomoč tistim raziskovalcem, ki bodo nadaljevali preučevanja na tem področju. Z marsičem se morda ne bodo strinjali, vsak resen raziskovalec mora ubirati tudi svoja pota. Toda vsaj delno zgrajeni sistem učne diferenciacije in individualizacije, zbrano in aktualizirano informacijsko gradivo in predvsem študijski viri jim bodo prihranili veliko časa in energije, pa tudi nepotrebnega tavanja po labirintih tega izredno raznolikega področja. Iz podobnih razlogov bo delo dobrodošlo tudi vsem študentom, ki se usposabljajo za pedagoški poklic, nadalje vsem pri podiplomskem študiju ter strokovnim svetovalnim in upravnim šolskim delavcem, ki bodo želeli poglobiti svoje didaktično znanje. Nazadnje, vendar ne kot zadnje, imam v mislih učitelje praktike na osnovni in srednješolski stopnji, ki želijo svoje delo posodabljati in osmišljati, torej tiste, od katerih je v prvi vrsti odvisen šolski napredek. Predvsem njim so namenjeni

številni primeri in praktični poudarki, zaradi njih so mnoge teme podrobneje razčlenjene in bolj praktično ter instrukcijsko obdelane. Sicer vse ne bo za vse enako zanimivo in koristno in tudi ne sprejemljivo, saj je učno delo raznovrstno in odvisno od učiteljeve osebno doživete ustvarjalnosti. Tudi ne bo vse in takoj praktično uporabno, kajti učna diferencĭacija in individualizacija zahtevata visok šolski standard in dobro usposobljene ter veliko bolj razbremenjene učitelje. Vendar mora teorija hoditi korak pred prakso, pa tudi učitelj naj se ne bi učil le ob lastnem delu, marveč tudi na posplošenih izkušnjah drugih. Že samo dejstvo, da ve za didaktične novosti, da o njih razmišlja in razpravlja, se vanje vživlja, boljša kvaliteto in uspešnost njegovega dela. Od te spodbujenosti in ozaveščenosti je potem lažja pot v lastno poskušanje oziroma v praktično operacionaliziranje svojega strokovnega znanja in prepričanja.

Bralce sem dolžan opozoriti še na dve, tri posebnosti. Predvsem moram poudariti, da sem si zamislil razpravo kot didaktik, da je tedaj osrednja os mojega razmišljanja pouk, vendar kot vzgojno-izobraževalni proces. Zaradi tega sem se oziral na individualizacijo vzgoje le v kontekstu pouka, kolikor je vzgoja sestavni del pouka. Ni mogoče v enem samem delu enakovredno in podrobneje zajeti in obravnavati vseh razsežnosti pedagoške diferenciacije in individualizacije, torej pri izobraževanju in vzgajanju, v šoli in zunaj nje, pri doraščajočih in odraslih. Bo pa tej večstranosti vendarle bolj zadoščeno, če se je bo bralec loteval celoviteje, če bo ohranjal kontinuiteto misli, enotnost v heterogenosti, kakršna je v bistvu pedagoška praksa in njena teorija, če svojega branja ne bo vkalupljal v enostranske didaktične predsodke in ne bo vnaprej in a priori pogrešal druge, vzgojne strani. Še več vzgojnih sestavin in obravnav pa bo našel tisti, ki bo učne individualizacijske zamisli prenašal in apliciral na svoje vzgojno področje, kajti veliko je takih, ki so v osnovi splošnoveljavne ali vsaj zelo podobne individualizacijskemu razmišljanju nasploh.

Zaradi te vsestranske povezanosti in prepletanja didaktičnih pojavov se tu in tam ni bilo mogoče izogniti ponavljanju, čeprav sem bil nanj posebej pozoren. Ponovijo se problemi, pojavi, ne pa njihove interpretacije in zorni koti obravnav. Te so prilagojene kontekstom in zvezam, v kakršnih se ti problemi in pojavi pojavljajo in ponavljajo.

1. Opredelitev in utemeljitev učne diferenciacije in individualizacije

Za nadaljnje razmišljanje o diferenciaciji in individualizaciji je pomembno, da določimo njuno bistvo in medsebojne odnose. O teh pojavih je najti v literaturi in v glavah ljudi izredno raznolikost in fragmentarnost pogledov. Lahko bi dejali, da so še vedno na pretežno empirični, pragmatični stopnji, z dokaj skromnimi poskusi po sinteticiranju in posploševanju. V tem hipotetičnem smislu je treba razumeti tudi naše opredelitve.

Diferenciacija in individualizacija se navadno pojavljata združeni, večkrat kar kot sinonima. Čeprav je težko potegniti med njima izrazitejšo mejo, ju vendarle ne kaže istovetiti. Enačenje bi še nekako šlo, če imamo v mislih diferenciacijo oziroma individualizacijo učnih vsebin, metod in oblik, dasi se tudi v teh zvezah pojmuje diferenciacija bolj »skupinsko«, organizacijsko, individualizacija pa bolj pedagoško, subtilnejše, potegnjena do posameznika. Ne moremo pa istovetiti obeh pojmov za porazdeljevanje učencev, za ta namen je primernejši pojem diferenciacija, saj učence diferenciramo, ne individualiziramo.

1.1. Bistvo diferenciacije

Zaustavimo se najprej pri diferenciaciji. Gledano zgodovinsko, seveda če ne upoštevamo individualnega, privatnega izobraževanja, se je prej kot po individualizaciji pojavila potreba po diferenciaciji pouka. Med njenim razvojem sta se njen pomen in namen spreminjala ter prilagajala vsakokratnim družbenoekonomskim potrebam. Prvotno se je diferenciacija povezovala z načelom prilagajanja pouka razvojni stopnji učencev in z načelom postopnosti pouka. V ospredju je bil snovno logični vidik pouka, ki mu je bilo treba prilagajati povprečno zmogljivost učencev določene razvojne stopnje. Prilagajanje pouka učencem ali pa upoštevanje učenčevih individualnih posebnosti pa tedaj še ni bilo v navadi. Tako se je z nastankom množične šole, denimo v času Komenskega, uveljavljala diferenciacija v smislu klasificiranja, razvrščanja učencev po socialni pripadnosti, spolu in starosti ali pa po znanju, npr. donatisti, aleksandristi pri jezikovnem pouku. Ta diferenciacija je izražala težnje poznega srednjega veka po urejanju in razvrščanju stvarnosti, da bi bila laže spoznavna, in po klasificirani delitvi dela po obrtih, cehih, trgovini itd. V tem času je bilo sramotno, nemoralno govoriti o enakosti. Vsak je moral ostati na svojem stanovskem mestu, tam, kamor je bil uvrščen, čeprav se je nastajajoče meščanstvo borilo za enake možnosti in pravice.

Z nastankom konkurenčnih, liberalističnih kapitalističnih proizvodnih odnosov, z večjo delitvijo proizvodnje in strogo delitvijo dela se začne poudarjati izbiranje in odbiranje sposobnih proizvajalcev, lastnikov in oblastnikov. Konkurenčni boj stopnjevane družbene hierarhije, v katerem je bil človek človeku volk, se je prenesel tudi v šolstvo. To se je dogajalo predvsem v obliki zunanje diferenciacije, ki je selekcionirala učence po »sposobnostih«, a v resnici po njihovi razredni pripadnosti, s pomočjo dvomljivih psihodiagnostičnih in drugih meril.

V današnjem bolj demokratičnem svetu se pojavlja šolska diferenciacija v naprednejši vlogi. Njen izbirno ločevalni namen, največkrat po učni storilnosti, se umika prilagajanju pouka učencem, usmerjevalni, svetovalni, pomočniški in socializacijski funkciji, ki naj bi učence prek občasnega razdvajanja predvsem združevala. Razumljivo je, da je ta njena vloga povezana s sodobnimi integracijskimi proizvodnimi potrebami in z bolj demokratičnimi družbenimi odnosi, s težnjami, da se razvijajo in opredmetijo

ustvarjalne moči človeka, namenjene hitrejšemu družbenemu in ekonomskemu napredku. Toda o tem več pozneje.

Šolska diferenciacija je večplastna. Nas bo zanimalo predvsem diferenciranje vzgojno-izobraževalnega dela na stopnji obveznega, splošnoizobraževalnega šolstva. Ta oblika se je pojavila sorazmerno pozno, predvsem z gibanjem za novo šolo v prvi polovici 20. stoletja, in zanjo imamo raznovrstne opredelitve. Največkrat jo omejujejo na delitev večje skupine učencev v manjše skupine po določenih merilih (npr. Muth, 1975, str. 23), mnogi pa jo pojmujejo tudi širše, denimo kot učno organizacijski ukrep, ki omogoča prilagajanje pouka specifičnostim učne situacije (npr. Borsum, 1979, str. 115), kot grupiranje učnih ciljev, vsebin in metod, kot posredovanje med frontalnim in individualnim poukom, med socialno in individualizirajočo funkcijo pouka.

Meni so najbližje tiste opredelitve, katerih pomensko težišče diferenciacije je v smotrnem porazdeljevanju učencev, da bi se bolj izenačile učno-vzgojne možnosti učne skupine, čeprav te pretežno organizacijske opredelitve ni mogoče strogo ločevati od drugih, vsebinskih in didaktičnih namenov diferenciacije. Tako opredeljuje npr. Handlexikon (1976, str. 105) diferenciacijo kot »grupiranje učencev po eni ali več posebnostih, da bi tako dosegli optimum s tistimi procesi pouka in učenja, ki so pomembni za uresničitev bistvenih, iz vsakokratnih kriterijev izhajajočih šolskih in učnih ciljev«. *Podobno bomo učno diferenciacijo opredelili tudi mi in rekli, da je pretežno organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene in heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolje uresničevala socialne in individualne vzgojno-izobraževalne namene.* Pojem diferencije teže uporabljamo zunaj tega socialnega konteksta za druge dejavnike pouka. Učnih ciljev, vsebin, metod ipd. pravzaprav ne diferenciramo, jih ne ločujemo, marveč prej selektivno modificiramo in prilagajamo določenim učnim skupinam ali posameznikom.

Tako kot večino splošnejših pojavov tudi šolske diferenciacije ni mogoče na splošno ovrednotiti, ji pripisati pozitiven ali negativen vrednostni predznak. Le-ta je odvisen od konkretizacije, od temeljnih določil, se pravi od smotrov, meril in trajanja diferenciacije. Razume se, da so tiste diferenciacije, ki trajno ločujejo učence, in to celo po socialnem poreklu ali rasi ter po od tod izvirajočih različnih vzgojno-izobraževalnih smotrih, ne le skrajno nedemokratične, marveč tudi reakcionarne. Po drugi strani pa je kratkotrajno in demokratično ločevanje učencev z različnimi zmožnostmi, zanimanji in potrebami zato, da bi se skupaj z individualizacijo laže spodbudil optimalni razvoj vsakega posameznika, tako glede njegovih psiholoških posebnosti kakor tudi družbenih vzgojno-izobraževalnih smotrov, demokratičen in human ukrep, mimo katerega ne more nobena zares napredna in učinkovita šola.

1.2. Bistvo individualizacije

S tem smo že označili tudi namen učne individualizacije: to je najdoslednejša oblika diferenciacije. Ker je vezana na samostojno učno delo učencev z individualiziranimi učnimi sredstvi, teh pa sodobni šoli močno primanjkuje, je v današnji učni praksi individualizacije še manj kot diferenciacije.

Kakor smo že omenili, je individualizacija mlajša od diferenciacije. Vzrokov za to je več in so družbenoekonomske in pedagoško-psihološke narave. Potreba po njej se je pokazala v dobi razvitega kapitalizma, zlasti pa v današnjem razvitem svetu, ko postajajo izobrazba in sposobnosti ne le posameznikov, marveč množic vse pomembnejša sila družbenega in ekonomskega razvoja, ko je zato treba odkriti in razviti vsak talent in postaviti vsakega človeka na pravo mesto, tja, kjer more največ koristiti. K temu je tre-

ba dodati še vse večjo demokratizacijo družbenih odnosov, v katerih se človekova vrednost sicer počasi, toda vztrajno dviga. Svobodnejši posameznik čuti več smisla za svoje specifične, individualne posebnosti, zanje zahteva tudi že v šolskem obdobju boljše možnosti in pogoje. Dokler teh objektivnih in subjektivnih potreb po optimalnem razvoju vsakega učenca ni bilo in ob sorazmerno umirjenem znanstveno-tehničnem razvoju, množična šola z ne posebno zahtevnimi učnimi programi in s precejšnjimi časovnimi rezervami ni bila izpostavljena večjim storilnostnim in časovnim pritiskom. Zato ni iskala možnosti za večjo vzgojno-izobraževalno uspešnost v individualizaciji pouka.

Sicer pa učencev in njihovih individualnih razlik šola tudi ni kaj prida poznala, saj je dolgo veljalo mnenje, da so za šolo pomembne le starostne, spolne in morda še socialne razlike med učenci. Šele z razvojem mladinske psihologije, anatomije, fiziologije in drugih antropoloških ved ter na podlagi izkušenj, ki si jih je šola pridobivala, je postajalo čedalje bolj jasno, da je treba za uspešno učno delo upoštevati tudi individualne posebnosti. V začetku 20. stoletja so se številna šolskoreformna gibanja za novo šolo osredotočila v prvi vrsti na vprašanje, kako pouk individualizirati in bolj upoštevati individualne posebnosti učencev. Mnogi socialno in razredno napredni pedagogi in učitelji so z raznovrstnostjo individualnih razlik med učenci utemeljevali zahtevo, da mora šola izhajati v prvi vrsti iz teh, ne pa iz zunanjih družbenih interesov. Na ta, v bistvu utopični način so skušali tudi pri nas med obema vojnama napredni šolniki obvarovati mlade ljudi pred reakcionarnimi vplivi buržoazne družbe.

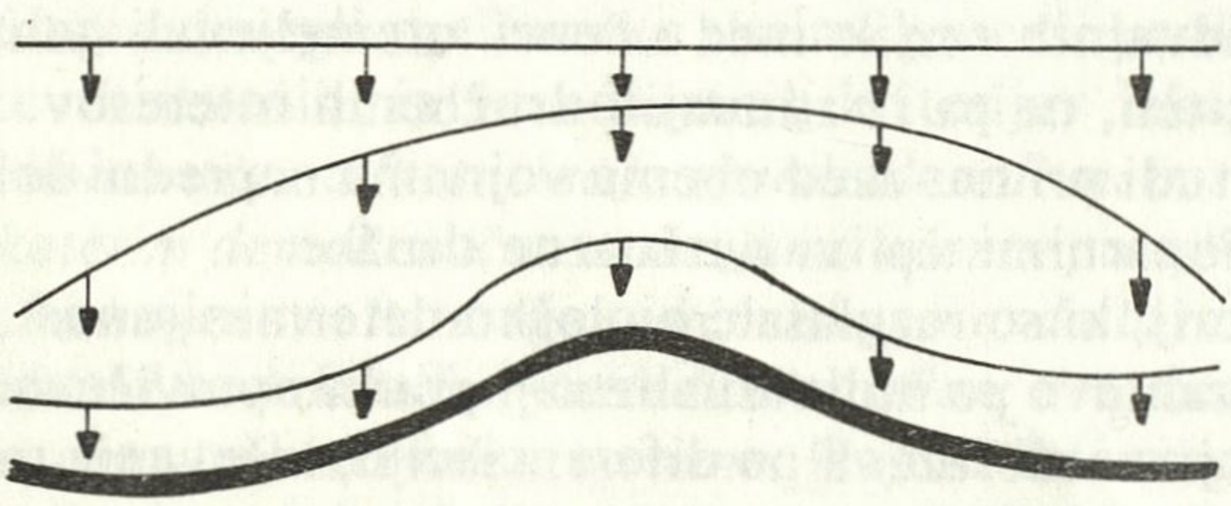
Še več je bilo nasprotnih teorij, ki so razglašale biološko determiniranost, prirojenost individualnih razlik in so z zahtevo po individualizaciji pouka opravičevale socialno, ekonomsko in razredno vzgojno-izobraževalno diferenciacijo, ločevanje mladih po »zmožnostih« in dvotirni šolski sistem. Tako so skušale prikrivati razredno in socialno pogojenost razlik med učenci ter diskriminatorno naravo buržoaznega šolskega sistema.

Po tem kratkem zgodovinskem ekskurzu se vrnimo k opredeljevanju učne individualizacije. *Skladna in dopolnilna z učno diferenciacijo je učna individualizacija didaktično načelo, ki zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čimbolj individualizirati in personificirati, se pravi prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno učno delo.* Določneje povedano, individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela se kaže v večjem upoštevanju osebnih reakcij posameznika na učno-vzgojne situacije, naloge in druge pojave, v spodbujanju njegovih lastnih misli, tudi če niso usklajene s pričakovanji, v pravici do osebno občutenega učenja, v strpnem reagiranju na učenčeve povratne informacije, v toleriranju posameznikovih ravnanj kot specifičnih izrazov splošnosti, v možnostih, da med alternativnimi in raznovrstnimi variantami svobodno izbira, v priznavanju učenčeve relativne odgovornosti, samovodenja, samokontrole, v upoštevanju želja in potreb, tudi če nimajo širše vrednosti, itd. Za avtentično individualizacijo je značilno, da upošteva predvsem resnične osebnostne lastnosti in učne sposobnosti učenca samega, ne da bi ga pretirano primerjala s sošolci. Ob podrejanju posameznikovih razlik razlikam drugih, opažamo le tisto, česar učenec nima ali ne zmore, a manj to, za kar je sposoben, v čemer je njegova originalna osebnostna in učna posebnost.

Za ponazoritev omenimo še nekaj primerov, ki posebej nasprotujejo individualizaciji. Tako je, denimo, tedaj, če se učitelj za posameznika in njegove poglede ne zmeni, če te poglede omalovažuje ali celo zaničuje, če so naloge in druge obveznosti učencem navržene, ne da bi mogli nanje vplivati, če lahko učitelj mirno pogreša sodelovanje posameznika ali pa mu je njegova pasivnost celo pogodu, če razglasa vsako učenčevo posebnost za deviantno nasprotovanje skupnemu, če uveljavlja skupne ali morda le svoje namene s prisiljevanjem in še zlasti, če žali osebno dostojanstvo učenca in se do

njega avtokratsko vede, itd.

V nasprotju z diferenciacijo, ki je pretežno socialno-sociološki pojem, je težišče individualizacije v njeni antropogeni, subjektivni psihološki pogojenosti. Diferenciacija je, nanašajoč se na skupine učencev, socialno obsežnejša, a v prilagajanju posamezniku je revnejša. Nasprotno pa je individualizacija v svoji socialni razsežnosti podrejena diferenciaciji, a je po psihološki subjektivni naravnanosti na posameznika, po demokratičnosti in humanosti nadrejena diferenciaciji. Toda ker je ideal demokratične in humane vzgoje njena personifikacija, to je združevanje psiholoških in socialnih komponent v višji sintezi harmonične osebnosti, je individualizacija temeljnejše vsebinsko sredstvo tega cilja, diferenciacija pa predvsem njegov organizacijsko tehnični pogoj. Individualizacija običajno vključuje tudi diferenciacijo, kajti brez nje je pouk težko poosebiti, diferenciacija pa, žal, individualizacijo rada zanemarja. Upošteva jo le tedaj, kadar seže diferenciacija do vsakega učenca posebej, oziroma če se učitelj zaveda relativnosti homogene skupine in želi zadovoljiti tudi njene razločke. Sicer pa je stopnje diferenciranosti možno tudi grafično ponazoriti:



Nediferencirani pouk je navadno bolj prilagojen le povprečnim, diferencirani pa še nadpovprečnim in podpovprečnim učencem. V prvem primeru, precej pa velja to tudi za drugi primer, o individualizaciji skoroda ne moremo govoriti, saj gre kvečjemu za upoštevanje zgolj skupinskih učnih posebnosti učencev. Ne samo skupinske, tudi individualne posebnosti učencev upošteva le individualizirano učno delo.

Razumljivo je, da o individualizaciji in diferenciaciji v šoli ni mogoče govoriti v absolutnem pomenu besede. Najprej so njune socialnovzgojne omejitve, saj oblikujemo učenca ne le zase, marveč tudi za druge, za življenje v družbi, zato je šolsko učenje vselej tudi socialno učenje. Dvomljiva so »humanistična« pretiravanja samorazvoja, samoaktualizacije, samouresničevanja in zavračanje vsakršnih zunanjih vzgojnih vplivov. Učenčev duševni, tudi kognitivni razvoj je odvisen od medosebnih aktivnosti, od prepletanja individualnih in socialnih faz učenja, katerim se posameznik in skupina morata prilagajati oziroma z njimi računati. Podobno velja za pedagoški in didaktični vidik individualizacije in diferenciacije, kajti učenje je vselej povezano z določeno identifikacijo in posnemanjem vzorov, modelov, ki jim mora učenec sicer čimbolj ustvarjalno slediti, oziroma z določenim vodenjem, v katerem se ne more in ne sme vselej prilagajati le vodeči. Ne bi bilo v prid učenčevega razvoja, če bi se učitelj slepo podrejal njegovim trenutnim ali le navideznim učnim nezmožnostim, zlasti če se te kažejo izpod resničnih, objektivnih danosti. V tem primeru bi učenčev učni razvoj konserviral. Za pospeševanje tega razvoja mora biti učna zahtevnost nekoliko nad učenčevimi trenutnimi zmožnostmi, da bi jih ob pomoči učitelja intenzivneje aktivirala in s tem učno ter razvojno pospeševala. Taka diferenciacija in individualizacija sta v korist posamezniku in skupnosti v nasprotju z neavtentičnima, ki sta anarhični, slepo in pasivno podrejeni učencu. In končno gre še za ekonomsko omejenost učne individualizacije, ki je pravzaprav ne bi bilo treba omenjati, saj je razumljivo, da ni mogoče zagotoviti vsakemu učencu povsem individualizirane vzgoje in izobraževanja.

Zaradi teh omejitev, o katerih bomo v tekstu še govorili, sta učna individualizacija in diferenciacija izrazito soodvisna pojava z vrsto nasprotij, katerih preseganje zahteva kar najbolj dialektično razumevanje in povezovanje posameznih vidikov. V njunih definicijah je možno zaslediti različne poudarke. Tako npr. nekatere bolj poudarjajo vsebinske, druge pa didaktično-metodične strani pouka, ene posvečajo večjo skrb šibkejšim, druge zmožnejšim učencem, nekatere dopuščajo individualizacijo le onstran temeljne učne ravni in skupnih nalog pouka, mi pa smo še posebej poudarili iskanje in razvijanje tudi osebnih individualnih posebnosti učencev.

Poleg tega poudarjamo njuno kompleksnost tudi v tem smislu, da zadevata skoro vse šolske dejavnike, od učencev in njihovih staršev, prek učiteljstva do šolskih oblasti in družbe v celoti. Navadno se vsi odzivajo na diferenciacijske rešitve zelo čustveno in predvsem z vidika lastnih interesov ter potreb, kar še veča zahtevnost in občutljivost tovrstnih reform. Težko je najti take rešitve, s katerimi bi bili vsi zadovoljni. V svetu se pogosto zgodi, da posamezni učenci in učitelji zapustijo šolo, ki je vpeljala zanje nesprejemljive oblike diferenciacije. Eni se ne strinjajo z uresničevanjem naprednejših, drugi odklanjajo konservativne poglede na to vprašanje. Taki nesporazumi so zlasti pogostni, če vsi ti dejavniki ne sodelujejo, če šolske oblasti in vodstva samovoljno odločajo o teh za učitelje, učence in njihove starše tako pomembnih zadevah.

S tem seveda ne zmanjšujemo družbenega ozadja, družbenih interesov in potreb, ki se zrcalijo prek šolske diferenciacije in individualizacije. Zato sta prav toliko kot pedagoško-psihološka tudi družbena pojava. To velja za vsakršno diferenciacijo, ne le za zunanjo, kakor se običajno misli. Tudi učna oziroma notranja diferenciacija in individualizacija sta socialno pogojeni in zato organsko povezani ter odvisni od take ali drugačne družbene ureditve. Zlasti se kaže prek njiju družbeni odnos do učne aktivnosti učenca in do njegovega osebnostnega razvoja. Zato se po naravi diferenciacije in individualizacije ocenjuje demokratičnost ne le šole, marveč tudi njenega družbenega ozadja.

1.3. Bistvo selekcije

Ko razpravljamo o učni diferenciaciji in individualizaciji, skoro ne moremo mimo šolske selekcije. O njej podrobno ne bomo govorili, omeniti jo pa moramo, ker je v tesni zvezi z individualizacijo in še bolj z diferenciacijo. *Bistvo šolske selekcije je običajno prisilno izbiranje in delitev učencev na podlagi določenih kriterijev, npr. sposobnosti, ter po določenih merilih, npr. testih in ocenah.* V odnosu do učne diferenciacije, ki vključuje več učnih dejavnikov, je šolska selekcija ožji pojem, ki se nanaša le na učence. Če je selekcioniranje usklajeno z interesi in voljo učencev in je potemtakem prostovoljno, ni konfliktno, poteka naravno, v zadovoljstvo vseh, ki so v tako izbiranje ali ločevanje vključeni. Drugačne pa so posledice selekcioniranja, če je v interesu le ene strani in povezano s prisilo, ki se ji prizadeti učenci morajo podrediti: npr. učenec mora razred ponavljati, se zaradi neizpolnjevanja predpisanih pogojev ali previsokih stroškov ne more vpisati na zaželeno šolo. V takih primerih se selekcija običajno ne more izogniti neenakopravnostim, zato poraja konflikte, z različnimi in dolgotrajnimi posledicami. V tem smislu je selekcija tesno povezana z zunanjo diferenciacijo.

Do učne selekcije socialistična družba in njena pedagogika nimata jasnega stališča. Pogosto jo označujeta kot »buržoazno dediščino«, ki s socialistično pedagogiko ni združljiva. Glavni razlog za te predsodke je v ideološki obremenjenosti tega pojma. Nekoč je potekala selekcija predvsem po razrednih kriterijih, zato je zelo prizadevala skoro izključno le nižje socialne sloje. Z izločevanjem teh iz nadaljnjega izobraževanja je ostalo dovolj šolskega prostora in možnosti za druge, katerih učne sposobnosti so bile pogosto pod tistimi, ki jim šolanje ni bilo omogočeno. Kaj bo neki mladi človek postal,

ni bilo odvisno v prvi vrsti od njegovega spričevala, marveč od tega, katero šolo je obiskoval, slednje pa spet od njegovih staršev, njihovega socialnega položaja in ugleda. Današnji čas je tako selekcijo že v marsičem presegel, ostaja pa zadrega pred njo, ker je težko ločevati socialne in psihološke kriterije selekcije. Grozi nevarnost socialne vzgojno-izobraževalne diskriminacije, če temelji izbira le na učnih rezultatih, prav nič pa ne upošteva pogojev in razmer, v katerih so nastali, in izloča tudi tiste učence, ki bi imeli psihološke pogoje za zahtevnejše izobraževanje, a se zaradi deprimiranih socialnih razmer ne morejo pokazati. Še zmeraj se srečujemo tudi z enostranskimi empiričnimi pogledi, po katerih so zunanji vzgojno-izobraževalni vplivi vsemogočni in je vsakega učenca možno »gnesti« po mili volji, po vnaprej določenih željah.

Ne glede na te idejne ali znanstvene predsodke pa je šolska selekcija na Vzhodu in Zahodu v največjem razmahu. Poleg znanstveno-tehničnih in ekonomskih pritiskov na šolo jo izsiljuje še ideološko tekmovanje kapitalizma in socializma. Posledica tega je ponovna krepitev zelo nehumanih in nedemokratičnih oblik selekcije, ki temeljijo na strogi učno storilnostni enostranosti.

Tudi pri nas se srečujemo z vsemi omenjenimi interpretacijami selekcije, pa tudi z njeno najrazličnejšo prakso, zlasti v usmerjenem izobraževanju. Ko smo ga načrtovali, je bila selekcija bolj ali manj tabujska tema. Da bi jo potisnili kar najbolj v ozadje in v čim kasnejšo starostno obdobje učencev, smo uvedli v Sloveniji enoletno, v ostalih predelih Jugoslavije pa celo dvoletno skupno vzgojno-izobraževalno osnovo. Zdaj, po tolikšnih problemih na tej stopnji in po nazadovanju njene učne ravni pa selekcijo njeni včerajšnji nasprotniki že rehabilitirajo in se sprašujejo, ali je »zares tragedija«, če več kot 25 % učencev odpove na tej stopnji in se osujejo v skrajšane programe ali pa se preprosto porazgubijo – kam, pa tako nihče ne ve. Včerajšnjo tezo, da morejo in morajo na tej skupni šolski stopnji vsi uspeti, zdaj skoroda ironizirajo, češ kam bi prišli »s tako logiko«.

Samo po sebi se razume, da se šolski selekciji ni mogoče izogniti in je zato ne kaže brezpogojno povezovati z demokratičnostjo ali nedemokratičnostjo neke družbe. Je pa bistveno vprašanje, kakšna naj bo, v kolikšni meri je možno paralizirati njene socialnoekonomske deviacije, ki izvirajo iz socialnokulturnega statusa staršev, njihovega materialnega stanja, lokacije šol, kvalitete osnovnega izobraževanja ipd. Te vplive je moč toliko bolj omiljevati, kolikor bolj temelji selekcija na enakih psiholoških in pedagoških kriterijih za vse učence, izhajajoč iz objektivnih sposobnosti, znanja, interesov in motivov ter iz predpostavke mnenja, da je treba zlasti socialno učno zavrtim učencem dati optimalno šolsko pomoč in primerne ekonomsko materialne razmere. Ni malo učencev, ki v teh kasneje veliko več zmorejo, kot pokažejo na začetku ob selekciji.

K tem pogojem moramo dodati še časovno lokacijo selekcije, torej kdaj je izvedena. Mislim, da je z vidika demokratičnosti in humanosti najslabša *vhodna ali začetna* selekcija, torej tista v obliki kvalifikacijskih ali sprejemnih izpitov, ki jih ob začetku šolanja organizirajo zainteresirane šole. Ta selekcija, ki je osredotočena samo na izpitno znanje, malo ali nič pa ne zaupa predhodnim spričevalom in jih praktično razvrednoti, se najmanj ozira na druge, prav tako pomembne kazalce uspešnega učenja. Malo so ji mar resnične sposobnosti, zanimanja ipd., še manj vzroki za izpitne neuspehe izločenih učencev. Nekoliko pravičnejša more biti, ni pa nujno, *izhodna ali končna* selekcija, ki jo organizirajo matične šole v obliki zaključnih izpitov, matur ali diplom. Njena prednost je predvsem v tem, da te šole svoje absolvente bolje poznajo in jih morejo celoviteje ocenjevati, jim poklicno svetovati, zato morajo imeti te sodbe višjo prognostično vrednost. Lahko bi dejali, da je selekcija vsaj delno v funkciji individualizacije, da vsaj delno upošteva učenčeve individualne učne možnosti in razmere. Najbolj humana se mi zdi *procesna, kontinuirana* selekcija, tista, ki je povezana z vsakodnevnim diferen-

ciranim in individualiziranim učnim delom ter s permanentnim poklicnim svetovanjem, kadar sta individualizacija in to svetovanje v nenehni funkciji »selekcije«. Taka praksa omogoča učencem, da postopno spoznavajo svoje stvarne učne zmožnosti in poklicne motive, se vanje vživljajo, jih sprejemajo in se na tej podlagi prostovoljno in veliko manj boleče odločajo za nadaljnje izobraževanje, in to ne šele na koncu, marveč že med šolanjem. Potemtakem ni demokratične in humane selekcije brez dobro izpeljane učne diferenciacije in individualizacije.

Z učno selekcijo, diferenciacijo in individualizacijo je neposredno povezano vprašanje o *učni storilnosti* sodobne osnovne šole. Veliko je razprav o dilemah, ali naj bo osnovna šola bolj izobraževalna ali bolj vzgojna, socializacijska, bolj delovna ali bolj igrava, bolj resna ali bolj zabavna, bolj obvezna ali bolj svobodna, bolj represivna ali bolj permisivna ipd. Omenjenih dvojnosti ne gre obravnavati kot nasprotja, marveč le v njihovi dialektičnosti, katere temeljni vzvod je prej ko slej problem učne storilnosti. Vprašanje je pomembno in sila kompleksno, pa ga zato ni mogoče obravnavati izolirano in le s kakšne delne strani. V njegovem ozadju so bistvena družbenoekonomska in psihološka določila.

Vsa šolska gibanja, ki so želela omalovaževati ali celo obiti šolsko učno učinkovitost oziroma učno storilnost, so se hitro znašla na robu družbenih in pedagoških dogajanj. Iz preteklosti naj omenim le, denimo, priložnostni pouk, strnjeni pouk, doživljajsko šolo, v novejšem času pa se giblje na tej ravni predvsem tako imenovana neformalna šola s »svobodno šolo« na čelu. Vsa ta reformna gibanja so bila sicer zelo zaslužna za demokratizacijo in humanizacijo šole, a hkrati so bila deležna ostrih kritik in očitkov, češ da ne sledijo dovolj izobraževalnim potrebam konkretnega in bodočega družbenega razvoja, da mladih ne usposabljajo dovolj za njihovo kompetentno vključevanje vanj. V naši šolski preteklosti je bila tej enostranosti oziroma podcenjevanju izobraževanja zelo blizu delovna šola. Najnaprednejši učitelji, ki so se kasneje združili v učiteljskem pokretu, so ji očitali, da pretirava z vzgojo na račun sistematičnega in znanstvenega izobraževanja, in poudarjali, da še tako vzgojen, toda neuk človek ne more biti svoboden, da se tak ne more enakovredno vključevati v gospodarsko, kulturno in politično življenje naroda. Iz podobnih korenin in motivov se hranijo v svetu tudi današnje kritike na račun prešibke učne storilnosti neformalne oziroma »svobodne šole«. Šole ni mogoče izločiti iz splošnih konstruktivnih sodobnih prizadevanj po večji storilnosti na vseh toriščih družbene in osebne materialne ter duhovne ustvarjalnosti.

K tej družbenoekonomski pogojenosti učne storilnosti je treba dodati še njeno psihološko razvojno utemeljitev. Noben razvoj in tudi otrokov ni lahek. Vsak je po svoje krčevit, krizen, poln nasprotij in konfliktov. V primernem naprezanju, trudenju in naporu, v premagovanju teh razvojnih ovir je treba videti ključ otrokovega telesnega in duševnega razvoja. Šola, ki to učno naprezanje podcenjuje in ga prepušča povsem svobodni izbiri učencev, le-teh gotovo ne aktivira optimalno. S tem jih razvojno ne pospešuje dovolj, pač pa prepušča biološko pogojenemu zorenju.

Potemtakem ne gre za dilemo storilna ali nestorilna šola, marveč za vprašanje, kako storilnost šole razumeti in jo prilagajati optimalnim zmožnostim vsakega učenca, kako upoštevati njene meje, ki so pri vsakem učencu na drugi ravni, kako jo povezovati s kontekstom vsestranskega oziroma celovitega razvijanja mlade osebnosti. Odgovore na ta vprašanja je treba iskati v učno vsebinski aktualnosti in kvaliteti učne storilnosti, v primernem motiviranju učencev in pa seveda v diferenciaciji in individulizaciji vseh storilnostnih učnih sestavin, od učnih ciljev in vsebin prek učnih oblik in metod do učnih odnosov in učne pomoči.

1.4. Od kod potreba po večji učni diferenciaciji in individualizaciji

Ne bo odveč, če si postavimo vprašanje, čemu in zakaj se tudi pri nas danes o šolski diferenciaciji in individualizaciji veliko govori, žal pa manj razpravlja, od kod do njiju tolikšne zahteve. Tudi v praksi se zanju več stori kot v prejšnjih obdobjih, čeprav to še zdaleč ne ustreza vsem zahtevam in potrebam. Omenimo le tri posebnosti današnjega trenutka, ki utemeljujejo in so vzrok za zahtevo po bolj diferencirani in individualizirani šoli.

1.4.1 Večje družbenoekonomske vzgojno-izobraževalne zahteve

Večja in bolj demokratična diferenciacija in individualizacija šolskega dela sta tesno povezani z večjo demokratizacijo in humanizacijo družbenih odnosov in z izrazitejšimi ekonomskimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Sodobna proizvodna tehnologija zahteva množice kvalificiranih kadrov. Da bi prišli do njih in čimbolj razvili vse ljudske intelektualne ter druge potenciale, po svetu vse bolj opuščajo tradicionalne diskriminirajoče večsmerne šolske sisteme. Dograjujejo jih s horizontalno in vertikalno poenoteno splošnoizobraževalno šolo, ki naj skupaj s podaljšano šolsko obveznostjo in ugodnejšimi ekonomskimi razmerami bolj izravnava vzgojne in izobraževalne možnosti mladih in jim zagotovi racionalnejši razvoj njihovih psihofizičnih zmogljivosti. Podobne težnje so vse izrazitejše tudi na področju srednjega in poklicnega usposabljanja. Strogo ločevanje srednjih šol na nadaljevalnoizobraževalne in na poklicne ter še zlasti prezgodnje in pretirano profilno drobljenje le-teh podlega večji integraciji in enotnosti srednjega izobraževanja, v katerem dobiva temeljno splošnoizobraževalno in teoretično poglobljeno strokovno znanje vse večji pomen.

Toda vsako enotenje šolskega sistema in podaljševanje enotnega šolanja nujno zahteva demokratične oblike diferenciacije in individualizacije, in to ne samo iz pedagoško-psiholoških, marveč tudi iz družbenih razlogov. Vse bolj se poudarja, da so veliki, množični, kakršnikoli sistemi in institucije, tudi šolski, ki koreninijo v množičnosti in stereotipni enotnosti kot bazi svoje veljave, velika ovira za njihovo demokratičnost predvsem zaradi tega, ker izgubljajo posameznika kot osebnost, ga dušijo in razosebljajo. Enotnost šolskega sistema tedaj še ni zagotovilo za human, demokratičen in avtohton položaj posameznika, če ta enotnost ni znotraj tako razčlenjena, da bi mogla delovati na podlagi človekovih vrednot vseh in vsakega posameznika. Brez tega pogoja zagreši poenoteni šolski sistem poleg socialne učne diskriminacije še psihološko, ko so zanemarjeni šibkejši in zlasti sposobnejši učenci ter njihove pravice do optimalnega razvoja. Tega pa zaradi družbenoekonomskih potreb po čimbolj usposobljenih ljudeh in zaradi človekove demokratične ozaveščenosti ne smemo več dopuščati.

To poudarjam zlasti zato, ker je naš, leta 1958 poenoteni osnovnošolski sistem še vedno razpet med njegovo organizacijsko, sistemsko naprednostjo in notranjo didaktično okostenelostjo. Dasi so normativni dokumenti in še predvsem strokovne razprave opozarjale na nujnost demokratične diferenciacije in individualizacije pouka ter šolskega dela, se iz objektivnih in subjektivnih razlogov šola prepočasi otresa svoje šablonskosti in uniformiranosti. Še vedno nismo kaj prida presegli stare šole, ki spominja, kakor pravi P. Šimleša, na menzo, v kateri so dobivali vsi učenci enako hrano, enake količine, jedli z enako hitrostjo, da smo še daleč od šole z duhovno menzo, v kateri bodo mogli učenci dobiti poleg glavne jedi še kaj drugega, v njim primerni količini.

To še posebej velja za srednje usmerjeno izobraževanje, osnovna šola je v tem pogledu vendarle nekaj na boljšem. V dolgotrajnem prizadevanju si je osnovnošolsko učiteljstvo, ki je bilo vselej bolj sprejemljivo za didaktične novosti in pedagogizacijo šolskega dela, vendarle razvilo zavest, da je individualizirani pouk potreben, in si pridobilo veliko tovrstnih izkušenj, ki bi jih ob večji strokovni pomoči in v ugodnejših delovnih razmerah kaj hitro in še veliko bolj vidno ter ustvarjalno operacionaliziralo.

Na pot usmerjenega izobraževanja smo se odpravili prav v tem pogledu mnogo premalo pripravljeni, brez nujno potrebne snovne in didaktične fleksibilnosti, da bi zmogli bolj upoštevati in zadovoljevati individualne učne potrebe učencev po zmožnostih izredno heterogenih razredov. Brez tega pogoja pa šola ni in ne more biti resnično demokratična, naj jo še tako podružbljamo in posodabljamo. Tvegati moramo celo trditev, da je demokratično zunanje diferencirana naprednejša kot slaba, uniformirana enotna šola. Za resnično demokratičnost in humanost šolskega sistema, za enakost vzgojno-izobraževalnih možnosti nikakor ne zadostujejo napredni sistemsko organizacijski ukrepi, na stežaj odprta šolska vrata in formalna šolska enakopravnost. Tudi tedaj ne, kadar so hkrati zagotovljene ekonomske možnosti (štipendije, internati), ki omogočajo šolanje tudi socialno šibkejšim učencem, dasi je to nadvse pomembno in bistveno za socialistično šolo, ki mora preseči ekonomsko oziroma socialno diskriminacijo marsikatere buržoazne šole. Še vedno veljajo Leninove besede, da se bistvo razredne šole odloča ob vprašanju, komu je dostopna. V tem smislu so se že naši socialni demokrati zavzemali za šolo, v kateri ne bo odločalo premoženje staršev, marveč sposobnosti učencev, za »odprto pot do vse izobrazbe, ki je primerna nadarjenosti« otrokom delavskega in siromašnega ljudstva (Schmidt, 1968, str. 7–10). Toda tem možnostim je treba dodati in močno poudariti, a predvsem tudi uresničevati dolžnost šole, da vsakemu učencu, šibkemu in zmožnejšemu, kar se da pomaga pri njegovem razvoju, da se v ta razvoj aktivno vključi. Samo tako razumljena šolska enakopravnost zagotavlja resnično humanizacijo in demokratizacijo nekega šolskega sistema. Toda te enakopravnosti možnosti ne smemo mešati z zgrešeno vzgojno-izobraževalno enakostjo učnih vsebin, z varljivim egalitarizmom učnih zmožnosti, ki temelji na zmotni domnevi, da so vsi učenci enakih učnih sposobnosti in da se mora šola do vseh enako učno ravnati.

1.4.2 Bolj humani družbeni in zasebni odnosi

Kakor smo pravkar omenili, je bolj human in demokratičen položaj človeka v družbi naslednji izredno pomemben utemeljitelj učne diferenciacije in individualizacije. Marksistična antropologija pojmuje človeka kot avtohtono in samobitno osebnost. Mislim, da je treba to resnico še posebej poudariti zato, ker je v raznih teorijah močno zakoreninjen predsodek, da sta socializem in osebnost nekaj, kar se med seboj izključuje, da socializem s svojim kolektivnim, družbenim lastništvom naravnih bogastev in proizvajalnih sredstev avtomatično podreja in uzurpira tudi posameznika ter mu zanika pravico do njegove osebnosti in zasebnosti, da človeka slepo determinira in uniformira.

Žal je treba priznati, da je praksa dosedanjega socialističnega razvoja te predsodke pogosto potrjevala. Zlasti v etatističnem socializmu so množice ljudi izgubile svojo individualnost in se spremenile v uniformirane robote in avtomate, ki jih vodi birokratska elita (From, 1979, str. 13). Taka praksa je v popolnem nasprotju s pogledi klasikov marksizma, zlasti Marxa, čigar bistvo filozofije je bilo prav osvoboditev človeka kot posameznika, preseganje njegove odtujenosti in predvidevanje pogojev za razvoj »totalne« osebnosti. Dobro so doumeli, da v podrejenem in pasivnem položaju človeka ni prostora za njegovo individualno ustvarjalno svobodo, ki je edina lahko izvor posamične in družbene revolucionarnosti. Zato so poudarjali, da je »smrtna nevarnost za vsako bitje v tem, da izgubi samo sebe« (Marks, Engels 1968, str. 225).

Resničnim humanistom je človek vselej pomenil najvišjo vrednost (summum bonum), najvišji ideal, katerega cilj in smisel sta v njegovi lastni bitnosti, življenju in sreči. Individualno osebnost so uvrščali poleg naravnosti, kulturnosti in družbenosti, ki jih povezuje v celovitost ustvarjalno delo, med najvišje delne človeške vrednote, a človečnost so imeli za temeljno aksiološko merilo, po katerem so vrednotili vse druge vrednote. V kritiki Heglove filozofije prava Marx (Marx, Engels, 1953, str. 81) izrecno poudarja, da je »koren človeka človek sam . . .«, da je »človek najvišje bitje za človeka, torej kategorični imperativ: da se zrušijo vsi odnosi, v katerih je človek ponižano, potlačeno, zapuščeno in prezrto bitje . . .« V tem smislu je razumeti tudi znano Marxovo misel v *Komunističnem manifestu,* da bo šele »svobodni razvoj vsakega posameznika pogoj svobodnega razvoja vseh«, da je torej svobodni razvoj vseh mogoč le na temelju svobodnega razvoja posameznika. V tem smislu razumejo bistvo človekove vrednosti tudi sodobni antropologi. Tako je to vrednost npr. zelo impresivno izrazil Lukić (1974, str. 372, 510), ko je zapisal, da si človek ne želi ničesar bolj kot svoje in tuje človečnosti, te edine in največje ljudske vrednote.

Te resnice se današnji demokratični svet vse bolj zaveda. Povečanje občutka človekove osebne identitete in vrednosti, časti in dostojanstva je poleg drugih vzrokov pognalo v srdite odpore množice do včeraj kolonialnih narodov in posameznikov, ki zahtevajo zase ne le več gospodarske, nacionalne, verske, rasne in druge svobode ter neodvisnosti, marveč tudi več spoštovanja in priznavanja individualne osebne vrednosti. V razvitem svetu so te težnje še izrazitejše. Zato ne preseneča, če hoče človek tudi v naši vse bolj demokratični in samoupravni družbi živeti ne le z drugimi in zaradi drugih, marveč tudi sam s seboj in zaradi sebe, s svojimi posebnostmi in v skladu s svojo identiteto oziroma, kakor je dejal pesnik, v skladu s predstavo o sebi, ki jo že od mladih nog čuti in nosi v sebi. Ob razmišljanju, kaj storiti, da bi bil človek zares človek, je Krleža (Delo, 1976, str. 25) poudaril, da naj živi po logiki svojega lastnega telesa, da naj ne igra sebe ali koga drugega v sebi, da naj bo svoj, in je vzkliknil: »Oj bodi svoj.«

Človekovo osvobajanje in osamosvajanje, razumljivo, najtesneje povezujemo s splošnim ekonomskim in družbenim razvojem. Človek ni abstraktno, zunaj časa in prostora lebdeče bitje, ki ne bi bil odločilno odvisen od takih družbenih pojavov, kot so delo, delitev dela, proizvodni odnosi, razredni antagonizmi itd. Svoboden osebnostni razvoj doseže lahko le v razmerah popolne družbene in ekonomske osvoboditve, torej v tisti sferi življenja, ki dovoljuje vrnitev človeka k samemu sebi, izenačevanje »eksistence in esence«, preseganje nasprotij in podvojenosti med subjektivnim in objektivnim, kadar more delati človek svobodno, po svoji volji, nagnjenjih in potrebah, ustrezno svojim sposobnostim, nadarjenosti in individualnim posebnostim. Šele tedaj bo človek lahko »spoznal in organiziral svoje ‚forces propres' kot družbene sile in zato družbenih sil ne bo odvajal od sebe v obliki politične sile, šele tedaj bo človekova emancipacija popolna« (Marx, Engels, 1953, str. 65). Brez te svobode je družbenost človeku vrinjena, ne pa izraz njegove svobodne odločitve in ustvarjalne dejavnosti. Tak človek po Krleži (Delo, 1976, str. 25) »ni prežarjen od interesov skupnosti«, da bi mogel svobodno privoliti v to, »da izgine v družbenem pojmu višjega reda, a ne v brezoblični gmoti peklenske mezge, znane pod simbolom ‚kolektivne kasarne'.

Danes ni več sporno dejstvo, da se je človek vso svojo zgodovino odtujeval sebi, drugim, delu, družbi, svoji naravi in da je preseganje tega stanja dolgotrajen proces. So pa velike razlike v presojanju, katere in kakšne ekonomske, družbene, kulturne, politične in ideološke razmere so najustreznejše za razvoj svobodnega človeka. Čeprav je danes več demokratičnosti v vsem razvitem svetu, pa pravih pogojev in možnosti za tak razvoj ne zmore niti etatistični socializem niti zasebni in državni kapitalizem.

Realni socializem se, kakor je bilo že povedano, prepočasi rešuje etatističnih in birokratskih spon, da bi mogel zagotoviti človeku pravice in možnosti samoupravnega

odločanja o pogojih in rezultatih svojega dela ter demokratičnega vplivanja na družbene odnose v najširšem pomenu besede. Kako je s to stvarjo na šolskem področju, je na IV. konferenci ministrov socialističnih držav za ljudsko izobraževanje, ki je bila leta 1981 v Berlinu, dovolj jasno poudarila ministrica Nemške demokratične republike M. Honecker, ko je dejala: »Tisti, ki so proti demokratičnemu centralizmu, proti učnim načrtom in študijskim programom, obveznim za vse, tisti, ki zahtevajo več svobode v učiteljevem delu, so proti kontroliranju šol prek državnih organov in propagirajo tako imenovano samoupravno šolo, njeno avtonomijo, svetovnonazorsko odprto pluralistično šolo, so bili vselej, v vsakem času tiste sile, ki so pod plaščem več svobode pri izbiri vsebin in ideologije imeli v mislih svobodo za njihovo, meščansko ideologijo v šoli« (Informationen . . . 1982/1. str. 4). Svobodo, samoupravljanje, demokracijo itd., o čemer se sicer veliko govori, običajno istovetijo z državno-partijskimi normami, s stereotipnim vedenjem, mišljenjem in vrednotenjem. V takih razmerah, ko posameznik ne more vzpostaviti kritičnih odnosov ne do družbe in ne do sebe, ni resnične človeške svobode in samouresničevanja. Te kvalitete se oblikujejo le v trajnih ustvarjalnih interakcijah med posameznikom, družbo in naravo, v nenehnem zbliževanju med njimi in preseganju medsebojnih nasprotij.

Nič drugače ni s svobodo v razvitem kapitalizmu. Zmotno je mnenje, da je s svojo materialno stimulacijo in z visokim standardom ustvaril družbenoekonomske pogoje za osvoboditev človeka. Ko zavrača From (1979, str. 14) take poglede in ugotavlja, da se ljudje vse bolj zadovoljujejo z reguliranim in manipuliranim potrošniškim življenjem, poudarja, da so dosegli tolikšen konformizem, da je zabrisana vsakršna individualnost. Razen tega je eden izmed najvažnejših problemov človeka v razvitem svetu njegova kriza identitete. Spričo hegemonistične in konkurenčne narave raznovrstnih državnih, družbenih in privatnih sistemov se posameznik težko znajde. Ne ve, kaj v bistvu je, komu spada, nanj pritiska množica od njega neodvisnih silnic, ki ga vlečejo v dogajanja, katerim se bolj ali manj pasivno prilagaja, a v resnici vse bolj odtujuje.

Spričo te življenjske stvarnosti je vse več naprednih ljudi in gibanj, ki vidijo izhod za nadaljnji razvoj družbene in individualne svobode v samoupravni demokraciji. V današnjem času je ta edina, ki postopno zagotavlja človeku temeljna pogoja za njegovo osvoboditev, namreč pravico do ustvarjalnega dela in do samoupravljanja na vseh ravneh ter smereh družbenega življenja. Samo v takih razmerah so možni družbeni mehanizmi, ki vse bolj širijo torišča in poglabljajo kvaliteto človekove svobode in ustvarjalne osebnosti, zaustavljajo njegovo odtujevanje svojemu generičnemu, osebnostnemu in socialnemu bistvu, presegajo nasprotja, v katerih je lahko individuum le kladivo ali nakovalo (Maslov), ter omogočajo posamezniku in skupnosti, da si sama določata meje družbene in osebne svobode.

V teh prizadevanjih je naš samoupravni socialistični razvoj deležen veliko priznanj. Njegovo bistvo že močno poraja spoznanje, da so človekove ustvarjalne in samouresničevalne sile odvisne od tega, v kolikšni meri družba identiteto in avtohtonost posameznika ne le tolerira, marveč tudi priznava, spodbuja in omogoča ter vgrajuje v družbeno zavest, zavedajoč se, da je od te možnosti odvisno človekovo ustvarjalno in kritično doživljanje sebe in družbe. Čeprav smo še bolj na začetku tega dolgega uresničevanja potencialnega človeka, se nameni tega procesa vsaj v hotenjih zmeraj bolj jasnijo. Velika skrb je posvečena ekonomskemu in delovnemu osvobajanju človeka, pač izhajajoč iz prepričanja, »da je temeljno vprašanje demokracije in svobode, ali in v kolikšni meri človek odloča o svojem življenju, delu in proizvodu svojega dela« (Resolucija ZKS, str. 22 a).

Po drugi strani pa je vse bolj živo tudi spoznanje, da je človekova ekonomska, proizvodna svoboda sicer temeljni, vendar ne edini vzvod njegove totalne, univerzalne osebnosti. Le na podlagi dela, kakršnegakoli že, ni mogoče izčrpati in utemeljiti človeka

in njegove individualne neponovljivosti. Vrednost človeka je predvsem v njem samem, v njegovi človečnosti, čeprav ima ustvarjalno in svobodno delo vsekakor izredno pomemben delež v oblikovanju vsestranske in neodtujene osebnosti. V tem smislu meni Pavićević (1967, str. 426), da »samo delovno mesto, sama proizvodna naloga ne more nuditi vseh pogojev za vsestranski razvoj, ne glede na to, ali živimo v socializmu ali v kapitalizmu«, in poudarja, da bi najbrž tudi Marx, če bi živel danes, videl pogoje za uresničenje človekove polivalentnosti »v prvi vrsti zunaj procesa materialne proizvodnje, ki vselej ostaja ‚carstvo nujnosti', torej v prostem času«.

Vračanje človeka k lastni vsestranosti in osebnostni celovitosti leži predvsem v »carstvu svobode«. Ker se zavedamo tega dejstva, pluralizma ljudskih potreb, interesov, idej, prepričanj in stališč, tudi osebnih, ne pojmujemo več kot nekaj obrobnega, kot psihologistične ali biologistične kaprice malomeščanskih posameznikov, marveč kot bistveno znamenje in pogoj človekove bitnosti in socialističnih družbenih odnosov. Prav to dejstvo je poudaril Kardelj (1978, str. 108), ko je zapisal: ». . . glede na to, da se v družbi izraža množica interesov, ki izvirajo iz razrednih, ekonomskih, političnih, socialnih in drugih pogojev življenja, dela, ustvarjanja ljudi, je jasno, da ne bi bilo niti demokracije niti svobode človeka, če človek teh svojih interesov in svojih misli, teženj in ustvarjalnih pogledov ne bi mogel svobodno razviti«. Res je, da se v praksi skrb za ta svobodni razvoj, ki bi lahko bil še bolj določno izražen, prepočasi uresničuje, dasiravno je človek tudi konkretno družbeno bitje, njegovo osvobajanje in vračanje k sebi ter premagovanje nasprotij med idealnim in realnim pa zgodovinski proces, ki je močno odvisen od vsakokratne razvitosti družbenoekonomskih odnosov.

Omenjeno pojmovanje osebnosti in njene demokratične pravice mora močneje upoštevati tudi naša šola. V njej preživi mladi človek velik del svoje mladosti, zato je usodna za oblikovanje njegove osebnosti. Prehod iz predšolskega obdobja v šolsko je v tem pogledu v marsičem prelomen. Kljub številnim pomanjkljivostim družinske in družbene predšolske vzgoje se počuti predšolski otrok v svojem svetu igre in domišljije vendarle mnogo bolj neomejen, svoboden in manj dirigentno voden kot pozneje v šoli, kjer je zaradi dokaj brezosebnih in uniformiranih učnih odnosov, ki se iz razreda v razred še slabšajo, vse manj prostora in posluha za njegovo individualnost. Predšolski otrok si še svobodno izbira dejavnosti, da zadovolji svoje potrebe, želje in nagnjenja, kajti, kakor pravi nemški pesnik F. Rückert: »In jedem ist ein Bild des, was er werden soll; solang er das nicht ist, ist nicht sein Freide voll.« (Podobo, kaj bi postal, nosi v sebi vsakdo in dokler je ne uresniči, zadovoljen ne bo.)

Šola bi morala to življenjsko resnico neprimerno bolj upoštevati in mladim ne le dovoliti, marveč pomagati, da uresničijo predstavo o sebi, da postanejo to, kar mislijo, želijo in hočejo postati. Današnji učenci še zlasti želijo in zahtevajo, da se jim šola bolj prilagodi, da jih bolj upošteva kot subjekt razvoja in človečenja. Smemo trditi, da bi učenci čutili manj odpora do šole, če bi imela več posluha za njihovo individualnost, če bi bili kot osebnosti bolj upoštevani in spoštovani, če posameznika ne bi pretežno obravnavali le kot »kolektivnega«, marveč veliko bolj tudi kot »individualnega« učenca.

1.4.3. Zahtevnejši stil vzgojno-izobraževalnega dela

Naslednji resnejši razlog, ki zaostruje potrebo po diferenciaciji in individualizaciji šolskega dela, je povezan z bolj demokratičnim in humanim stilom dela sodobne šole. Njena prizadevanja težijo k večji vzgojno-izobraževalni učinkovitosti, k pogostnejšemu doživljanju učne uspešnosti učencev in zaupanju vase, k spoštovanju učenčeve identitete, k bolj ustvarjalnemu in samostojnejšemu učenju, večji vedoželjnosti in učni mo-

tiviranosti, k zaupnejšim medosebnim in samoupravnim odnosom in še zlasti k odstranjevanju šolskega strahu in frustriranosti učencev. Te težnje so neposredno odvisne od številnih vsebinskih, didaktičnih in organizacijskih šolskih premikov, ki naj z izrazitejšim razšolanjem osvobodijo vzgojo in izobraževanje nenaravnosti in neživljenjskosti.

Med temi premiki so prav gotovo najpomembnejši tisti, ki vodijo k večji individualizaciji učnega dela, k izrazitejšemu upoštevanju učenčevih osebnostnih posebnosti. Brez tega temeljnega pogoja zgoraj omenjenih učnih namenov ni mogoče doseči. Kako naj učenec živi in dela v skladu s svojo identiteto, če ga premalo ali pa nič ne upoštevamo, če ga posiljujemo z njemu tujim modelom, kakršnega določajo od zunaj šola, razred, učitelj, starši, in če se mora tem tujkom neprestano tako ali drugače upirati? Kako naj učenec doživlja svoje učne uspehe in na njih zgrajeno samozavest, če sta učna zahtevnost in stil vzgojno-izobraževalnega dela neprilagojena njegovim zmožnostim? Kako naj bo učenec bolj pristno in notranje motiviran, če te motiviranosti ne oblikujemo na njegovih individualnih posebnostih? Kako naj bo ustvarjalen, aktiven, samostojen pri pouku, če te kvalitete ne izvirajo iz učenca samega, iz njegovih možnosti, želja in potreb, če se premalo zavedamo, da se osebnost ne izraža in ne oblikuje v tem in s tem, ker pač dela, marveč v tem in s tem, kako dela? Kako naj se počuti učenec samoupravno in kot subjekt učnega procesa, če mu ta zaradi neprilagojenosti ne more ničesar dati, če ni v procesih in rezultatih pouka nič ali je le bore malo njegovega deleža, če se zreducira njegova vloga na že kar dogmatično prevzemanje tuje učenosti? Kako naj učenec subjektivno in ustvarjalno »odseva« objektivno in lastno stvarnost, če je v učnem procesu, ki zanemarja individualne učne razmere, receptivno pasiven in odtujen objekt učiteljevega uniformiranega delovanja? Kako naj se učenec otrese šolskega strahu, če vsako učno uro zadeva na negativne posledice učnih položajev, ki jim ni kos in se jih zato boji, če niso usklajeni z njim in njegovo identiteto? Dognano je, da sodi od tod izvirajoča razklanost in občutek krivde med največje strese in psihohigienska bremena mladih ljudi, ki so toliko hujša, kolikor bolj so institucionalizirana, sankcionirana ali že kar mistificirana. In končno, vendar nikakor ne nazadnje, kako naj bo učitelj bolj vzgojno uspešen, če deluje mimo učenca, ker njegove predvsem čustvene in osebnostne posebnosti premalo pozna in upošteva, da bi mogel navezati z njim pristen intimen vzgojni kontakt, brez katerega ni in ne more biti resnične vzgojenosti.

Omenili smo le nekaj vprašanj, o katerih bomo kasneje več govorili. Toda že iz teh je razvidno, da učna diferenciacija in individualizacija nista nikakršna kaprica kogarkoli, marveč stvarno utemeljena nujnost bolj demokratične, bolj humane in uspešnejše šole.

2. Učna diferenciacija in individualizacija v samoupravni socialistični šoli

Ker šolska diferenciacija in individualizacija nista zunaj določene družbenopolitične konstelacije, ju skušajmo še podrobneje prilagoditi našim socialističnim družbenim razmeram in vzgojno-izobraževalnim smotrom. Na vprašanje, kakšna in kolikšna je njuna vloga v naši šoli, odgovori niso vselej enotni. Načelno in nasploh ju sicer odobravamo, interpretacije njunih izpeljav se pa raztezajo iz ene skrajnosti v drugo. Nekatere so še vedno pod vplivom preteklega obdobja – ko so gledali na ta pojava z dokajšnjim nezaupanjem – zlasti še, kadar bi bilo treba šolo praktično diferencirati in individualizirati. Zaradi centralistično-etatistične družbene naravnanosti in proklamirane enakosti ljudi smo, pod vplivom strahu pred socialno diferenciacijo in elitizmom, težko priznavali drugačnost človekovih sposobnosti, interesov in potreb, seveda tudi učencev v šoli. Bolj je ustrezala enotno uniformirana šola, delno tudi zaradi diskriminacijske vloge diferenciacije v predvojni in zdajšnji buržoazni šoli in zaradi povojnih vplivov sovjetske pedagogike, ki o diferenciaciji še danes nima posebno jasnih in enotnih stališč.

Po drugi strani pa naša didaktika in šolska praksa nista povsem imuni do različnih liberalistično individualističnih pogledov na enakost in drugačnost učencev, ki so popolnoma tuji našim učnim smotrom. Zunanja organizacijska diferenciacija v svojih najbolj nedemokratičnih oblikah nekaterih ne bi nič motila. Od časa do časa se pojavljajo predlogi in pritiski, naj bi celo učence osnovne šole delila po njihovih zanimanjih, nadarjenosti, inteligenčnih in učno storilnostnih rezultatih. Spričo te različnosti ob tako pomembnih in aktualnih pojavih, kakršna sta diferenciacija in individualizacija, ne bo odveč poskus, da izluščimo temeljna načela oziroma merila, ki jim morata ustrezati. Omenili bomo enotnost diferenciacije in integracije ter socialne pravičnosti, enotnost socialnega in individualnega učenčevega razvoja, enotnost vsestranskega in profiliranega učenčevega razvoja, enotnost učne skrbi za šibkejše in zmožnejše učence, enotnost kontinuitete in diskontinuitete diferenciacije in individualizacije ter skladnost enotnosti in diferenciranosti šolskega sistema.

2.1. Enotnost socialne integracije in diferenciacije

Šolska diferenciacija in individualizacija morata biti usklajeni s temeljnimi težnjami samoupravne socialistične družbe po njeni socialni integraciji, po harmoniziranju socialnih odnosov, po preseganju vseh diferenciacijskih silnic, ki niso objektivno utemeljene. Po drugi strani pa šola tudi ne more bistveno obiti tistih družbenih diferenciacijskih procesov, ki jih povzročajo zakonitosti sicer podružbljenega kapitala, delitev dela, proizvodno-ekonomski položaj posameznika ali skupin ljudi, njihov delovni delež za blaginjo skupnosti ipd. Zanikati te razlike, ki resda ne bi smele vplivati na družbenopolitične pravice ljudi, bi bilo nesmiselno. Ko sta Marx in Lenin nasprotovala utopičnemu pojmovanju socialnoekonomske enakosti ljudi, prvi zlasti v *Kritiki gothskega programa* (predvsem str. 13–15) in drugi v *Državi in revoluciji* (predvsem str. 87–92), sta izrecno poudarila, da bo popolna enakost človekovih pravic in dobrin, kajpak tudi vzgojno-izobraževalnih, možna šele v visoko razviti komunistični družbi. Potemtakem imamo še opraviti tudi z razredno diferenciacijo in iz te izhajajočo vzgojno-izobraževalno neenakostjo, s tako, ki nima nič skupnega s tisto, ki predstavlja zakonito razvojno nasprotje, sredstvo in gibalo socialne integracije, oziroma s tako, ki more biti dialektično negirana le v vsakokratni višji sintezi socialne harmonije.

Šola ne more biti zunaj teh družbenoekonomskih odnosov. Zato je nesmiselno zahtevati od nje, da bi jih ignorirala ali celo presegala in da bi se organizirala tako, kot bi živela in delala v izredno razvitih družbenoekonomskih razmerah. Zlasti na stopnji strokovnega izobraževanja mora biti vzgojno-izobraževalni proces hkrati naravnan tudi na obstoječo delitev dela in na aktualno proizvodno usposabljanje mladih. Šola sicer proizvodnim potrebam določenega časa ne more slepo in enostransko slediti, kakor bi želeli tehnokratski utilitaristi, po drugi strani pa jih tudi ne more preprosto obiti in si postavljati gradove v oblakih, kakor si predstavljajo abstraktni humanisti. Da bi bila šola res podružbljena, mora nujno izhajati iz analize obstoječega in perspektivnega dela, iz proizvodnih in drugih družbenih potreb ter seveda iz posameznikove individualne osebne naravnanosti. Vkleščenost šole v njeno današnjo in perspektivno družbeno in individualno poslanstvo je njeno temeljno nasprotje, ki se kaže zlasti v težavah, ko mora hkrati usposabljati mlade za delitev dela, kakršno zahteva današnja razvitost proizvodnje, in oblikovati vsestransko razvito osebnost, kakršne obstoječi proizvodni proces, ki je še marsikje daleč od svobodnega in ustvarjalnega dela, ne predpostavlja, prepogosto pa ji celo nasprotuje.

Spričo te objektivnosti predvsem srednja šola še ne more mimo vsakršne selekcije, mimo razvijanja parcialnih sposobnosti tudi na račun vsestranosti, mimo razvrščanja mladih tudi po njihovih učno storilnostnih rezultatih itd. Pri današnji razvitosti družbe in šole take diferenciacije oziroma selekcije na srednješolski stopnji ni mogoče v celoti in vselej odpraviti, pa tudi ne opraviti samo v razmerah najbolj demokratične notranje diferenciacije in individualizacije. Nujni so še kompromisi s čimbolj demokratiziranimi elementi zunanje, strukturne diferenciacije, s takimi, ki omogočajo horizontalne in vertikalne prehode ter združujejo vse učence pri manj zahtevnih in jedrnih učnih vsebinah in seveda pri raznovrstnih nešolskih in obšolskih dejavnostih. Predvsem pa dopuščajo vsem učencem enakovredne učne možnosti, optimalno pomoč in humane ter enakopravne odnose ne glede na to, v katere učne programe so vključeni. Taka organizacija šole, ki gotovo ni ideal, je pa nujnost današnjega časa, sicer res ohranja in izpričuje nekatere objektivno pogojene razdruževalne, a tudi diskriminatorske posledice, toda nič večje kot tedaj, če se v strahu pred socialno diferenciacijo za vsako ceno in improvizirano zateka k šablonizirani enotnosti, ki le na videz podpira enakost vzgojno-izobraževalnih možnosti in združevalne družbene silnice, v resnici pa učence še bolj izobraževalno in socialno diskriminira. Če šibkejši učenci ne zmorejo prezahtevnega učnega programa, je to za njihov individualni in socialni razvoj gotovo slabše, kakor če bi se šolali v njim bolj prilagojenih demokratično urejenih šolskih smereh, po manj enotnih vzgojno-izobraževalnih programih. Napačno je istovetiti enakost vzgojno-izobraževalnih možnosti učencev z vsakršno enotnostjo šole kakor tudi vsakršno zunanjo diferenciacijo s socialno in šolsko diskriminacijo.

Razume se, da priznavanje in upoštevanje realne stvarnosti, kar edino more zagotoviti uspešnost šolskoreformnih prizadevanj, nikakor ne pomeni, da bi se smeli sprijazniti s to stvarnostjo ali celo krepiti diferenciacijska nasprotja tam, kjer bi jih šola objektivno že mogla presegati ali vsaj ublaževati. Ker je prav tega negativnega zadnje čase vedno več, slabi socialno integrativna in socialistična družbeno razredna vloga šole, krepi pa se njena socialno diferenciacijska moč. Dokazi za to trditev se še kar množijo, npr.: upadanje delavskih in kmečkih otrok v predšolskih vzgojno-varstvenih ustanovah, siromašenje števila ur v ekonomsko šibkejših občinah za pripravo otrok na šolo, naraščanje ponavljalcev in stagniranje podaljšanega bivanja, ki je namenjeno predvsem učencem iz nižjih socialnih slojev, občinske razlike pri uresničevanju enotnih učnih programov in še zlasti v interesnih dejavnostih šol, polarizirano vključevanje učencev v te dejavnosti in v fakultativni pouk glede na njihov socialni izvor itd. Na srednješolski stopnji se kažejo ti socialno vzgojno-izobraževalni razslojevalni pojavi predvsem v

tem, da je v bolj pasivnih okoljih vedno več osnovnošolskih absolventov, ki šolanja ne nadaljujejo, nadalje v nenavadno številnih oddelkih s skrajšanimi programi, v stihijnem, strokovno nevodenem zunanjem diferenciranju učencev v prvem razredu usmerjenega izobraževanja, v socialni elitnosti (izobrazbena naj kar ostane) »gimnazijskih« izobraževalnih usmeritev, v izobraževalnem zapiranju revnejših učencev v revne izobraževalne možnosti svojega revnejšega bivalnega okolja, ker ni štipendij za šolanje zunaj doma. Vse te posledice se prenašajo tudi na visoko šolstvo. Kažejo se predvsem v »desno« pomaknjeni krivulji visokošolske populacije oziroma v tem, da prevladujejo premožnejši študenti.

Ti odkloni, ki so tako ali drugače povezani z vzgojno-izobraževalno diferenciacijo, pa še zdaleč niso vsi nepremagljivi in nujne posledice zdajšnjega družbenoekonomskega razvoja ali zgodovinskih ostankov razredne družbe so v škodo predvsem učencem iz nižjih socialnih slojev. Če se tega ne bi zavedali, predvsem pa, če se ne bi trudili, da bi omenjena šolska nasprotja hitreje premagovali, demokratizirali in humanizirali, se naša šola v tem pogledu, torej glede diferenciacije in individualizacije, ne bi bistveno razlikovala od pretežno tehnokratske naravnanosti kapitalistične, a delno tudi vzhodnoevropske socialistične šole in samoupravna pedagogika ne od danes tako pogostnega pedagoškega funkcionalizma, strukturalizma in konformizma, ki ljudi le na videz združuje, v resnici pa jih s prilagajanjem visoko specializiranim zahtevam proizvodnje, s konkurenčnostjo in z raznovrstnimi individualnimi ali slojnimi antagonizmi prej razdvaja in socialno diskriminira, kot združuje.

Tem nevarnostim se bomo izognili, če bomo našo šolo hitreje usposabljali za njeno resnično socialno in vzgojno-izobraževalno integracijsko funkcijo, kajpak spet ob upoštevanju njenih stvarnih objektivnih danosti. Z večjo svetovalno, orientacijsko in instruktivno naravnanostjo bi mogla šolska diferenciacija in individualizacija že v danih razmerah zagotavljati in uresničevati večjo enakost vzgojno-izobraževalnih možnosti in pravic mladih ter jim pomagati, da bi čimprej našli sami sebe ter spoznali in razvili svoja adekvatna razvojna težišča. Šola se mora bolj dejavno vključiti v razvoj vsakega učenca in prevzeti veliko več odgovornosti za njegov optimalni vsestranski razvoj, za izoblikovanje njegove osebne identitete in integritete, za njegovo ustrezno ustvarjalno vključitev v delo, družbeno in zasebno življenje. To še zlasti velja, naj še enkrat poudarimo, kadar imamo v mislih učence nižjih socialnih slojev, ki v vse izrazitejši z znanjem pogojeni storilnostni konkurenci vedno bolj zaostajajo. Šola teh procesov sama ne more zajeziti, to je stvar družbenih reform, jo je pa možno hitreje usposabljati, da bi ta nasprotja omiljevala. Bolj je treba spoštovati spoznanje, da zmore šola, če je ustrezno organizirana, s svojimi socialno korektivnimi funkcijami močno omejiti tiste kognitivne in druge učne razlike med učenci, ki izvirajo iz njihovega nestimulativnega družinskega in ožjega socialnega okolja.

Kolikor prej in bolje bo šola v mejah svojih objektivnih možnosti opravljala to nalogo in s tem omogočala učencem, da kar najbolje uresničijo svoje vzgojno-izobraževalne možnosti in se ustrezneje življenjsko ter poklicno usmerijo, toliko bolj bo zmanjševala selekcijo od zunaj in na silo ter preprečevala njene boleče spremljevalne pojave.

2.2. Enotnost med osebno in socialno naravo učenca

Socialistična šolska diferenciacija in individualizacija morata izhajati iz enotnosti med socialnim in individualnim bistvom človeka, iz enotnosti splošnega in enakega na eni strani ter posebnega in različnega na drugi strani. Vsak človek je v določenem pogledu tak, kakršni so vsi drugi ljudje, kakršni so njegovi soljudje istega zgodovinskega obdobja, družbene ureditve, nacionalnosti, razreda, ideološke pozicije, spola itd. Hkrati

pa je človek tudi tak, kakršen ni nihče drug. Poseduje individualne posebnosti v enkratno kombinirani strukturi, izražajoč enkratno individualnost, ki nastaja skozi njen enkratni individualni razvoj. Ali po Leibnizovi prispodobi, na drevesu ni dveh enakih listov.

Ker je to razmerje med socialnim in individualnim bistvom človeka ter njun značaj predvsem družbeno pogojen, se njegovo neskladje toliko bolj umirja, kolikor bolj humana in bolj demokratična je družba, kolikor bolj so omiljena njena razredna nasprotja. Gre za dolgotrajen družbenozgodovinski proces, za negiranje njegovega razrednoantagonističnega razmerja, ki najbrž še dolgo ne bo povsem presežen, se pa v samoupravnih družbenih odnosih vse bolj usklajuje in dopolnjuje. Zmaguje prepričanje, da takó pojmovano individualno ni nasprotno socialnemu, pa tudi socialno ni uzurpator individualnega, kadar je socialno in individualno vpeto v razredno napredna družbena prizadevanja. Tedaj postajata zase in skupno komplementarni, med seboj odvisni vzajemni vrednoti. Kdor ne zna biti sam s seboj, tudi ne zna in ne more biti z drugimi, in nasprotno. Zato ni utemeljeno podrejati socialno individualnemu, kar je značilno za buržoazni individualizem, niti individualno socialnemu, kar počno v etatističnemu socializmu. Socialno bi bilo brez individualnega pusto, enolično, individualno brez socialnega pa neosmišljeno. Krleža (Delo, 1980, str. 25) pravi: »Nedvomno je človekovo življenje v vsakem pogledu pogojeno s socialnim procesom, vendar družbeno življenje človeka ni vse, prav tako pa spet brez socialnega procesa vse postane nič.« Samouresničevanje in samopotrjevanje človeka je proces, ki se ne more razvijati zunaj določene družbene konstelacije, a tudi ne mimo zavestne individualne aktivnosti, ki je prav toliko kot socialno tudi osebnostno pogojena.

V tem dialektičnem smislu so razlagali klasiki marksizma že ontološki odnos med splošnim in posamičnim, med celoto in delom. Ko sta Marx in Engels postavljala z glave na noge Heglovo pojmovanje človekovega odtujevanja, absolutiziranje vsesplošne ideje, absoluta, kateremu je bilo posamično in delno povsem podrejeno, sta s tem kritizirala tudi antropološko podrejenost človeka posameznika ne le absolutni ideji in njegovo odvisnost od nje, marveč tudi taki izpeljani delni splošnosti, kakršno predstavljajo v Heglovi fenomenološki dialektiki država, cerkev ali politična stranka. Da posameznik ni le pasivni izraz splošnosti, marveč tudi sam nanjo vpliva, je želel Marx (Marks, 1950, str. 476) poudariti tudi, ko je zapisal, da so zgodovinski dogodki vselej rezultat in rezultanta »spopada mnogih posamičnih volj, pri čemer vsaka od teh volj postaja zaradi mnoštva posebnih pogojev življenja prav tisto, kar je . . .« Popolnoma pritrjujemo V. Rusu (1976, str. 221), ko o tem vprašanju takole sklene: »Najsplošnejše ontološko dejstvo – ki ga ugotavlja marksizem, da je v vesolju vsako posamično (relativno) samostojno, da v svetu nobeno posamično ni potlačeno, absorbirano in uniformirano po nobeni občosti, da jih vse presega – prav to svetovno dejstvo neposredno navaja na misel, da človek–posameznik sploh ne more biti nikoli popolnoma podrejen družbi, da je najsplošnejša struktura sveta in struktura družbe taka, da človek–posameznik – kot vsak drug posamični pojav – vsaj delno presega vsako svojo občost in da je legalno samo vprašanje, kakšno je to preseganje po posamezniku . . . Miselnih temeljev izvirnega marksizma ne razume, kdor ni dojel, kako se je v njem oblikovala čvrsta miselna zveza med ontološkim odnosom obče – posamično in antropološko-etičnim odnosom posameznik – družba.«

Nepotvorjeni marksisti so nasprotovali razlagam, da se v socializmu uresničuje le splošno socialno človeško bistvo, ki da obstaja neodvisno od posameznega invididualnega, da je posamično le senca, nebistven odsev splošnosti. Na mnogih mestih so zapisali, da je posamično, individualno s svojimi posebnostmi sicer sestavni del splošnega, socialnega, vendar tudi samosvoja kvaliteta, z lastnim bistvom, ki ga ni mogoče preprosto enačiti s splošnim družbenim in še manj podcenjevati kot slučajno, obrobno za-

nemarljivost (Marks, Engels, 1969, str. 497). V tem smislu je Lenin polemiziral z buržoaznimi ideologi, ki so podtikali socialistom, da zagovarjajo osebnostno enakost ljudi, enakost njihovih telesnih in duševnih sposobnosti, ter poudaril: » . . . kadar socialisti govorijo o enakosti, vselej razumejo družbeno enakost, enakost družbenega položaja, a nikakor enakost fizičnih in duševnih sposobnosti posamičnih individuumov« (Marks, Engels, Lenin, 1975, str. 43). Človekovo »bogastvo tvorijo polnost človekovega življenja, *raznovrstnost* (podčrtal F. S.) potreb in *raznovrstnost* (podčrtal F. S.) njihovega zadovoljevanja, neprestani razvoj in stalno bogatenje individualnosti in osebnosti. Noben njegov talent ni zapuščen in nobena njegova sposobnost ne propade. Odlikuje ga osebno dostojanstvo in nadvse ceni svojo svobodo in avtonomijo« (Frichand, 1966, str. 100).

Ko smo nekoliko bolj poudarili vrednost posameznika, ga seveda nismo želeli družbeno izolirati. Klasiki marksizma so človeka in njegovo vrednost nerazdružljivo povezovali z njegovo družbenostjo in podružbljenostjo, s svobodo in samouresničevanjem drugih. V njihovih delih je veliko misli, ki dokazujejo, da je človek poleg njegovih individualnih posebnosti »prav toliko . . . subjektivni obstoj zamišljene in doživete družbe za sebe . . .« (Marx, Engels, 1953, str. 65), da »ljudsko bistvo ni neka abstrakcija . . .«, marveč » . . . celokupnost družbenih odnosov« (Marx, Engels, 1971, str. 358), da šele »v resnični skupnosti dosežejo individui v svojem združevanju in skupaj z njim svojo svobodo« (Marx, Engels, 1971, str. 80). Prav to je posredno hotel povedati tudi Krleža, ko je zapisal: »Človek ni en sam edini med nami obstoječi človek (kot model v medicinskih knjigah), marveč nas je mnogo v vsakem posamezniku, lahko bi rekli – cele trume, ki se valijo skozi nas« (Delo, 1976, str. 25). Hemingway si je za moto svoje knjige *Komu zvoni* izbral Donnejevo misel: » . . . ob smrti vsakega človeka je mene manj, zakaj vključen sem v Človeštvo: In zato nikdar ne pošiljaj vpraševat, komu zvoni: zvoni tebi.«

Bolj kot danes že splošno priznano družbeno pogojenost človeka je pomembno podčrtati, da morajo biti odnosi med posameznikom in skupnostjo, med samouresničevanjem in podružbljanjem človeka dialektični in enakovredni, da producira človek družbo prav toliko kot družba posameznika. V teh procesih je treba preprečevati vsakršno enostranost, hierarhičnost in konkurenčnost ter jih presegati v družbeno bogatem človeku in v osebnostno bogati družbi, v enotnosti subjekta in objekta. Le v tem smislu sta ideal človeka in ideal družbe tesno povezana, le dve strani, dva vidika enotnega pojava oziroma procesa. In samo s tem obojestranskim pomenom se je možno strinjati z mislijo Vygotskega, da postaja osebnost za sebe – tisto, kar je po sebi – prek tistega, kar je za druge

To resnico moramo še posebej upoštevati, kadar govorimo o diferenciaciji in individualizaciji učnega dela. Naša šola je dolžna razvijati v posamezniku splošno, socialno in posebno, individualno ter težiti k vedno večji enotnosti in različnosti učencev hkrati. Napačno je misliti, da sta šola in učitelj le advokata družbe, ki sta odgovorna le za socialni razvoj učencev, in da je individualizacija le sredstvo tega razvoja. Prav tako nesprejemljiva pa je že kar razširjena navada, da se ob pojmu individualizacija na skupno še pomisli ne, da je ta pojem že kar sinonim za preziranje in zanemarjanje socialne strani učenčeve osebnosti. O diferenciaciji in individualizaciji je moč razpravljati le v smislu enotnosti skupnega in posebnega. Vsakršno oddaljevanje od nje nasprotuje resnični socializaciji in humanizaciji človeka.

Ta odnos, ki predstavlja eno izmed temeljnih nasprotij razredno pogojene vzgoje, se je v zgodovini pedagogike in šolstva izražal v dveh osnovnih pedagoških smereh, v socialni in individualni pedagogiki. Reševati sta ga mogli le, kakor pravi dr. Schmidt, s kompromisnimi prepiri, kdo naj bolj popusti, družba posamezniku ali posameznik družbi, dokler se nista v 20. stoletju obe smeri izrodili, ena v državljansko in stalinistično vzgojo, druga v ekstremen pedocentrizem in individualizem. Tudi danes ta odnos

v svetu različno pojmujejo. Naprednejša in bolj demokratična buržoazna šola se po prvotni enostranski individualistični reakciji na predvojni, medvojni in povojni socialni uniformizem in determinizem ponovno močneje obrača k socialni vzgoji, medtem ko kaže etatistični socializem nekaj več posluha za družbi koristne individualne posebnosti posameznika.

V naši šoli so izrazitejše težnje, da bi se razmerja med skupnim in individualnim razvojem učencev bolj uravnovesila. Samo po sebi se razume, da naša šola socialnih skupnih strani učencev ne sme zanemarjati, marveč jih mora še bolj negovati. Zgrešeno je pogostno mnenje, da sta diferenciacija in individualizacija namenjeni le razlikam med učenci. Ne, prav toliko morata biti naravnani na večje pospeševanje in uresničevanje tudi skupnih vzgojno-izobraževalnih smotrov. Zlasti je šola dolžna enotiti, torej razlike med splošnim in posebnim zmanjševati glede temeljne splošne izobrazbe na višji ravni, moralnega in socialnega razvoja učencev, njihove demokratične, samoupravne zavesti, znanstvenega razumevanja narave, družbe in človeka, glede najsplošnejših stališč, pogledov, prepričanj in ravnanj, ki so tipična za humanega človeka in demokratično družbo. V tem smislu ima šola skupne vzgojno-izobraževalne smotre in naloge, ki jih mora kar se da uspešno uresničevati pri vsakem učencu, seveda po čimbolj individualiziranih, demokratičnih in humanih poteh.

Toda kakor je že bilo rečeno, naš človek želi vse bolj razviti tudi svoje individualne osebnostne značilnosti in posebnosti. V tem smislu mora biti šola strpna do vrednostnih posebnosti in pogledov posameznika, tudi če niso vselej usklajeni z večinskimi, predvsem pa mora spodbujati učence, da se kar najbolj individualizirano razvijajo glede telesnih in intelektualnih zmožnosti, v raznovrstnosti zanimanj, nagnjenj, v izražanju hobijev, v svojevrstnosti čustvovanja, značaja, temperamenta itd. Individualizirano vzgojno-izobraževalno delo naj krepi otrokovo avtohtono osebnost, da se bo z enovitejšim in celovitejšim, njemu lastnim in asimiliranim sistemom socialnih, moralnih, kulturnih in drugih norm ter izkušenj laže upiral najprej šolskemu, kasneje pa širšemu institucionaliziranemu uniformizmu, miselnim, vedenjskim in ravnanjskim klišejem, pogosti anonimni dogmatičnosti in s tem podpiral progresivno boljše, sveže na vseh ravneh družbenega življenja.

Vendar je šola dolžna pomagati učencem, da to svojo individualnost in socialnost kar se da usklajeno in hkrati razvijajo, po skupnih in individualiziranih učnih poteh, ne da bi zato skupno postalo uniformirano, posebno pa ne individualistično. Skupno učenje ne sme ovirati individualnosti, posamično ne socialnosti. Individualni učenec more uspevati le v uspešnih razmerah kolektivnega učenca, ta pa ob vsestranskem upoštevanju individualnega učenca.

Kako in kdaj šola učence združuje in kdaj razdvaja, kdaj individualne razlike in skupne lastnosti pospešuje in kdaj zavira, je med drugim močno odvisno od kvalitete pouka in dejavnosti zunaj pouka. Na splošno velja, da slaba šola individualne razlike kar povprek manjša, tudi tiste, ki bi jih morala večati. Če je vsebinsko in didaktično naravnana v prvi vrsti na receptivno, verbalno in spominsko učenje, zmanjšuje individualne razlike z zaviranjem zlasti zmožnejših učencev, saj jim ne daje možnosti, da bi odkrili in aktivirali ter razvijali svoje intelektualne in druge sposobnosti. Drugače pa je pri pouku, ki je orientiran na oblikovanje celotne osebnosti, na razvijanje funkcionalnih miselnih, čustvenih, hotenjskih, telesnih in drugih sposobnosti ter lastnosti učencev. Taka šola utemeljene individualne razlike med učenci veča, in sicer tako, da dviga tudi šibkejše učence na višjo raven. Zato je kvalitetni pouk temeljni pogoj za socializirani in personificirani razvoj učencev, za integracijske in diferenciacijske učinke pouka.

2.3. Enotnost polivalentnega in parcialnega razvoja učenca

Šolska diferenciacija in individualizacija morata upoštevati temeljno zahtevo socialističnega vzgojnega smotra, da človeka čimbolj vsestransko razvije. Kakšno vsestranost imamo v mislih? Najkrajše povedano tako, ki bo kajpak različno intenzivno in ob polnem posluhu za delno zaobsegala vsaj večino najpomembnejših človekovih psihofizičnih plasti ali, konkretneje, njegovih telesnih, intelektualnih, moralnih in estetskih zmožnosti in lastnosti. Razumljivo, podobno velja tudi za vsako omenjeno razvojno področje, ki povezuje v enovitost vrsto različnosti, ki morejo biti v vzgoji posameznika le individualizirano upoštevane.

Tako vsestransko razvito osebnost so želeli vzgojiti že mnogi napredni humanisti v zgodovini, med njimi tudi klasiki marksizma. Ko je Engels kritiziral kapitalistično proizvodnjo, ki je razvijala pri ljudeh le eno stran njihovih sposobnosti, je poudaril, da predpostavlja podružbljena proizvodnja vsestransko razvite ljudi (Marx, Engels, 1953, str. 360). Še določneje je poudaril to zahtevo Marx, ko je predvideval, da bo v nerazredni družbi oblikoval človek »svojo vsestransko bistvo na vsestranski način, torej kot totalni človek« (Marx, Engels, 1953, str. 231), ki bo aktiven na raznovrstnih območjih življenja in dela. Znana in poučna je Marxova prispodoba v nemški ideologiji (Marx, Engels, 1971, str. 40), o človeku bodočnosti, ki bo delal danes to, jutri ono, ko zjutraj lovi, popoldne ribari, po večerji pa kritizira, ne da bi zato postal lovec, ribič ali kritik.

Zanimivo je, da so celo vladajoči razredi pogosto proklamirali vsestranski razvoj človeka, razume se, da bi prikrivali svoje razredne interese in potrebe, ki so se v praksi vselej izražali v bolj ali manj poudarjeni enostranosti. Enostranski razvoj posameznika, naravnan po njegovi razredni pripadnosti, je bil ena izmed temeljnih značilnosti razredno pogojene vzgoje, ki so jo opravičevali z različnostjo človekovih naravnih danosti.

Socialistična vzgojna praksa in teorija sta vsestranski in harmonični razvoj posameznika ponovno močno poudarili, izhajajoč iz marksističnega pojmovanja generičnosti in univerzalnosti človekove osebnosti. Toda zaradi družbenoekonomskih nasprotij tudi socialistične družbe je v pojmovanju tega vzgojnega smotra veliko dilem. Razhajanja so raznovrstna.

Predvsem ne bo držalo, da je zahteva po vsestranosti človeka marksistični tujek, ki da ga klasiki marksizma niso poznali. Morda tega pojma v tem dobesednem smislu res niso vsi rabili, ni pa mogoče Marxove prispodobe o totalnem človeku razlagati mimo njegove vsestranosti. Mnogi, zlasti iz proizvodnih vrst, so mnenja, da nam je prej kot vsestranska potrebna parcialna, specializirana osebnost. Drugi govorijo o vsestranosti skozi prizmo bogate »enostranosti«, poudarjajoč, da je z vidika današnjih možnosti in potreb realnejša pa tudi ustreznejša, češ saj je tudi Marx nasprotoval idealnim ciljem, ki človeku zameglijo resničnost. Med temi pogledi, ki jih podrobneje navaja Mrmak (1980, str. 319), so precejšnje razlike. Eni izhajajo bolj iz teoretičnih, drugi bolj iz praktičnih razmerij, eni iz zgodovinskih, drugi iz zdajšnjih in tretji iz futuroloških vidikov. Žal, vsi pozabljajo, da šola brez vzgojne perspektive ne more živeti in delati. Brez kratkoročnih in dolgoročnih učnih ciljev in smotrov bi bilo vzgojno-izobraževalno delo slepo, stihijsko, tavajoče in kot tako malo uspešno. Ni najpomembnejše, kako tak ideal imenujemo, naj bo to totalna, integrirana, univerzalna celovita ali vsestranska osebnost. Ti pojmi imajo v bistvo enak semantični pomen in obseg, drugo pa je vprašanje njihove vsebinske in idejne naravnanosti v določeni šolski teoriji in praksi. Zaradi ustaljenosti uporabljam pojem »vsestranska« osebnost, čeprav bi morda bil ustreznejši pojem »celovita« osebnost.

Današnji vzgojni smoter je v resnici zelo abstrakten, s premalo jasno in določno formulacijo njegovih kvalitet. Marsikatera je naravnana bolj na zdajšnje aktualistične in

pragmatistične razmere kot pa perspektivno, na trajnejše življenjske in človeške vrednote. Motijo neskladja med deklariranimi normami in njihovim položajem v družbeni in šolski praksi. Veliko je v šoli in v učenčevem ožjem in širšem okolju takega, kar naravnost nasprotuje proklamiranim zahtevam smotra. Je že res, da je vzgojno-izobraževalni smoter v svoji splošnosti dolgoročno in procesno naravnan, da je marsikatera njegova norma predstavljena na stopnji zgodovinskega ideala jutrišnjega dne. Toda prav zaradi te vizionarnosti vzgojnega smotra bi morala biti njegova nasprotja veliko bolj razčlenjena, stopnice njegovega postopnega uresničevanja čimbolj stvarno načrtovane.

Če imamo v mislih današnji vzgojno-izobraževalni sistem, tedaj se vzgojni vsestranosti oziroma celovitosti najbolj približujeta predšolska vzgoja – čeravno je v njej intelektualni razvoj otrok še premalo spodbujan – in pa osnovna šola. Tod so učne in vzgojne dejavnosti z vidika vsestranosti še najbolj izravnane, čeprav še vedno premalo pestre in pogosto premalo kvalitetne. Tudi tako imenovane gimnazijske smeri srednje šole še ohranjajo elemente vsestranskega razvoja mladih. Drugače pa je v strokovnem šolstvu, kjer se prične ta smoter teoretično problemizirati, v praksi pa siromašiti. Ob presnovi usmerjenega izobraževanja, ki bo upravičeno moralo korak nazaj v pogledu nediferenciranega, za vse učence enakega splošnega in teoretičnega izobraževanja, obstaja velika nevarnost, da bo ta raven zaradi tehnokratskih pritiskov preveč okrnjena na račun pretirano ozkega strokovnega in praktičnega usposabljanja, katerega del bi vsekakor moralo prevzeti združeno delo. Tedaj bi se razmerje med vsestranskim in parcialnim razvojem velikega števila mladih ponovno približalo izobraževalni enostranosti izpred reforme, enostranosti torej, ki je bila eden izmed temeljnih pobudnikov reforme srednje šole.

Naša šola mora izhajati iz najžlahtnejših sestavin samoupravne socialistične družbe in iz avtentičnega človeka kot esentnega in eksistentnega bitja, ki je do sveta in do sebe v univerzalnem in konkretnem odnosu. V univerzalnem zato, ker ga odlikujejo splošne rodovne lastnosti, predvsem zavest, ustvarjalnost, svoboda, neodtujenost in samosvoje, individualno reagiranje, v konkretnem pa zato, ker njegov razvoj in delovanje določajo vsakokratne zgodovinsko omejene razmere in možnosti. Univerzalnost in konkretnost ter njuna odnosnost sta procesualni, v gibanju iz nižjih v višje oblike. Škodljivi sta obe enostranosti, tako tista, ki vsestranost idealizira in precenjuje, kakor ona, ki jo slepo podreja parcialnemu razvoju in trenutnim družbenoekonomskim potrebam.

Izhajajoč iz te antropološke podstati naj šola, zlasti splošnoizobraževalna, omogoči mladim, da si kar najbolj razvijejo svojo psihofizično vsestranost, svoj osebnostni »sistem«, ki je z mnoštvom najrazličnejših elementov in njihovih zvez vselej nekaj kompleksnega, celostnega in univerzalnega, da bi se na teh temeljih samooblikovali še pozneje, ko se šolsko izobraževanje vsebinsko vse bolj zožuje in strokovno usmerja. Po drugi strani pa mora pod okriljem te vsestranosti najti svoje mesto tudi parcialni razvoj učencev, razvoj njihovih posebnih nagnjenj, zanimanj, znanja, sposobnosti itd., s pomočjo katerih bodo še posebej stopali v dejaven in konkreten odnos z objektivno stvarnostjo.

Vsestranskega razvoja potemtakem ne razumem abstraktno, odmaknjeno od življenja, niti etatistično uniformirano, kakor da bi mogel in moral vsak učenec doseči na vseh osebnostnih toriščih enako, od zunaj predpisano razvojno raven. Že priznavanje različnih biofizičnih in psihičnih danosti človeka, a tudi raznovrstnih socialnih okoliščin, v katerih mladi živijo, vodi h kakovostno in količinsko individualno profilirani razvojni podobi. Je pa demokratično in humano mladim ljudem omogočiti, da si posameznik optimalno, torej v mejah individualnih zmožnosti, razvije tudi tiste raznovrstne osebnostne silnice, ki mu razširjajo možnosti za zadovoljno osebno in družbeno življenje. Tega ideala človek v pogojih enostranskega razvoja ne more doseči. Moderno demokratično socialno in osebno okolje ter življenje v njem je vedno bolj pestro in za-

htevno. Tej raznovrstnosti bi moral slediti tudi človek, da bi se mogel v to življenje aktivno vključevati, ga uravnavati in obvladovati. Razumljivo je, da ta njegova aktivnost oziroma vsestranost ne bo na vseh toriščih enako intenzivna. Po drugi strani pa polje tega delovanja spet ne more biti toliko zoženo, da bi posameznika fragmentaliziralo, izoliralo in odtujevalo. *Gre potemtakem za vsestranost, katere bistvo je v njeni razvojni potencialnosti in možnostih, v težnji, da se vsestranost poveže s poudarjeno enostranostjo oziroma da se enostranost vključi v vsestranosti.* Ta individualno profilirani vsestranski razvoj se še bolj okrepi, ko se izraziteje razvijajo tiste individualne sposobnosti in nadarjenosti, ki postajajo razvojno težišče posameznika.

Z vidika diferenciacije in individualizacije, ki sta utemeljeni le v tako pojmovani vsestranosti, je bistveno, da si vsestranski in parcialni razvoj ne nasprotujeta, niti se ne istovetita. V šolski praksi in teoriji imamo opraviti z obema slabostma.

Naša osnovna šola je pretirano »vsestransko«, enotno oziroma šablonsko naravnana in za individualne nadarjenosti ter posebnosti učencev nima dovolj posluha. Vendar je treba opozoriti še na drugo skrajnost. Pogosto se misli, da naj se razvijajo učenci le v smeri njihovih nadarjenosti in zanimanj, npr. športa, glasbe, matematike, tehnike, praktičnih dejavnosti ipd. V. Pavićević (1967, str. 426) pravi: »Če je npr. kdo nadarjen za glasbo, bo našel najboljše uresničevanje in izobraževanje sebe prav v razvoju te svoje 'enostranosti' . . . in bi bilo zanj in za družbo škodljivo, če bi hoteli njegovo poglobljeno 'enostranost' zamenjati s površno 'vsestranostjo'.«

S tem stališčem se je mogoče strinjati, če svari pred zanemarjanjem nadarjenosti v imenu neke povrhu še abstraktne in uniformirane oziroma površne vsestranosti enotnega šolanja, pred gnavljenjem nadarjenega učenca brez vsakega posluha za mero s predmetom, ki mu »ne leži«, pred neupoštevanjem naporov in časa, ki jih mora nadarjeni učenec vlagati v svoj »hobi«, ipd. Ni pa se mogoče strinjati z interpretacijo Pavićevićeve misli, naj bo vsestranost na stopnji obveznega šolanja nadomeščena z enostranostjo, oziroma da ta enostranost že vključuje tudi vsestranost. Taki pogledi, ki se utegnejo kaj hitro sprevreči v tehnokratsko, utilitaristično manipuliranje s človekom, kakršno srečujemo v negovanju talentov na Vzhodu in Zahodu, škodujejo splošnoizobraževalnemu in kulturnemu razvoju učencev te starosti, zlasti še, kadar gre za take nadarjenosti, kot so npr. matematika, šport, tehnika ipd., ki že same po sebi niso kaj bolj povezane s širšim kulturnim razvojem učenca.

Nadarjenostim mladih je seveda treba posvetiti največjo pozornost in hkrati omogočiti mlademu talentu širši vzgojno-izobraževalni in kulturni razvoj. Kakor ni vsestranosti brez individualno poudarjene enostranosti, tako tudi slednja ne more biti resnično ustvarjalna in humana zunaj vsestranosti. Brez nje bi učence osiromašili za prenekatera spoznanja in vrednote, ki so dragocene ne le za vsestranski harmonični razvoj osebnosti, za njeno raznolikost, bogatost in vključevanje v življenje, marveč tudi za kultiviranje in osmišljanje enostranosti same, da bi postala bolj humana, bolj komunikativna in razumevajoča tudi za drugo znanje, vrednote in potrebe, skratka, da bi bila demokratizirana in podružbljena. Iz polpretekle zgodovine in iz današnjih dni imamo žalostne izkušnje s tako imenovanim »fahidiotizmom«, z ozkimi in sfanatiziranimi strokovnjaki, ki vidijo le svoj strokovni prestiž, ne pa tudi širših ljudskih koristi, potreb in vrednot. Njihov kvarni vpliv in posledice niso vidne le v ekologiji, tehniki, naravoslovju, medicini, torej na področjih, ki lahko usodno škodujejo človeku in človeštvu. Vsako znanje in izkušnje, tudi preddelavca na delovnem mestu, je možno izrabiti za manipuliranje z drugimi in za lastne egoistične namene, če to znanje ni v glavah in rokah kultiviranih, humaniziranih in podružbljenih oziroma vsestransko razvitih ljudi.

Razume se, da se po osnovni šoli šolsko razmerje med vsestranskim in delnim razvojem vedno bolj obrača v prid delnemu, čeprav tudi vsestranost ne bi smela biti nikoli prezrta. Človek naj bi jo razvijal in gojil s samoizobraževanjem in samovzgajanjem,

toda tudi strokovno in poklicno izobraževanje ne sme pretrgati zveze s splošnim, harmoničnim razvojem mladih, saj bi se morali danes splošna in strokovna izobrazba vse bolj prepletati. Dopolnjujeta se tako, da tudi poklicno strokovno šolstvo ohranja v raznih oblikah pestre splošnoizobraževalne ter vzgojne vsebine in da se težišče strokovnega izobraževanja prenaša na širše teoretično znanje ter sposobnosti, ki imajo splošnejšo vzgojno-izobraževalno vrednost in širši transfer. Ozko in parcialno poklicno znanje se hitro maščuje, ne le v siromašnejšem zasebnem in javnem življenju, marveč tudi zaradi pomanjkljive poklicne fleksibilnosti na delovnem mestu. Po drugi strani pa tudi splošnoizobraževalne šole ne bi smele biti brez poudarjenih parcialnih sestavin.

Ob razpravljanju o vsestranskem in parcialnem razvoju posameznika naj posebej poudarimo, da mislimo na njegove izobraževalne in vzgojne segmente, na resnice in vrednote, na racionalno in iracionalno, na teoretično in praktično, čeprav se je treba včasih bolj posvetiti enim, drugič drugim. Tako bo npr. treba v nekem konkretnem pedagoškem položaju bolj individualizirati nadarjenosti, posebno znanje, sposobnosti, zanimanja, oblikovanje miselnih procesov, učnih spretnosti in navad, nadomestiti ali utrditi manjkajoče znanje itd. V drugem primeru pa bodo v ospredju bolj vzgojne naloge diferenciacije in individualizacije, ko bo treba okrepiti učenčevo samozavest, voljo, učne motive, razviti večjo discipliniranost in delavnost, kultivirati neka čustva, obogatiti socialne odnose, utrditi učenčev socialni status in kolektivno povezanost. Vselej je treba izhajati iz vestne analize vsakokratnega pedagoškega položaja, iz vseh njegovih pozitivnih in negativnih, vzgojnih in izobraževalnih sestavin in se osredotočiti na tiste, ki jih je treba v določenem trenutku posebej upoštevati in individualizirati, da bi dosegli optimalne uspehe v dobro posameznika in skupnosti. Toda vselej je treba izhajati iz učenčevega celotnega razvoja, in to ob upoštevanju kompleksnosti njegove osebnosti, pedagoške logike in akcije, upoštevajoč Marxovo svarilo, kako nesmiselno je misliti, da lahko neko »strast« zadovoljiš ločeno od drugih in brez upoštevanja celotne osebnosti (Marx, Engels, 1971, str. 198). Šola tudi izobraževalnih nalog ne bo zadovoljivo izpolnjevala, če se ne bo bolj posvečala svojemu socializacijskemu in vzgojnemu poslanstvu oziroma vrednostnim in »iracionalnim« plastem učenčeve osebnosti. Še je gluha za veliko resnico, da je z intenzivnejšo vzgojo mogoče preprečiti mnogo učnih težav. Številne raziskave (npr. Einheitlicher Unterricht, 1975, str. 178, 179) dokazujejo, kako močno vplivajo na učni uspeh, učno vztrajnost, aktivnost itd. take osebnostne lastnosti učencev, kot so delavnost, hotenje, samoobvladanost, odločnost, čut odgovornosti ipd. Pravočasno odkrivanje pomembnih osebnostnih pomanjkljivosti in nanje naravnana intenzivnejša vzgojna dejavnost šole – to je zanesljiva pot k uspešnejšemu uresničevanju vzgojno-izobraževalnih smotrov.

2.4. Enotnost učne skrbi za šibkejše in zmožnejše učence

Diferenciacijski in individualizacijski ukrepi naj bodo namenjeni vsem učencem, zmožnejšim in šibkejšim. Iz demokratično humanističnih razlogov, iz priznavanja in spoštovanja vsakega človeka, ki je sam po sebi kot človek, kot oseba najvišja in neponovljiva vrednota, je nedopustna in z ničimer utemeljena kakršnakoli diferenciacija in individualizacija, ki bi, četudi le posredno, koristili enim na škodo drugih. V šolski praksi se tega prepričanja ne držimo vselej. Pogostne so ugotovitve, da gre večja skrb za šibkejše učence na račun povprečnih in še zlasti najzmožnejših, nemalokrat z zavestno namero, da se razvrednoti »kult« najboljšega, beri »elitnega« učenca in da bi se kar najbolj izenačile učne zmožnosti vseh učencev. Še vedno je živ, morda bolj podzavesten dogmatski predsodek, da je skrb za šibkejše učence nekaj, kar je v skladu s socialističnim humanizmom in njegova pridobitev, da pa je spodbujanje nadarjenih učencev

ostanek buržoazne vzgojno-izobraževalne diferenciacije oziroma diskriminacije. Zato ima naša šola vsekakor vidnejše uspehe s prvimi kot z drugimi učenci.

Socialistična šola kajpak ne bi bila socialistična, če se ne bi posebej zavzela za šibkejše učence, če jih ne bi zaščitila pred »napadi« s pozicij zmožnejših in njihovih potreb. Demokratičnosti neke šole ne moremo meriti le po tem, kako daleč so se povzpeli najboljši, marveč tudi po njenih »žrtvah«, po tistih, ki jih je izločila in izrinila na obrobje življenja. Pedagoški humanisti in reformatorji preteklosti so postali veliki predvsem zato in tedaj, kadar so se zavzemali za vzgojno-izobraževalne pravice otrok z dna, za šibkejše, jim vlivali zaupanje in vero vase ter pomagali.

Socialistična šola se tej zadolžitvi preteklosti ne more izneveriti. Šibkejši učenci ne morejo uveljaviti svojih osebnih in družbenih vzgojno-izobraževalnih pravic, če jim šola ne bi dajala izrazitejše učne pomoči, s katero bi, seveda v mejah možnosti, ublažila in kompenzirala njihove razvojne zaviralne posledice, in še zlasti posebej vplive neustreznega, zlasti družinskega okolja. Bolj kot doslej mora upoštevati, da so nadarjenosti oziroma učne zmožnosti pod velikim vplivom učenja in drugih zunanjih učnih pobud, da je »vse nadaljnje učenje dokazljivo močneje odvisno od predhodnega učenja, predvsem od kvalitete učnega vodenja kot pa od dispozicij in zorenja« (Roth, 1969, str. 27). Ne glede na očitke (npr. Knoche, 1977, str. 38, 40), da Roth pretirava z vzgojno močjo učnega vodenja in socialnega okolja sploh, moramo poudariti, da leži antropološka utemeljitev fleksibilnega, demokratično diferenciranega in invidualiziranega pouka predvsem v dinamičnem pojmovanju razvojnih dejavnikov, v zanikanju biološke determiniranosti in predestiniranosti človekovih sposobnosti, inteligentnosti, nagnjenj itd., v priznavanju, da je možno z izboljšanjem socialnega okolja in pouka posameznikov razvoj ne le pospeševati, marveč ga marsikdaj tudi vsebinsko spreminjati in korigirati.

S tem vloge dinamično pojmovanih notranjih biopsihičnih pogojev razvoja ne zanikamo. Vendar želimo ponoviti, da za socialistično šolo nikakor ni dovolj, če omogoči šolanje tudi revnejšim socialnim slojem, potem pa zanje nič posebej ne stori in se do njih spet selektivno vede. Tako šolo zmore danes tudi že marsikatera nesocialistična država, v kateri pa se le formalnopravna enakost vzgojno-izobraževalnih »šans« prepogosto sprevrže v še večjo neenakost. Nanjo pogosto kažejo s prstom nasprotniki socialne učne enakopravnosti in dokazujejo, kako v enotni šoli nazadujejo tako šibki kot nadarjeni učenci. Socialistična šola mora storiti v pojmovanju šolske enakopravnosti korak naprej in učencem, zlasti šibkejšim in revnejšim z zavrtimi zmožnostmi, kar se da pomagati. Brez te pomoči bo tudi zanjo vse bolj aktualna ugotovitev konference OECD iz leta 1971, da bolj demokratični šolski sistemi pod zastorom enotnosti učne razlike med učenci v bistvu večajo, ne pa manjšajo, s čimer še bolj odpirajo nadaljnja vrata izobraževanja učencem iz višjih socialnih slojev (Husen, 1975, str. 34, 36). Da bi se izognili tej nevarnosti, mora biti vzgojno-izobraževalna enotnost podprta z intenzivno individualizirano učno pomočjo šibkejšim učencem, z aktivnim odnosom šole do njih. Zunaj te učno pomočniške in socialnorazredne funkcije šolske diferenciacije in individualizacije ni resnične vzgojno-izobraževalne enakopravnosti in zato tudi ne resnično demokratične in humane šole.

V tem pogledu je naša osnovna šola sicer veliko storila, vendar še daleč ne vsega, kar bi mogla. Statistična povprečja o doseženih učnih uspehih so resda zadovoljiva, vendar tudi niso zanesljiv kazalec. Povedo sicer, da smo močno zmanjšali učni osip in zaostajanje učencev, da jih nekako potegnemo čez za mnoge še vedno prenaporen prag med pozitivno in negativno oceno, kar je seveda spoštovanja vreden trud in uspeh osnovne šole, malo pa zvemo iz teh povprečij o razvojni optimalnosti teh učencev, kje so resnične meje njihovih zmogljivosti, kje so njihovi skriti talenti, predvsem pa nam nič ne povedo, kaj je bilo storjeno za njihov osebnostni razvoj. V tem pogledu naša šola še ni izkoristila vseh raznovrstnih možnosti, zlasti ne kvalitet podaljšanega bivaja in

svobodnih interesnih dejavnosti.

Marsikaj, kar smo dejali za šibkejše učence, bi moralo veljati tudi za zmožnejše. A to nima nič skupnega z elitizmom, denimo kakega Nietzschejevega aristokratskega individualizma, z elitizmom, ki izvira iz neutemeljenih materialnih, političnih, duhovnih in drugih privilegijev posameznika ali skupin. Namesto da bi se naša egalitarna ideologija borila proti taki elitnosti, je vsaj v praksi veliko premalo naklonjena nadpovprečno zmožnim ljudem, ki edino zmorejo pospešiti naš vsestranski razvoj, ga potegniti iz sivine povprečja in nas vključiti v druščino razvitega sveta. Če gledamo na zmožnejše učence iz tega zornega kota in z vidika njihovih pravic in dolžnosti, da tudi oni optimalno razvijejo svoje zmožnosti, moramo ugotoviti, da zanje šola manj stori kot za šibkejše učence. Diferenciacijo in individualizacijo, kolikor ju sploh zmore, raje namenja odpravljanju učnih neuspehov, torej učni kurativi, premalo pa z njima pospešuje učenčev celoten učni in osebnostni razvoj. Preveč sili v ospredje s pasivno prilagoditveno vlogo in premalo posega v vnaprej načrtovano in aktivno spreminjanje učencev. Predvsem v tem slednjem pomenu premalo spodbuja in podpira učne in druge zmožnosti nadarjenih učencev.

Z vidika večje skrbi za zmožnejše in bolj nadarjene učence je problematično izobraževanje, ki vleče vsebinsko, didaktično in organizacijsko enotnost šolanja tudi še na višjo stopnjo osnovne šole. Na tej stopnji ni mogoče upoštevati učnih razlik med učenci in spodbujati najzmožnejše le z notranjim diferenciranjem klasične razredne organizacije pouka, četudi bi imeli zanjo mnogo ugodnejše možnosti. Za te namene je nujna bolj fleksibilna diferenciacija, taka, ki vključuje tudi elemente zunanje diferenciacije. Tako diferencirana šola ne bo prav nič manj demokratična od tiste, ki sicer dviga večino, toda na račun ne tako neznatne manjšine. Sicer pa učencev in njihovih vzgojno-izobraževalnih pravic ne bi smeli vrednotiti le po njihovem številu.

2.5. Enotnost kontinuitete in diskontinuitete učne diferenciacije in individualizacije

Da bi bili učna diferenciacija in individualizacija zares uspešni, morata biti longitudinalni in kontinuirani. Z njima je treba začeti že v predšolskem obdobju in sistematično ter nepretrgano nadaljevati skozi vse šolsko obdobje. Nikakor ju ne bi smeli razumeti in upoštevati le kot poseben slučajen ali dodaten vzgojno-izobraževalni ukrep, odvisen od dobre volje učitelja. Postati morata temeljna, vnaprej načrtovana in obvezna organska sestavina vsakršnega in celotnega vzgojno-izobraževalnega dela, od načrtovanja prek izvajanja do preverjanja, od ciljev, vsebin in metod, do organizacije takega dela. Le vpeti v vsakodnevno skrb za razvoj ustvarjalnosti, individualnih prednosti, učne in osebnostne usklajenosti, najvrednejših ravnanj, za nenehno učno napredovanje učencev itd. moreta diferenciacija in individualizacija močno pospeševati in motivirati njihov avtohtoni razvoj, samouresničevanje, samoupravljanje, samozavest, samospoštovanje, samokontrolo, samoobvladanje itd. V priponi »samo«, ki se v naši vzgojni kulturi le s težavo prebija, sta izražena temeljni smisel in namen učne diferenciacije in individualizacije, namreč priznati drugim pravico, da sami postanejo, kar zmorejo, in da tudi drugi želijo ter pomagajo posamezniku, da se razvija v skladu s samim seboj. Teh namenov ni mogoče uresničiti s parcialnim, kampanjskim in priložnostnim individualnim delom. Ne bo velikih rezultatov, če se lotimo npr. učenčevega slabega učnega uspeha zunaj njegove vzgojne celotnosti in kontinuiranosti.

Kontinuiteta diferenciacije in individualizacije seveda ne pomeni, da bi moral in smel biti učenčev razvoj neprestano pod posebnimi vzgojno-izobraževalnimi vplivi. Ker je v njem veliko skupnega, občega, se mora kontinuiteta diferenciacije in indivi-

dualizacije dialektično prepletati z diskontinuiteto, to je prehajati v splošne in skupne vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Vzgojno-izobraževalno ločevanje in združevanje, kontinuiteta in diskontinuiteta so potemtakem v konjuktivnem razmerju.

Sama po sebi se vsiljuje misel, da je za učinkovitost celotne in kontinuirane individualizirane pedagoške akcije nadvse pomembna enotnost vseh vzgojnih dejavnikov, staršev, učiteljev in drugih soudeležencev v učenčevem razvoju. To enotnost je treba doseči najprej v temeljnih pogledih na celovitost in posebnosti učenčeve osebnosti, na vlogo in značaj učne diferenciacije in individualizacije, potem pa kajpak tudi pri načrtovanju in izvajanju konkretnega vzgojno-izobraževalnega dela. Ni mogoče vzgojno uspevati, če, denimo, nekateri učitelji sploh ne čutijo potrebe po diferenciaciji in individualizaciji svojega dela, če ju ne priznavajo ali pa si ju po svoje, za dane razmere nesprejemljivo zamišljajo, če gledajo na učence in njihov razvoj le skozi svoj predmet in svoje življenje ter osebne poglede, če z njim in z njimi šablonsko posiljujejo vse učence, ne da bi razumeli njihovo drugačnost in posebnosti, če le-teh ne priznavajo itd. Poenotenje teh in drugih tovrstnih pogledov je prvi pogoj za usklajeno vsakodnevno individualizirano vzgojno delovanje slehernega učitelja in razrednega učiteljskega zbora. V tem smislu bi se morala šola bolj zavzeti tudi, da bi bila bolj usklajena še z drugimi vzgojnimi dejavniki, zlasti s starši.

2.6. Enotnost egalizacijskih in individualizacijskih sestavin šolskega sistema

Omenjenim temeljnim načelom šolske diferenciacije in individualizacije, zlasti enotnosti ločevanja in združevanja učencev, njihovega socialnega in individualnega, vsestranskega in delnega razvoja mora slediti šolski sistem ter njegova učna organizacija. Predvsem morata upoštevati temeljni skupni imenovalec teh načel, to je usklajeno razmerje med družbenimi in posamezniškimi, med egalizacijskimi in individualizacijskimi, med socialnimi in psihološkimi interesi v vzgoji in izobraževanju, ter na tej podlagi uravnati skladnost med njuno enotnostjo in diferenciranostjo. Vzgojno-izobraževalna egalizacija oziroma enakopravnost mora zagotavljati enake vzgojno-izobraževalne možnosti in razmere vsem mladim ljudem ne glede na njihove socialne in druge razlike, vzgojno-izobraževalna individualizacija pa naj bedi nad svobodo vsakega posameznega učenca, da se razvija v skladu s svojimi individualnimi zmožnostmi in posebnostmi. Obe zahtevi si nasprotujeta, če ju ne pojmujemo in povezujemo dialektično.

Enakosti vzgojno-izobraževalnih možnosti in razmer, ki ji ustreza enotni šolski sistem, nikakor ne razumemo tako, da bi morali biti vsi vzgojno-izobraževalni cilji enaki za vse učence. S tako šablonsko in dogmatsko šolo bi zanikali razlike med učenci in bi nasprotovali zahtevi po učni individualizaciji. »Vsem enako« pomeni, da je zagotovljena vsem učencem solidna temeljna vzgojno-izobraževalna raven, nadalje enake možnosti in razmere, z maksimalno šolsko pomočjo vred, da pa so vsem učencem na voljo tudi različne, vendar enako vrednotene učne vsebine, ki si jih učenci svobodno izbirajo v skladu s svojimi zmožnostmi in zanimanji. Brez te možnosti učencem ni mogoče zagotoviti ustvarjalne učne aktivnosti in statusa subjekta vzgoje.

Prav tako vzgojno-izobraževalne svobode posameznika in gesla »vsakemu svoje«, ki ji bolj ustreza diferencirani šolski sistem, ni mogoče razlagati mimo skupnih potreb in svobode vseh, saj je individualna svoboda omejena in pogojena s svobodo drugih. S Kantovim imperativom bi dejali, da nihče ne bi smel storiti drugemu nič takega, česar ne želi sebi.

Dati »vsakemu svoje« je razumeti ob pogoju, da to »svoje« ni egoistično in individualistično pojmovano, da je upoštevano na več ravneh in v več pogledih, da je kompatibilno in v skrbi šole, da bi bilo kolikor največ mogoče tudi »naše«, za vse sprejemljivo in vsem v korist. Če se obe merili »vsem enako« in »vsakemu svoje« ne povezujeta, potem vzgojno-izobraževalna enakost zanemarja učno svobodo in pravice zlasti zmožnejših učencev, diferenciacija, običajno zunanja, pa enakopravnost učnih možnosti. Uskladiti ju je možno le s kombiniranjem integrirajočih heterogenih učnih skupin, ki dajejo enake učne možnosti vsem učencem, in diferencirajočih homogenih učnih skupin ter individualnega učnega dela, ki zagotavljajo svobodo in pravice posamezniku do lastnega, individualiziranega razvoja.

Na tej antropološki podlagi bi moral biti zgrajen enotni šolski sistem, da bi zagotavljal vsem učencem večjo učno enakopravnost in uspešnejše spodbujanje vzgojno-izobraževalnega razvoja vseh in vsakega posameznika. Bolj bi moral upoštevati antropološke komponente vzgoje in izobraževanja, da se ne bi morali bistveni psihološki in pedagoški parametri podrejati apriorno zamišljenim šolskim konstruktom, ki upoštevajo le posamične, delne, navadno le družbenopolitične izobraževalne namene. Sicer pa o tem, kolikšno in kakšno naj bo razmerje med šolsko enotnostjo, ki naj varuje učno enakopravnost vseh učencev in s tem zmanjšuje socialno diferenciacijo, ter šolsko diferenciacijo, ki bolj upošteva ekonomske potrebe po specializiranih kadrih in individualno učno svobodo učencev, sama pedagoška znanost ne more odločati. Zadnjo besedo pri tem ima družbena ideologija in njena prosvetna politika.

Ko govorimo o enotnosti šolskega sistema, imamo v mislih vertikalno in horizontalno razsežnost te enotnosti. Vertikalna enotnost, katere bistvo je organska povezanost nižjih in višjih, prejšnjih in navezujočih se šolskih smeri ter z ničimer drugim kot z objektivnimi učnimi zmožnostmi omejena prehodnost, v našem šolskem sistemu ne bi smela biti sporna. Razume se, da mora biti prehodnost odvisna od demokratičnega usmerjanja in vodenja učencev, ne pa od brezobzirnega selekcioniranja.

Z vidika diferenciacije in individualizacije je več nesporazumov okoli horizontalne šolske enotnosti, to je o enotnih učnih programih za vse učence nekega razreda. Ti nesporazumi gredo od ene skrajnosti, ko ji je enotnost sinonim uniformiranosti šole, do druge, ko je enotnost le še na papirju, učenci pa so v resnici močno učno ločeni. Za didaktiko sta obe pojmovanji nesprejemljivi. Vzgojno-izobraževalno delo mora sicer izhajati iz enotne strategije celega razreda, iz splošnih, za ves razred veljavnih, na razvoj vseh in vsakega učenca naravnanih, za daljši ali krajši čas načrtovanih temeljnih skupnih pedagoških nalog. A v tem skupnem okviru mora najti svojo veljavo vrsta delnih strategij in nalog, namenjenih posameznim učencem ali manjšim skupinam. Učne predmetnike in učne načrte je treba popestriti z raznovrstnimi učnimi vsebinami in diferenciranimi didaktičnimi oblikami, da bi poleg skupne osnove našel v njih vsak učenec dovolj možnosti tudi za svoj individualni razvoj.

Omenjene razlike in naloge je na nižji in na srednji stopnji osnovne šole še možno upoštevati in izvajati v okvirih klasične razredne organizacije pouka in njegove notranje diferenciacije ter individualizacije, vendar le pod pogojem, da so za tako sodobnejše delo zagotovljene temeljne možnosti. Popolnoma se strinjam s prepričanjem V. Lukas (1980, str. 196), ki šolsko prakso gotovo dobro pozna, da »je naivno zanašati se zgolj na lastno iznajdljivost učiteljev, ki delajo« v neprimernih učnih razmerah. »Noben ukrep ne bo dovolj uspešen in nobena teorija ne bo pomagala, če učiteljem ne bodo na voljo posebni programi in učni načrti (za nadarjene učence, F. S.), če šola ne bo primerno opremljena za nov način dela, če razredi ali skupine ne bodo pravilno oblikovani in zreducirani na primerno število učencev, če učitelji ne bodo deležni nenehne in sistematične strokovne pomoči, skratka, če ne pride do kompleksne sistematične in sistemske

rešitve problema na vseh ustreznih ravneh.« Le pod takimi pogoji je na nižji in na srednji osnovnošolski stopnji sprejemljivo geslo »diferencirati le, če je nujno, toda čimmanj je možno« (Differenzierung wo nötig, aber so wenig möglich), pri čemer so mišljene že izrazitejše primesi zunanje učne diferenciacije.

Za višjo osnovnošolsko stopnjo in še zlasti za srednjo šolo pa to geslo oziroma ta besedna igra ne velja več. Razlike med učenci glede učnih zmožnosti, zanimanj, sposobnosti, motiviranosti pa tudi osebnostnega razvoja so že tolikšne, da jih ni več mogoče zadovoljevati samo v procesih skupnega učnega dela, marveč jih moramo upoštevati tudi z različnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji, organizacijo in načini pouka. Poleg splošnih, temeljnih, za vse učence veljavnih vzgojno-izobraževalnih smotrov je potemtakem treba dovoliti tudi različne učne cilje in rezultate ter svobodnejšo intermobilnost učencev znotraj ene ali več učnih skupin oziroma razredov. Kakor povsod v družbenih, materialnih in duhovnih procesih so delujoče tudi v človekovem razvoju, v vzgoji in šolstvu diferenciacijske in integrativne razvojne zakonitosti. Po eni strani terjajo vedno večjo integracijo, po drugi strani pa se vse bolj zaostruje potreba po demokratični diferenciaciji in specializaciji. Tem namenom le notranja učna diferenciacija in individualizacija nista kos. Nujno ju je treba dopolnjevati s fleksibilno diferenciacijo, ki vključuje v notranjo diferenciacijo tudi nekatere primesi zunanje diferenciacije. Samo na ta način je mogoče zadovoljivo uskladiti horizontalno enotnost šolskega sistema, naravnano na splošno in skupno ter demokratično diferenciacijo in individualizacijo, ki upoštevata razlike med učenci in pospešujeta njihove utemeljene posebnosti.

Neutemeljen je strah pred vsakršno obliko zunanje diferenciacije. V tem pogledu smo še pod močnim vplivom njene razredne in razslojevalne funkcije v kapitalističnem svetu. Toda če bi bolj upoštevali, da je organizacijska oblika sama po sebi navadno vrednostno indiferentna oziroma vrednostno potencialna, da ji dajejo stvarni vrednostni predznak njen družbeni namen in ugled, učni cilji, vsebine in odnosi, potem bi se tega strahu pred vsakršno učno dvojnostjo ali vzporednostjo hitreje otresali in spoznali, da občasne homogene učne skupine z različnimi učnimi cilji, toda vključene v širši kontekst fleksibilne diferenciacije, ne bi prav nič nasprotovale vzgojno-izobraževalnim smotrom enotne šole. V tem pogledu je enotni šolski sistem še vedno najperspektivnejši, seveda če gledamo nanj fleksibilno, se pravi ne le z vidika njegove enakosti, marveč tudi različnosti in če ga ocenjujemo celovito, to je ne le z vidika njegovih slabosti, marveč tudi prednosti, tistih, ki jih prav glede diferenciacije in individualizacije šolskega dela ne zmore nobena druga doslej znana organizacija šole.

To bi bilo nekaj najpomembnejših načel učne diferenciacije in individualizacije v napredni pedagoški teoriji in praksi. S tem seveda ne trdimo, da smo zajeli prav vse posebnosti in zahteve, ki jih mora upoštevati, ali da bi zajete dovolj temeljito obdelali. Glede na to, da je ta tema sorazmerno nova in mlada v naši šolski praksi in teoriji, je razumljivo, da je ni mogoče naenkrat izčrpati. Gre le za poskus, da se ta načela zberejo na enem mestu in da se začrta temeljno ogrodje, ki ga bo treba še naprej, zlasti tudi empirično, osmišljati in napolnjevati.

3. Spoznavanje in oris učnih razlik med učenci

Poleg pojma različnosti učencev se uporabljajo še drugi pojmi, npr. drugačnost ali izjemnost. Slednji različnost v kakovostnem in količinskem pogledu najbolj poglablja, drugačnost pa razumem bolj v pridevniškem pomenu, kot posledico raznovrstnih razlik. Mi bomo rabili predvsem pojem razlike, ker je slovnično bolj gibljiv in ker je bližji vzročnosti, po kateri se bomo spraševali.

Poznavanje individualnih razlik med učenci je temeljni pogoj za njihovo upoštevanje. Ta vpogled mora biti zanesljiv in objektiven, da bi moglo biti tako tudi načrtovanje in izvajanje individualiziranega vzgojnega dela. Učitelj mora v vzgojno-izobraževalnem delu neprestano odločati in reagirati in nima vselej časa veliko razmišljati. Zato je pomembno, ali učence pozna že vnaprej, da ne bi ravnal z njimi na slepo, kot s »črno skrinjo«, ali pa le po nenadnih vtisih ali klišejih. Dobro mora poznati posebnosti učenčeve osebnosti, njihovo etiologijo, zgodovino in zdajšnje stanje ter težnje nadaljnjega spreminjanja. Toda kljub pomembnosti teh spoznanj sama po sebi tudi še ne zadostujejo, so le pogoj, da bi učenčeve posebnosti bile bolj upoštevane. Treba je temeljiteje analizirati in predvideti še vzgojno-izobraževalne razmere in možnosti konkretnega družinskega, šolskega in drugega okolja: kdaj, kako in v kolikšni meri je mogoče učenčeve posebnosti in njegov celotni razvoj vključiti v pedagoški proces, katere silnice ga pospešujejo in katere zavirajo. Nenehno je treba imeti pred očmi dejstvo, da se vzgojno-izobraževalna stvarnost in njene objektivne razmere ne skladajo vselej in avtomatično z našimi pedagoškimi zamislimi in pričakovanji. Šele ob temeljitem poznavanju učencev in usklajevanju obstoječih vzgojno-izobraževalnih razmer in zamišljenih namenov je mogoče realno načrtovati in uresničevati konkretne vzgojno-izobraževalne naloge, vsebine, odnose med učencem in učiteljem, vlogo razrednega kolektiva in drugih vzgojnih dejavnikov, učno pomoč, spodbujanje učenčevih lastnih moči in še zlasti oblike, metode in tehnike pedagoškega dela s posameznikom ali z razredom.

3.1. Spoznavanje učencev

V teh prizadevanjih v naši šoli nismo prišli posebno daleč. Res je, da večina učiteljstva ve za individualne razlike med učenci, manj pa se zaveda njihovega pomena, v čem so te razlike, kolikšne so in od kod izvirajo. Ni malo učiteljev, ki zreducirajo posebnosti učenca na sodbe: hoče – noče, priden – len, pameten – neumen, zmore – ne zmore itd. V teh razponih se potem marsikateri učitelj tudi giblje in »prilagaja« učencem svoje delo, odnose in zahteve. Razumljivo je, da zaradi napačnih izhodišč in poenostavljanja vzrokov, od kod razlike med učenci, njegovo »prilagajanje« ne more biti učinkovito.

Tudi glede velikosti razlik med učenci so v rabi dokaj ohlapna »razredna« merila. Eksaktnejše mere variabilnosti nekih rezultatov so za šolsko prakso pogosto preveč abstraktne in absolutne. Bolj so ji razumljivi podatki, če so izraženi v merski enoti šolskega leta oziroma razreda. Na določen šolski razred vezana starost učenca pomeni za učitelja bolj konkretno in zanesljivo »razredno« izkušnjo učenčevega razvoja in učnih razlik med učenci ter hkrati tudi mersko enoto kot pa preciznejše, bolj analitično in bolj sprotno registriranje tega razvoja s pomočjo objektivnejših merskih metod in enot. Zato se rado govori, da je ta ali oni učenec zaostal za cel razred ali da je kateri za cel razred pred drugimi. Npr.: »Deklice so glede pravopisne pismenosti v vseh razredih, od tretjega do šestega, mnogo boljše od dečkov . . . in na kraju šestega razreda dečki zaostajajo za deklicami za celo leto šolanja« (Šimleša, 1959, str. 3).

Načini spoznavanja učencev so raznoliki, odvisni od načelnih izhodišč in prevladujočih psiholoških smeri. Tako je npr. eksperiment v naravoslovju izzval psihološki eksperiment in eksperimentalno preučevanje posameznih fizioloških in psiholoških lastnosti učencev. Z razvojem psihodiagnostike se je razmahnilo odkrivanje in merjenje osebnostnih posebnosti z raznovrstnimi psihometričnimi instrumenti. Kot reakcija na dokaj parcialno klinično spoznavanje človeka se pojavi personalistična smer, ki poudarja celovitost in medsebojno odvisnost osebnostnih razlik. Bolj kot kvantitativna eksaktnost jo zanima kvalitativna stran individualnih razlik in vzroki njihove pojavnosti.

Danes so v veljavi kombinirani spoznavni pristopi, tako tisti, ki operirajo z eksaktnejšimi objektivnimi merskimi instrumenti, kakor tudi različne tehnike učiteljevega sistematičnega in usmerjenega opazovanja. Absolutiziranje enih ali drugih daje enostranske in zato slabo uporabne rezultate.

3.1.1. Psihometrične metode

Niso še daleč časi, ko so bila vztrajnejša enostranska prizadevanja, da bi se uresničilo Galilejevo geslo: »Vse, kar se da meriti, moramo meriti, kar pa se ne dá meriti, moramo merljivo narediti« (Trstenjak, 1973, str. 475). V teh prizadevanjih je moč najti napačne interpretacije Marxove misli, da doseže znanost svojo popolnost le tedaj, kadar si prizadeva izkoristiti matematiko (Lafarg, 1956, str. 66).

Kvantifikacija teži s svojimi statističnimi izrazi, kadar je neustrezno rabljena, k posploševanju, združevanju včasih le na videz enakih podatkov in lastnosti, s čimer se morejo zabrisati mnoge individualne posebnosti in posamičnosti, ki lahko imajo pomembno spoznavno vrednost. Težave so v tem, da vseh kvalitativnih razlik med učenci in njihovih pojavnosti ni mogoče vselej in povsod natančno opredeliti in izmeriti. Za te namene manjkajo po eni strani ustrezni instrumenti, s katerimi bi bilo možno ustrezno spoznati neko duševno kvaliteto ali posebnost mladega človeka, manjkajo pa tudi merila in merske enote, ki bi take kvalitete ali posebnosti natančno merile. Tako npr. razlike med devetnajstletnim in dvajsetletnim študentom in razlike med enoletnim in dveletnim otrokom v neki duševni lastnosti niso enako velike, čeprav sta enoti starostnih razlik v prvem in drugem primeru enaki. Prav tako razlike v računskih sposobnostih dveh učencev, ki imata centilna ranga 20 in 25, niso enake razlikam drugih dveh učencev, ki sta npr. v rangu 70 in 75, čeprav je razlika 5 mest v obeh primerih enaka. Podoben položaj je, kadar doseže kak učenec pri testiranju enkrat več točk kakor drug, pa zaradi tega še ne moremo trditi, da prvi učenec natančno za 100 % bolje obvlada testirano snov. Iz tega sledi, da so lahko enake merske količine pri merjenju duševnih lastnosti različno vredne oziroma pomenljive, ker nam za merjenje duševnih kvalitet navadno manjka absolutna ničelna točka ali natančno izmerjeno izhodišče enakih kvalitet, da bi potem odtod dalje lahko merili samo te in njihov razvoj.

Ti problemi so se najbolj zaostrili ob ugotavljanju in merjenju inteligentnosti, ki je bila izmed vseh človekovih sposobnosti in lastnosti deležna največ znanstvene pozornosti. Nesporazumi se pojavljajo že ob vprašanju, kaj je inteligenca in kako jo opredeliti. Za mnoge je še vedno le »neki konstrukt, viden s številnih različnih vidikov, ki ob današnjem stanju raziskav ne more biti fiksiran z nobeno konkretno verbalno definicijo« (Jäger, 1967, str. 15). Še več nejasnosti je glede merjenja inteligentnosti. Nanje opozarja Trstenjak (1973, str. 480), ko meni, da gre za veliko nedoslednost, če ». . . inteligenco, ki je nedvomno kar šolski primer čiste kvalitete, pojmujemo kvantitativno. Inteligenco, ki je ne moremo priklicati na dan z nobenim kvantitativnim stopnjevanjem niti odstraniti z nobenim golim zmanjševanjem količin (mase, hrane, ener-

gije itd.), merimo danes z inteligenčnim kvocientom (IQ)«. Na problematičnost inteligenčnih meritev, ki so vplivale in še vedno odločilno vplivajo na vzgojno-izobraževalno pot množice mladih, opozarjajo tudi mnogi drugi psihologi. Sery (1974, str. 545) trdi, da so IQ testi, ki v eni uri zaznamujejo učenca za vse življenje, nepopoln, znanstveno netočen instrument, poleg tega pa še ideološko pristranski in v službi kapitalistične delitve dela. Douglas (1982, str. 30) domneva, da je možno zajeti z njimi le kakih 35–45 % razlik v učnih sposobnostih med učenci in da bi, če bi zbirali nadarjene le z njimi, spregledali 70 % najbolj nadarjenih. Schenk-Danzinger (1969, str. 32) dokazuje, da je bilo v rezultatih nekega testiranja zrelosti otrok ob vstopu v šolo kar 53 % napačnih napovedi oziroma šolskih prognoz.

Odkar je neizpodbitno, da inteligenca ni le biološko, marveč je prav toliko učno in miljejsko pogojena, da je možno nanjo vplivati tudi od zunaj, se testom inteligence in kvantitativnim psihometričnim teorijam pripisujejo tri poglavitne nevarnosti: da bi temeljili na invariantnem in statičnem pojmovanju inteligence, torej na njeni vnaprejšnji determiniranosti, da ne bi upoštevali posebnosti socialnega okolja, v katerem otrok živi, in da bi zajemali le ozek krog intelektualnih zmožnosti, zanemarjali pa kvalitativne in ustvarjalne vidike mišljenja v vseh njegovih razsežnostih ter motivacijske osebnostne in druge lastnosti človeka.

Testi vsebujejo veliko takih vprašanj in informacij, ki te okoliščine oziroma teh nevarnosti ne upoštevajo. Tako bo npr. testno vprašanje: »V cerkvah in knjižnicah mora vladati . . .« (tišina) za belca razumljivo, za črnca, ki ve le za njihove bučne verske obrede, pa ne. Prav tako bo neko rebusno vprašanje prej rešil tisti, ki je rebuse že reševal. Zelo težko je sestaviti inteligenčne teste oziroma vprašanja, ki bi bila do vseh učencev enako pravična, ki bi pri vseh, ne glede na njihovo socialno okolje, dano ločevala od pridobljenega ali izgubljenega, biološko od socialnega in merila le naravno »čisto« inteligenco. Nekateri mislijo, da smo danes še brez takega psihometričnega postopka (Kemmler, 1976, str. 115). Kar merijo inteligenčni testi, je »skupni produkt zasnov, zorenja in socialnega okolja« (Hebb, 1967, str. 195). V tem pogledu se po Crombachu današnji testi razlikujejo od prejšnjih prav toliko kot avtomobilski modeli iz leta 1970 od modelov iz leta 1920: novi več zmorejo, so elegantnejši, delujejo pa po enakih načelih kakor starejši (Glaser, 1975, str. 113).

Po drugi strani pa so mnogi prepričani, da bi bili nevtralnejši testi, ki bi zajemali predvsem dano inteligenco – menda se jim še najbolj približujejo taki, kot so znane progresivne matrice, zgrajene na raznih vzorcih, domino-test in serija DAT, sestavljena iz znakov in simbolov – pravičnejši zlasti do otrok nižjih socialnih slojev. V Angliji naj bi pred letom 1953, ko so z inteligenčnimi testi uravnavali sprejem na »grammar shool«, sprejeli vanje več delavskih otrok kot pozneje, ko so izbiro naslonili na šolske ocene in sprejemne izpite (Makarovič, 1975, str. 552). Mnogi menijo, da pedagoška psihologija nima ponuditi didaktiki bolj nevtralnega in zanesljivega ocenjevalnega instrumenta, kot so inteligenčni testi, zlasti kadar s pomočjo njihovih rezultatov oblikujemo trajnejše homogene učne skupine (Die Deutsche Schule, 1974/11).

S tem smo posredno že poudarili, da tudi šolske ocene niso kaj bolj pravičen, veljaven, zanesljiv in homogen instrument spoznavanja učenčevih učnih in drugih možnosti. Zaradi napačnih ocenjevalnih prognoz se je moralo na Bavarskem v šolskem letu 1975/76 vrniti iz gimnazije v realne šole in iz teh v glavne šole nad 18.000 učencev. Po drugi strani pa je prestalo poskusni čas v gimnazijah in realkah 80,1 % učencev, za katere je osnovna šola dala oceno, da so nesposobni za te šole (Das Überschrittsverfahren, 1978/3). S takimi podatki nekateri dokazujejo, da je šolsko učenje premalo naravnano na inteligenčne zmožnosti učencev in da šolske ocene teh zmožnosti ne odražajo v dovoljšnji meri.

Zagovorniki šolskih ocen zavračajo te očitke z argumenti, da vplivajo na učni raz-

voj učencev poleg inteligentnosti še drugi prav tako pomembni dejavniki. Inteligenčnim testom očitajo, da so premalo prilagojeni sistematičnosti šolskega učenja in šolskim učnim vsebinam, vplivom šolske motiviranosti učencev in njihovega ožjega socialnega okolja.

Tem pomanjkljivostim se tudi testi znanja le deloma izogibajo. To velja predvsem za splošne *standardizirane učno storilnostne teste,* čeprav je njihova učnovsebinska občutljivost nekoliko večja kot pri inteligenčnih testih. Vendar so še vedno z veliko standardno napako, zato zagrešijo mnogo napačnih učnih prognoz. Boljši so *predmetni učno storilnostni testi* (npr. za zemljepis, matematiko itd.), ki zajemajo le posamezne izseke učenčevega znanja. Eni in drugi se uporabljajo predvsem za prvotno razvrščanje učencev v različne učne smeri oziroma ravni. Za sprotno preverjanje znanja oziroma za razvrščanje učencev znotraj učnih skupin pa so zanesljivejši testi z določenimi učnimi cilji ali *kriterijski testi,* ki so orientirani na konkretne temeljne učne cilje in namenjeni konkretni učni populaciji. Njihova kurikularna občutljivost je večja kot pri normiranih storilnostnih testih, zato zanesljiveje prikažejo, v kolikšni meri so določeni učenci dosegli določene učne cilje. Ker so ti testi, ki jih učitelji običajno sami sestavljajo, namenjeni krajšim učnim obdobjem in so pogosto v rabi, je možno na podlagi njihovih številnih rezultatov vendarle priti do dokaj zanesljivih globalnih učnih prognoz za vsakega učenca.

Kljub temu pa je vse več strokovnjakov, ki se v poplavi različnih testov spet bolj obračajo k učiteljevemu ocenjevanju. Menijo, da imajo njegove ocene, če so izčrpne, poštene in pogostne, še vedno višjo prognostično vrednost kot sodbe na podlagi raznovrstnih merskih pripomočkov (Belser M., Küssel M., 1969). Z eksaktnejšimi ocenjevalnimi in spoznavnimi metodami je bolj kot individualne značilnosti posameznika možno določevati njegov kumulativni položaj na rang lestvici številnejše populacije, večjo ali manjšo heterogenost oziroma homogenost učencev glede na merjeno sposobnost, distribuiranost rezultatov nekih meritev okrog srednje vrednosti itd. V te namene se uporabljajo različne mere variabilnosti, ki pokažejo odstopanje rezultatov od njihove srednje vrednosti.

Vendar moramo pripomniti, da obeta elektronska računalniška tehnologija tudi v teh pogledih večje možnosti. Z njo je že mogoče zasledovati razlike med učenci ne le sumarno, marveč tudi individualno. Računalnik more registrirati, povezovati, predelovati, shranjevati in eksponirati najrazličnejše potrebne podatke o učenčevi preteklosti (dolgotrajna zgodovina) in sedanjosti (kratkotrajna zgodovina), podatke o njegovih uspehih in neuspehih, učnih in drugih težavah, o različnih testiranjih, intelektualnih zmožnostih, zanimanjih, zdravju, socialnih razmerah itd. Brez teh podatkov je težko individualizirati pouk, zato so tovrstne informacije objektiven pogoj za individualno upoštevanje učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Razume se, da je treba biti za psihometrijske opazovalne in ocenjevalne tehnike solidno usposobljen. Večino tovrstnih testiranj opravijo strokovnjaki, vendar so preprostejši testi, npr. testi znanja, naloge objektivnega tipa, sociometrični testi in podobni instrumenti, primerni tudi za učitelje, če jih obvladajo. Sicer pa zahteva dobro usposobljenost tudi učiteljevo posredno in neposredno opazovanje učencev.

3.1.2. Učiteljevo opazovanje

Tudi najmodernejša izobraževalna tehnologija ne more nadomestiti učiteljevega osebnega spoznavanja učencev. To velja nasploh, še bolj pa v naših današnjih razmerah, ko take tehnologije za tovrstne namene še nimamo. Zato je treba kombinirati, kakor smo že poudarili, vse metode spoznavanja učencev, da bi bila diagnostika kvalitativna in ne le kvantitativna, kompleksna in ne parcialna, konkretna in ne abstraktno verba-

listična, konstruktivna in ne uničujoča. Omogočiti mora kompleksno zajetje pojavov, prepoznavanje in rekonstrukcijo vzrokov in čim ustreznejšo opredelitev pojava, po možnosti v akcijski, delovni obliki. Zlasti je treba posvetiti še več pozornosti neposrednemu in posrednemu opazovanju učencev in razvijati tehnike takega opazovanja.

Na prvo mesto moramo postaviti učiteljevo neposredno usmerjeno opazovanje učencev v njihovih različnih naravnih okoliščinah v šoli in zunaj nje. Zlasti za spoznavanje otrokove moralne in socialne razvitosti so taka opazovanja, ko se jih učenec ne zaveda, nepogrešljiva. Kadar otrokove delovne in življenjske razmere načrtno spreminjamo, tedaj govorimo o eksperimentalnem opazovanju, ki terja izredno skrbne priprave. Važen vir spoznavanja učencev je preučevanje njihovih najrazličnejših storitev, npr. pismenih, likovnih, praktičnih in laboratorijskih, sodelovanje učencev na raznih proslavah, tekmovanjih itd. Veliko informativno vrednost imajo podatki o pošolski aktivnosti in aktivnosti učencev zunaj šole. Prav tako so nepogrešljivi različni individualni in teamski kontakti, razgovori in intervjuji učitelja z učenci, starši, kolegi ali z drugimi osebami, ki učence poznajo. Po tej poti je moč priti do najzanesljivejših anamnestičnih podatkov o učencu, ki naj bodo podlaga in sestavni del učiteljevega opazovanja. Do mnogih objektivnih informacij o učencih pridemo z anketiranjem, z anekdotskimi zapisi, ki vsebujejo datirane značilne podatke za daljše obdobje, z ocenjevalnimi lestvicami, ko ocenjevalec v seznamu nekih lastnosti označuje opažene lastnosti pri učencu.

Sicer pa naši učitelji po teh metodah tako ne segajo veliko. Največ vprašanih, 87,2 %, se jih zadovolji z razgovori z učenci, 86 % z neposrednim opazovanjem pri pouku, 73,6 % pa s sodelovanjem s starši. Veliko manj iščejo informacije o učencih s sociogramom (21,2 %), v matičnih listih (19,7 %) in pri svetovalnih delavcih (2,9 %) (Strmčnik, 1982). Tudi pri svojih kolegih se o teh vprašanjih posvetuje le 27 % vprašanih (Strmčnik, 1982), hkrati pa tožijo, da učencev ne morejo spoznati, ker jih je preveč in ker so z njimi le uro, dve na teden. To slabost bi mogli bistveno omiliti, če bi pogosteje izmenjavali svoje izkušnje, predstave in sodbe o učencih. Podoba o njih bo celovitejša in objektivnejša, če se združi več glav in spoznanj. Zanimivo je, da je rajnka Avstro-Ogrska poznala odlok, ki je razredne učitelje zavezoval, da so se morali vsaj enkrat na mesec sestajati samo zaradi boljšega spoznavanja učencev in zaradi razreševanja razrednih učnih in vzgojnih problemov. To prakso bi morali obnoviti tudi danes, le da je nujno pritegniti še učence, predstavnike razrednih skupnosti. Tedaj ne bi toliko učiteljev tožilo, da učence slabo poznajo. Tretjina vprašanih učiteljev in vzgojiteljev na Reki je izjavila, da jih to močno ovira pri individualizaciji vzgojno-izobraževalnega dela (Rosić, 1985, str. 4).

Kako opazovati?

Pri opazovanju učencev se je treba ravnati po določenih načelih. Učitelj se mora nenehno zavedati celovitosti učenčeve osebnosti, kajti šele pod tem pogojem mu bodo razumljive posamezne opazovane lastnosti učenca. Nadarjenosti ne moremo spoznati in obravnavati mimo *učenčevega celotnega osebnostnega razvoja*. Dojeti moramo zveze med izraženimi storitvami in njihovimi temeljnimi sposobnostmi kakor tudi na te sposobnosti vplivajoča stališča, zanimanja, potrebe, značajnostne lastnosti itd. S celostnim pristopom v psihologiji pojmujemo vedenje in ravnanje kot rezultat velikega števila zaporednih in med seboj povezanih posameznih procesov. Tudi *objektivnost* mora biti nepogrešljiva lastnost opazovalca. Na učiteljeve odločitve, v katere učence se bo bolj poglobil, in na njegove sodbe o posameznem učencu ne smejo vplivati taki dejavniki, kot so naklonjenost ali nenaklonjenost, simpatija ali antipatija, učenčev socialni položaj in druge podobne okoliščine. Zlasti se mora varovati črno-belega slikanja učencev. Za

vsak pojav naj skuša poiskati prave vzroke in preveriti, ali se zunanji videz neke lastnosti ujema z njenim bistvom. Na učenca je treba gledati tudi z vidika nasprotij in vedeti, kako se izražajo.

Veliko napako zagreši učitelj, če posamezna *dejstva prehitro posplošuje,* ne da bi imel na voljo dovolj tipičnih ugotovitev, in če iz posameznih opažanj izpelje splošne sodbe o učencu oziroma klišeje (npr. A je neumen, B je moteč, C je marljiv, E zna misliti, F popušča, G je vzgojen, H je nedisciplinirani itd.). Do podobnih sklepov pride učitelj tudi, kadar opazuje učenca z vnaprej določenim mnenjem in če nekritično podreja opazovanja in opažanja vplivom »prvega vtisa« o učencu. Ti vtisi so lahko pravilni ali zmotni, pa so zato taki tudi učiteljevi odnosi do učencev. Četudi se učitelj vselej ne zaveda, se mu po teh vtisih oblikujejo in utrjujejo domneve o tem ali onem učencu in delujejo na njegovo pedagoško ravnanje skoro z magično močjo. Posebno delujeta na učiteljev prvi vtis učenčeva učna aktivnost in obnašanje, čeprav so individualnost učenca in njene posebnosti mnogo bogatejše in pestrejše.

Toda pri prvem vtisu ni najusodnejši vtis sam, marveč to, da ga mnogi učitelji neradi popravijo, da nočejo spremeniti svojega mnenja, tudi če že zdavnaj ni več utemeljeno. S samozavestjo nezmotljivosti, ki jo tako radi tudi na glas poudarjajo učencem, staršem, kolegom, si prizadevajo, da bi obveljalo njihovo mnenje o učencu, oziroma da bi se čimprej uresničilo. Pripravljeni so se kar precej potruditi, da bi se potrdilo njihovo mnenje in da jim ne bi bilo treba priznati lastne zmote. Da bi se učitelj izognil tem za učenca pogubnim opazovalnim maniram, je še posebej pomembno, da ni slepo vase zaverovana, okorela in formalistična osebnost, marveč naj bo, nasprotno, odprt, dinamičen in demokratičen človek z razvito vestjo in odgovornostjo.

Pomembni so *vidiki in pestrost* njegovega opazovanja ter spoznavanja. To bo nepopolno, kadar se učitelj osredotoči le na kak izsek učenčevega bivanja, kadar ga ne vključi v opazovanje v vseh njegovih življenjskih in delovnih področjih (areah) od družinskega in šolskega okolja prek telesnih, zdravstvenih in osebnostnih posebnosti, splošnih in posebnih zmožnosti do izvenšolskih dejavnosti, poklicne in življenjske naravnanosti. Zanimati ga morajo različne učenčeve storitve, ravnanja, vedenje, tudi na videz na manj pomembnih torišči in položajih. Vedeti mora, kje se učenec izkaže, kje so njegove vrline, kje slabosti ali zavore, kakšen je njegov storilnostni profil (npr. kako se uči, dela, je športno, kulturno ali kje drugje dejaven), s čim se raje ukvarja, z besednimi ali številčnimi simboli, z abstraktnimi pojmi ali s konkretnimi predstavami. Ali se pri učenju odloča za lahke ali težje naloge, za take, ki so hitro rešljive, ali za tiste, ki so povezane s potrpežljivostjo? Kakšni so njegovi socialni odnosi (npr. do šole, učiteljev, sošolcev, v prostem času, doma itd.), ali se nagiba bolj k razdruževanju in konfliktnosti kot pa združevanju in pomiritvi, kakšen je njegov socialni status v razredu, kaj ga, ali pa bi ga lahko vezalo ali odvračalo, v kakšnih razmerah živi doma? Kaj je pomembno iz njegove predzgodovine, kje so perspektive njegovega razvoja, kako gleda nanje učenec sam in kako starši, učitelji, sošolci itd.? Učitelj se mora zlasti zavedati, da je med učno storilnostnim in osebnostnim razvojem učenca navadno tesna zveza. S poznavanjem osebnostnih posebnosti je možno preprečiti učne odpovedi prej, kot se pojavijo, in seveda tudi predvideti posebne in nadpovprečne sposobnosti.

Čeprav se zdi odveč poudarjati, da mora biti opazovanje *individualno in vrednotenje opažanj individualizirano,* izkušnje vendarle dokazujejo, da radi sodimo enega učenca po drugem in da pomen nekih opažanj pri enem učencu avtomatično pripisujemo tudi enakim ali podobnim pojavom pri drugih učencih. Zavedati se je treba, da je vsak učenec svet zase in da je malo zunanjih pojavov vedenja in ravnanja, ki bi imeli pri vseh učencih enake vzroke in enak pomen. Za enake ali drugačne storitve niso pomembne le enake ali drugačne sposobnosti, marveč tudi razmere in drugi dejavniki, ki vplivajo na učenčevo učno delo. Zaradi njih so možni ob enakih sposobnostih različni rezultati in,

nasprotno, enaki rezultati ob različnih sposobnostih. Do tega spoznanja bo prišel učitelj le, če bo njegovo opazovanje *načrtno, sistematično in trajno,* kadar vnaprej ve, kaj ga bo pri tem ali onem učencu posebej zanimalo, kadar določi vidike ter pogoje, po katerih bo opazoval. Zgolj občasno in stihijsko opazovanje učtelja ne more pripeljati do stvarne podobe o njegovih učencih.

Učitelj bi si moral svoja opažanja o učencih skrbno zapisovati. To je potrebno predvsem zategadelj, da jih ne pozabi ali pomeša in da jih more stalno preverjati in povezovati. Vsak učenec bi moral imeti svoje mesto v posebni beležnici, kamor bi zapisoval učitelj opažanja o njem od prvega dne šolskega leta. Na podlagi teh zapiskov so možne hitre individualne intervencije, na kraju šolskega leta pa ne bo težko izpolniti učenčeve popisnice (dosjeja) in s tem dati nasledniku stvarno podlago za nadaljnje spremljanje in spoznavanje učencev. Sodeč po empiričnih podatkih (Strmčnik, 1982), da le približno 11 % učiteljev redno, 48,3 % pa občasno zapiše svoja opažanja, ostali pa nikoli, pri čemer je teh na predmetni stopnji več kot na razredni, temu pogoju zagotovo ni zadoščeno.

S tem smo se že dotaknili za spoznavanje učencev izredno pomembnega pogoja, namreč kontinuiranega, vzdolžnega spremljanja njihovega razvoja. Taka opazovanja bi se morala začeti in zapisovati že v predšolskem obdobju in nadaljevati skozi vse osnovno in srednje šolanje učencev. Pri nas se začne z vstopom otroka v osnovno šolo, ko dobi svojo popisnico oziroma matični list, ki ga spremlja od prvega do osmega razreda. Žal tega dokumenta vsi učitelji ne izpolnjujejo dovolj resno in vestno. Posledica tega je, da se sistematično spremljanje otrokovega razvoja večkrat pretrga in da si je iz teh zapisov težko ustvariti resnično podobo o učencih. Deloma so tega krive tudi popisnice same, ker so premalo določne, razločne in razumljive. Zato bi morale šolske službe dajati učiteljstvu pri tem delu dosti več posredne in neposredne pomoči.

3.1.3. Pogojenost učnih razlik

Razmišljanje o razlikah med učenci in njih spoznavanju sklenimo z razhajanji ob vprašanju o njihovem izvoru, kolikšna je vloga dispozicij, okolja in vzgoje, kolikšen je delež šole pri večanju, zmanjševanju ali stabiliziranju učnih razlik med učenci. Danes je sicer malo strokovnjakov, ki bi zagovarjali toge in statične nativistične teorije o prirojenosti, zato pa so izredno agresivni v svojem dokazovanju. Znan je celo kak primer znanstvene potvorbe, da bi dokazali premoč dednosti na inteligenčnem področju.

Navadno so taka stališča povezana s prizadevanji, da bi se utemeljila socialna diskriminacija. Tako npr. trdi Carrel (Sery, 1974, str. 545), »da proletarci dolgujejo svoj položaj dednim napakam svojega telesa in duha«. Tudi Rene Zazzo (prav tam) se pridružuje konservativcem, ko trdi, da je s precejšnjo verjetnostjo mogoče trditi, da so za fizične nekvalificirane delavce značilne fizične ali psihične pomanjkljivosti biološkega izvora. Podobna so dokazovanja, da je inteligenca invariantna količina, ki se v otrokovi mladosti zelo hitro stabilizira in se pozneje ne razvija več. Celo Eysenck (prav tam), znani angleški psiholog, tvega, da matematično izrazi to razmerje, ko trdi, da je 80 % vseh dejavnikov, ki vplivajo na razumske razlike, dednih in le 20 % izhaja iz okolja. Bloom meni, da je v četrtem letu fiksirane 50 %, v osmem letu pa kar 80 % tiste inteligence, ki jo doseže posameznik, ko odraste (Makarovič, 1975, str. 552). Zavračanje teh enostranosti dednosti kajpak ne zanika. Splošno priznano je dejstvo, da je otrokov razvoj odvisen od zapletene in občutljive koordinacije notranjih danosti in zunanjih okoliščin, od dednosti in zorenja na eni ter izkušenj in učenja na drugi strani.

Vendar ostajajo razlike glede deleža in težiščnosti bioloških in socialnih dejavnikov in njihove »koincidence«, saj še nobena raziskava ni prepričljivo dokazala, kateri, kdaj in pod kakšnimi pogoji so močnejši. Ker so njihove meje težko določljive in ker

so zunanji dejavniki običajno številnejši in agresivnejši, velikokrat na videz vplivnejši, se je otrok vselej moral boriti za priznavanje svoje notranje individualne pogojenosti. Zaradi tega tudi njegovi zaščitniki z veljavo endogenih dejavnikov nemalokdaj pretiravajo. Napaka tistih, ki precenjujejo in absolutizirajo dednostne zasnove oziroma »notranjo pozicijo«, je v tem, da reducirajo vlogo zunanjih pogojev le na skrb za ugoden razvoj notranjih, da pa ti zunanji pogoji nanje ne vplivajo bistveno. Nekaj podobnega velja za konvergenčne teorije, ki avtomatično in mehanično spajajao vplive notranjih in zunanjih dejavnikov, aktivnost subjekta pa zanemarjajo.

Toda nič manj škodljivi niso nazori empiristov, ki precenjujejo vlogo in značaj socialnih razvojnih dejavnikov. To napako so zagrešili številni socialistični ideologi, ki so odnos med socialnim razredom in osebnostjo mehanično povezali in trdili, a nekateri še vedno tako mislijo, da se bodo ljudem v socialistični družbi avtomatično razvijale tipične socialistične osebnostne lastnosti. Marxovo trditev, da je človek v svoji resničnosti »ensemble družbenih odnosov«, ne pa v njem bivajoči »abstraktum«, so premalo povezovali z dejstvom, da ljudje v skladu s svojimi specifičnostmi ustvarjajo odnose v enaki meri kot odnosi ljudi. Brez te dialektičnosti smo blizu kakemu socialnemu darvinizmu ali behaviorizmu stalinističnega kova, ki dednost popolnoma zanika, domišljajoč si, da je ljudi možno izenačiti in z njimi po mili volji manipulirati, ali pa se znajdemo v vodah čistega subjektivizma oziroma anarhizma, ki gradi človekov »svobodni« razvoj na precenjevanju dednosti.

Želimo poudariti, da razvoj učenca in njegovih lastnosti ni le vnaprej determiniran notranji proces, pa tudi ne pasivni objekt kakega vsemogočega okolja. Zlasti ne tedaj, kadar se pojem okolja zreducira le na vplive neposrednih proizvajalnih sredstev, sil in odnosov ter iz njih izhajajoče politike, podcenjuje pa moč drugih determinant okolja, kakršne so družina, socialni stratumi, vzgoja, izobrazba, navade, ideologije, vrednote, tradicija itd., ki se ne spremenijo čez noč.

Kar zadeva notranje razvojne pogoje oziroma genetične potenciale človeka, velja, da genetiki v teh zelo zapletenih vprašanjih še ni uspelo zanesljivo odgovoriti. Vse bolj pa svari pred biologističnim pretiravanjem, ki potiska problem človekove osebnosti v neznane biološke globine, kakor tudi pred podcenjevanjem bioloških strani osebnosti. Dokazuje pomembnost vplivov dednosti in strukturnih dejavnikov na zveze med možganskimi celicami, ki nosijo potencialne zasnove človekovega ravnanja in vedenja. Razen o individualni in kolektivni podzavesti se v psihologiji vse bolj govori še o predstrukturni, predindividualni, rodovni podzavesti, ki menda pomembneje vpliva na človeka in je teže obvladljiva po zunanjih dejavnikih, kot se običajno misli.

Dispozicije, čeprav relativno nediferencirane, so zlasti za nekatere sposobnosti, npr. estetsko umetniške, verbalne, numerične, prostorske, mnogo pomembnejše, čeprav ne usodne, kakor za druge, npr. kognitivne ali za socialnomoralne lastnosti. V vsakem primeru pa predstavljajo svojevrstno notranjo pozicijo posameznika oziroma subjektivni »reflektor« zunanjih vplivov, vendar ne takega, ki bi jih mehanično sprejemal in avtomatično odseval. Zunanji vplivi bodo ob upoštevanju notranjih silnic mnogo uspešnejši, a tudi notranje danosti se spreminjajo pod vplivom zunanjih razvojnih dejavnikov. Otrok, ki kaže neka zanimanja, sposobnosti, določene osebnostne poteze, sili okolje, da jih upošteva in sodoloča njegove interakcije. Po drugi strani pa na otrokovo notranjo pozicijo odločilno vpliva naravno in socialno okolje, v katerem otrok živi.

V spletu te igre gre odločilna vloga človekovi lastni aktivnosti. Le ta more spraviti zunanje in notranje razvojne pogoje v ustvarjalno koincidenco in v recipročne interakcije. Samo prek aktivnosti je možno zaviralno ali pospeševalno vplivati na dispozicije in druge endogene danosti kakor tudi na učinkovitost zunanjih razvojnih dejavnikov.

Ob tem pogoju pa ni mogoče mimo intencionalne in funkcionalne vzgoje. Zbujati to aktivnost je njen temeljni smisel in namen, kajpak ne s kakršnimikoli vplivi. Le

adaptirani, diferencirani in individualizirani »inputi« morajo postati najpomembnejša funkcija otrokovega razvoja in njegovega »outputa«. V tem dejstvu je skrita moč, perspektiva in optimizem vzgoje, zlasti še, če se bolj upošteva resnica, da v današnjih vzgojno-izobraževalnih razmerah le redki povsem razvijejo svoje naravne razvojne možnosti in da je v vzgojno-izobraževalnih vsebinah, načelih, metodah itd. še veliko neodkritih in neizkoriščenih razvojnih rezerv.

Ta optimizem ima trdno podlago v mnogih znanstvenih dokazih, da je možno z načrtno vzgojo, ki aktivira učence, bistveno izboljšati njihove učne in druge sposobnosti. IQ otrok se da npr. zvišati za 10–15 točk, če so premeščeni iz neugodnih v ugodne socialne razmere (Furlan, 1967, str. 22). Raziskave v Nemški demokratični republiki (Informationen, 1982/1, str. 7) dokazujejo, da so osnovnošolski učenci v letih od 1968–78 napredovali zaradi intenzivnejšega vzgojno-izobraževalnega dela za 12–15 psihometrijskih točk. Podobne rezultate so dobili tudi glede razvoja zanimanj, življenjske zrelosti in ravnanj. Obstajajo tudi dokazi, da so se otroci, ki so jih iztrgali primitivnim plemenom in jih dodelili naprednim družinam, izredno razvili (Sery P., 1974, str. 545).

S temi kazalci želimo še bolj poudariti spremenljivost razlik med učenci in moč socialnega okolja ter njihovih vzgojno-izobraževalnih vplivov. V učenčevih danostih ne smemo videti nekaj statičnega, nespremenljivega in socialno fatalnega, ob čemer bi bili učitelji in drugi vzgojitelji popolnoma nemočni. Prepogosto se ignorira spoznanje, da so genetske danosti med učenci različnih socialnih slojev približno enakovredno razporejene, da pa je njihov razvoj v visoki soodnosnosti z intenzivnostjo vzgojno-izobraževalnih interakcij, ki so jih deležni učenci v različnih razmerah družinskega in, žal, tudi šolskega okolja. To poudarjamo zato, ker ni malo poklicnih in naravnih vzgojiteljev, ki iščejo v statičnih nativističnih pogledih na otrokov razvoj opravičilo za svoje vzgojno-izobraževalne slabosti ali celo obup oziroma za premalo načrtno, vztrajno in individualizirano vzgojno in učno dejavnost.

3.2. Učne razlike med učenci

Učenci se med seboj močneje razlikujejo, kot se je do nedavnega mislilo. Te razlike so vsesplošne. Tudi dva učenca nista popolnoma enaka, a seveda tudi ne popolnoma drugačna. V tej zvezi omenimo Kluckhona in Muraya (Kirbi, Redford, 1978, str. 50), ki poudarjata, da je vsak človek v nekem pogledu a) kot vsi ostali ljudje (univerzalne norme), b) kot neki drugi ljudje (grupne norme), c) kot noben drug človek (idiosinkratične norme). Potemtakem moramo govoriti o enakosti v drugačnosti oziroma o drugačnosti v enakosti.

Pri spoznavanju učencev je treba imeti v mislih tako *razlike med učenci* (interindividualne) kakor tudi *razlike v učencih samih* (intraindividualne), torej različno razvite zmožnosti ter druge posebnosti znotraj posameznega učenca. Dasi so menda intraindividualne razlike manjše (Hofstätter, 1971, str. 71), dobivajo prav te za adekvatni razvoj posameznika vedno večjo veljavo, zlasti še, če upoštevamo, da se ne nanašajo le na kognitivno duševno področje. Za razvoj celovite osebnosti je treba poznati tudi tiste, ki imajo svoj izvor v »iracionalni« sferi in v raznovrstnosti odnosov njenih sestavin. Lahko bi dejali, da so interindividualne razlike pomembne predvsem za diferenciacijo, intraindividualne pa še za individualizacijo pouka.

Učenci se razlikujejo med seboj *kvantitativno in kvalitativno*. Kvantitativni vidik obsega intenzivnost in velikost nekih razlik, njihovo količinsko razmerje, razpršenost neke sposobnosti okoli srednje vrednosti. Dva učenca sta si različna npr. v intenzivnosti zapomnitve, dojemanja, ali v sposobnosti abstraktnega mišljenja. Eden je lahko v teh pogledih podpovprečen, drugi nadpovprečen. V šoli so te razlike delno zajete z gra-

duacijo ocen od 1 do 5, čeprav le administrativno.

Še manj so upoštevane vsebinske, kvalitativne razlike med učenci, npr. različne vrste sposobnosti, vedenja, stališč, prepričanj itd. Na te razlike še posebej vpliva raznovrstnost nešolskih dejavnikov, zato jih je vedno več. Tudi modernejše inteligenčne teorije ugotavljajo v okviru multifaktorskih izhodišč vedno več sposobnosti. Guilford je naštel kar 120 talentov, tradicionalni testi pa naj bi ugotavljali le kakih osem, in še te bolj kvantitativno kot kvalitativno. Po tem gledanju naj bi bili skoro vsi učenci nadpovprečni vsaj v enem izmed množice talentov, večinoma že pri osmih razvojnih nadarjenostih (Pogledi i iskustva 1974/75, str. 43). Te sposobnosti in nadarjenosti so namreč relativno neodvisne. Pogosto kažejo tisti, ki dosežejo pri govornih sposobnostih podpovprečne rezultate, pri matematičnem mišljenju povprečne ali celo nadpovprečne zmožnosti.

Kljub pomembnosti razlike med učenci in v učencih samih, kvantitativne in kvalitativne, slabo poznamo. Diferencialna psihologija, ki se z njimi ukvarja, bo imela še veliko dela. Pa tudi sicer znanstveno posplošenih, reprezentančnih spoznanj nekega modela ni mogoče preprosto prenašati na konkretnega učenca. Zato je odkrivanje njegovih posebnosti in razlik prej ko slej v rokah učitelja, čeprav so mu pri tem znanstvena spoznanja lahko v veliko pomoč. Povedo mu, kakšne in kolikšne so lahko razlike med učenci in znotraj učenca samega, kako in v kolikšni meri se kažejo v posameznih konkretnih primerih, pa mora učitelj sam ugotoviti.

Obseg in globino oziroma raznovrstnost razlik med učenci psihološka in didaktična literatura različno obravnava, pač glede na to, kako jih pojmuje, oziroma kolikšen pomen pripisuje učni diferenciaciji in individualizaciji. Pogosto jih deli na splošne, bistvene in nebistvene. Allport deli razlike na kardinalne, centralne in sekundarne (Kirbi, Redford, 1978, str. 50). Med bistvene uvrščajo navadno razlike, ki se tičejo nadarjenosti, tempa dojemanja, motivacije ipd. (Đorđević D., 1972, str. 262). Toda v tem pogledu morejo biti v rabi zelo različna merila. Tako bodo v kaki individualistični didaktiki vse učne razlike usodno pomembne, po drugi strani pa jih etatistično naravnana šola rada podcenjuje in razglaša za nebistvene tudi bistvene.

Najbrž je razlike po pomembnosti možno razvrščati le tedaj, kadar imamo v mislih povsem določene vzgojno-izobraževalne namene in procese in kadar gre za »grobo« diferenciacijo učencev ter za njihove interindividualne razlike. Teže pa je na splošno razmejiti razlike na bistvene in nebistvene, če imamo v mislih konkretnega učenca in njegove intraindividualne posebnosti, katerih upoštevanje je za resnično individualizirano delo z učencem prvorazrednega pomena. Tedaj učiteljevo diferencialno presojanje in vrednotenje učenčevih posebnosti ne bi smelo biti vkalupljeno v neko povprečno in abstraktno »bistveno« in ga nekritično, šablonsko prenašati na konkretnega učenca. Velikokrat je tako, da segajo vsaj začetki učenčevih učnih in vzgojnih motenj v dokaj nebistvene izvore, da so z vidika neke splošne bistvenosti te razlike precej obrobne, a za konkretnega učenca še kako pomembne. Pri določanju, kdaj in v katerih okoliščinah je za koga kaj bolj ali manj bistveno, sta učiteljeva in vzgojiteljeva spoznavna ustvarjalnost in samostojna presoja nepogrešljivi. Nadomestiti ju ne morejo še tako razvita diferencialna psihološka spoznanja. Tega dejstva se zavedamo tudi mi, ko navajamo nekaj najpogosteje ugotovljenih učnih razlik med učenci, čeprav moramo, žal, ugotoviti, da se po naših šolah z njimi veliko premalo ukvarjajo.

Po empiričnih podatkih, ki so mi na voljo (Strmčnik, 1982), je opazilo največ učiteljev umske razlike (79,6 %), nato razlike v delovnih navadah (57,2 %) in v motiviranosti (55,3 %) učencev. Ostale so mnogo manj opažene: značajnostno moralne le pri 22,1 %, telesne pri 19,7 %, temperamentne pri 17 % in spoznavno stilne le pri 6,6 % anketiranih učiteljev. Opozoriti je treba, da gre za povprečne rezultate razredne in predmetne šolske stopnje. Če bi jih ločeno navajali, bi najbrž ugotovili, da so razmere v tem

pogledu pri predmetnem pouku bistveno slabše kot na razredni stopnji.

Med posebnostmi, ki so bile v šoli najprej opažene in tudi vsaj delno največkrat neutemeljeno in krivično upoštevane, so bile starostne, spolne in socialne razlike med učenci. Tako so učence najprej diferencirali tudi v naši pretekli šoli. Na tem mestu ni treba posebej poudarjati, da so bile te razlike bolj kot fiziološko in psihološko utemeljene posledica idejnih, filozofskih in razrednih predsodkov in neznanstvenega dojemanja sveta in človeka, zlasti med preprostim ljudstvom.

3.2.1. Medspolne učne razlike

S sicer počasnim uveljavljanjem koedukacije se je poplitveno in epizodno mnenje o učnih razlikah med spoloma počasi le umikalo objektivnejšim presojam in spoznanjem, da so mnoge teh razlik pridobljene, ne pa naravno pogojene. Toda do bolj dokončne jasnosti glede nekaterih psiholoških razlik med spoloma se diferencialna psihologija tudi danes ni dokopala.

O tem vprašanju je veliko raziskav, ki dokazujejo, da ženske niso inferiornejše od moških (Kirbi, Redford, 1978, str. 98). Razlike v duševnih sposobnostih med spoloma so zanemarljive, pa še tiste, ki so se pokazale, zlasti glede posebnosti volje ter večina spolnih vlog, so pridobljene, rezultat zgodovinske delitve dela, različnih življenjskih razmer in funkcij obeh spolov ter diferenciranega vzgojnega priučevanja, identificiranja in socializiranja mladih. To je dokazovala predvsem Meadova, ko je raziskovala to vprašanje v treh primitivnih plemenskih skupnostih (Kirbi, Redford, 1978, str. 99). Na vprašanje torej, katere so moške in katere ženske lastnosti »an sich«, same po sebi, to je podedovane po XY moškem in XX ženskem kromosomskem paru, danes še ni zanesljivih ugotovitev. Za šolo je pomembno spoznanje, da se do približno 12. leta deklice telesno hitreje razvijajo, po 12. letu pa je mišična moč dečkov izrazitejša, kar velja tudi za vitalno kapaciteto oziroma za zračni volumen dihal. Deklice pa so spretnejših rok in imajo bolj fleksibilen in prilagodljivejši nevro-vegetativni sistem. Z njim utemeljujejo večjo čustveno senzibilnost žensk, lažje situacijsko in drugo prilagajanje ter posebnosti temperamenta (Hofstätter, 1971, str. 277). V šolskem obdobju se kažejo te razlike v večji marljivosti, discipliniranosti in odgovornosti ter v večji občutljivosti, bojazljivosti in sramežljivosti učenk. Pomembne so razlike tudi glede vrednotenja, stališč, zanimanj in emocionalnih potreb, ki se kažejo npr. pri izbiri iger, čtiva, filmov, tem pogovorov in udejstvovanja, poklica itd. Tudi teh razlik je veliko pridobljenih z vzgojo in okoljem.

Najmanj izrazite so med spoloma intelektualne oziroma kognitivne razlike. V inteligentnosti niso statistično pomembne (Hofstätter, 1971, str. 289), prav tako tudi ne v besednem zakladu, v identificiranju splošnega, v splošni izobraženosti in razumevanju splošnega. So pa učenke na boljšem v številčno simboličnih sposobnostih, v verbalni fluentnosti, pri dojemanju bolj verbalnih vsebin, v verbalnem pomnjenju in v zaznavanju posameznosti ali detajlov. Zato so navadno uspešnejše pri slovnici, branju in pravopisu (Hofstätter, 1971, str. 289). Tudi že nekoliko starejša zagrebška raziskava dokazuje, da »so deklice glede pravopisne pismenosti v vseh razredih od tretjega do šestega mnogo boljše od dečkov, njihov tempo dojemanja pravopisnih spretnosti je hitrejši od tempa, s katerim se gibljejo dečki, in na koncu šestega razreda dečki zaostajajo za deklicami za celo leto šolanja« (Šimleša 1959, str. 3). Po drugi strani pa se pripisuje fantom več smisla za nazorno akcijsko izražanje, večje formalnologične zmožnosti, več smisla za naravoslovno-tehnično področje, za bolj globalno dojemanje stvarnosti in za orientacijo v prostoru in gibanju (Kirbi, Redford, 1978, str. 101).

Veliko teh in drugih medspolnih razlik je stvarnih. Drugo pa je seveda vprašanje, odkod izvirajo, ali so prirojene ali pridobljene. Učitelj jih mora upoštevati, vendar bolj

v didaktičnem pomenu, da bi bil učno-vzgojno uspešen in da bi tiste, ki niso utemeljene, v vzgojno-izobraževalnih rezultatih kar se da omiljeval.

3.2.2. Starostne učne razlike

Kronološke ali starostne razlike med učenci nekega razreda so bile nekoč večje in odločilnejše, kot so danes. Obsegale so tudi več let. Z nastankom obvezne šole, z določitvijo šolske vstopne starosti in z delitvijo učencev po razredih so se pričele te razlike zmanjševati. Še bolj so izgubljale in izgubljajo podlago s poznavanjem, da kronološka starost največkrat ni ekvivalentna z mentalno starostjo, nadalje s premagovanjem ponavljanja razredov oziroma zaostajanja, z napredovanjem učencev, tudi če ne zadostijo vsem predpisanim učnim pogojem, s preraščanjem razredne in letne šolske organizacije oziroma z napredovanjem učencev na podlagi uspešno absolviranih učnih programov. Z nekaterimi temi novostmi se lahko starostne razlike med učenci celo povečajo, a učne razlike med njimi se gotovo zmanjšujejo.

Toda niso še tako daleč časi, ko so mislili, da življenjska leta najmočneje in odločilno vplivajo na otrokov razvoj. Osnovna šola zaradi tega še danes težko odstopa od sedemletne starosti za vstop v šolo, a tudi od prepričanja, da bodo slabi učenci hitreje napredovali, če bodo zaradi ponavljanja razreda starejši. Tedaj še pač ni bilo znano, da ni recipročne zveze med kronološko in mentalno starostjo,da je ponavljanje razreda, zlasti starejših učencev, v bistvu administrativni ukrep, ki se obnese le pri manjšini ponavljalcev, za večino je pa jalov. Taki odločitvi manjka moč, ki jo more dati le skrbna analiza vzrokov učnih neuspehov in na tej podlagi predvidene najuspešnejše učne poti. Med njimi je le malo takih, ki bi vodile prek ponavljanja razreda. Ko so preučevali sposobnosti učencev za branje in aritmetiko od tretjega do osmega razreda osnovne šole, so ugotovili, da so bili skoro v vseh razredih najboljši najmlajši, najslabši pa najstarejši učenci, med katerimi je bilo veliko ponavljalcev (Šimleša, 1959, str. 3).

Taka spoznanja nas opozarjajo, da šolskega leta oziroma starosti učenca ne moremo imeti za edino determinanto in merilo njegovega razvoja, zmožnosti in učnega napredovanja, da ga ne smemo meriti le s časom oziroma s šolskimi leti. Mnogo bolj analitično in stvarno se moramo poglabljati v druge razvojne dejavnike učenca, ki se na njegova starostna leta manj ozirajo, kot navadno mislimo.

S tem pa seveda nikakor ne mislimo podcenjevati starostno specifičnih razlik med učenci, to je tistih, ki so skupne ali različne posameznikom in skupinam različne starosti. Mnoge učne rezerve ležijo v ustreznejšem upoštevanju prav teh razlik. Šola jih ne upošteva dovolj niti v vertikalnem pogledu, kadar gre za učence nižjih in višjih razredov, niti horizontalno, kadar ima opraviti v enem in istem razredu z učenci različne kronološke ali mentalne starosti. Učitelji velikokrat obravnavajo starejše učence, kakor da bi imeli pred seboj »prvošolčke«, ali pa se do mlajših učencev »preodraslo« vedejo. V obeh primerih gre za starostno premalo prilagojen pouk, ki otežuje učne stike med vzgojno-izobrazbenimi vsebinami in učenci.

Obstajajo kajpak velike težave pri spoznavanju teh razlik oziroma pri določanju posebnosti določene starosti. Težave so toliko večje, ker se te posebnosti hitro spreminjajo in ker se s starostjo učencev veča variabilnost razvojnih kvalitet. V prvih življenjskih mesecih ali celo tednih se da laže in sorazmerno hitro spoznati razvojna raven dojenčkov različne starosti. Pozneje so te razlike vse manj dostopne, ker so zaznavne le v daljših časovnih razmikih in ker jih je med različno starimi otroki vedno več. Nanje delujejo vse večji in pestrejši socialnomiljejski dejavniki in seveda kumulacijski učinki, ki jih poraja razvojna logika različnih duševnih struktur učencev. Tako more npr. kumulirano doživljanje učnih uspehov skozi več let dvigniti učno samozavest in ugodno

vplivati na razvoj učnih in delovnih navad, nasprotno pa kumuliranje učnih neuspehov znižuje samozavest in zavira oblikovanje pozitivnih učnih lastnosti.

Spreminjanje telesnih in duševnih starostnih posebnosti otrok in mladine od leta do leta, od generacije do generacije je odvisno tudi od akceleracije, ki je opaznejša v zadnjih petdesetih letih. V telesnem razvoju so opazne spremembe v teži in velikosti ob rojstvu, v skrajšanem časovnem intervalu med prvim in drugim zobovjem, v pospešenem oblikovanju telesne konstitucije in moči, v povečani aktivnosti notranje izločevalnega in vazomotoričnega sistema itd. (W. Friedrich, H. Müller, 1980 str. 66).

Te spremembe, zlasti tiste, ki so povezane z možganskim in živčnim razvojem, z bolj zgodnjimi fiziološkimi in biološkimi procesi, so ugodni pogoji za bolj zgodnji duševni razvoj in dojemanje stvarnosti. Čeprav so ti akceleracijski procesi psihološko še premalo proučeni, pa je moč z gotovostjo domnevati, da niso brez posledic za otrokov govorni, miselni in čustveni razvoj, za oblikovanje samopredstave, samovrednotenja, spolnih in erotičnih interesov itd. Zanimive so raziskave v NDR, ki dokazujejo, da so učenci od šestega do desetega razreda napredovali v učnih dejavnostih od leta 1968 do 1978. Leta 1978 so dosegli povprečni učenci takšne učne uspehe kot pred desetimi leti najboljši učenci (Informationen zur DDR–Pädagogik 1982/1, str. 7). Podobni rezultati so bili dobljeni za akceleracijske pojave tudi na drugih duševnih področjih. Ravnanja, zanimanja, življenjska zrelost in doživljanje perspektive učencev današnjih šestih in sedmih razredov ustrezajo učencem osmih, devetih razredov izpred desetih let (W. Friedrich, H. Müller 1980, str. 89). Pri učencih pubertetnega obdobja so opazne okrepljene težnje po samoopazovanju in samoocenjevanju, po izrazitejšem posnemanju vzorov in idealov. Pri vseh mladih pa se kažejo naraščajoča prizadevanja po večji samostojnosti, zavestnosti in ustvarjalnosti (Kühn, 1982, str. 644).

Starostno tipične spremembe kajpak niso vse posledica biološke akceleracije, zlasti ne tiste, ki se kažejo v življenjski naravnanosti, zanimanjih, prepričanjih, vrednotenju, v odnosih do spola, zakona, družine itd. Te lastnosti nastajajo po dalj časa trajajočem sistematičnem in intenzivnem spodbujanju in namernem oblikovanju določenih duševnih modelov. Isto velja tudi za značilnosti, ki se kažejo v odnosih do učenja, dela, v različni razvitosti moralnih, socialnih, kulturnih in drugih norm, v naravi čustvovanja, motiviranosti itd. učencev določene starosti.

Bolj za ilustracijo kot s kakšnimi analitičnimi nameni povzemimo nekaj tipičnih starostnih razlik, denimo predpubertetnega in pubertetnega obdobja. Za enajst, dvanajstletne učence je značilno, da so telesno dobro razviti, zdravi, z obilico življenjskih moči, ki jim omogočajo precejšnjo aktivnost. Ta njihova dinamična dejavnost utegne biti moteča, izzivalna in kljubovalna ter neusklajena z normami okolja. Tudi v učnem pogledu so po svoje naravnani. Zanimajo jih predvsem tiste učne vsebine, ki so kakorkoli povezane s človekovo hrabrostjo, močjo, neznanimi raznovrstnimi odkritji, športom itd. Zato jih je za sistematično, bolj šolsko učenje težko pridobiti, čeprav jim obvladanje temeljnih znanj in spretnosti (npr. branje) ter njihova uporaba že omogočata dojemanje kompletnejših spoznanj. So še pod močnim vplivom plastičnejše nazornosti, abstraktno teoretične miselne sposobnosti pa so šele v intenzivnejšem oblikovanju. Njihove razsojevalne in stvarno kritične funkcije so so še šibke, učenje pa pod močnim vplivom šolskih ocen in drugih sekundarnih motivov. Vendar je med učenci te starosti tudi veliko takih, ki jih povprečna učna zahtevnost ne zadovoljuje več. Pri teh je opaziti nezadovoljstvo z njo in nazadovanje učne storilnosti.

Tudi zaradi čustvene samosvojosti zahteva to starostno obdobje individualizirane vzgojno-izobraževalne odnose. Ti učenci so nekoliko topi, hladni, manj občutljivi, teže vzdramljivi, kar daje njihovemu doživljanju poseben ton in barvo. Na splošno so prijetno razpoloženi, sorazmerno zadovoljni s samim seboj in zelo socialni. Druženje s sovrstniki sodi med njihove temeljne socialne potrebe.

Pubertetno obdobje se v teh pogledih v marsičem razlikuje. Učenci te starosti, to je 14–16 let, so v telesnem in zdravstvenem pogledu manj odporni, s šibkejšimi močmi in hitreje utrudljivi. Zato jih moramo telesno in duševno razumevajoče učno in drugače obremenjevati ter upoštevati, da porabijo veliko energije za lastno telesno in duševno dozorevanje. So pa dovzetnejši za abstraktnejše kulturne, družboslovne, naravoslovne, tehnične in druge vzgojno-izobraževalne vsebine, zlasti še zato, ker jih vse pogosteje povezujejo s pristno vedoželjnostjo in s socialnimi ter poklicnimi učnimi motivi. Miselne sposobnosti, kot so razumevanje različnih odnosov in razne sposobnosti, se začno v kakem šestem razredu osnovne šole hitro razvijati, prav tako predstavno-spominske zmožnosti in nekoliko pozneje še abstraktnejše miselne funkcije. V tem obdobju učenci še vprašujejo, počasi pa ta aktivnost pojenjuje. Vzroke za ta pojav je treba iskati v večji sistematičnosti njihovega znanja, v večji samostojnosti in sposobnosti, da pridejo sami do odgovorov, in pa v večji samokritičnosti vpraševanja. Ugotavlja se, da učna storilnost učencev sedmih razredov na splošno rada pade. Vzrokov za to je več. Učenci se začno intenzivneje zanimati za nešolske dejavnosti, večje pa je tudi neskladje med učno zahtevnostjo bolj poglobljenega in abstraktnejšega spoznavanja ter samostojnega učenja in še premalo razvitimi tovrstnimi učnimi sposobnostmi. Zlasti jim delajo precejšnje težave pomanjkljive metodične sposobnosti npr. pri eksperimentiranju in reševanju nalog, iskanje bistvenega itd. (Metz, 1982, str. 926).

Nujno je bolj upoštevati težnje tega starostnega obdobja po večjem sodelovanju in soodločanju pri načrtovanju, izvajanju in preverjanju učne dejavnosti. Učenci te starosti se pogosto pritožujejo, da morajo v šoli in doma početi le tisto, kar načrtujejo učitelji in starši in kar ti od njih zahtevajo. Odtod težnje po opoziciji, upornosti, kljubovanju itd. Nič ni zanje bolj neznosno, nič ne poraja bolj njihovega odpora kakor obsojenost na pasivno sedenje in sprejemanje učenosti učitelja. Zato so najboljše tiste učne razmere, ki dopuščajo vsebinsko bogate dejavnosti, samostojno aktivnost in možnosti za uveljavitev. Od tod potreba po kooperativnih učnih oblikah, po zagotavljanju možnosti za medsebojno učno pomoč in spodbujanje učencev, po nalogah, ki zagotavljajo iskreno sodelovanje in prenašanje učne odgovornosti na učence same.

V čustveno doživljajski naravnanosti so pubertetniki izredno občutljivi, a tudi nestanovitni. Globoko doživljajo kulturne, socialne in moralne vrednote in še posebej osebno reagirajo na krivice, neobjektivnost, nepravičnost, neenakopravnost ipd. Še bolj kot v prejšnjem obdobju se poveča v njih občutek samozavesti, potreba po samostojnosti. Nagibajo k ocenjevanju samih sebe in so tudi kritičnejši do sebe, zlasti pa so kritični do drugih, do staršev in učiteljev. Vse manj upoštevajo njihova mnenja, vse bolj se naslanjajo na lastne ocene. Pri tem se pogosto zasačijo pri takih lastnih osebnostnih pomanjkljivostih, kot so npr. šibka volja, neodločnost, neobvladljivost, brezciljnost itd., kar jih spravlja v slabo voljo.

3.2.3. Telesno-zdravstvene učne razlike

Med najbolj opozorljive, same po sebi zaznavne sodijo telesne razlike med učenci. Čeprav se ljudje na splošno po teh manj razlikujejo kot po duševnih, pa so lahko v določenem starostnem obdobju zelo velike. Tako znašajo pri populaciji 14-letnih učencev v rasti tudi do 38 cm in v teži do 37,5 kg (Markovac, 1966, str. 9). Sem moramo uvrstiti še manj očitne motorične sposobnosti. V hitrosti, natančnosti in stabilnosti gibov, v njihovi zapletenosti, v lokomotorični koordinaciji, v vzdržljivosti motoričnih reakcij itd. so med učenci, zlasti še med fanti in dekleti, velike razlike. Te se ne izražajo le pri telesni vzgoji in poklicni orientaciji, marveč postajajo vse pomembnejše za celotno učenje, kolikor bolj se to povezuje s prakso in z delom, kolikor bolj postaja učenje kombinirana dejavnost glave in rok. Med telesno fiziološke razlike mladih ljudi moramo

uvrstiti tudi njihove funkcionalne in zdravstvene karakteristike, živčne, fiziološke in biološke procese ter posebnosti telesne konstitucije in doživljanja lastne telesne pojavnosti.

V tem pogledu je zlasti občutljivo pubertetno obdobje. Če velja, da je predpubertetnik močne telesne konstitucije dinamičen, poln telesne energije, zdrav in neobčutljiv za svojo telesno zunanjost, pa je s pubertetnikom povsem drugače. Zanj je značilna pospešena, neenakomerna rast različnih delov organizma, spolno dozorevanje, primanjkovanje telesnih in življenjskih moči, ki jih potrebuje za svoj intenzivni telesni in osebnostni razvoj, motorična neusklajenost in nerodnost, manjša zdravstvena odpornost, pogostne fiziološke motnje, npr. krvnega obtoka, endokrinih žlez, prebavil itd. Zlasti občutljiv pa je pubertetnik za svojo zunanjost, za njene morebitne, največkrat obrobne neusklajenosti, ki ga močno vznemirjajo in porajajo nezadovoljstvo s samim seboj.

Te in druge telesne ter fiziološke posebnosti in razlike med učenci se nam zdijo dostikrat same po sebi umevne, izolirane in brez transfera. V resnici pa lahko, največkrat posredno, a velikokrat tudi neposredno, odločilno vplivajo na učenčevo razpoloženje in emocionalno počutje sploh, na razvoj njegove samopredstave in samovrednotenja, na seksualne in erotične interese, na njegov socialni status v skupini in razredu, na odnos do šole, učenja in dela ter prek tega na njegov učni uspeh, skratka, na učenčev celoten duševni in osebnostni habitus. Žal naša šola te posebnosti med učenci vse premalo pozna in še manj upošteva. V tem pogledu je gotovo še najbolj napredovala šolska telesna vzgoja. Vedno več telesnovzgojnih učiteljev se zaveda, da brez individualiziranega prilagajanja telesnovzgojnih dejavnosti učencem več škodujemo, kot koristimo. Kljub temu pa je še veliko učencev, a še več jih je bilo v preteklosti, ki so zaradi šablonske in nediferencirane telesne vzgoje izgubili veselje in motiviranost zanjo, včasih tudi za vse življenje.

Pri drugih učnih predmetih smo glede tega še globoko v stari šoli. Premalo je še učiteljev, zlasti na predmetni stopnji osnovne šole in v srednjih šolah, ki bi se zanimali za tovrstne razlike med učenci, jih razumeli, upoštevali in jim tudi pomagali. Namesto da bi z intenzivnejšo učno pomočjo in z manjšim učnim obremenjevanjem skušali omiliti utrujenost telesno in zdravstveno šibkejših učencev, jim s tem zagotoviti nekaj več časa za telesno rekreacijo, te »lene« in »nezainteresirane« učence pogosto dodatno obremenjujejo tako, da te obremenitve že močno izčrpavajo in ogrožajo zdravje tega ali onega učenca.

3.2.4. Duševne učne razlike

Mnogo bolj kot s telesno-zdravstvenimi razlikami in njihovim učnim pomenom se ukvarja strokovna literatura, pa tudi učiteljstvo, z duševno, zlasti intelektualno razvitostjo učencev, s tovrstnimi razlikami med njimi in v njih samih. Poudarjajo, da je intelektualna »oprema« učencev, predvsem glede miselnih sposobnosti, najpomembnejši pogoj za učni razvoj. Glede tega, kolikšen je intelektualni delež pri učenju, pa si učitelji in strokovnjaki niso enotni. Med njimi je najti tudi take, ki intelektualne zmožnosti absolutizirajo in vidijo v njih skoro edini pogoj za učenčev učni razvoj. Ko je deset učiteljev vzročno ocenjevalo učni uspeh 315 učencev tretjega razreda osnovne šole, je pripisalo osebnosti učencev, predvsem nadarjenosti in marljivosti, kar 86 % vseh vzrokov (Meyer, W. U. Butzkamm A., 1975), sebi torej le 14 % odgovornosti oziroma pomembnosti. Čeprav le na podlagi izkušenj in racionalnih domnev bi mogli tvegati trditev, da je ta odstotek skromno odmerjen in da učitelji podcenjujejo svoj učni delež, zlasti pri neuspehu učencev. Strokovnjaki se s to podrejeno vlogo učitelja ne strinjajo in dokazujejo, da je od učenčeve kognitivne razvitosti odvisno le kakih 50 % učnega uspeha oziroma »storilnostnih spremenljivk« (Aktinson, 1974, Bloom, 1973), ostalo pa od

osebnostnih dejavnikov, od kvalitete učiteljevega dela in drugih zunaj učenca delujočih okoliščin.

Mogoče pa je najti raziskave, ki dokazujejo, da kognitivne zmožnosti niso vselej in skozi ves pouk enako pomembne. Kljub temu, da so take raziskave zaradi kompleksnosti izredno zapletene in da so njihovi rezultati bolj hipotetični indikatorji kot zanesljive vrednosti, moramo upoštevati ugotovitve Simonsa, Weinerta in Ahrensa (1975), da je pri pouku matematike učni začetek močno odvisen od splošnih inteligenčnih kognitivnih sposobnosti, v nadaljevanju bolj od predznanja, a s stopnjevanjem težavnosti in kompleksnosti učne snovi od motivacijskih dejavnikov. V tej raziskavi je bilo tudi ugotovljeno, da se pri kvalitetno vódenem pouku zmanjšajo vplivi kognitivnih učnih zmožnosti. In nasprtotno, če učitelju ne uspe, da bi pouk postopno in kvalitetno zasnoval, potem odločajo predvsem sposobnosti posameznika, koliko in kako bodo doseženi posamezni učni cilji. Tedaj so seveda na boljšem sposobnejši učenci. Za šibkejše in povprečne učence pa je zelo pomembno, ali učitelj zna in zmore prilagoditi pouk zmanjšanim zmožnostim, kako jih kompenzira z individualizirano stopnjevanimi učnimi koraki in s primernimi učnimi cilji, kako se vključuje s svojo raznovrstno pomočjo. Za te učence je predvsem v tem kvaliteta učiteljevega dela.

Kar zadeva učno vrednost posameznih kognitivnih sposobnosti in njihove interindividualne ter intraindividualne razlike, posvečajo npr. v Nemški demokratični republiki največjo pozornost *pomnjenju* (pozabljanje, eksaktnost zapomnitve), *dojemljivosti učnih pravil* (z vidika razumevanja, transfera, tempa, intenzivnosti, urjenja in uporabnosti) in *zmožnostim problemskega učenja* (glede identifikacije problemske situacije, najdenja razrešitvenega izhodišča in poti, utemeljevanja in dokazovanja rezultatov, mišljenjske zaporednosti, doslednosti in dokončnosti ter samokontrole). Ugotovili so, da so med učenci velike razlike glede trajnosti vednosti in znanja, v preciznosti obnavljanja, v pozabljanju. Te razlike so bile večje pri pouku matematike kot pri pouku nemščine. Pri učenju pravil, torej pri normnem učenju, so razlike večje predvsem pri razumevanju medsebojnih odnosov in glede razumne ali formalistične rabe pravil. Problemsko učenje pa dela šibkejšim učencem večje preglavice predvsem v tem, da teže najdejo razrešljivo pravilo in da ga ne uporabljajo dosledno (Einheitlicher Unterricht 1975, str. 192).

Informativne in formativne učne razlike

Kognitivne razlike med učenci moramo deliti na informativno materialne in formativno formalne, funkcionalne. Med *informativnimi razlikami* so najpomembnejše tiste, ki zadevajo predznanje, izkušnje in razgledanost učencev. Njihov vpliv sega prek golega izobraževanja, saj se kaže tudi v učenčevi celotni učni naravnanosti, v presojanju, vrednotenju, v nagibih, v stilu delovanja itd. Zanimivo je, da odkriva ameriška pedagoška psihologija vrednost predznanja šele zdaj, predvsem v zvezi s cilje dosegajočim učenjem, (»mastery learning«), katerega bistvo je v tem, da morajo pod določenimi učnimi pogoji stoodstotno učno uspeti vsi normalni učenci – torej potem, ko je to evropsko didaktično načelo staro skoraj sto let. Tako ugotavljajo npr. Carroll (1973), Bloom (1973), Gagne (1973), Atkinson (1974), kako važno je predznanje za razrešitev vsake kompleksnejše naloge, da je, zlasti pri matematiki in naravoslovju, novo znanje le na vrhu piramide, spodaj pa široko predznanje, kako velik del pouka poteka tako, da se kasnejši učni procesi gradijo na rezultatih prejšnjega znanja, da učne pomanjkljivosti predhodnega učenja porajajo ne le izolirane parcialne vezi, marveč tudi kumulativni deficit, ki ga je pozneje z dopolnilnim učnim časom, s kompenzacijskim učenjem in s povečano učno pomočjo učitelja prav težko odstranjevati.

Omenjene razlike so med učenci velike tako v kvantitativnem kot v kvalitativnem poglobitvenem pogledu. Učenci prinašajo v šolo raznovrstno, različno obsežno in poglobljeno predznanje, izkušnje in razgledanost. Zlasti občutne so razlike na začetku otrokovega šolanja, ko so še odvisne v prvi vrsti od kulturne in vzgojno-izobraževalne stimulativnosti učenčevega ožjega socialnega in družinskega okolja ter od tega, koliko učitelj spodbuja samoizobraževanje in samostojno učenje učencev. Na tej začetni šolski stopnji so zlasti velike razlike v bralnih zmožnostih učencev. Veliko je prvošolčkov, po nekaterih šolah nad 50 %, ki obvladajo pred vstopom v šolo že skoro vse črke, okoli 23 % teh pa je bralo in razumelo besede in krajše stavke (Golli, 1973, str. 68–69). To seveda ne pomeni, da se pozneje te razlike med učenci avtomatično zmanjšajo. Nasprotno, razlike v branju in matematiki se z leti iz razreda v razred večajo, tako da se v 6. razredu skoro podvojijo, čeprav menda delno na račun preciznejših testnih instrumentov v višjih razredih (Bloom, 1973, str. 255).

Predznanje je izredno pomemben pobudnik ne le učne individualizacije in diferenciacije, marveč tudi učnega osamosvajanja učencev in navajanja na permanentno samoizobraževanje. Brez temeljev predznanja ni samostojnega učenja. Zato mora šola te razlike čimprej in čim bolje spoznati, da bi jih mogla upoštevati pri vsakodnevnem neposredno in posredno vódenem učnem delu, spodbujati učence za samoizobraževanje, jih zanj metodično usposabljali, predznanje pa enakovredno vključevati v sistem šolskega izobraževanja. Zlasti je treba biti pozoren na to, kdaj gre le za informativno naučenost in kdaj zaobsega predznanje tudi večjo formativno, formalno razvitost učenca.

Formativne (formalne, funkcionalne) vzgojno-izobraževalne razlike lahko razdelimo na več podskupin. Včasih so bolj kot danes poudarjali vrednost splošne inteligentnosti, Spearmanovega faktorja G. To je sestavljena in globalna sposobnost individuuma, pametno misliti, smiselno ravnati in učinkovito sodelovati z okoljem (Wechsler, 1971, str. 190). Razlike v teh lastnostih, merljive z IQ, so pri normalnih učencih obsegale od 83 do 124 točk (Jandl, 1968, str. 23–26). Še večji razpon so namerili pri zrelostnem testiranju ob vstopu v šolo, v katerem je imela splošna inteligentnost najvidnejše mesto. Testiranci so se razlikovali od 12 do 68 točk (Jandl, 1968, str. 23–26). Ker je tako splošne in neenotne lastnosti, kakršne predstavlja IQ – spreminjajo se glede na različne učne situacije in procese – težko identificirati, je možno po dokaj splošnem spoznanju razložiti z njimi le okoli 40 % šolskih storilnostnih variacij. Rezultati IQ dovoljujejo bolj okvirne, pogojne in dolgoročnejše učne napovedi, za kratkoročnejše in zanesljivejše prognoze pa se bolj obnese faktorska analiza posameznih duševnih zmožnosti in njihovih interindividualnih ter intraindividualnih razlik. Ker so dostopnejše opazovanju in tudi pod večjim vplivom pouka, so za šolo zelo pomembne spoznavne sposobnosti, a za individualizacijo pouka še zlasti, kako, v kaki meri in s kolikšno različnostjo se pojavljajo pri posameznih učencih in med učenci.

Po neki raziskavi Tigsa in Adamsa znašajo mentalne razlike med relativno enako razvitimi in starimi učenci v sposobnosti pomnjenja okoli 5 let, v časovni in prostorski predstavljivosti tudi toliko, v matematičnem in logičnem sklepanju približno 3 leta, v razvitosti besednega zaklada in verbalnih sposobnosti približno 4 leta in prav toliko tudi v razvitosti neverbalnih sposobnosti. Predvideva se, da bi bile te razlike še večje, če bi jih merili v inteligenčno bolj heterogeni populaciji učencev (Markovac, 1966, str. 15).

Spričo tako velikih kognitivnih učnih razlik, ne da bi upoštevali še druge, je kajpak iluzorno misliti, da imamo pred seboj učence z izenačenimi zmožnostmi in sposobnostmi. Raziskava, ki se je konkretno lotila tega vprašanja, nam ponuja tele rezultate. Izmed 36 učencev petega razreda sodi po mentalni razvitosti za matematiko in logično branje 6 učencev v tretji razred, 7 oziroma 9 učencev (prvo število velja za matematiko, drugo za branje) v četrti razred, 6 učencev v šesti, 4 v sedmi in 3 osmi razred. Po realni funkcionalni miselni razvitosti za matematiko in logično branje bi sodilo v peti razred

od 36 samo 10 oziroma 8 učencev, torej približno 1/4 (Markovac, 1966, str. 20). Po zelo preprostem in orientacijskem izračunu so odstopanja posameznih učencev v neki sposobnosti za približno 1/3 enotne kronološke starosti nekega učnega razreda. Npr. učenci petega razreda so stari okoli 12 let, tetjina te starosti so štiri leta. In za toliko se lahko razlikujeta najšibkejši in najboljši učenec v neki učni sposobnosti. Tudi v psihologiji navadno štejemo za nadarjene učence tiste, ki z IQ 125 prehitevajo sovrstnike v eni ali več učnih sposobnostih najmanj za dve leti. Domneva se, da je takih učencev v normalno distribuirani populaciji 3–4 %, čeprav glede tega ni enotnih meril in je število teh učencev odvisno od zahtevnosti kriterijev.

Glede učnih razlik med učenci pri zgoraj omenjenih dveh učnih predmetih (matematika, materinščina) so zanimivi tudi tile rezultati raziskav (Einheitlicher Unterricht . . . 1975, str. 199). Analizirali so uspešnost šestih učno različno uspešnih učencev glede obvladovanja matematičnih in jezikovnih pravil (razumevanje, transfer), pomnjenja in reševanja problemov, teh menda najpomembnejših sposobnosti za učenje pri vseh učnih predmetih. Ugotovili so, da kažejo sposobnejši šibkejši učenci znake učne konstantnosti, povprečni učenci pa večjo variabilnost. To je razvidno iz spodnje razvrstitve učne uspešnosti analiziranih učencev, kako so rešili šest nalog.

učenci \ mesta	1	2	3	4	5	6
Carola	6	–	–	–	–	–
Franek	–	2	1	2	1	–
Ulrich	–	1	3	1	1	–
Andreas	1	2	2	–	1	
Harry	1	–	1	3	1	
Evelin	1	–	–	1	4	

Najboljša Carola je dosegla pri vseh šestih (2 x 3) nalogah prvo mesto, slabši Harry in Evelin pa v glavnem zadnja mesta, rezultati vmesnih, bolj povprečnih učencev pa so dosti bolj porazdeljeni, in so na vseh položajih od drugega do šestega mesta.

Dasiravno učna storilnost variira od učenca do učenca, je možno ugotoviti, da ima vsak učenec svojo tipično učno storilnostno podobo, na katero ni tako lahko vplivati. Najboljši učenci so zanesljivi, ustaljeni v pozitivni učni motiviranosti in z dobro razvitimi učnimi zmožnostmi. Povprečni učenci v glavnem zadovoljivo izpolnjujejo svoje naloge, vendar se v učnih dejavnostih pogosto motijo ali pa opuščajo pomembnejše elemente. Najšibkejši učenci veliko nalog ne zmorejo, četudi se gibljejo na zadostnih ocenah, na katerih pa ni mogoče zgraditi zanesljivejšega sistema znanja in vednosti. Za vse učence pa so okoreli in statični učni modeli neprimerni. Pomagati jim je možno le s pestro diferenciranimi učnimi postopki.

Razlike v učnem tempu

Velike so razlike med učenci glede učnega tempa, ki na učni uspeh izredno močno vpliva. Njegovo vrednost so še zlasti začutili zagovorniki programiranega pouka in cilj

dosegajočega učenja (Bloom, Gagne, Atkinson). Dokazovali so, da morejo vsi učenci doseči predpisane učne cilje, če sta zagotovljeni predvsem dve odvisni spremenljivki, na kateri je možno vplivati, namreč potreben učni čas in kvalitetni pouk.

Tempo učnega reagiranja, dojemanja, dela, napredovanja ni zgolj kognitivnega izvora, čeprav potrjujejo raziskave sorazmerno visoko soodvisnost med tempom učenja in nadarjenostjo učenca. Vendar vplivajo nanj še drugi iracionalni dejavniki, kot so motiviranost, zanimanja, moralni odnos do dela, odgovornost, razvitost učnih spretnosti, temperament ipd. ter še zlasti kakovost pouka. Zaradi tega tempo učenja ni vselej neposreden izraz učenčeve inteligentnosti. Ni vselej tako, da bi bili najhitrejši učenci tudi najbistrejši, predvsem pa niso počasnejši učenci vselej povprečni ali zelo povprečni, kakor se v praksi pogosto misli. Tudi spodnja in zgornja meja razvitosti nista odvisni od tempa razvoja. Pri nekaterih učencih se hitrejši razvoj prej ustavi kot pri drugih s počasnejšim razvojem. Vendar je v današnji splošni časovni stiski, ko je »čas zlato«, učitelju težko razumeti, da sta dva učenca enakovredna oziroma enako perspektivna kot bodoča strokovnjaka, če zmoreta enake rezultate, vendar v različnem tempu. Do take misli je veliko pripomoglo danes že preseženo psihološko pojmovanje, po katerem sodi hitrost reagiranja na nove situacije med najpomembnejša določila inteligentnosti, češ da sta inteligentnost ter tempo reagiranja v sorazmernem odnosu.

Razlike med učenci v učnem tempu so zelo velike. Po nekaterih raziskavah (Schiefele, 1964, str. 109) znaša faktor časovne učne diference (najdaljši učni čas deljen z najkrajšim) od 1,6 do 2,8. Za nalogo, ki jo je obvladal najhitrejši študent v približno osmih minutah, je potreboval najpočasnejši več kot trikrat toliko časa (Smirnov, 1966, str. 24). Ali, najhitrejši učenec je prebral tekst v eni minuti, najpočasnejši pa v 4,5 minutah (Jandl, 1968, str. 23–26). Podobne časovne razlike je opaziti pri razmišljanju, spominjanju, obnavljanju, zaznavanju in uvidevanju, denimo, bistvenega, pri pisanju in prepisovanju, pri ročnih in telesnih spretnostih, pri ogrevanju za delo itd.

Variabilnost razlik v tempu učenja je zlasti odvisna od zahtevnosti učnih vsebin in od zanimanja učencev. Pitsburški individualni sistem pouka dokazuje (Eyferth, 1974, str. 216), da so se bistri učenci hitreje učili le pri težji učni snovi, npr. ko so po induktivni poti sami izpeljali pravilo, ne pa tudi pri deduktivnem učenju, kjer so jim učitelji pravila posredovali in so jih učenci s primeri le utrjevali. Znana so tudi dejstva, povezana z zanimanjem učenca, ko se pri nekem predmetu hitro utrudi in naveliča, je pa po drugi strani sposoben ure in ure sedeti ob stvari, ki ga zanima.

Pomembno je poudariti razlike, povezane z učenčevo vztrajnostjo, se pravi s subjektivno razsežnostjo časa, ki ga je učenec pripravljen prostovoljno vložiti v neko učno delo, da doseže določen učni cilj. Pojem vztrajnosti zajema učenčevo pripravljenost, da posveti nekemu delu več časa, kot je običajno potrebno, da si šibkejši ali sposobnejši učenec postavi učni cilj prek normalno normiranega učnega časa, ko hoče prvi doseči neke temeljne cilje in se s tem izogniti »poddosežkom«, drugi pa jih želi preseči. Nadalje vključuje pojem vztrajnosti učenčevo pripravljenost, da premaga neudobje, ki je morda povezano z delom, da dela brez večjih prekinitev, da premaguje utrujenost, da je pripravljen na neuspehe, da ga ti ne demoralizirajo ipd. Po teh lastnostih se učenci močno razlikujejo: so taki, ki so skoro brez vztrajnosti in se šolskih dolžnosti z muko in brez volje lotevajo, drugi pa so se pripravljeni nečesa učiti veliko več časa, kot bi bilo potrebno, vmes pa je še vse polno raznovrstnih prehodov.

Vztrajnost pri učenju je zelo sestavljena kvaliteta, funkcija mnogih spremenljivk, ki so različne od učenca do učenca. Poleg pristne ali notranje motiviranosti z močno voljo, ki zavzema odločilno mesto, je učenec lahko vztrajen zato, da bi ugajal učitelju, staršem, sošolcem, da bi dobil dobre ocene ali druga zunanja priznanja, da bi si razvil zaupanje v lastne učne sposobnosti, si utrdil samospoštovanje, se izognil graji itd. Vse to lahko postane uspešno, če se združi s tistimi učnimi nagibi, ki izvirajo iz zanimanja

in iz spoznane objektivne vrednosti doseženega učnega cilja, ali se tem nagibom doda.

Časovnim razlikam naša šola ne posveča skoraj nikakršne pozornosti. Delno jih tudi ne čuti v vseh razsežnostih, in ne razkrije do kraja, ker jih pretežno frontalni pouk prikriva, ko morajo vsi učenci hkrati začeti in končati delo, prilagojeno morda večini. Pouk motijo in zadržujejo le počasnejši učenci, a da hitrejše učence pouk zadržuje, tega tako skoro nihče ne upošteva. Bolje rečeno, učenci smejo končati delo prej, kot je predvideno, ne smejo pa zamujati in zavirati učnega tempa. Slednjim je namenjeno večno priganjanje, ki se prične že v prvem razredu in se potem stopnjuje ter vleče skozi vse šolanje. Zato živi ne tako malo učencev v skrajno napetem priganjaškem ozračju, ki ne zavira le njihovega učnega napredka, marveč škodljivo vpliva tudi na njihovo, zlasti živčno in mentalnohigiensko zdravje. Šola se premalo zaveda dejstva, da tempo učenja ni neki privesek učenca, ki bi ga bilo mogoče po mili volji in brez posledic spreminjati. Njegova časovna naravnanost je neodtujljiva sestavina in značilnost njegove osebnosti, temperamenta, značaja, je njegova najgloblja navada. S tem ni rečeno, da ni možno nanjo vplivati, vendar ne z neprimernimi metodami, polnimi nestrpnosti, ali celo s silo. Tudi naša šola bo morala to dejstvo mnogo bolj upoštevati. Bolje bo, da stori to sama, kot pa na pritiske, ki ji pretijo od zunaj.

Emocionalno motivacijske učne razlike

Podobno kot za učni tempo velja tudi za učno motivacijo in zanimanja. Na ti pomembni učni determinanti, od katerih naj bi bilo odvisno 25–50 % učnega uspeha (Bloom 1973, Atkinson 1974), razumske spremenljivke sicer močno vplivajo, a prav toliko tudi drugi, pretežno emocionalni dejavniki. Ugodno ali neugodno učno počutje je bistven pogoj za uspešnost učnih rezultatov, in to toliko bolj, kolikor bolj povprečne so učne sposobnosti učencev. Pa tudi pri učencih z razvitimi učnimi sposobnostmi je njihova učna vztrajnost, intenzivnost, prizadevnost, natančnost ipd. močno odvisna od zanimanj in motiviranosti. Učna storilnost je potemtakem funkcija racionalnih in iracionalnih učnih pogojev. Če tega dejstva ne upoštevamo, so učne diagnoze, ki temeljijo le na kognitivnih predpostavkah, zelo negotove.

Kakor vemo, so učni motivi raznovrstni: *primarni,* ki so bolj notranje, stvarno pogojeni (npr. doživljanje uspeha, zanimanja, vedoželjnost ipd.), in *sekundarni,* ki prihajajo od zunaj (npr. pohvala, ocena itd.). Učenci se v teh pogledih močno razlikujejo. S tem v zvezi omenimo le razlike v njihovi storilnostni motiviranosti, v pripravljenosti za spopade z učenjem in v sposobnosti, da doživijo prizadevnost kot vrlino, neprizadevnost pa kot slabost. Medtem ko za uspeh motivirani in učno odgovornejši učenci pojasnjujejo uspehe z lastnim trudom in zavzetostjo in neuspeh s premajhno prizadevnostjo, se vedejo neuspešni učenci navadno ravno obratno: uspehe pripisujejo sreči in naključju, neuspehe pa opravičujejo z nezmožnostmi ali s krivicami. Tako nastane usoden krogotok: z uspehi motivirani učenci iščejo vedno nove storilnostne situacije in si postavljajo nove cilje, da bi dosegali nove uspehe in doživljanje le-teh, neuspešni učenci pa drsijo v vedno večjo učno bojazljivost in kapitulantstvo in se izogibljejo storilnostnim naporom, dasiravno si postavljajo občasno prevelike zahteve. Zaradi tega doživljajo veliko neuspehov in malo uspehov, vendar se ne čutijo odgovorne ne za ene in ne za druge. Manjka jim samozavesti in zaupanja vase, da bi si mogli na tej podlagi izoblikovati v bistvu najpomembnejši učno motivacijski mehanizem, namreč potrebo po učnem uspevanju in prizadevanju, ter si pridobiti izkušnje o učni blagodejnosti in pomembnosti tega doživljanja.

Za najpristnejša in najučinkovitejša motivacijska sredstva štejemo *zanimanja,* ki sodijo med najpomembnejše individualne lastnosti osebnosti. Interesi učencev, ki so spolno, osebnostno, socialno, situacijsko in razvojno pogojeni, so raznovrstni, bolj ali

manj izraženi, a tudi različne vrednosti. Na splošno je malo učencev, ki bi bili brez njih in jih ne bi tako ali drugače, prej ali slej razkrili. Na tem mestu interesov kajpak ne kaže analitično klasificirati in naštevati. Lahko so naravoslovne, družboslovne, tehnične, telesnovzgojne, kulturno-estetske narave, bolj teoretični ali bolj praktični itd. Še posebno skrb je treba posvetiti tistim, ki si jih pridobivajo učenci zunaj šole, in onim, ki že nakazujejo poklicno usmeritev. Učitelj naj bi jih ne le čimveč odkril, marveč jih tudi spodbujal in čimbolj povezoval z individualiziranim učnim delom.

Napak bi ravnali, če ne bi vsaj omenili *temperamentnih, značajnostnih, vrednostnih* in *socialnostatusnih* razlik med učenci. Stopnja njihove čustvene razvitosti se ne izraža samo v ožjem moralnem in estetskem doživljanju ter vrednotenju, marveč tudi v njihovih stališčih in prepričanjih, v njihovem odnosu do ljudi, do sebe, do ravnanja, do pojavov, do idej in situacij, v njihovi celotni etični in socialni zavesti ter naravnanosti. V tem pogledu imamo opraviti z razlikami v čustveni senzibilnosti, kultiviranosti, obvladljivosti, impulzivnosti. Nadalje se učenci razlikujejo po uveljavljanju, podredljivosti, zadržanosti, osamljenosti, avtoritativnosti, demokratičnosti, intravertiranosti, ekstravertiranosti, po predstavi o sebi, po izrazitosti jaza, po občutenju svoje identitete itd.

Za učenčevo počutje v skupini je pomembno, da poznamo njegov socialni položaj, njegovo priljubljenost, vplivnost, uglednost in še posebej morebitne poudarjene lastnosti, ki so izražene v takih prispodobah, kot so npr. »pavliha«, »tiha voda«, »mila jera«, »stremuh«, »toži baba«, »štrebar«, »modrijan«, »kosinus«, »gulež« itd. Če je pri izobraževanju še nekako mogoče shajati brez posebnega upoštevanja osebnostnih lastnosti učencev, pa je neosebno vzgajanje povsem neučinkovito. Vsak učenec je samosvoja osebnost, uglašena na svojo kontaktno struno, in z vsakim je treba individualno ravnati, da ga ne bi zgrešili. Kajti brez tega osebnega stika z njim ni pristne vzgoje.

3.3. Učno zmožnejši in učno šibkejši učenci

Na tem mestu je priložnost, da konkretneje navedemo nekaj posebnosti in lastnosti oziroma nekaj znakov nadarjenih in šibkejših učencev. Kateri so nadarjeni in kateri šibkejši? Na to vprašanje kajpak ni mogoče natančneje odgovoriti. Pravimo, da so eni nadpovprečni, drugi pa podpovprečni. Toda kaj je povprečje, kje je tisti kriterij pri vsakem učencu, ki potegne enega navzgor in drugega navzdol? Izraz povprečje moramo razumeti le v statističnem pomenu, kaže pa osrednjo naravnanost nekih rezultatov oziroma pojavov. Najpogostejše mere te osrednje tendence so aritmetična sredina (M), mediana (Me) in modus. Na vprašanje, koliko učencev ima v neki populaciji povprečen, nadpovprečen in podpovprečen položaj, odgovarjamo največkrat z mejami standardne deviacije (M+1SD, M – 1SD). V tem razponu naj bi bilo pri normalni porazdelitvi okoli dve tretjini vseh rezultatov oziroma količin, v nadpovprečju in podpovprečju pa ostali, torej okoli tretjine rezultatov. Kvartilna mera je ohlapnejša: v razpon med prvim (spodnjim) in tretjim (zgornjim) kvartilom uvršča 50 % nekih rezultatov.

Nadarjenih in šibkejših učencev ne bomo statistično ali kako drugače natančneje določevali. Njihove posebnosti, ki jih bomo le omenili, ne pa tudi analizirali in merili, so seveda posplošen, tipičen izraz enih in drugih, to pa ne pomeni, da so vse in v enaki meri značilne za vsakega učenca.

3.3.1 Skrb za učno zmožnejše učence

V vseh civilizacijsko in šolsko razvitih državah se zavedajo družbene dragocenosti nadarjenih učencev, kar je plastično izrazil vplivni angleški kemik, nobelovec D.

Porter, ko je dejal, da so današnji nadarjeni učenci jutrišnje razvojne smeri.

Odkar je W. Stern (1950, str. 105) poudaril potrebo po »človeški ekonomiji« in pribil, da so pravilno poklicno usmerjanje, izraba vsake nadarjenosti in preprečevanje bolečega propadanja talentov prvorazredne naloge socialno tehničnega in ekonomskega pomena, se za nadarjene ne zanimajo le ožje šolske oblasti. Marsikje imajo posebna združenja znanstvenikov, umetnikov, javnih delavcev in staršev, ki skrbijo za odkrivanje in spodbujanje nadarjenih otrok, učencev, dijakov in študentov.

Kajpak ne mislimo le na družbeno korist nadarjenih. Prav tako jih je treba razvijati tudi zaradi humanosti in demokratične pravice do optimalnega in vsestranskega razvoja. V zares demokratični družbi obeh vidikov tako ni mogoče strogo ločevati. Spodbujanje posameznikove nadarjenosti za družbene namene more zadovoljiti njega prav toliko, kot morejo njegova bolj razvita osebna nagnjenja in interesi koristiti družbi. Toda, žal, v današnjih časih to ujemanje ni še nikjer popolnoma uresničeno. To velja, razumljivo, tudi za šolo. Fruck (1967, str. 9) ne opozarja zaman, »da je posebno šola tista, ki poskuša spregledati osebnost doraščajočega na račun njegovega storilnostnega pospeševanja. Zaradi sicer upravičene želje, da šola dvigne storilnost učencev in jih s tem pripravi za njihove življenjske naloge, morajo vse druge njene funkcije – gojiti mladostno življenje v njegovi enkratnosti, spodbujati individualna nagnjenja in sposobnosti, prebujati smisel za spontane duševne dejavnosti – tako močno zaostati, da je šola naravnana samo še k čim večjim storilnostnim učinkom.«

Nadarjeni, inteligentni oziroma nadpovprečni ljudje so že od nekdaj zaposlovali raziskovalce človeškega duha. Toda prva znanstvena preučevanja nadarjenosti, ki so tesno povezana s psihologom Tearmanom, segajo v dvajseta leta našega stoletja. Danes obstaja o tem vprašanju obsežna literatura. Kljub različnosti obravnav in izhodišč *psihologi uvrščajo med nadarjene tiste ljudi, ki imajo stvarne ali latentne nadpovprečne ustvarjalne, osebno in družbenokoristne sposobnosti na enem ali več toriščih ljudske dejavnosti. Med te štejejo splošne intelektualne zmožnosti, specifične sposobnosti, kreativno ali produktivno mišljenje, umetniške izrazne zmožnosti, sposobnosti vodenja in psihomotorične sposobnosti* (Sirak 1981).

Nadarjenost je lahko *parcialna* (disciplinarna ali idiosinkratična) in *univerzalna*. Pri prvi, take je največ, gre za talente z izjemnimi zmožnostmi na enem področju. Tako nekako razlaga nadarjenost teorija kompenzacije, blizu ji je bila zlasti krščanska ideologija, češ da je vsak »obdarovan« z neko nadarjenostjo in da je nesposobnost na enem področju kompenzirana s sposobnostjo na drugem. Izjemna nadarjenost, nadnadarjenost, mojstrstvo in genialnost tako imenovanih »čudežnih otrok« se običajno pojavi na takih idiosinkratičnih področjih, npr. v umetnosti, matematiki, šahu, znanosti itd., kjer večina drugih ne preseže »pomočniške« ravni. Nekatere izmed takih nadarjenosti so tako izjemne, da se vežejo z njihovimi nosilci že kaka znamenja čudaštva, zlasti pri tistih, za katere je značilna relativna samozadovoljnost, ker ne zahtevajo velikih in posebnih interakcij z drugimi ljudmi in z zunanjim svetom.

Bistvo univerzalno nadarjenih pa je, da imajo nadpovprečno visok inteligenčni količnik, tako imenovani G faktor, ki jim omogoča nadpovprečne rezultate na večini ali na več sorodnih toriščih (npr. v šoli, pri vseh ali pri večini predmetov). Teorija korelacije utemeljuje univerzalno nadarjenost z močjo transfera splošne nadarjenosti, z medsebojno povezanostjo različnih zmožnosti. Toda funkcionalni radius vplivov faktorja G ni tako totalen, kot so prvotno mislili. Odnos med njim in parcialnimi sposobnostmi je kompliciran, tako da različnih duševnih usmeritev in zmožnosti še zdaleč ni mogoče razložiti le s splošno nadarjenostjo. Trstenjak (1974, str. 63) ugotavlja, da »sodobna znanost sploh ne priznava več inteligence kot splošne človekove nadarjenosti (kakovosti), marveč govori le o posameznih vrstah razumnosti, kolikor se kaže s svo-

jimi učinki v delu, spretnostih, uspehih, medsebojni tekmi . . . skratka, kolikor lahko posamezne sposobnosti merimo po učinkih«.

Sicer pa je v današnji izredno specializirani delitvi dela in ob bliskovitem razvoju znanosti, tehnike in umetnosti tako vse manj Leonardov da Vinci ali tako imenovanih »allroundtypov«. Kljub temu je značilno za splošno klimo in še bolj za šolsko prakso, da je bolj naravnana na univerzalno nadarjene učence, da te prej opazi in bolj spodbuja kot pa učence s parcialnimi, zlasti z bolj praktičnimi sposobnostmi, čeprav je slednjih več in se kasneje v poklicu običajno racionalno in ustvarjalno obnesejo.

Obstajajo velike razlike v pojmovanju nadarjenosti in njenih odnosov do inteligentnosti in ustvarjalnosti. Od tod tudi razlike glede meje nadarjenosti. Eni jo priznavajo že pri IQ nad 130, drugi pa šele nad 170 in govorijo o izjemno »nadarjenih« učencih. Zato so različne tudi ocene, koliko je nadarjenih učencev. Eni menijo, da pridejo trije ali štirje na 100, drugi pa na 10.000 otrok. Po nekih raziskavah naj bi bilo po manj zahtevnih kriterijih nadarjenih 3–4 % šolskih učencev (Sirak, 1981).

Nekateri nadarjenost in inteligentnost istovetijo, drugi pa inteligentnost podrejajo nadarjenosti, kot del nadarjenosti, kot produktivno sposobnost, ki omogoča posamezniku, da se aktivno vključi v odnose sveta. Zato ima pojem inteligence skoro v vseh njenih opredelitvah storilnostni pomen oziroma »orodni« značaj, pri čemer se ob napovedi človekove inteligentnosti nič ne (po)ve, ali bo rabljena za socialno in moralno sprejemljivo ravnanje ali nasprotno. Zaradi tega nekateri, npr. Lersch, razlikujejo med inteligentnostjo in duhovnostjo (razumnostjo). Inteligentnost definirajo v klasičnem smislu, da se človek z njeno pomočjo znajde v svetu, tudi tako, da si ga preračunljivo podredi. O duhovnosti ali razumnosti pa govorijo podobno kot o nadarjenosti, s pozitivnim vrednostnim predznakom, če si človek prizadeva in tudi zmore svoje bivanje smiselno in miselno osvetliti, ga povezati s svetom, od katerega dobiva bivanje svoj smisel (Lersch, 1956, str. 454).

Ločevanje med inteligentnostjo in duhovnostjo in razliko med njima navajam zato, da bi bila naša šola bolj usmerjena v duhovni razvoj učencev, da ne bi podlegala danes tako pogostnemu javnemu mnenju, kako naj bi bil glavni namen vzgoje in izobraževanja usposobiti človeka, da se bo »znašel« v današnjem svetu, celo tako, da bo v njem kar največ potegnil zase ne glede na to, koliko bo prispeval za druge.

Lastnosti nadarjenih učencev

Učiteljem bo v pomoč, če navedemo nekaj najpomembnejših posebnosti nadarjenih učencev, oziroma če njihove posebnosti zberemo na enem mestu in nekoliko uredimo. Povejmo, da se mnogi razlikujejo od drugih že po telesnih in zdravstvenih značilnostih. Več raziskav dokazuje, da so bolj superiorni glede telesne razvitosti, telesne višine, teže in zdravja. Problematično, povrhu še neokusno, a predvsem nebistveno pa je razglabljati o večji zunanji privlačnosti nadarjenih učencev.

Izrazitejše so duševne posebnosti nadarjenih učencev. Kažejo se že v predšolskem razvoju, med drugim v tem, da ti otroci navadno sorazmerno hitro spregovorijo in shodijo, da se naučijo brati, pisati in šteti že pred vstopom v šolo, da imajo bogatejši besedni in predstavni zaklad, da bolje mislijo, da razumejo že preproste kvantitativne odnose, da se zelo zanimajo za svojo okolico, da segajo z vprašalnicami prek svojega ožjega domačijskega okolja, kar se lepo vidi zlasti v vpraševalni dobi, da jih zanimajo stvari in pojavi, s katerimi niso vsak dan v stiku. Nadalje je značilno zanje, da se bolje in laže prilagajajo okolici, da znajo hitreje in bolje analizirati položaj in se položajem, ki jim niso kos, tudi izogniti, jih obiti. V tem so lahko predšolski otroci izredno izvirni in zanimivi.

V šolskem obdobju so te razlike še bolj vidne. Nadarjeni učenci se odlikujejo po

hitrejšem in lažjem dojemanju, po prožnosti, kombinatornosti, kritičnosti, ustvarjalnosti, divergentnosti, intuitivnosti in simbolnosti mišljenja, po večji usklajenosti in povezanosti konkretnih in abstraktnih, empiričnih in teoretičnih miselnih sestavin, po intenzivnejši vedoželjnosti, po večji afiniteti in občutljivosti za probleme in problemske situacije, ki nanje hitreje reagirajo, dostikrat po skrajšanih izvirnih in raznovrstnih poteh. Nadarjeni učenci prej odkrivajo napake, pridobljene izkušnje pa bolje izrabijo. Bistvene, splošne elemente hitreje dojemajo in diferencirajo ter jih ustrezneje strukturirajo, oziroma povezujejo. V teh zvezah Rubinstein (1961, str. 795) še posebej poudarja tempo in lahkotnost učenja nadarjenih učencev, hitro in zgodnje napredovanje na določenem učnem območju, hitro sublimiranje oziroma pretvarjanje znanja v intelektualne sposobnosti in obsežen transfer naučenega. Lejtes (1978, str. 254) poudarja zapomnitvene posebnosti nadarjenih učencev. Omenja zlasti zvišane zmožnosti za analiziranje in posploševanje ter visoko produktivnost duševnih aktivnosti. Dodaja še take posebnosti, kot so močna pozornost in zbranost, večja intelektualna delavoljnost, vztrajnost, vzdržljivost ter posebno širok krog kognitivnih interesov. Nadarjeni učenci so dovzetnejši za zahtevnejše verbalne fraze in pestro izražanje ter kažejo zgodaj zanimanje za knjige, atlase, koledarje – posebno uživajo v ilustracijah – ter za notranjost tehničnih predmetov, npr. ur itd.

Te in podobne lastnosti veljajo tudi za naše nadarjene učence. Pri njih učitelji najprej in največkrat ugotavljajo večje sposobnosti za razumevanje odnosov, samostojno učenje, hitro in pravilno reševanje problemov, znajdenje v novih položajih in večjo koncentracijo. Prepoznavajo jih zlasti v tem, ker veliko sprašujejo, radi raziskujejo, zbirajo, urejajo in klasificirajo predmete, pojave in dogodke, imajo številna in raznolika zanimanja, radi berejo ipd. (Fras, 1981, str. 53, 55).

Zaradi teh lastnosti prekašajo svoje sovrstnike zlasti pri učnih predmetih, ki zahtevajo večje abstraktno miselne sposobnosti. Nekateri dokazujejo, da ima okoli 95 % nadarjenih učencev odličen učni uspeh (Đorđević D., 1972, str. 52). Temu podatku se približuje tudi podatek Frasove (1981), da je učni uspeh učencev tretjega in četrtega razreda osnovne šole močno v sorazmerju z njihovo nadarjenostjo. Podobne rezultate je na lokalnem vzorcu dobila Ponikvarjeva (1981), zlasti za matematiko in angleščino. Nekoliko nižje, toda še vedno visoko razmerje je bilo ugotovljeno med nadarjenostjo učencev ter njihovim vključevanjem v interesne dejavnosti in številom funkcij v oddelčni in šolski samoupravi. Zanimiv je podatek Ponikvarjeve (1981), da se na šoli, ki jo je proučevala, kar 40,9 % nadarjenih učencev ukvarja z glasbo, med ostalimi učenci je takih 24 % in da se 36,4 % nadarjenih nasproti 6 % ostalih učencev ukvarja v prostem času z raziskovalnimi poskusi.

Vendar pogostni nadpovprečni učni uspehi nadarjenih učencev le niso absolutni kazalec njihovih resničnih zmožnosti. To še posebej velja za izjemno nadarjene učence, izmed katerih naj bi imelo po neki raziskavi le 29 % tudi primerno visok učni uspeh (Terrassier, 1981, str. 156).

Nadarjeni učenci so samosvoji tudi v čustvenem, socialnem in osebnostnem razvoju. Običajno so v teh pogledih bolje prilagojeni in boljšega mentalnohigienskega zdravja. Njihove večje duševne zmožnosti pogosto spremljajo izrazitejše osebnostne lastnosti, ki jih tradicionalna opredelitev inteligentnosti premalo upošteva. Ravno pri učencih nadpovprečnih učnih zmožnosti je pogosto opaziti take značajske vrline, kot so vedoželnost, vnema, samokritičnost, odkritosrčnost, resnicoljubnost, neodvisnost, vživljanje v druge, pogumnost, tvegavost ipd. Za mnoge je značilna emocionalna razgibanost in stabilnost, bogato doživljanje, optimizem, vitalnost, smisel za humor. So nekonvencionalni, z močnim lastnim jazom, identiteto in integriteto, z zdravo samopodobo. Občutljivi so za različne socialne položaje, za ljudi in medsebojne odnose, za pravičnost, objektivnost, poštenost itd. Med njimi je manj agresivnosti, prestopništva

in drugih deviacij. Radi se ukvarjajo s tako imenovanimi limitnimi vprašanji, kot so npr. rojstvo, smrt, nastanek sveta, razvoj, vesoljstvo. O teh in drugih filozofskih problemih smisla in ciljev življenja raje razpravljajo s starejšimi sogovorniki.

Toda bili bi v zmoti, če bi mislili, da živi nadarjeni učenec le v svetu pozitivnega, če ne bi upoštevali tudi izrazov njegove konfliktnosti, protislovnosti in negativnosti, zlasti če živi in dela v okolju, ki ga ne razume. Celo njihovi sošolci jih tiščijo ob stran in zbadajo s takimi vzdevki, kot so »modrijan«, »štrebar«, kosinus, »vseved« itd. Omenimo le nekaj najpogostnejših težav in protestov nadarjenih učencev. Če jih kakorkoli zavirajo ali neustrezno vodijo, radi reagirajo s kljubovalnostjo, nezainteresiranostjo, nemirnostjo, raztresenostjo, površnostjo, neprilagojenim vedenjem, neodgovornostjo, brezbrižnostjo, nedelavnostjo, upornostjo ali pa z otopelostjo in konformizmom. Odpor do šole in konvencionalnega učenja je pogostna značilnost nadarjenih učencev. Raziskave dokazujejo (Đorđević D., 1972, str. 52), da okoli polovica nadarjenih učencev in tretjina učenk ne hodi rada v šolo, da delajo mnogi pod svojimi učnimi zmožnostmi in prikrivajo svoje znanje in sposobnosti.

Mnogi imajo težave v psihomotoričnem razvoju. Kažejo se v disgrafičnih motnjah, telesnih nespretnostih in v motorični nekoordiniranosti, v neskladju med kognitivnimi funkcijami – imajo npr. zelo razvite miselne sposobnosti, toda slab spomin – med kognitivno nadpovprečnostjo in čustveno ter osebnostno infantilnostjo, otročjostjo. Nadarjeni učenci pogosto zapadajo v depresivnost, psihično tesnobnost, samotarstvo, kar jih lahko pripelje na kriva pota vse do samomorov. Te posebnosti, ki so največkrat povezane s socialno neusklajenostjo in odtujenostjo, se pogosteje pojavljajo pri izredno nadarjenih učencih ali če se njihova nadarjenost precenjuje, pa se od njih preveč pričakuje ali celo zahteva. V bojazni, da nalogam ne bi bili kos, doživljajo napet strah, morda še bolj boleče kot učenci, ki so že spodaj, pa želijo navzgor. Odtod egoizem, individualizem in netovarištvo kakega takega učenca. Učitelji take negativne lastnosti redko opažajo in jih omenjajo na zadnjih mestih (Fras, 1981, str. 58).

Spoznavanje nadarjenih učencev je svojevrsten diagnostični problem. Težave nastajajo zato, ker ima šola z njimi sorazmerno skromne izkušnje. Ker nadarjeni učenci nimajo posebnih težav z učenjem in dosegajo običajno boljše učne uspehe kot večina, se z njimi šola kar zadovolji, ne da bi poskušala bolj prodreti v njihove zmožnosti in jih z individualiziranimi spodbudami pospeševati in razvijati. Vendar pogostni nadpovprečni učni uspehi nadarjenih učencev le niso, kakor smo že ugotovili, vselej zanesljiv kazalec njihovih objektivnih zmožnosti, kar še posebej velja za izjemno nadarjene učence. Tudi učenci sami se ne zavedajo svojih zmožnosti, vsaj ne dovolj zgodaj. Dokaj ozka, pretežno verbalno naravnana šola njim in učiteljem ne daje veliko možnosti, da bi jih spoznali, zlasti če gre za nadarjenosti, ki se v šolskem predmetniku ne izražajo. Le pri redkih se pokažejo že zgodaj, v vsej izrazitosti in neposrednosti. Navadno se pokažejo le posameznosti, le posredni nakazovalci kasneje razvite nadarjenosti. Poleg vsega tega so velike težave, kako, s katerimi sredstvi, po katerih kriterijih in merilih ter pod kakšnimi pogoji je v učnem procesu sploh mogoče odkrivati individualne posebnosti, posebno še nadarjenost učencev. Jasno je, da samo s posamičnimi metodami in instrumenti to ni izvedljivo. Diagnosticiranje mora biti kombinirano, multimedijsko, v njem imajo svojo veljavo testi inteligentnosti in ustvarjalnosti, šolski učni uspeh, učiteljeva presoja in seveda opažanja staršev.

Delo z učno zmožnejšimi učenci

Zelo pomembno je praktično vprašanje smotrov in načinov dela z nadarjenimi učenci. Najprej navedimo priporočilo Siraka (1981), da naj delo z nadarjenimi zaobseže celotno osebnost in poleg razvijanja določenih zmožnosti omogoči nadarjenim, da pre-

magujejo pogostno nezadovoljstvo s samim seboj, da bolje razumevajo samega sebe, da razvijajo široke interese, iniciative in instrumentalne sposobnosti (pisanja, izražanja), zlasti motorične, da oblikujejo in izražajo internalizirane vrednote, posebno samokontrolo, samostojnost, samoocenjevanje, samokritičnost, in da se socializirajo ter integrirajo z okoljem.

Z vprašanjem, kako delati z nadarjenimi učenci, se bomo še srečevali. Za zdaj omenimo le, da morajo biti te oblike in metode sistematične in raznovrstne. Ponekod v svetu obsegajo predvsem pošolske in zunajšolske krožke, združenja in seminarje, katerih programi se ne pokrivajo s šolskimi. Drugod je ta skrb prenesena tudi na šolo. Nadarjene sprejemajo prej v šolo, jih vključujejo v posebne oddelke ali šole ali poskrbijo zanje v razmerah enotnega šolskega sistema. Danes se vse bolj uveljavlja slednje, tiste oblike skrbi za nadarjene, ki se z diferenciranimi, dodatnimi učnimi vsebinami in raznovrstnimi vzgojno-izobraževalnimi aktivnostmi vključujejo v redno šolanje, v heterogene učne skupine. Za take učence je mogoče veliko storiti že v okviru skupnega pouka, seveda pod pogojem, da je na visoki strokovni in pedagoški ravni, z optimalnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji za ves razred in da so splošno ozračje in odnosi v razredu naklonjeni nadarjenim učencem.

Če je tako in če učitelji zaupajo v razvojne zmožnosti vsakega učenca, pač izhajajoč iz prepričanja, da je vsak na nekem področju sposobnejši kot na drugih in drugi učenci, je možno povsod in v vsakem položaju storiti zanje kaj spodbudnega ter jih njim primerno angažirati. Zanje je treba poskrbeti ne le pri enem, marveč pri vseh učnih predmetih. Tudi učitelj, npr. materinščine, more in mora prispevati svoj delež pri razvijanju npr. matematično nadarjenega učenca, seveda če zanj ve. Kako? Že s tem, da ga ne obremenjuje pretirano in na račun matematičnega razvoja. Predvsem naj ga zaposluje s tistimi učnimi vsebinami in metodami, pri katerih more učenec aktivirati in razvijati svoje matematične sposobnosti, npr. pri logičnih in problemskih analizah, eksaktnih slovničnih vsebinah in oblikah, z jezikovno preciznostjo, pri soodvisnosti med znanstveno objektivnostjo in umetniško subjektivnostjo teksta itd. Ta stičišča, ki so po formalni strani skupna več učnim predmetom, prispevajo svoje k razvoju učenčeve delne in celovite zmožnosti. V takih razmerah morejo najsposobnejši učenci po mnenju psihologov za 30–40 % bolj razviti svoje logične sposobnosti in druge nadarjenosti ter osebnostne lastnosti kot v neindividualiziranem učnem okolju.

Toda velikokrat ni tako. Učitelje, ki so navajeni »hvaležne« enakosti razreda ali težijo k njej, nadarjeni in ustvarjalni učenci pogosto motijo s svojimi posebnostmi, zlasti s svojevrstno aktivnostjo, mišljenjem, obnašanjem, izredno kritičnostjo in učno zahtevnostjo, z njihovim povezovanjem šolskega znanja in učenja z nešolsko razgledanostjo itd. Moti jih, ker nadarjenih ne morejo vselej kontrolirati, si jih podrejati in neposredno voditi, ker nikoli ne vedo, kdaj jih bodo s čimerkoli presenetili in spravili v zadrego, ker je treba zanje veliko več in globlje znati, ker zahtevajo veliko pristnejše in zahtevnejše osebnostne in strokovne avtoritete in zglede. Itd. Nadarjene neradi puščajo od pouka, če so aktivni še kje drugje (npr. v glasbeni šoli, v raznih združenjih in organizacijah), češ da motijo razredno delo in zamujajo njihovo učno razlago. Za mnoge še vedno velja stari nasvet: »Pri pouku se ne daj obvladati od zmožnejših učencev« (Učiteljski tovariš, Ljubljana 1889, str. 90). Zaradi pogostne poklicne ozkosti je priporočljivo, da se v delo z nadarjenimi učenci vključujejo tudi ljudje drugih poklicev, zlasti univerzitetni profesorji, znanstveniki, specialisti in študenti. Ti imajo sicer navadno manj pedagoško-psihološkega znanja in izkušenj kot šolniki, zato pa jih odlikuje široko in poglobljeno strokovno znanje, bolj sproščeni in svobodnejši odnosi do učencev ter nevkalupljenost v šolske okvire.

Za nadarjene učence in njihovo »polno zaposlitev« pri nas ni bilo veliko storjenega. Zunaj šole skoro nič, če izvzamemo dokaj skromno gibanje »Znanost mladini« in po-

samične pobude združenega dela, da spodbudi mlade raziskovalce. V osnovni šoli je nekaj več tovrstnega prizadevanja, vendar je nesistematično, občasno in odvisno od naključnih pogojev in možnosti posameznih šol. Najbrž bi tudi danes večina vprašanih učiteljev menila, da je za nadarjene učence mnogo premalo poskrbljeno. Pred leti je slaba polovica anketiranih učiteljev izjavila, da boljše učence občasno dodatno zaposlujejo, približno ena tretjina jih je vključevala v razne krožke in interesne dejavnosti, v razna tekmovanja in kvize znanja, prav toliko učiteljev pa svetovalo učencem dodatne učne vire. Dodatnega pouka so bili deležni učenci pri 17 % vprašanih učiteljev, okoli 20 % anketiranih je izjavilo, da pri ocenjevanju od boljših učencev zahtevajo več, približno toliko jih je zaposlovalo boljše učence z raznimi funkcijami, nekaj manj pa je take učence pritegovalo kot pomočnike pri pouku, za pomoč manj uspešnim učencem. Nekaj učiteljev je omenjalo še šolsko akceleracijo Po takratnih podatkih je bila skrb za nadarjene učence na podeželju še mnogo slabša (Strmčnik, 1978/1–2, str. 10). Nekaj teh dejstev potrjuje Ponikvarjeva (1981, str. 40), ko navaja, da so vsi vprašani učitelji na šoli odgovorili, da za nadarjene ne storijo dovolj. Le nekateri zaposlujejo sposobnejše učence z dodatnim poukom in referati in samo okoli 7 % učiteljev jih poskuša motivirati s problemskimi situacijami, z raziskovalnimi nalogami in eksperimenti.

Še slabše je v srednjem usmerjenem izobraževanju, nanj je bilo na ta račun v zadnjem obdobju naperjene veliko kritike. Če izvzamemo nekaj letnih tekmovanj v posameznih učnih predmetih, diferenciranje sposobnejših dijakov v nekaterih selektivnih šolskih smereh in gibanje mladih raziskovalcev, ki je zadnjih deset let sicer dvignilo število sodelujočih od prvotnih 5,4 do zdajšnjih 24 učencev na deset tisoč srednješolcev (Delo, 10. 3. 1987, str. 7), se za nadarjene ni storilo še nič omembe vrednega. Zato je njihov vzgojno-izobraževalni položaj skrajno nestimulativen. Vzrokov za tako stanje ni treba posebej navajati, ker so dovolj znani.

Povzemimo in sklenimo ta razmišljanja, ne da bi jih razčlenjevali, z nekaterimi ugotovitvami, ki naj usmerjajo našo skrb za bolj nadarjene učence. V naši šoli mora potekati ta izredno pomembna družbena naloga šole v razmerah fleksibilneje pojmovanega enotnega šolskega sistema in v težnji, da dvignemo na optimalno vzgojno-izobraževalno raven čimveč učencev. Iz tega sledi zahteva po kontinuirani skrbi za nadarjene učence skozi vse obdobje šolanja, zlasti še na stopnji osnovnega in srednjega izobraževanja. Skrb za talente, ki mora biti sestavni del skrbi za celovito razvito osebnost, mora potekati pri pouku in tudi sicer, zlasti še v sodelovanju z domom. Izhajati mora iz dialektičnega prepletanja spodbujanja in zahtevanja, prostovoljnosti in obveznosti. Razume se, da mora temeljiti ta skrb v prvi vrsti na spodbujanju, na učenčevi prostovoljnosti, na primarni motiviranosti in zainteresiranosti. Po drugi strani pa je treba v njem nenehno razvijati zavest odgovornosti, da je dolžan razviti svoje naravne danosti do najvišje meje v svojo korist in v korist skupnosti. Narava ne »podarja«, marveč »posoja«, kar dá, ji je treba »vrniti«. Vzporedno in v kontekstu razvijanja in razvitosti tega spoznanja se smejo s prostovoljnostjo prepletati tudi izobraževalne obveznosti in zahteve po optimalnem razvoju, čemur bi Nemci rekli »fördern und fordern«.

3.3.2. Skrb za učno šibkejše učence

Tako kot bolj nadarjene moramo predstaviti tudi učno šibkejše učence. Že na drugem mestu je bilo poudarjeno, da jih humana in demokratična šola ne sme zanemarjati, da se mora aktivneje vključevati v njihov učni in osebnostni razvoj. To njeno dolžnost še posebej poudarjajo raziskave, ki dokazujejo, da razpolaga 5–7 % v osnovni šoli zaostalih učencev z objektivnimi zmožnostmi za nadaljnje izobraževanje. Veliko je strokovnjakov, ki se s temi rezervami strinjajo, so pa previdnejši do odstotnih meritev (Handbuch, 1970, str. 76). Kako pomembno je do kraja aktivirati učenčeve učne zmož-

nosti, dokazujejo tudi raziskave, da so učenci s približno enakim inteligenčnim količnikom (95–106) porazdeljeni med slabe in boljše učence, pač glede na pomoč in spodbude, ki so jih deležni (Kemmler, 1967, str. 98). Zaradi tega morata šola in učitelj te učence najprej dobro poznati. S tem namenom navajamo nekaj najznačilnejših posebnosti šibkejših učencev.

Lastnosti učno šibkejših učencev

Zanje je značilno izrazitejše konkretno mišljenje, slabše zmožnosti abstrahiranja, posploševanja in sklepanja, manjša miselna fleksibilnost ipd. To se kaže zlasti v njihovem predajanju učiteljevemu miselnemu modelu, v redkem vmesnem in dodatnem spraševanju, v potrebi po konkretnejših navodilih, v delu po ustaljenih učnih poteh, v izogibanju problemskim situacijam, v šibkem transferu znanja, v težavah pri prehajanju iz nižjih v višje ravni učenja, v nagibanju k avtomatiziranemu, verbalnemu in signalnemu učenju, v zaviralnih vplivih privajenih skušenj in vednosti na nove in nasprotno, novih na staro znanje, v težavah, ki jim jih povzročajo tabele, skice, diagrami, karte in drugi abstraktnejši ilustrativni pripomočki, ponazorila itd.

Ti učenci delajo in dojemajo počasneje, hitreje pozabljajo, težijo h krajšim učnim korakom, toda k daljšim postopkom rešitev. Čim zahtevnejše so naloge, tem bolj zapadajo nazaj v enostavnejše, daljše in bolj utečene strategije reševanja in učenja. Delo si neradi načrtujejo in sistematizirajo, bolj se prepuščajo stihijnosti, slučajnostim in površnostim, hitro se utrudijo, slabo se koncentrirajo itd. Potrebujejo pogostnejše in podrobnejše osmišljanje ter poudarjanje ciljev in namenov nekega učenja, pogostnejše podkrepitve, povratne informacije, spodbujanje, preverjanje in utrjevanje. Zaradi tega so šibkejši učenci silno odvisni od kakovosti pouka, od primerne didaktične transformiranosti učne snovi in od učiteljevega neposrednega metodičnega vodenja ter njegove pomoči sploh. Učno slabo usposobljen oziroma za pouk slabo pripravljen učitelj povzroča predvsem tem učencem težko nadomestljivo vzgojno-izobraževalno škodo.

Običajno se neutemeljeno pripisuje šibkim učencem še cela vrsta moralnih, socialnih in drugih osebnostnih slabosti. Veliko učiteljev veže s pojmom »slab učenec« tudi atribute slabega človeka, kakor to potrjujejo tudi raziskave. Osnovnošolski učitelji povezujejo pri približno 25 % osnovnošolcev do četrtega razreda različne šolske probleme s pojmom »šibak učenec« (Hausser, 1981, str. 121). Za take učence radi rečejo, da so nezainteresirani, lenobni, neumni, počasni, nerodni, nesimpatični, neredko pa tudi, da so neiskreni, lažnivi in kradljivi. Posebno trdoživi so ti vrednotni stereotipi nasproti šibkim učencem iz nižjih socialnih slojev (Hausser, 1981, str. 120). V Sovjetski zvezi so izvedli analizo lastnosti učencev, kakršne so jim določali njihovi predmetni učitelji. Pokazalo se je, da so pozitivne lastnosti pripisovali odličnim in prav dobrim učencem, drugim pa predvsem negativne, podobne že omenjenim (Drefenstedt, 1982, str. 378). Na ta način in zaradi tega je z učnim zaostajanjem pogosto ogrožen tudi učenčev osebnostni razvoj. Učiteljeve sodbe, ki jih ponavadi sprejme tudi razred, šibki učenci usvojijo in sprejmejo v svojo samooceno ter afektivno dispozicijo, ki vse bolj odločilno vplivata na njihovo bodočo osebnost in ravnanje (Pigmalionov efekt).

Pogosto pa potekajo ti procesi v nasprotni smeri. Iz resničnih ali le fiktivnih osebnostnih in vzgojnih težav, povezanih z represivnimi vzgojnimi ukrepi, učenec vse bolj tudi učno nazaduje. Zaznamovan in potisnjen na socialno obrobje, s sproženimi samoobrambnimi mehanizmi, kakršni so kljubovalnost, agresivnost, upornost ipd., zanemarja šolo, izostaja od pouka, dokler učno do kraja ne odpove. Kako naj bi šolsko uspeval petnajstletni Einstein – danes priznan kot največji genij tega stoletja – če so njegovi učitelji menili, da že njegova navzočnost v razredu moti in kvari spoštovanje pri drugih učencih.

S tem smo se že dotaknili nekaterih vzrokov ali posledic slabih učnih uspehov, čeprav ni naš namen, da bi o njih podrobneje razpravljali. Navadno so kompleksni, s težiščem na notranjih ali zunanjih izvorih. Žal šolniki radi vidijo predvsem prve, torej tiste, ki so odvisni od učenčeve šibkejše duševne razvitosti in od drugih endogenih dejavnikov. Nanje se je sklicevalo kar 49 % vprašanih osnovnošolskih učiteljev (Strmčnik, 1978, str. 3).

Nekateri povzročitelji učnih neuspehov

Psihologi menijo, da so v množici povzročiteljev (ne)uspeha temeljni predvsem štirje, in sicer *nadarjenost in prizadevnost* kot pretežno notranja in stabilna ter učna *zahtevnost in slučajnost* (smola, razpoloženje) kot pretežno zunanja in variabilna kavzalna dejavnika (Weiner, 1973, str. 84). V njih se prepletajo bolj racionalne ali bolj iracionalne sestavine. Med najpogostnejše racionalne kavzalne atribute učne neuspešnosti sodijo pomanjkljivosti v razumevanju temeljnega, bistvenega znanja (površnost, nesistematičnost, verbalizem) in učne vrzeli. Oboje slabi osredotočenost na bistveno, in to toliko bolj, kolikor obsežnejša in zahtevnejša je učna vsebina in kolikor bolj narašča skupni izobrazbeni volumen. Zlasti usodne so posledice učnih vrzeli, kadar se kažejo v učenčevih metodoloških in metodičnih učnih pomanjkljivostih, v nerazvitosti učnih navad in postopkov, ko ne zmore najti pravih poti učenja in razreševanja nalog. Babanski (1982, str. 927) ugotavlja za sovjetske šole, da ima 46 % šibkih učencev na srednji stopnji premalo razvite prav tovrstne sposobnosti in navade.

Omenjene bolj racionalne učne pomanjkljivosti močno vplivajo tudi na čustveno plat učenja in na osebnostne lastnosti učenca, saj so le-te in učne sposobnosti v tesni soodvisnosti. Pri šibkejšem učencu je šibkejša tudi samozavest, samostojnost, občutek gotovosti in varnosti, zaupanja vase, samopodoba itd. Potemtakem smemo trditi, da je sistematično in obvladano temeljno znanje velika spodbuda za učenčev splošni in duševni osebnostni razvoj.

V tem kontekstu je vsekakor pomembno poudariti odvisnost učenčeve zdajšnje učne (ne)uspešnosti od prejšnje oziroma od njegovega pričakovanja. Človek se na splošno nagiba k temu, da povezuje zdajšnje s preteklim, tudi tedaj, kadar teh vezi ni, oziroma so le umišljene. Učenec, ki je predhodno učno uspel, se bo lotil naslednje naloge z večjim optimizmom in zaupanjem vase kakor tisti, ki začenja to delo pod težo prejšnjega neuspeha. To občutje pa ima svoj vzrok tudi v izvoru prejšnjega neuspeha. Z nadarjenostjo in še zlasti s prizadevnostjo (notranja dejavnika) povezani učni rezultati povzročajo večje zadovoljstvo ob uspehu in večje nezadovoljstvo ob neuspehu kot neuspeh, ki je rezultat učne prezahtevnosti ali slučaja in uspeh, ki je posledica slučaja (Weiner, 1973, str. 91). Učenec se zaveda, da je od vseh omenjenih povzročiteljev (ne)uspeha prizadevnost še najbolj odvisna od njega samega, od njegove subjektivne krivde ali zasluge.

Po drugi strani pa bo tisti učenec, ki krivi za neuspeh pomanjkljivo nadarjenost in pretežke naloge, glede naslednjega uspeha mnogo bolj skeptičen kot pa učenec, ki dolži za neuspeh subjektivno laže premagljivo premajhno prizadevnost in slučajnost. Od tod tolikšna pomembnost, da pomaga učitelj šibkim učencem, da čim večkrat uspejo, in jih kar se da varuje pred tako pomembnim šolskim strahom. V sproščenem in nezastrašujočem ozračju so učenci reševali tudi zelo težke naloge, za katere so pri testiranju le redki pokazali potrebne sposobnosti (Hofstätter, 1971, str. 147). Do šibkejših učencev bi moral biti učitelj še posebno strpen in bi moral njihovo uspešnost prav iskati oziroma provocirati take učne situacije, v katerih bo šibak učenec zagotovo uspel. Pragmatist bi v tej zvezi dejal, da nič ne uspeva bolje od uspeha samega.

S tem kajpak ne mislimo, da bi bilo pametno obvarovati učence pred slehernim uč-

nim neuspehom. Če bi tako ravnali, bi zanemarjali življenjskost vzgoje, saj v njih ne bi razvijali potrebne frustracijske tolerance, ki bi jih varovala pred kapitulantskimi posledicami neuspehov kot sestavine življenja. Vprašanje pa je seveda, kdaj in pod kakšnimi pogoji more imeti tudi neuspeh motivacijsko moč. Toda odgovori na to že presegajo okvir naše teme.

S temeljnim učenčevim emocionalnim doživljanjem (ne)uspeha so tesno povezana njegova celotna negativna ali pozitivna stališča do učenja, učnega predmeta, učitelja in šole. Doživljanje stalnih neuspehov, nezadovoljstva, kritik, sankcij, dodatnih zahtev in obremenitev, ki gredo na račun prostega časa, vodi učenca v učno deprimiranost, ravnodušnost, upornost, agresivnost, v popoln šolski polom in celo na stranske poti. To še temprej, ker se z neuspelim učencem pogosto vežejo skromne hotenjske in motivacijske moči. Včasih si želi preseči apatičnost in pasivnost, vendar ne zmore potrebne koncentracije, vztrajnosti, samodiscipline, samoobvladanja itd. Zato je treba posvetiti motiviranosti in razvijanju kvalitet volje pri šibkejših učencih, ki si morajo pri učenju mnogo bolj prizadevati kakor drugi, še posebno skrb.

Da bi učni položaj šibkega učenca zares objektivno spoznali, moramo jasno razmejiti, kdaj so učni neuspehi posledica nekih elementarnejših dejavnikov in kdaj so njihov vzrok. Dasi se običajno eni in drugi prepletajo, je treba za vsakega učenca ugotoviti tako psihološke determinante učne neuspešnosti kakor tudi tiste, ki so zunaj njega. Zlasti slednjim – vsekakor pogostnejšim, kot se običajno misli – ki so navadno laže obvladljive, saj so običajno v rokah staršev in učiteljev, bi bilo treba posvetiti še posebno pozornost. V mislih imamo zlasti take dejavnike, ki se kažejo v učiteljevi občutljivejši, bolj samokritični in odgovornejši vesti do šibkejših učencev, v posebni skrbi zanje, v njim prilagojeni učni pomoči, v individualizirani učni naravnanosti, v demokratičnosti in humanosti odnosov, v zaupanju in veri, da se tudi v šibkejšem učencu skriva kaka sposobnost, v vztrajnosti in potrpežljivosti do njega, v zavzemanju zanj pri kolegih in starših, v angažiranju razrednega kolektiva za medsebojno pomoč in odgovornost.

Delo z učno šibkejšimi učenci

Za boljši učni položaj učencev kajpak ne zadostuje, da jih poznamo in da se povrhu še posujemo s pepelom o svoji sokrivdi. Od spoznanj je treba preiti v prakso, k dejanjem. Ta pa brez premišljenega akcijskega načrta za vsakega šibkega učenca ne bodo plodna. Načrt naj vsebuje zlasti naslednje povsem konkretne informacije. Pomembna je anamneza osebnih in učnih značilnosti učenca, npr. ali je učenec napredoval brez potrebnega predznanja, katera so njegova zanimanja, kakšen je njegov odnos do učenja kolikšna je motiviranost, kakšne težave ima tudi pri sorodnih učnih predmetih, kakšni so njegovi odnosi s konkretnim učiteljem, kako je z njegovo delovno disciplino, samokontrolo, samozavestnostjo, samostojnostjo, kakšno je njegovo zdravstveno stanje, kakšne delovne zmožnosti in moči ima, kako je z njegovimi osebnostnimi posebnostmi, kakšen je učenčev socialni položaj, njegove komunikacijske in kooperativne sposobnosti, njegovi družinski odnosi itd. Poznati je treba konkretne učne pomanjkljivosti. Pogosto je znanje nesistematično, nepovezano, površinsko, luknjičavo, polovično razumljeno, naučeno na pamet, neuporabno. Sposobnosti za dojemanje bolj kompleksnih in problemskih situacij so rade slabo razvite, prav tako logično in abstraktno mišljenje. Morda učenec bolj ugiba, kot razmišlja, se ne zaveda, kje obtiči, in ne vidi težav, odpove pa že pri prvem koraku. Kako je z njegovo učno zbranostjo in vztrajnostjo, ali zmore tempo razrednega učenja itd?

Predvideti je treba konkretne učne naloge in postopke, npr. kaj ponoviti in utrditi za nazaj, katerim delom učne vsebine in katerim sposobnostim je treba posvetiti posebno pozornost, ali bi kazalo obravnavati osnove neke teme s šibkimi učenci pred obrav-

navo s celim razredom, katere vaje in naloge bi bile najprimernejše za popestritev besednega zaklada, za utrjevanje logičnega pomnjenja itd. Kako vzpostaviti koordinacijo s sorodnimi učnimi vsebinami, navajati učence na samostojno delo, npr. s tekstom, da si bodo znali neznano podčrtati in razjasniti, razčleniti tekst na delne korake, najti prehode med odlomki, izločiti in razumeti, izraziti in aplicirati bistveno? Kako angažirati starše in okrepiti v njih zaupanje do otrok, kako pojasniti vzroke neuspehov in jim svetovati pomoč? Za posebno šibke učence, za katere je potrebno, da jih zelo konkretno in permanentno spremljamo pri vsakem učnem predmetu, se dobro obnesejo tako imenovani »storilnostni listi«. Vanje se vpišejo konkretne naloge (npr. pri matematiki branje in pisanje razstavljenih števil, seštevanje različno velikih seštevancev, množenje dvomestnih števil itd.). Z dogovorjenimi znaki (npr. +,–) se označuje napredovanje učenca v omenjenih vednostih in sposobnostih, da bi bilo moč sproti reagirati (Einheitlicher Unterricht, 1975, str. 154).

Tak individualni, na konkretnega učenca naravnani načrt učne pomoči, ki naj bo tudi časovno določen in mora vsebovati osebne zadolžitve učiteljev, je potem bolj ali manj uporaben še za druge učence z enakimi ali podobnimi učnimi težavami. Le po takih načrtnih poteh, ki morajo biti vgrajene v celoten sistem vzgojno-izobraževalnega dela, se je moč uspešno boriti proti učnim in vzgojnim neuspehom, za bolj demokratično in bolj humano šolo in za pravičnejši položaj šibkejših učencev v njej ter tako postopoma presegati danes še zelo utemeljen očitek, izražen v aforizmu, da šibkejši učenci niso zreli za šolo zato, ker šola ni zrela zanje.

Cilj dosegajoče učenje

Problemi šibkejših učencev so porodili v šestdesetih letih posebno pedagoško gibanje, tako imenovano »cilj dosegajoče učenje« (Mastery Learning, Learning for Mastery, Zielerreichendes Lernen), katerega pobudnik je bil B. Bloom (1968). Temelji na dokazih, da razvija posebna učna skrb posebne učne rezultate, kar potrjuje, da učenje odločilno vpliva na spreminjanje posameznika. Od tod izhaja optimistično prepričanje, da učne osebnostne spremenljivke in učne razlike med učenci izgubljajo odločilno vlogo za učenčevo učno uspevanje in da je njegovo učenje odvisno predvsem od pouka in zunanjih vplivov. Pod pogojem, da se ne vztraja več, naj se le učenci podrejajo pouku, zagovorniki cilj dosegajočega učenja dokazujejo, da po tej učni strategiji uspeva veliko več učencev in da je možno s prilagajanjem pouka učnim razlikam učencev in predvsem z učno pomočjo in s počasnejšim učnim tempom vpliv teh razlik na učne rezultate, ki so v začetku šolanja zelo velike, postopno v višjih razredih zelo omejiti.

Ti uspehi naj bi bili možni pod naslednjimi glavnimi pogoji:

1. Učna vsebina mora biti razdeljena na zaokrožene in tesno povezane učne korake, zaporedje učnih elementov pa logično razvrščeno, tako da vsaka prejšnja enota utira pot naslednji.

2. Zagotovljen mora biti ugoden izhodiščni položaj učenja, to je, upoštevano mora biti predvsem predznanje in druge kognitivne predpostavke, kot so normalne intelektualne zmožnosti in spoznavne sposobnosti sploh. Variacije v tem izhodiščnem položaju naj bi omogočale, kot je bilo povedano že na drugem mestu, do 50 % variacij učenja in učnih rezultatov (Bloom, 1973, str. 261). Zlasti pomembno je začetno čustveno stanje učencev, ki naj bi porajalo nadaljnjih 25 % učnih uspehov. Sem sodijo predvsem motiviranost, zanimanja, stališča, samopredstava, stopnja pričakovanja uspeha itd.

3. Kvaliteta pouka naj bi povzročala naslednjih 25 % učne storilnosti in uspešnosti. Njeno bistvo je predvsem v tem, da zna učitelj učence čim pristneje učno motivirati, razlagati v razumljivih mislih in jeziku, postopno in strogo zaporedno nizati učne korake, z upoštevanjem individualnih posebnosti vsebinsko in metodično optimalno an-

gažirati vse učence, jim dajati individualizirano pomoč in omogočati, da dojemajo učivo po najuspešnejših zaznavnih kanalih. Vedno znova je treba ugotavljati, kateri učenci, s kakšnimi sposobnostmi, lastnostmi in zanimanji bodo od nekega učnega stila in učiva največ odnesli in kateri bodo imeli težave, kako prilagoditi pouk in pomoč enim in drugim. Na kvaliteto pouka močno vplivajo predvsem take njegove sestavine, kot so navodila, konkretne naloge, vaje, povratne zveze, podkrepitve, diferencirana učna pomoč, specialni postopki, majhne učne skupine, posebni didaktični učbeniki, pripomočki, delovni zvezki itd. Za kakovost pouka je bistveno predvsem uravnavanje učnega poteka, njegovih stvarnologičnih in didaktičnih procesov, manj pa neposredno vodenje učencev in vmešavanje vanje.

4. Učencem mora biti zagotovljena potrebna količina učnega časa, ki je obratno sorazmerna s funkcijo učenčeve učne sposobnosti in s kakovostjo pouka. Čas je bolj variabilen kot učenčeva nadarjenost, pa ga je zato laže obvladati in skupaj z boljšo učno kakovostjo vsaj delno nadomestiti morebitne nižje učne sposobnosti učencev. Če sta dana ta dva pogoja za obvladanje vsakega učnega koraka, zlasti usodnih začetnih, bi morali vsi učenci doseči temeljne cilje. S tem naj bi se prejšnje začetne učne razlike med učenci postopno zmanjševale, seveda le glede temeljnih učnih ciljev. Bloom (1973, str. 256) dokazuje, da so se razlike v branju, ki se pri klasičnem pouku od prvega do šestega razreda nekako podvojijo, s cilj dosegajočim učenjem povečale le za približno 10 odstotkov.

Problem je predvsem v tem, kako uskladiti potreben in razpoložljiv učni čas ter z njim povezano učenčevo vztrajnost, to je čas, ki ga je učenec pripravljen prostovoljno odmeriti za neko učno delo, kje najti čas, ki ga šoli vedno bolj primanjkuje. To vprašanje je možno obravnavati z več vidikov.

Najprej je treba učni čas iskati, če gre za učni sistem predmetnih ur med učitelji samimi. Kolikor več učiteljev ima opraviti z učenci, kolikor obsežnejši in raznovrstnejši je sistem njihovih vzgojno-izobraževalnih vplivov, toliko več je med njimi neusklajenosti, nepoznavanja učencev in dela drugih učiteljev, neujemanja med učenci in učitelji, kar vse se nujno zrcali, da je učno delo časovno bolj neracionalno in zamudno. S tega vidika bi bilo idealno, če bi si učenci in učitelji mogli drug drugega izbirati glede na privlačne in odbojne osebnostne kvalitete. Mimogrede povedano: to načelo bi mogli pri razdeljevanju razredništev bolj upoštevati. Predvsem pa bi morali razredni učiteljski zbori kar se da sodelovati in po tej poti preprečevati ovire za večjo časovno racionalnost pouka.

Podobno kot z boljšimi odnosi med učitelji je možno čas intenzivneje izrabiti, če živijo in delajo učenci v zdravi razredni skupnosti, v ustvarjalnem delovnem ozračju, ki potrebuje in dovoljuje specifično navzočnost in delovanje vsakega posameznika. V taki dinamiki kolektivne strukture se more ustvarjalno uveljaviti vsak učenec in s tem veliko bolj izrabiti učni čas.

Poleg časovnih rezerv, ki so vezane na skupno delo učiteljev in učencev, je izredno pomembno, kako izrabi učitelj svoj čas za delo z učenci. V tej zvezi bi moral veliko razmišljati, kako naj angažira vsakega posameznika, kadar je njegovo delo namenjeno celemu razredu. Znano je, da je pri frontalnem učnem delu, ki pa pri nas, žal, še prednjači, veliko časovnih vrzeli prav zato, ker pasivizira mnoge učence. V takih razmerah more le metodično in vsebinsko pester in kakovosten pouk progresivno vplivati na vsakega učenca.

Prav tako naj bo časovno premišljeno učiteljevo individualno delo *z* učencem. K temu največ pripomore globlje poznavanje in razumevanje učenca, dobri medosebni odnosi, jasni vzgojno-izobraževalni nameni in konkretno načrtovano delo, kdaj, s čim in kako se bo ukvarjal s tem ali onim učencem. Pri tem mora učitelj upoštevati celoten učenčev čas, kje je ali bo težišče njegovega razvoja in kako mu podrediti vse druge de-

javnosti.

Za te in druge učne cilje je usodna učiteljeva učna priprava. Dokazano je, da sta učna priprava in učni čas spremenljivki v sorazmernem obratnem odnosu: boljša je priprava, ekonomičnejši bo pouk in narobe. Pa ne le ekonomičnejši, tudi kvalitetnejši bo, kar je zlasti pomembno za učno šibkejše učence. Učitelj nima pravice trošiti učnega časa, ki je namenjen učencem in učni interakciji, da bi se ukvarjal s stvarmi, ki niso neposredno povezane z učenci in odvisne od njih, s stvarmi, ki jih more opraviti brez učencev in pred poukom.

V tem pogledu bi se odkrile v naših šolah velike rezerve. Ne tako malo učiteljev, zlasti na predmetni stopnji osnovne šole in v srednji šoli, se ravna po prepričanju nekega srednješolskega profesorja, ki je trdil, da mu je čas od zbornice do razreda povsem dovolj, da se učno »pripravi« za delo v razredu. Na vprašanje, kaj počne s časom, kadar je na poti v najbolj oddaljene razrede, je pol v šali, pol zares odgovoril, da medtem res večkrat pozabi, čemu je prišel v razred. V tem dialogu je veliko vsakodnevne žalostne resničnosti, in to kljub dejstvu, ki ga potrjujejo mnoge raziskave in izkušnje, da more biti nepripravljeno delo le rutinersko in improvizatorsko, največkrat daleč od zavestne in kvalitetne fleksibilnosti ter časovne racionalnosti in adaptibilnosti. Danes, ko vsa torišča materialnega in duhovnega dela izredno poudarjajo pripravo dela, so ti nepedagoški pogledi na eno najbolj odgovornih, kompleksnih in ustvarjalnih oblik družbene dejavnosti pravi anahronizem in velika zavora vzgojno-izobraževalnega napredka.

4. Razvoj učne diferenciacije in individualizacije v svetu in doma

Preden preidemo na osrednji del naše razprave, to je na modele učne diferenciacije in individualizacije, skušajmo potegniti razvojno nit obeh didaktičnih pojavov. Ne kaže zanemarjati, da imajo sodobna šolskoreformna gibanja svoje korenine že daleč v zgodovini. Kot na drugih področjih človeške ustvarjalnosti tudi v šolstvu ni veliko povsem originalnih zamisli, takih, ki bi bile brez lastne evolucije. Ker se tega marsikdaj ne zavedamo, zgodovino radi ponavljamo tudi tedaj, ko bi se morali ob njej učiti in izogibati napakam preteklosti. Zato ne bo odveč, če obudimo spomin na nekaj šolskoreformnih gibanj in idej ter na njihovo prakso, tedaj na tisto dediščino preteklosti, ki živi marsikje še danes ali pa je bistveno vplivala na novejše in originalnejše diferenciacijske in individualizacijske zamisli.

Iz tujih logov nas bodo zanimale nekatere ameriške, zahodnoevropske in vzhodnoevropske tovrstne izkušnje. Ni naš namen slediti celovitim šolskim sistemom v teh državah. Našo pozornost vzbujajo le tista njihova gibanja, ki so se tako ali drugače zavzemala za večjo upoštevanje posameznika, njegove osebnosti in posebnosti, za bolj individualiziran odnos šole do učenca.

Razumljivo je, da so omenjena šolskoreformna gibanja močno odvisna od vsakokratnih družbenopolitičnih in ekonomskih razmer. Medtem ko so v socialističnih državah sestavni del državne oblasti, so naprednejše šolskoreformne družbene sile v razrednih družbah v manjšini in največkrat brez oblasti. To in neenotnost lastnih vrst, v kolikšni meri naj bo šola zares demokratična in socialno nerazslojevalna, jih sili k pogostnemu taktiziranju in v stalne kompromise.

Iz družbenopolitičnih razlik Zahoda in Vzhoda in iz posebnosti njunih obstoječih šolskih sistemov izvirajo tudi značilnosti šolskoreformnih prizadevanj. Medtem ko ublažujejo na Zahodu pretirano in nedemokratično zastavljeno zunanjo diferenciacijo šole, se umikajo na Vzhodu pred njeno pretirano enotnostjo. Na splošno težijo k večji znotrajšolski diferenciaciji. Unesco je leta 1963 izdal zanimivo študijo o tem, kako so se te težnje pojavljale v 93 državah v letih od 1950 do 1959. Po teh ugotovitvah je bilo leta 1959 na treh oziroma na dveh paralelnih smereh 21 oziroma 9 učnih načrtov manj kot leta 1950, medtem ko je število enosmernih (enotnih), vendar znotraj diferenciranih načrtov poraslo od 7 na 37 (Robinsohn S. B., Thomas H., 1969, str. 11).

Ta prizadevanja potekajo na Zahodu in na Vzhodu sicer z različnimi nameni, vendar ne brez stičišč. Ni se mogoče strinjati niti s poenostavljanjem meščanskih ideologij, ki vidijo v teh procesih konvergenčnost med kapitalizmom in socializmom oziroma niveliziranje kapitalistične družbe, mirno in prostovoljno zraščanje razredov v nekak srednji sloj z visoko stopnjo notranje demokratičnosti in strpnosti, niti s tistimi z Vzhoda, ki zanikajo v teh procesih vsa stičišča in razglašajo šolske reforme v buržoaznem svetu le za lažno taktiziranje in za konserviranje starega v novi preobleki (Kienitz, 1971, str. 77). Res je sicer, da vsaj zaenkrat večina kapitalističnega sveta ne želi diferenciacije v razmerah enotnega šolskega sistema, ki bi dajal vsem mladim temeljito enotno splošno izobrazbo, realne možnosti za nadaljnje šolanje in bolj usklajen osebnostni razvoj, čeprav se najnaprednejše tamkajšnje družbene sile borijo za tako šolo. Še vedno velja Engelsova misel, da sme vladajoči razred od splošne znanstvene izobrazbe delavskega razreda manj pričakovati kakor se je bati (Engels, 1969, str. 684). Zato mu bolj ustreza zgodnja diferenciacija vzgoje in izobraževanja ter dualističen šolski sistem, ki ločuje učence po njihovi socialni pripadnosti. Tak sistem vzdržuje in poraja razredno polarizacijo družbe ter izobraževalni monopolizem vladajočega razreda.

Toda kot že rečeno, razvoj proizvajalnih sil in proizvodnih odnosov ter vplivi znanstveno-tehnične revolucije nanje sili buržoazni razred, da se prilagaja in popušča tudi glede vzgajanja in izobraževanja. Tako imenovani »Rimski klub«, združenje priznanih zahodnih strokovnjakov različnih področij, ne poudarja zaman, da mora biti človek bodočnosti usposobljen ne le za poslušanje in prilagajanje, marveč predvsem za anticipacijo, participacijo in soodločanje. Kdor odloča kot volilec o atomski energiji in soodloča na delovnem mestu, kdor se srečuje v poklicu z vedno novimi položaji, ta mora biti usposobljen za spoznavajoče in odkrivajoče učenje, za ohranjanje dobrega in premagovanje slabega, preživelega, biti mora torej opremljen s kvalitetami, od katerih je v veliki meri odvisna nadaljnja preobrazba družbe (Internationale Briefe, 1980). Vse bolj se potrjuje pravilnost Marxove misli, da velike industrijske proizvodnje in družbe ne morejo razvijati slabo usposobljeni in izobraženi »delni individuumi«. Kjer je kapitalistični monopol to dejstvo že priznal in kjer so naprednejše družbene sile vplivnejše, se je močno selektivna, dualistična šolska diferenciacija že zamajala. Večje izobraževalne možnosti so dane zlasti otrokom srednjih slojev in tako imenovane »delavske aristokracije«, s čimer si želi vladajoči razred razširiti svojo socialno bazo in hkrati kar najbolj zavarovati svoje družbenoekonomske interese. Ti procesi kajpak ne potekajo sami po sebi in po mirnih konvergenčnih in zbliževalnih poteh med socializmom in kapitalizmom, marveč so vpeti v raznovrstne oblike razrednega boja.

Bili bi seveda dogmatiki, če bi trdili, da zadevajo bolj demokratične šolske reforme na ovire le v kapitalističnem svetu. Tudi v vzhodnih socialističnih državah, zlasti v tistih, v katerih poteka deetatizacija družbe in šole silno počasi, za posameznika in njegov zasebni svet ni vselej zadostnega razumevanja, pa se zato diferenciacija in individualizacija šolskega učenja in dela le počasi in po svoje uveljavljata. Šola kot državna in centralistično vódena ustanova oblikuje bolj »tip« državljana, v ospredju so predvsem interesi države, manj pa posameznik s svojimi individualnimi posebnostmi. Etatistično, unitaristično in centralistično pojmovanje družbe, kulture, naroda itd. se kaže tudi v poenostavljanju in tipiziranju Marxove totalno razvite osebnosti, njene osvobojenosti, univerzalnosti, neodtujenosti, v počasnem podružbljanju šole in v spreminjanju njenih odnosov do družbe in še zlasti do posameznika. Znano je in se priznava, da smo v tej smeri pri nas veliko dosegli, čeprav naša šola samoupravnih družbenopolitičnih in idejnih možnosti pedagoško še zdaleč ni dovolj elaborirala in še manj operacionalizirala v duhu vsestranskega razvoja posameznika, njegovih socialno generičnih in individualnih osebnostnih sestavin.

4.1. Učna diferenciacija in individualizacija v ameriškem šolstvu

V Ameriki so se močno razvila šolskoreformna gibanja že na prelomu v dvajseto stoletje, predvsem pa po prvi svetovni vojni. Med njimi je izredno močno odmevalo gibanje pod imenom *Dalton plan,* katerega pobudnica je bila H. Parkhurst leta 1921. Bistvo Dalton plana je na učence osredotočen in individualiziran pouk, ki izhaja iz njihovih različnih interesov, učnih zmožnosti in delovnega tempa. Zlasti je pri tem načrtu opazna težnja, da se poenotijo spoznavne, socialne in emotivne funkcije pouka, ki naj zagotavljajo večjo svobodo vseh učencev. Dana jim mora biti možnost, da se učijo na svoj način, sami ali v kooperaciji s sošolci in ob učiteljevi pomoči ter v skiadu z lastnimi učnimi potrebami in interesi. Poudarjeno je sodelovanje in teamsko delo učiteljev, da bi bolje usklajevali učenje in si izmenjevali izkušnje ter védenje o učencih. Učenci in učitelji delajo po skupaj pripravljenih mesečnih minimalnih, srednjih in maksimalnih učnih programih oziroma delovnih temah. Učenci jih uresničujejo ob skrbnih navodi-

lih v odprtih kooperacijskih in komunikacijskih interakcijah, po svobodno izbranih učnih poteh in v času, prostoru ter s sredstvi, ki jim najbolj ustrezajo. Velika pozornost je namenjena skupnim razgovorom o rezultatih in problemih individualnega ter skupinskega učnega dela in popoldanskim estetskovzgojnim, športnim in rokodelskim dejavnostim. Poudariti moramo, da je Parkhurstova močno zaupala mladim ljudem in visoko cenila njihove iniciativne učne zmožnosti, iznajdljivost in ustvarjalnost. To dejstvo tudi danes mnogi reformatorji močno poudarjajo. Sploh je za Dalton plan značilno, da je razvojno odprt in prilagodljiv, zato se radi vračajo k njegovim izhodiščem.

Poleg Dalton plana se iz tistega časa pogosto omenjata še *Winnetka plan* (C. Washburne), ki je posvečal nekoliko več pozornosti socialni vzgoji in celo samoupravi učencev, seveda v duhu potreb ameriške buržoazne demokracije, in projektna metoda (W. Kilpatrick, J. Dewey), o kateri bomo več spregovorili kasneje.

Za ta in druga šolskoreformna gibanja, ki so znana tudi pod imenom *progresivna vzgoja* (Progressive Education), je značilna večja skrb za življenjskost in praktičnost šole, za delovno vzgojo in aktivnost učencev, za razvijanje samostojnosti, samoiniciativnosti, ustvarjalnosti in spontanosti, za večjo upoštevanje individualnih razlik med učenci kakor tudi prizadevanja, da se bolj upoštevajo načela enotnosti izobraževanja. Tem težnjam se je prilagajala tudi organizacija pouka, naravnana bolj k naravnemu učenju in delu učencev. Toge učne načrte, urnike, frontalni in razredni sistem pouka, represivno učiteljevo avtoritativnost so nadomestili svobodna izbira pragmatično naravnane učne vsebine in učnih virov, večja časovna fleksibilnost učnega dela, posamezniško in skupinsko delo v kabinetih, delavnicah in zunaj šole ter bolj kooperativni odnosi med učitelji in učenci.

V teh težnjah so pod vplivom biologističnega, individualističnega in pedocentrističnega pojmovanja otroka in še zlasti zaradi buržoazne odvisnosti šole tudi močno pretiravali, zniževali izobrazbeno raven množic ter z utrjevanjem dualističnega šolskega sistema hote ali nehote sledili zahtevam buržoaznega konkurenčnega liberalizma in individualizma. Toda kljub temu so prinesle omenjene reforme veliko novega, zlasti več učne svobode, aktivnosti in individualizacije, pa tudi bolj human položaj učencu in bolj demokratične odnose, pridobitve torej, ki so kljub vsem omejitvam postale vidna sestavina napredne pedagoške tradicije.

Po drugi svetovni vojni so se reformna prizadevanja še okrepila in zavzela tolikšen obseg, da se pogosto govori o vzgojno-izobraževalni revoluciji. Nekateri jo primerjajo s šolskimi reformami ob koncu 18. in v začetku 19. stoletja, ko so meščanske države prevzemale skrb za šolo v svoje roke in jo postopoma osvobajale fevdalnih spon. Ta šola, ki se je sicer izpopolnjevala, ponekod bolj, drugje manj, zlasti v prvi polovici 20. stoletja, kljub temu ni bila kos razmeram, ki so nastale po drugi svetovni vojni. V njej je našel sorazmerno slabega zaveznika izredno hiter ekonomski in družbeni razvoj, ki je želel čim hitreje zaceliti rane dolgotrajne vojne. Šola ni bila zmožna dovolj hitro in kakovostno usposabljati množice raznovrstnih kvalificiranih kadrov, ki jih je primanjkovalo na vseh koncih in krajih, in je vse bolj ostajala na obrobju družbenega življenja. Zato ne preseneča, da so napredne družbene sile, zlasti v ZDA in v Evropi, ki so bile v povojnem obdobju močno okrepljene, sprožile o šoli izredno kritične javne in strokovne razprave.

Na te razprave so vplivali mnogi dejavniki, med njimi predvsem znanstveno-tehnična revolucija, ki je spričo svojih pospeševalnih vplivov na ekonomski in družbeni razvoj izzivala šolo, naj ji sledi, naj hitreje vključuje njene pridobitve, da ne bi še bolj zaostala in zavirala vsesplošnega napredka. Ker je šolo že tako dušila enciklopedičnost znanja, je kopičenje vedno novih znanstvenih spoznanj porajalo vse večjo nevarnost, da bi se reševala izpod te teže še z večjim spominsko verbalnim poukom, ki bi učence še bolj usmerjal v reproduktivni, rutinski in konformistični razvoj in jih odtujeval svo-

jemu ustvarjalnemu bistvu ter oviral pri konstruktivnem vključevanju v družbene spremembe. A iz slabosti take šole izvirajo še druge, npr. neupoštevanje učencev in njihove individualnosti, slaba učna motiviranost in nizki učni uspehi, hierarhični interakcijski in osebnostni odnosi, nehumani in enostranski ocenjevalni instrumenti itd.

Na povečano javno zanimanje za šolstvo so zlasti v ZDA poleg omenjenih bolj šolskih dejavnikov vplivali tudi taki, kot so npr. tako imenovani »sputnik šok«, ki ga je povzročilo sovjetsko prodiranje v vesolje, dalje vietnamska vojna, rasni nemiri, stopnjevanje kriminalitete in zasvojenosti z mamili, ekološki in urbanistični problemi ipd. Zato so kritiki šole močno poudarjali socialno krivičnost in nedemokratičnost zunanje diferenciranega obveznega šolstva, z močno socialno in rasno diskriminacijo. V tej zvezi so bila zlasti pomembna nekatera poročila ameriških šolskih ekspertov, npr. J. B. Conanta (1959, 1963) in J. S. Colemana (1966), ki so dokazovala neenakost izobraževalnih možnosti mladih in ugotavljala, da se genetične neenakosti s socialnimi še poglabljajo, da ima socialno okolje močnejši vpliv na individualne izobraževalne možnosti in cilje kot generične danosti, da se poklicni status staršev in izobraževalne možnosti njihovih otrok močno skladajo in da socialno pravičnejše šole ni mogoče doseči zgolj s šolskimi reformami brez sočasnih socialnih sprememb.

Ostre kritike so bile naperjene tudi proti pretirani svobodi učencev pri izbiranju učnih predmetov in na račun pragmatičnosti šole, ki je zniževala raven teoretičnega in znanstvenega izobraževanja. Rikcover (1963, str. 310) ji očita, da zapravlja čas s tem, ko uči učence rezati, rezljati, voziti avto, razpolagati z dohodki, rokovati s telefonom, ribariti in podobne trivialnosti, ki se jih vsaka zrela osebnost sama nauči.

Posledice teh kritik so šle v dve smeri. Nekateri, ki se borijo proti slabostim šolstva z nihilističnih in ekstremističnih pozicij, so za odpravo šole kot ustanove. Druga smer je strpnejša, saj si prizadeva izboljšati šolstvo z notranjimi vsebinskimi, organizacijskimi in didaktičnimi reformami, ki so hitro prehajale iz teorije v prakso, ker so se porajale kot izraz stvarnih potreb družbe in v ugodnejših materialnih razmerah. Če le na kratko omenimo, oziroma ponovimo težnje, ki so jih uveljavljale, potem ne moremo mimo tehle: organizacijsko-sistemske se kažejo v večjem poenotenju obveznega šolanja in v večji dostopnosti izobraževanja; vzgojno-izobraževalni smotri in vsebine se prilagajajo potrebam po večji socializaciji množic, upoštevanju potreb družbe in zahtevam znanstvene vzgoje; didaktični stil in organizacijo učnega dela vse bolj oblikujejo tehnična učna sredstva in multimedijska zasnovanost učenja; učenec postaja s svojimi zanimanji in individualnimi posebnostmi nezanemarljiva determinanta, aktivnejši subjekt vzgojno-izobraževalnega procesa, ki v vse bolj demokratični razredni interakciji zavestno sodeluje in je soodogovren za svoj razvoj; bolj usposobljeni učitelj, tesneje delovno povezan s svojimi sodelavci, se bolj vživlja tudi v vzgojiteljsko, organizacijsko, svetovalno, diagnostično, skratka, v režisersko učno funkcijo. Na kratko bi omenjene in še številne druge novosti šolskih reform zajeli v naslednji temeljni spremembi: tradicionalna učna strategija, po kateri je bil učitelj dobeseden posrednik in edini vir informacij, učenec pa bolj ali manj pasivni sprejemalec, se vse bolj umika modernejši, ki z večjim znanstvenjem šolskega dela omogoča učencem neposrednejši učni kontakt z objektivno stvarnostjo. Njihova samostojnost, ustvarjalnost, kritičnost, iskateljstvo in delavnost prihajajo močneje do izraza. Temu vodilu sledijo organizacijske, didaktične in vsebinske novosti pouka in učenja. Mednje sodijo predvsem programirani pouk, šole brez razredov, dvojni plan progresa, teamski pouk, individualno predpisani programi, projektna metoda ipd. Na tem mestu te modele le omenjamo, ker bomo o njih kasneje kaj več povedali. Pač pa bomo posvetili nekaj več pozornosti gibanjema za skupno in neformalno šolo.

4.1.1. Skupna šola

Za ZDA je značilno, da ima že od nekdaj bolj poenoteno obvezno splošno izobraževanje in krajšo tradicijo selektivnega šolstva kot npr. Evropa. Razvoj te skupne šole (Comprehensive High School), ki učence vendarle kasneje razdvaja, tega »svojevrstnega ameriškega fenomena«, kakor skupno šolo imenujejo, ima že kar precejšnjo zgodovino, saj segajo njeni začetki že v dvajseta leta našega stoletja. Zlasti intenzivno se je razvijala po drugi svetovni vojni in danes obiskuje to skupno šolo, ki se veže na elementarno osnovno šolo, že veliko šoloobvezne mladine. To seveda ne pomeni, da skupna šola nima alternativ. Leta 1972 je približno 14 % šoloobveznih otrok obiskovalo privatne, pretežno verske šole (Yates, 1972, str. 41), a tudi v javnem šolstvu izbirajo in diferencirajo učence na podlagi njihove učne storilnosti in socialne pripadnosti. Motili bi se tudi, če bi mislili, da daje skupna šola vsem učencem enake vzgojno-izobraževalne možnosti. Skupna je bolj v tem, da združuje pod enotno streho in upravo vse učence in učitelje, po učnih vsebinah in programskih usmeritvah pa je še vedno močno zunanje diferencirana. Običajno jo delijo v tri smeri: na *visokošolsko, tehnično in poklicno,* pa tudi znotraj teh smeri so učenci pogosto razdeljeni po učnostorilnostnih merilih v različne skupine (steaming), z veliko svobode pri izbiranju učnih predmetov.

Najzahtevnejša je na visoko šolstvo vezana smer z raznovrstnimi dodatnimi predmeti, ki poleg zaključne diplome soodločajo o nadaljnjem izobraževanju mladine. Tehnična smer je namenjena predvsem tehničnim poklicem srednjih slojev, medtem ko poklicna smer, namenjena manj zahtevnim poklicem, pogosto odpravlja le učne vrzeli elementarnega izobraževanja otrok nižjih socialnih slojev in slojev tujih ras (Gesamtschule 1973, str. 75–101). S temi smermi se skupna šola bolj navidezno prilagaja individualnim posebnostim posameznika, veliko bolj pa socialnim mikroorganizmom oziroma socialni in razredni strukturi svojega okolja. To razslojevalno vlogo sicer mnogi kritizirajo, a hkrati poudarjajo, da učencem vendarle omogoča boljšo poklicno orientacijo in kasneje poklicno odločitev, pestrejšo izbiro učnih vsebin, raznovrstnejše učne vire in pripomočke, zmožnejšim učencem pa tudi prehodnost. Zlasti napredno vplivajo na skupno šolo šolske inovacije in avtoriteta znanstvenih in strokovnih pedagoških ustanov, ki so običajno veliko naprednejše od šolskih oblasti.

4.1.2. Neformalna šola

Ta prizadevanja so se mogla močneje razviti v Ameriki predvsem zaradi decentralizirane šolske politike, ki daje naprednejšim učiteljem in lokalnim šolskim oblastem več učne svobode. Iz podobnih razlogov so ti šolski poskusi ugodno odmevali tudi v nekaterih evropskih državah, zlasti v Angliji. Znani so pod imenom »srečna revolucija« (happy revolution) osnovnošolske pedagogike, vključujejo pa take novosti, kot so npr. svobodna šola (free school), progresivna vzgoja (progressive education), odprti razredi (openplan-classroom), družinske skupine (family grouping), celovit šolski dan, celodnevna šola (integrated day) itd. To so pojmi z različnih vidikov, a v bistvu enega in istega pojava – neformalne šole.

Gibanje za neformalno šolo je nastalo kot reakcija na sterilen in okorel javni šolski sistem, ki da s svojimi vnaprej in od zunaj načrtovanim in šabloniziranim učnim procesom duši učno svobodo in spontanost učencev in učiteljev. Začetki tega gibanja segajo že v ameriške reforme »progresivne vzgoje«. Zato se je to gibanje po drugi svetovni vojni najprej razvilo v Ameriki, kjer je leta 1970 delalo po teh načelih že kakih 1000 osnovnih šol (Winkel 1974, str. 676).

Na nič manj rodovitna tla so padle ideje tega gibanja v Angliji, kjer naj bi bile najprej uresničene tudi v praksi, obogatene še z izkušnjami Petersena o starostno me-

šanih učnih skupinah, Fröbla in zlasti še Montessorijeve o pouku, izvajanem z raznovrstnimi avtodidaktičnimi materiali in predmeti, s svobodnim in spontanim delom, z izrabo zunajšolskega prostora, s samovodenjem in samokontrolo učencev. Te izkušnje so bile omenjene že leta 1931 v Hadowem poročilu za angleško vlado, a še bolj jih leta 1967 poudarja Lady Plowden, vodja kraljeve komisije za šolstvo, in navaja podatek, da že v skoro odveh tretjinah angleških osnovnih šol delajo učitelji po novi metodi. Leta 1977 naj bi zajelo to gibanje že 80 % vseh osnovnošolskih učiteljev (Nuber, 1977, str. 6). Toda ti podatki očitno niso posebno zanesljivi, saj navaja drug avtor v istem viru precej nižji odstotek, ko pravi, da dela po neformalnih metodah okoli 30 % osnovnošolskih učiteljev (Nuber, 1977, str. 57). Kakorkoli že, ta podatek je treba razumeti tako, da so učitelji sprejeli predvsem posamezne značilnosti neformalne šole, npr. odpiranje šole do staršev in javnosti ter njih vključevanje v šolsko delo, sodelovanje učiteljev in učencev, uvajanje individualnega in individualiziranega učnega dela itd. Sicer pa, kakor dokazuje zgodovina šolstva, preudarna in kajpak kolikor toliko avtonomna in svobodna šolska praksa redko prevzema kompleksne reformne modele. Osvaja postopno le posamezne tiste njihove sestavine, v katere ima zaupanje in za katere ima možnosti, da se bodo uresničili.

Zakaj in kje se uveljavlja neformalni pouk na primarni stopnji osnovne šole? Predvsem tam, kjer se je šola že osvobodila ocenjevalnih pritiskov nadaljnjih šolskih stopenj in njihovih strogih sprejemnih pogojev. Mnoge, zlasti skupne šole se zadovoljujejo z opisno oceno učenčevih zmožnosti v osnovni šoli, kar sprostitveno vpliva na ocenjevalni in storilnostni režim primarne osnovne šole. To velja v veliki meri za te novosti tudi na srednji šoli, kjer se tu in tam že uveljavljajo, zlasti pod vplivom šolskih svetov in v odvisnosti od možnosti in pogojev za prehod na višjo šolsko stopnjo, od miselnosti in zahtevnosti staršev ter seveda od stališč ravnateljev in učiteljev. Treba je upoštevati, da imajo angleški šolski direktorji (Headmaster) in šolski kolegiji velik vpliv na dogajanje v šolah. Na splošno pa velja: čim starejši so učenci, tem manj so v rabi načela neformalne šole. Je pa značilno, da se učitelji srednjih šol ne pritožujejo nad pomanjkljivim znanjem učencev, ki prihajajo iz šol z neformalnim poukom. Bolj jih moti, da imajo učenci zelo razvito potrebo po spraševanju, po samostojnem delovanju in gibanju med poukom. Zanimivo je tudi, da učitelje primarnih šol, ki se ne navdušujejo za neformalne metode, ne motijo toliko te metode same, marveč jih vznemirja, da ne morejo vsak trenutek kontrolirati vsakega učenca in preverjati njegovo znanje.

Temeljne značilnosti neformalne šole

Temeljna načela neformalne šole izvirajo iz že zelo starih resnic, da je otrok vedoželjen raziskovalec, da so govor, igra, delo in učenje njegove osnovne potrebe, da se s temi dejavnostmi družita in povezujeta njegova izredno bujna domišljija in ustvarjalnost, da želi biti svoboden, samostojen in soodgovoren ter živeti v razmerah varnosti in ljubezni. Neformalna šola skuša upoštevati te resnice tako, da spoštuje učenca kot individualno osebnost, da mu omogoča polno, veselo ter ustvarjalno življenje in delo že v šoli, ne da bi ga za odraslo življenje ločeno in posebej usposabljala, da organizira učno delo s pomočjo samodejavnosti učencev in kar najbolj povezano z njihovimi izkušnjami, upoštevajoč kitajsko modrost: »jaz slišim in pozabim, jaz vidim in pomnim, jaz delam in razumem«; nadalje zahteva čim temeljitejšo »socialno determinacijo« spoznavnih učnih procesov, to je nacionalnovzgojno naravnano učenje, ki naj omili njegovo racionalno enostranost in ga popestri z učenčevo emocionalnostjo in doživljanjem.

Omenjena načela bistveno vplivajo na strukturiranje učnih skupin in na interakcijske komunikacije pri pouku, na učne smotre in vsebine, na metodične koncepte in učne medije, na razporeditev učnega časa in prostora ter na povezovanje vseh teh dejavnikov. Bolj konkretno pomeni to: preseganje frontalnega učenja z individualnim ali heterogenim skupinskim učenjem svobodno izbranih tem, skupno načrtovanje dela učiteljev in učencev, prehajanje z informativnih na formativna vzgojno-izobraževalna težišča, neprisiljena interakcija med učenci in med njimi ter učitelji, odkrivajoče učenje, tudi z igro in delom, usklajeno z individualnimi interesi in posebnostmi posameznika, preseganje normiranega ocenjevanja z individualiziranim presojanjem, opuščanje stroge delitve učnega procesa po urah in predmetih, razširjanje klasičnih učilnic s spremenljivimi prostori, šolskimi in drugimi informacijskimi centri ter s prostori zunaj šole, povezovanje šole s socialnim okoljem, spreminjanje učitelja v pomočnika, animatorja in organizatorja kar najbolj spontanih učnih situacij, ki sta mu tuja strog šolski režim in formalna disciplina.

Gre za na učenca, ne na učitelja osredotočeno šolo, za razšolanje učenja, ki bi v praksi približno takole potekalo: v fleksibilno urejenem prostoru delata hkrati dva ali več oddelkov oziroma razredov. Učencem mora biti obvezno na razpolago tudi »mirna cona« ter dovolj prostorov za športne in interesne dejavnosti. Pri neformalnem pouku se učenci lahko ukvarjajo z različnimi, prosto izbranimi dejavnostmi, ki jih veselijo, npr. eni s praktičnim matematičnim merjenjem in tehtanjem, drugi preučujejo lastnosti vode, spet tretji berejo ali poslušajo drug drugega, pišejo povesti, pesmi, poročilo o raziskavi, opazujejo rastline, izdelujejo kak model itd. Učenci svobodno ali po posvetu z učiteljem izbirajo in menjajo dejavnosti prek šolskega dne kot celote, ne da bi jim ga razbijala urnik in šolski zvonec. Tako imenovano »trdo jedro«, branje, pisanje, računanje, oziroma »3R« (reading, writing, arithmetic) in drugo potrebno učenje, doživljajo učenci prav tako ugodno kot npr. kuhanje, risanje ali igranje, ker se teh spretnosti naučijo mimogrede, v procesu igre in dela, npr. branja ob delu s tiskarskim strojem. Dva ali trije učitelji spremljajo in spodbujajo delo učencev, včasih jim pomaga tudi kateri od staršev ali starejših učencev, vnaprej in sproti pripravljajo primerne didaktične materiale in položaje, neposredno pomagajo zdaj tej zdaj oni skupini oziroma posamezniku, navadno pri »trdem jedru«, opazujejo učence pri delu in v interakcijah, se z njimi pogovarjajo, jih spodbujajo ter demokratično preprečujejo vsebinske in delovne enostranosti učencev. Predvsem morajo poskrbeti za lastno aktivnost in delovno zbranost vsakega učenca – to je bistveno in ne toliko to, kaj počne. Sicer pa je model podobne šole predstavljen v Neillovem delu *Slobodna deca Samershila* (Beograd 1980).

Praksa neformalne šole se kaže v več postopnih oblikah. Šole začno navadno z delnimi značilnostmi neformalne šole – mnoge tudi pri teh ostanejo – in postopno napredujejo od ene neformalne učne ure na teden prek neformalnega učnega dne v tednu do popolnoma svobodne izbire učnih vsebin, načinov in delovnih prostorov ter sodelavcev med celotnim učnim časom.

Med najbolj ekstremne oblike neformalne šole sodi »svobodna šola«, kakršno utemeljujejo J. Illich (Ilić 1972), Kozol (1973) in njuni somišljeniki. Šoli kot državni ustanovi očitajo prisilnost, indoktrinarnost, prilagajanje učencev socialni diskriminiranosti, izobraževalni monopolizem, čaščenje statusnih simbolov in selekcijskega mehanizma ocen in spričeval, ki pod pretvezo nezmožnosti izloča iz šolskega izobraževanja velik del, predvsem socialno revnejših slojev.

Da bi presegli te slabosti, predlagajo protagonisti svobodne šole odpravo šole kot hierarhične državne ustanove. Namesto te, ki potvarja temeljne socialne mite – enakost, svobodo, demokracijo – se zavzemajo za »učno mrežo« nosilcev informacij oziroma za »učno posredovalne službe«, ki naj omogočajo vsem svoboden, enakopraven in prostovoljen dostop do vseh izobraževalnih možnosti. Navadno govorijo o »mreži

stvari«, to je učnih predmetov, virov, medijev, prostorov in drugih za samostojno učenje potrebnih pripomočkov, in o »mreži ljudi«, ki se poklicno ali pa nepoklicno ukvarjajo z izobraževanjem. Pomagajo tistim učencem, ki želijo neposredno učno pomoč, predvsem pa sodelujejo pri razvijanju raznih učnih programov in didaktičnih materialov ter svetujejo, kako jih uporabljati. Te mreže, ki so zunaj javnega šolstva in varujejo izobraževalne potrebe revnih in manjših, ne poznajo obveznih programov, ocen, spričeval, nagrad in kazni. V svobodni šoli navezujejo učenci kooperativne odnose po lastni želji, sami odločajo, kaj, kdaj, kje, kako, s kom se bodo učili in kdo jim bo pomagal. Njihova svoboda in samoodločanje ni več le parola, marveč resničnost, ki jo žive. Tudi plačevanje učnih storitev mora biti tako urejeno, da revnejše »pozitivno diskriminira«.

Zamisli o svobodni šoli zunaj družbe, o šoli brez kakršnihkoli institucionalnih ukrepov in dokazil so seve utopične, saj izhajajo iz idealne podobe izobraževalno zavestnega in aktivnega posameznika ter iz visoko demokratično in humano organizirane družbe. Vendar kritiki priznavajo, da te ekstremne ideje močno vplivajo na humaniziranje, demokratiziranje in razšolanje ameriškega in tudi evropskega javnega šolstva, na uveljavljanje in razširjanje raznih oblik neformalnega pouka. Na plodna tla padajo zlasti zamisli, da je treba šolo, razred, šolske stopnje bolj odpreti ter omogočiti vsem učencem več izobraževalnih možnosti in svobode. Upoštevanja vredna je ideja, naj se »vsi učijo od vseh«, naj bi poleg učitelja tudi starši, učenci, razni eksperti itd. pogosteje bili »posredniki informacij«, »učni zgledi«, »učni partnerji«, kar prinaša v šolo tudi več družbene stvarnosti, s katero se učenci vsak dan srečujejo.

Nekatere oblike neformalnega pouka, tiste, ki ne zapadajo v skrajnosti, odlikujejo številne prednosti. Izkušnje in raziskave dokazujejo, da te oblike spodbujajo individualne učne sposobnosti, ohranjajo učno pripravljenost in vedoželjnost, pospešujejo socialno integracijo učencev, aktivirajo in razvijajo njihove lastne izkušnje, ohranjajo emocionalno stabilnost, razvijajo delovne spretnosti, ustvarjalnost in spontanost (Nuber, 1977, str. 60). Učitelji na berlinski neformalni šoli so opazili, da neformalni pouk zmanjšuje učne in vedenjske motnje, da so imeli učenci več učnega veselja in so kazali manj strahu in negotovosti kot učenci primerjalnih razredov, vtem ko glede kognitivnih učnih rezultatov merjenja niso pokazala pomembnih učnih razlik (Dokumentation 12, str. 83).

Kritika neformalne šole

Toda neformalna šola, zlasti njene ekstremne oblike, je deležna tudi veliko raznovrstnih kritik, ki se gibljejo v dokaj širokem razponu različnih izhodišč. Med njimi ni malo takih, ki jih usmerja konservativno geslo »nazaj k starim časom«, torej k stari šoli. Za njimi stojijo običajno elitne družbene sile, ki se z razglašanjem vsega novega za »katastrofalno napako« v bistvu borijo za privilegije svojega vzgojno-izobraževalnega monopolizma. V Angliji je npr. izšlo več tako imenovanih »črnih pisem« (Black Paper Series), s katerimi skušajo razvrednotiti naprednejša šolska prizadevanja (Nuber, 1977, str. 135). Med tako mislečimi so pogosto tudi šolske uprave, učitelji in celo ugledni strokovnjaki. Znani psiholog K. Clark, vodja metropolitanskega centra primerjalnih raziskav v New Yorku, poudarja: »Brez pridržka moram povedati, da sem privrženec tradicionalnega izobraževanja . . .« (Newsweek).

Pogosto so ostri kritiki novega tudi starši, učenci in drugi v bistvu laični kritiki, ki zaradi nevednosti, vkalupljenosti v tradicionalne šolske modele in občutka negotovosti ob novem odklanjajo občutne posege v obstoječe šolstvo. Od šol zahtevajo, naj prenehajo z eksperimentiranjem in se vrnejo k temeljnim vzgojno-izobraževalnim funkcijam. Neformalnim šolam očitajo, da zanemarjajo temeljne učne predmete, da

opuščajo ocene in spričevala, da pretiravajo s svobodno učno izbiro, še zlasti pa jim je odveč nered in nedisciplinirano st učencev. Ker je za večino laično mislečih zunanja disciplina prva in poglavitna odlika vsake šole, so za tovrstne novosti nove šole zelo občutljivi. Zato ne preseneča, če starši ne zaupajo taki šoli, kakršna je pasadenska v Kaliforniji: »Ta triletni eksperiment z odprto izobraževalno metodo daje učencem največjo osebno svobodo ob minimalnem nadzorstvu pedagogov; oblačijo se, kakor želijo, in vedejo se skoraj tako, kot sami hočejo. Bosonogi in v kavbojke oblečeni učenci sami odločajo, kaj in kdaj se bodo učili . . . Za preskušanje znanja ne uporabljajo niti testov niti ocen, ki bi kazale, kako učenci obvladajo kak predmet in česa so se naučili; namesto tega pedagogi ocenjujejo učence po njihovi ustvarjalnosti. Discipline tako rekoč sploh ni« (Newsweek). Vpis v to šolo upada, v sosednjo, trdnjavo tradicionalnega šolanja, pa narašča. Zato se je morala vrsta šolskih uprav, tako ugotavlja Newsweek, ki so upoštevale proteste staršev in učencev, vrniti na staro šolo, na šolo s tradicionalnimi metodami, režimom in ocenjevanjem. Svobodomiselni dekan neke državne univerze v državi New York meni: »Če bi zdaj izvedli referendum, sploh ne dvomim, da bi se več kot 70 % staršev izreklo za stari način šolanja, za takšnega, kakršnega so imeli tudi sami . . .« (Newsweek).

Mnogo omenjenih očitkov na račun »farmakopije« vseh mogočih šolskih novosti tudi objektivni in dobronamerni strokovni kritiki ne morejo spregledati in obiti. Zanje je značilna zmernost, ki išče stičišča med formalno in neformalno šolo, med družbenimi in strokovnimi interesi, med kognitivnimi in socializacijskimi nalogami šole. Menijo, da so mnoge neformalne šolske oblike in diferenciacijski modeli sami po sebi koristni, če se pametno in zmerno rabijo. Škodijo pa, kadar se z njimi pretirava, kadar jih kombinirajo ob popolnem ignoriranju bolj preizkušenih učnih poti in kadar so novosti le plašč, pod katerim se nadaljuje neutemeljeno selekcioniranje in nivojsko diferenciranje učencev. Strinjajo se, da je neformalni pouk pogosto nesistematičen, lokalno omejen, časovno potraten, da zanemarja nekatera temeljna znanja, urjenje kognitivnih instrumentov, jezikovnih modelov, reševanje problemskih situacij, da pretirava z upoštevanjem interesov učencev, da jih premalo navaja na učno vztrajnost, na stabilnost in red, ki tudi spadata med temeljne potrebe otroka itd. (Rogers, 1972, str. 297, Kasper/Strobel, 1973, str. 55). Menijo, da bi moral biti vsak dan del časa rezerviran za resničen mir, da je vsaj določeno število aktivnosti treba voditi s predhodno pripravo, da ponavljanja in utrjevanja ne gre podcenjevati, da učenci niso sposobni vselej in vsega sami odkriti in raziskati, da je pri taki učni organizaciji treba upoštevati razlike v učnih predmetih itd.

Ti kritiki so prepričani, da gre večina omenjenih pomanjkljivosti bolj na račun ekstremnih in nepreučenih oblik neformalnega pouka, a tudi raziskave, s katerimi se te slabosti dokazujejo, niso bile vselej korektno opravljene. Učitelji neformalnega pouka posvečajo več pozornosti formativnim učnim smotrom in razvijanju »emancipirane osebnosti«, tega pa ni lahko reproducirati in meriti. Toda ne glede na to menijo, da je treba načela neformalne šole ob upoštevanju rezultatov prakse ponovno ovrednotiti, mnoge nejasnosti še preučevati in spodbujati k premišljenemu uvajanju novosti. Nikakor pa ni več mogoče naprej po starem, saj ima obstoječa šola toliko hudih slabosti, da jih ni več mogoče trpeti.

V naslednjem obdobju naj bi bili v ospredju predvsem tile reformni nameni: dvigniti raven temeljnih kulturnih tehnik (branja, pisanja in računanja), zagotoviti učinkovitejši pouk tujih jezikov, posvetiti več pozornosti globini kot pa obsegu znanja, razširiti prek teamskega pouka uspešne vzgojno-izobraževalne vplive dobrih učiteljev na čimveč učencev, obogatiti pestrost izbirnih učnih predmetov in dejavnosti ter s tem zagotoviti večjo individualizacijo pouka, ublažiti storilnostne pritiske šole in temu prilagoditi sistem ocenjevanja, zagotoviti tesnejše sodelovanje šole, staršev in gospodar-

stva. K tem namenom bi morda dodali, oziroma bolj eksplicitno poudarili še tele neodložljive naloge: oblikovanje samoupravnih, bolj humanih in bolj demokratičnih odnosov med učenci in učitelji, omogočiti učencem več učne ustvarjalne samostojnosti, povezane z življenjem in delom, zagotoviti učiteljem temeljitejšo izobrazbo in učinkovitejšo strokovno pomoč.

Šolski strokovnjaki upravičeno vse bolj svarijo, da teh namenov ni mogoče uresničiti z neprenehnimi šolskimi reorganizacijami. Te lahko sicer pomembno vplivajo, da se spreminja notranje življenje šole, vendar le, če so hkrati zagotovljeni vsi drugi dejavniki, med katerimi so dobro usposobljeni učitelji, razvite strokovne službe in seveda zadovoljive možnosti dela na prvem mestu. Najbrž je to imel v mislih otroški psihiater R. Coles, ki je nad deset let preučeval otroke najrazličnejših okolij, ko je sicer zelo globalno zapisal: »Najboljši učitelj je tisti, ki ve, da je treba otroka umiriti. . . . Otroci potrebujejo uravnovešeno okolje, v katerem se bodo lahko naučili obvladati same sebe in to izraziti z zaupanjem in gotovostjo. Nikoli ni za to obstajala določena formula in tudi ne bo – navsezadnje je vse stvar zdravega razuma« (Newsweek).

Tudi take, nekoliko zanesenjaške ugotovitve so prispevale svoje k temu, da so v šolsko razvitem svetu, z izoblikovano pedagoško zavestjo in vestjo, časi vseobsežnih univerzalnih šolskih reform, ki jih ne more nihče dovolj temeljito pripraviti in še manj v praksi obvladati, v glavnem že minili. Že dalj časa velja koncept »vrtečih se reform« (rollende Reform) za najboljšo metodološko strategijo (Glowka, 1976, str. 331). Strukturirane naj bodo tako, da jih je mogoče brez večje škode sproti dopolnjevati in spreminjati s primernejšimi rešitvami, še bolje pa je, če potekajo sukcesivno, postopno, korak za korakom. Dosedanje šolske reforme dokazujejo, kako zmotno je mnenje, da je možno tako pomemben, obsežen in zamotan sistem, kot je šolstvo, spremeniti naenkrat in popolnoma po vnaprej zamišljenih vizijah in konstruktih. Izkušnje kažejo, da tudi vsega bistvenega ni mogoče vnaprej predvideti in da mnogih zamisli praksa pozneje ne potrdi. Zato nastanejo velike zmote, pretresi in druge škodljive sekundarne posledice, ki jih nenehno, navadno improvizirano reševanje še bolj poglablja in zaostruje. Razume se, da v takem okolju ni mogoče »otroka umiriti« in mu zagotoviti »uravnovešeno okolje, v katerem se bo lahko naučil obvladati samega sebe in to izraziti z zaupanjem in gotovostjo«.

Ta kratki verbalni prikaz sicer zelo konkretnih prizadevanj za večjo učno aktivnost učencev in individualizacijo učnega procesa bralcem sicer ne pove veliko, take stvari je pač treba videti in doživeti, vendar pusti v njih dojem o velikih premikih in spremembah v šolstvu, ki jih omogočajo nova znanstvenoraziskovalna spoznanja in modernejša izobraževalna tehnologija in še zlasti večja demokratizacija družbe in šole.

4.2. Učna diferenciacija in individualizacija v zahodnoevropskem šolstvu

Tega pregleda skoro ne moremo pričeti, če ne omenimo vsaj nekaj skupnih značilnosti buržoaznih klasikov evropske pedagogike, ki so se v imenu mladega meščanstva borili proti statični, okoreli, verbalni, od življenja odmaknjeni sholastični šoli, a predvsem proti neupoštevanju in nespoštovanju učenčeve osebnosti. Nemara je bil v teh kritikah najradikalnejši J. J. Rousseau s svojimi, zlasti v *Emilu* zapisanimi mislimi, ki bi jih lahko združili v naslednje alternacije: ne pravila metode, marveč pravila narave naj postanejo odločilna za načrtovanje in oblikovanje učenja, ne odrasli, marveč otroci sami naj odločajo, česa in kdaj se bodo učili, ne učenje za oddaljene cilje, marveč življenje in doživljanje otroka samega naj bo spodbuda za učenje. Ti pogledi so močno vplivali na kasnejše reformatorje in reformna gibanja, ki so se v prvi polovici 20. sto-

letja spoprijemala z avtoritativnostjo, represivnostjo, formalizmom, metodičnim univerzalizmom herbartijanske šole. Za njimi so stale včasih buržoazne sile, ki so spričo vedno večjih političnih pritiskov, zlasti delavskega razreda, morale popuščati, največkrat pa zares napredni posamezniki in skupine, ki so pričakovali od reformirane šole več socialne pravičnosti in večjo vzgojno-izobraževalno učinkovitost. Nasprotovali so buržoazno indoktrinarni in diskriminacijski šoli, svojo pedagoško orientacijo pa so črpali iz otroka (vom Kinde aus) in njegovega naravnega samorazvoja. Še zlasti so cenili otrokovo svobodo, individualnost, spontanost, ustvarjalnost in samodejavnost. Na te težnje so močno vplivale socialnodemokratske in socialistične ideje ter zahteve po bolj demokratičnih državnih reformah kakor tudi nova pedagoška in psihološka spoznanja. Zlasti so močno odmevala Freudova odkritja globinske psihologije o pomembnosti podzavesti in nekaterih nagonov za življenje in ravnanje človeka, Wundtova voluntaristična psihologija, ki je v šoli podpirala predvsem delo kot odlično vzgojno sredstvo za razvijanje otrokove volje, in še zlasti Adlerjeva individualna psihologija z ugotovitvami, da imajo socialni dejavniki velik vpliv na duševno zdravje človeka in da bi šola lahko imela pomembno vlogo pri zadovoljevanju otrokovih temeljnih potreb po uveljavljanju, moči in varnosti, če bi se bolj preusmerila od »učenca« k otroku. Vendar je treba poudariti, da so evropske šolskoreformne zamisli, ki so izhajale iz načel, da je vzgoja možna le v skupnosti in za skupnost in da sodi socializacija otrok med temeljne naloge šole, močno ublaževale konkurenčni individualizem ameriških šolskih poskusov, dasiravno tudi evropski reformatorji vzgoje niso enotno pojmovali. Nekateri so jo bolj poudarjali, drugi manj, eni so jo razumeli bolj v duhu osebnostnega, drugi bolj v duhu državljanskega oblikovanja mladih, bili so pa tudi taki (npr. Petersen), ki so spodbujali socializacijo prek samoupravnih »občestev« učencev in skupinskega pouka.

Na naše slovenske šolske razmere so v tistem času močno vplivala zlasti tri evropska šolskoreformna gibanja, in sicer Jena plan, gibanje za delovno šolo in gibanje za »novo« šolo. Za *Jena plan,* ki ga je razvil P. Petersen leta 1924 na eksperimentalni šoli univerze v Jeni, je značilna kolektivnejša komunikativna struktura, ki naj s poudarjenimi socialnimi odnosi preobrazi šolo iz ozke izobraževalne v občo vzgojno ustanovo. Močno so poudarjali prednosti majhnih šol, razrednih skupnosti učencev različne starosti in z različnim predznanjem, nadalje šolske svečanosti, prireditve, tekmovanja kakor tudi pomen šolskih občin, ki so jih sestavljali učenci, učitelji in starši. V nasprotju z drugimi reformnimi gibanji se je Petersen trudil, da bi svoje zamisli znanstveno verificiral s sistematičnim »snemanjem« vzgojno-izobraževalne prakse.

Tudi gibanje za *delovno šolo* je nastalo kot alternativa verbalističnemu, intelektualističnemu, od življenja odmaknjenemu pouku. Samostojnost in samodejavnost učencev je razglasilo za temeljno pedagoško in metodično načelo, ki naj preseže pasivni in receptivni položaj učenca v učnem procesu. Svoje korenine ima delovna šola že daleč v preteklosti. Ne da bi segali predaleč nazaj, omenimo obdobje absolutizma 17. st., ko so potrebe merkantilizma terjale uporabno znanje in spretnosti, nujnost, ki se je še bolj uresničila v industrijskih šolah 18. st., v začetku 19. st. pa tudi v osnovnih šolah. Tudi klasiki pedagoške misli so močno poudarjali vrednost delovne vzgoje in človekovih delovnih spretnosti. Komenský je zahteval, da mora šola seznaniti učence z vsemi splošnimi spretnostmi, tudi rokodelskimi, J. Locke je priporočal ročno delo, da bi bil človek bolj usposobljen za življenje, po Rousseauju je ročno delo najbližje človekovi naravi, zato mora temeljiti pouk bolj na dejavnostih kot na besedah, Pestalozzi pa je v svojih zavodih tudi praktično povezoval učenje z delom. Delu kot vzgojno-izobraževalnemu sredstvu so pripisovali velik pomen socialisti, najprej utopični, pozneje pa ideologi znanstvenega socializma. Marx in Engels sta utemeljevala povezovanje učenja s produktivnim delom in tehnično vzgojo zaradi vsestranskega razvoja človeka, saj sta pojmovala svobodno ustvarjalno delo, ki v njunih časih sicer še ni bilo uresničljivo, vsaj

v mezdnem odnosu ne, kot temeljno značilnost in potrebo človeka, kot pogoj za njegovo samouresničevanje.

V polpreteklem obdobju sta se ideja in praksa delovne šole razvijali v treh smereh. Najizrazitejšo buržoazno smer je zastopal Nemec G. Kerschensteiner, podobno kot v ZDA Dewey, s svojo pragmatično in v razredno spravo naravnano šolo. Šolsko ročno delo je Kerschensteiner podrejal interesom državljanske vzgoje in potrebam kapitalistične proizvodnje oziroma političnim ciljem buržoazije, ki si je za licemersko fasado o »apolitičnosti« prosvete prizadevala, da šola ne bi postala »orožje človekove osebnosti zunaj razreda« (Lenin, 1952, str. 177, 180).

Z zamislimi pedagoških klasikov in humanistov je bila bolj usklajena naprednejša buržoazna smer delovne šole (Gaudig, M. Montessori, O. Decroly), ki je sicer tudi branila manualno delo in vlogo šole pri usposabljanju ljudi za proizvodno delo, vendar je delo bolj usklajevala s samostojno duševno aktivnostjo in samodejavnostjo učencev, z njihovo ustvarjalnostjo. V duhu bolj ali manj individualističnega pojmovanja osebnosti in njene svobode je videla v delu dragoceno vzgojno-izobraževalno načelo in metodo ter mnoge možnosti za aktiviranje, individualiziranje in motiviranje učnega procesa. Namesto pasivnega sprejemanja znanja naj delujejo učenci zavestno, z danimi ali svobodno izbranimi nalogami, z uporabo potrebnih učnih in delovnih sredstev, orodij ter delovnih metod.

V tej smeri, vendar z mnogo večjimi socialnimi poudarki, je razvijala idejo in prakso delovne šole tudi socialistična smer. Njeni predstavniki Glöckel, Blonski in drugi so se borili za enotno delovno šolo, v kateri bi bilo več možnosti za bolj harmoničen razvoj človeka, za pravičnejše izobraževalne možnosti vseh socialnih slojev in za omiljevanje nasprotij med telesnim in duševnim delom. Na naše slovenske šolnike so imeli velik vpliv Glöcklovi šolskoreformni poskusi na Dunaju in pa Blonskega produktivna šola, ki se je v dvajsetih leti razvila v Sovjetski zvezi.

Pred prvo svetovno vojno in še zlasti med obema vojnama so se porajala še druga alternativna šolska gibanja z različnimi imeni, npr. aktivna šola, šola po meri, kompleksni pouk itd. Vendar se nobeno izmed njih v praksi ni uveljavilo kot samostojna šolska smer, a je vsako zase prispevalo svoj delež v sintezo, ki je dobila ime *nova šola,* katere sestavine so se v praksi tu bolj, tam spet manj uveljavile. Skupno izhodišče teh gibanj je bila kritika stare šole, torej tistih njenih slabosti, ki smo jih že omenjali pri drugih šolskoreformnih gibanjih, le da je pri prizadevanjih za novo šolo bilo bolj v ospredju upoštevanje učenca–posameznika in njegovih individualnih posebnosti. Ideologi nove šole so se zavedali, da vse hitrejšemu razvoju znanosti in drugim potrebam življenja šola ne bo kos, če učencev ne bo bolj usposabljala za samostojno učenje, če ne bo več storila za njihov bolj avtohtoni osebnostni razvoj.

Izhajajoč iz slabosti stare šole si je nova šola prizadevala predvsem za večjo življenjskost šolskih vsebin, metod in oblik dela, organizacije in virov učenja, za večje upoštevanje učenčeve individualnosti, njegovih zanimanj, želja in posebnosti, za boljše poznavanje učencev in njihovega socialnega okolja, za aktivnejši, bolj ustvarjalen, bolj demokratičen položaj učenca pri pouku in zunaj njega, za večje upoštevanje doživljanja, spontane samodejavnosti in dela učencev, za bolj poudarjeno vzgojno zlasti socializacijsko nalogo šole, za fleksibilnejše pojmovanje učnih načrtov, učnih virov, šolskega časa, prostora, šolskega režima, discipline itd. Omenjene in še nekatere druge novosti, ki so počasi, toda vztrajno poživljale tako imenovano staro šolo, so bile v marsičem napredne in tudi pri nas med obema vojnama že kar vidno upoštevane, zlasti v gibanju za delovno šolo. Žal so bile po l. 1945 pod vplivom sovjetske pedagogike močno pozabljene. P. Šimleša (1960, str. 252) je bil med prvimi, ki jih je ponovno rehabilitiral z vidika individualizacije pouka, ko je zapisal: »Tudi nekateri predstavniki nemške delovne šole so naredili korak naprej v smeri individualizacije pouka . . .«, s čimer so dali

»precejšnjo spodbudo razvoju tiste učne tehnike, ki poraja ugodne pogoje za individualizacijo učnih postopkov«.

Žal so slabila vrednost nove šole pogostna pretiravanja, ki pa so bila opazna bolj v teoriji kot v praksi, npr. individualizem, zgodnja diferenciacija učencev po »nadarjenosti«, testomanija, pedagoški ekspresionizem, naturalizem in pragmatizem, podcenjevanje predmetnosti pouka, učnih načrtov, razredne organizacije pouka, spreminjanje učenja v igro, omalovaževanje znanstvene pedagoške misli, pretirano upoštevanje učenčevih interesov in hotenj, zanemarjanje splošnoizobraževalnih nalog šole itd.

4.2.1. Diferenciacijske posebnosti v nekaterih zahodnoevropskih šolskih sistemih

Ameriški povojni šolskoreformni poskusi so v evropskem šolstvu tudi po drugi svetovni vojni hitro in intenzivno, vendar kritično odmevali. Zlasti močno so spodbujali prizadevanja za večjo enotnost obvezne šole. Razlogi zanjo so bili v bistvu enaki kot v ZDA: omogočiti enakopravnejše izobraževalne možnosti tudi nevladajočim socialnim slojem in s tem zagotoviti dovolj usposobljenih kadrov za ekonomsko ekspanzijo in družbeno reprodukcijo, ublažiti prezgodnjo zunanjo šolsko diferenciacijo in s tem zagotoviti možnosti za bolj demokratično individualizacijo šolskega dela ter za modernizacijo šole sploh. Seveda enakosti »šans«, h kateri teži enotna šola, ne gre dobesedno razumeti. Mnoge statistike kažejo, da so višje in visoke šole na Zahodu, a delno tudi v socialističnem svetu, še vedno privilegij premožnejših socialnih slojev. Šolnine in življenjski stroški študentov so visoki, štipendij in drugih ugodnosti za socialno šibkejše študente je pa malo. Predvsem to je krivo, da so te šole še vedno manj dostopne delavski in kmečki mladini, ne pa »navade različnih družbenih slojev in razredov, da pošiljajo otroke v tradicionalne šole in s tem tudi na tradicionalne življenjske poti« (Singule, 1971, str. 21).

Kljub temu je naprednim družbenim silam uspelo uveljaviti, vsaj v teoriji, če že manj v praksi, znano resnico, da je nadarjena in za študij sposobna mladina razpršena med vsemi socialnimi sloji, da zanemarjanje človekovih razvojnih možnosti, ki so absolutna vrednost in pravica vsakega, ni mogoče z ničimer opravičevati in da je s šolo ter učenjem pridobljena kultura nepogrešljiv pogoj za bolj demokratičen razvoj človeštva. V tej smeri so med zahodnimi kapitalističnimi državami še najbolj napredovale Francija in skandinavske države s skupno šolo, v pedagoško-didaktičnem pogledu pa se je najbolj razvila angleška in danska svobodna ali odprta šola.

Evropski šolski reformatorji skupno šolo podobno definirajo kot ameriški, torej kot šolo, ki jo skupaj obiskuje šoloobvezna mladina vsaj do 15. ali 16. življenjskega leta. V njej naj bo deležna skupne temeljne splošne izobrazbe, potrebne za optimalni razvoj vsakega posameznika in za bolj enakopravno nadaljnje izobraževanje (Gesamtschule, 1973, str. 43–44). Tudi evropska skupna šola je vsebinsko in didaktično močno diferencirana, pri nekaterih (jedrnih) predmetih na notranji, pri drugih pa že kar na zunanji podlagi, zlasti v obliki nivojskih kurzov; to bo razvidno iz kratkega orisa šolskih posebnosti v nekaterih evropskih državah.

Skupna šola v Franciji

Takoj po drugi svetovni vojni je zbudil v Franciji in zunaj nje veliko pozornost Langevin-Wallonov načrt šolske reforme (Ničković, 1975, str. 41). Nekateri vidijo njegova stičišča s Condercejevim »Poročilom o obči organizaciji javnega šolstva« iz leta 1792, predvsem pa s Freinetovim gibanjem učiteljstva za boljšo šolo po prvi svetovni vojni. Ta načrt vsebuje mnoge napredne zahteve, npr. da morajo imeti vsi otroci ne gle-

de na družinsko, socialno in etnično pripadnost pravico do vsestranskega individualiziranega razvoja, da mora šola upoštevati psihološke in druge razlike med učenci, poskrbeti za zgodnje izobraževalno svetovanje in usmerjanje in se organizirati po načelih notranje diferenciacije, ki bo gradila specializirano znanje na temeljiti splošni izobrazbi in bo uporabljala pedagoške metode, ki razvijajo kritično mišljenje.

Zaradi svoje radikalnosti ta načrt ni bil nikoli uresničen, je pa imel velik vpliv na zakon o šolski reformi iz leta 1959 in na kasnejši razvoj francoskega šolstva. Tako je npr. vplival, da se je obvezno šolanje podaljšalo do 16. življenjskega leta in da se je vgradila »usmerjevalna stopnja«, da bi se čas poklicnega odločanja pomaknil nekoliko navzgor in da bi se postopno iz nje razvila skupna obvezna šola. Danes je taka štiriletna, na drugi stopnji deljena skupna šola (collège) že stvarnost. Prva dveletna stopnja je za vse učence od 12. do 14. leta skupna, na drugi stopnji pa sta predvideni dve (A in B) paralelni obliki z več smermi. Prva je namenjena nadaljevanju šolanja na liceju, druga pa tistim učencem, ki se usmerjajo v poklicno usposabljanje. Načeloma pa naj bi bili učni načrti obeh stopenj zgrajeni tako, da bi omogočali horizontalne prehode oziroma nadaljevanje šolanje na liceju. Žal se to načelo v praksi slabo uresničuje, tako da je licej, katerega predmetnik sestavljajo skupen vsebinski »blok« in izbirni predmeti, s splošnoizobraževalno ali tehnološko naravo, namenjen pretežno učencem iz višjih socialnih slojev. Zlasti je to opazno v zadnjem licejskem razredu, kjer je težišče na izbirnih predmetih, ki omogočajo učencem nadaljnje izobraževanje.

Skupna šola v Nemčiji

V Nemčiji ima skupna šola svoje začetke v hamburški skupni oziroma svobodni šoli po prvi svetovni vojni. Na podlagi temeljnih pedagoških pogledov tistega časa, da je treba izhajati iz otrokovih interesov, ne pa iz učne vsebine in metod, je skupna šola opustila učne načrte, okoreli šolski razred pa nadomestila z elastičnimi skupinami, ki se svobodno zbirajo okrog učitelja. Da bi preprečili nevroze otrok, je bila odpravljena kontrola šolskega obiska, dalje šolske sankcije pa tudi spraševanje in spričevala, ki delijo učence na dobre in slabe, kar da ni združljivo z idejo skupne šole.

Model hamburške skupne šole ni mogel najti veliko posnemalcev. Prehitro so se pojavile težave in ovire, ki so imele svoj temeljni izvor v nasprotju med šolo kot državno ustanovo, temelječo na interesih in potrebah države, in pedagoškimi težnjami, ki so izvirale iz pravic in interesov otrok. Toda nekaterih pozitivnih rezultatov hamburške skupne šole ni bilo lahko preprečiti. Zaupljivejši odnosi med učenci, učitelji in starši, vzgoja samostojnosti in samoodgovornosti učencev, spoštovanje učencev in upoštevanje njihovih individualnih zanimanj ter želja, da bi imeli več volje in veselja do šole, so bile mikavne novosti, ki so se jih oprijemali mnogi napredni učitelji ne le v Nemčiji, marveč tudi pri nas. Zatreti jih je mogel šele fašizem s svojo brutalno avtoritarno etatistično pedagoško doktrino.

Po drugi svetovni vojni nemška šola sistemsko ni bila bistveno spremenjena. Sistem je ostal v veljavi in tak je še danes, ko se, navezujoč se na osnovnošolsko stopnjo, deli na glavno šolo, realno šolo in gimnazijo. Učenci se odločajo zanje po četrtem oziroma petem razredu, predvsem po svoji socialni pripadnosti, čeprav pod krinko psiholoških kriterijev »praktične« in »teoretične« inteligence. Prvi so določeni za glavne in realne šole, namenjene poklicnemu usposabljanju, drugi pa za gimnazije, pripravljalnice univerz. Čeprav imajo vsi učenci enake formalnopravne šolske pravice, pa so šolnina in strogi sprejemni pogoji – izpiti znanja, psihometrične preizkušnje, poskusna doba in mnenje ljudske šole – naravnani tako, da močno korelirajo s privilegiranimi socialnimi statusi učencev. Zato je krivulja socialne strukture učencev na gimnazijah in višjih šolah močno pomaknjena v »desno«, v prid višjih slojev, zlasti še v tistih nemških de-

želah, v katerih poteka diferenciacija učencev že po četrtem razredu ljudske šole, ko je še pod izredno močnim vplivom njihovih socialnoekonomskih razmer in brez vsake pomoči učencem iz socialno in kulturno manj razvitih okolij. Med te sodijo v prvi vrsti tudi otroci priseljencev in zdomcev.

Ideja o skupni šoli se je pričela uveljavljati v Nemčiji šele v šestdesetih letih, in sicer pod vplivom mladih učiteljev, ki so kot študenti sodelovali v takratnih študentskih nemirih. Te učiteljske generacije so se pričele organizirano boriti proti nedemokratičnemu trismernemu šolskemu sistemu in za naprednejšo socialno vzgojo mladine. Hkrati so spodbujali razvoj skupne šole tudi vplivi pedagoških znanstvenoraziskovalnih izsledkov. Zlasti kibernetična pedagogika, programirani pouk in izobraževalna tehnologija sploh so obetali nove možnosti, da se vzgojno-izobraževalno delo bolj individualizira, in spodbijali utemeljenost selektivnega šolskega sistema.

Za nemško doktrino skupne šole je značilno, da poleg drugih njenih znanih predmetnosti zelo močno poudarja socialno vzgojo mladine. Šola naj bi več storila za razvijanje kritične socialne zavesti, stališč in ravnanj mladih, za preseganje dogmatskega konformizma, za postopno, toda zavestno spreminjanje družbe, za tematiziranje in strpno obravnavanje idejnih in političnih razlik in drugih nesoglasij, ki sicer preraščajo v socialne konfrontacije in polarizacije. Usklajuje naj invididualno in kolektivno učenje, a pri tem naj se vzgojni in učni uspehi ne merijo toliko po posamezniku, marveč bolj po skupnem delu, detronizira naj silo šolskih obasti in učitelja ter zagotovi več demokratičnega sodelovanja ter soodločanja učiteljev, učencev in staršev.

Omenjeni smotri skupne šole se tudi v Nemčiji ne uresničujejo tako, kot bi bilo želeti. Že samo širjenje te šole je naletelo na neštete nasprotnike iz političnih in pedagoških konservativnih vrst. Nasprotujejo ji predvsem katoliška cerkev, gimnazijski profesorji, ki se bojijo za svoje stanovske privilegije, elitni socialni sloji in še zlasti konservativne politične stranke s krščanskodemokratično unijo (CDU) na čelu, ki si s primerjanjem skupne šole z vzhodnonemško, komunistično, želi pridobiti naklonjenost volilcev. Leta 1974 je bilo v ZRN nekaj nad 120 takih šol, ki so zajemale približno le en odstotek šoloobveznih učencev (Keim, 1974, str. 96). Štiri leta kasneje se je število teh učencev povzpelo skoro na 2 %, nato pa je pričelo stagnirati in celo nazadovati. Pa tudi notranja reforma skupne šole nikakor ne more najti zares demokratične podobe. Vse preveč je v ospredju izobraževanje, povezano z močnimi storilnostnimi pritiski, ki so marsikje porodili nič kaj demokratične oblike diferenciacije in le na videz objektivna merila ocenjevanja in napredovanja učencev.

Sosedna *Avstrija,* ki ima po štirirazredni osnovni šoli dvosmerno obvezno šolanje (meščanske šole in gimnazije), v razvoju skupnih šol še bolj zaostaja. Na prste ene roke bi jih mogli prešteti, pa še te imajo le eksperimentalni status.

Skupna šola na Švedskem

Med evropskimi kapitalističnimi državami je Švedska znana po najbolj radikalnih in naprednih šolskih reformah, zlasti v duhu diferenciranja in individualiziranja šolskega dela, izhajajoč iz dejstva, da se nemajhno število učencev v šoli slabo počuti in da tudi učiteljstvo in družba z obstoječo šolo nista zadovoljna. Teoretična podlaga teh reform, ki so jih zelo studiozno izvajale napredne švedske vlade, so v bistvu ameriške didaktične novosti, ki so jih švedski raziskovalci S. Marklund in drugi kritično prilagajali razmeram švedskega šolskega sistema. Marklund, zagovornik totalnih šolskih reform, se zavzema za posodobitev vseh temeljnih sestavin učnega procesa: šole, razreda, učnega časa in prostora, vsebine, učitelja in učbenika.

Od šole kot vzgojno-izobraževalne ustanove zahteva kompleksnost in fleksibilno povezanost vseh njenih stopenj ter pestro diferenciranih smeri, tako da so dostopne sle-

hernemu učencu v skladu z njegovimi individualnimi zmožnostmi in zanimanji. Šolskemu razredu, ki je nastal v razmerah množičnega šolanja mladih in za delo enega samega učitelja v njem, očita togost in šablonskost, ki močno ovirata bolj demokratično in učinkovitejšo komunikacijsko učno strukturo. Zato ga naj nadomesti več manjših, dinamično sestavljenih heterogenih in občasno homogenih skupin, ki bodo omogočale učencem več komunikacijskih interakcij, pestrejše sodelovanje in boljše poznavanje sošolcev ter učiteljev in medsebojno usklajevanje želja ter izkušenj. Podobna kritika velja za šolski čas, razporeditev učnih ur in prostora. Vse je treba prilagajati naravi in potrebam učnega procesa ter velikosti skupin. Pouk je možno organizirati v daljših ali krajših časovnih intervalih, z različno razporeditvijo učnih predmetov in v različnih prostorih, v šoli ter zunaj nje. Taka dinamičnost omogoča stvarnejše načrtovanje pouka in večjo samostojnost, ustvarjalnost ter motiviranost učencev in učiteljev.

Tradicionalna delitev učnih vsebin na med seboj izolirane učne predmete ovira, da bi si učenci izoblikovali bolj kompleksno, problemsko in dialektično podobo o objektivni stvarnosti. Zato je težnja k večjemu interdisciplinarnemu in transdisciplinarnemu povezovanju eksemplarno izbranih učnih vsebin, k večji celostnosti pouka, ki naj omogoča učencem samostojnejšo izbiro učnih metod in sredstev in boljše razumevanje učiva. Takemu pouku učitelj – posameznik ni kos, zato ga je treba združevati v učiteljski team, ki bo pouk skupno načrtoval, uresničeval in vrednotil, presegal pomanjkljivosti izoliranega učitelja ter sproščal že znane prednosti teamskega učiteljevanja. Učbenik naj bi bila zadnja temeljna sestavina učnega procesa, katere funkcijo je treba bistveno spremeniti. Seveda soglašamo z Marklundom, da učbenik ne more ostati edini vir izobraževanja, da ga je treba kombinirati z drugimi viri in bolj izrabiti didaktično vrednost drugih tekstov, zlasti še priložnostno in za ožje namene sestavljenih didaktičnih tekstnih materialov. Toda razvoj učnih sredstev ne potrjuje Marklundovega prepričanja, da bodo »drugi učni materiali nadomestili učbenik . . ., da bo učbenik zamenjan s sistemom knjig . . .« (Mandić, 1977, str. 139).

Ob upoštevanju omenjenih didaktičnih novosti je bila l. 1962 uvedena devetletna obvezna skupna osnovna šola, ki je zamenjala prejšnji večtirni šolski sistem. Za to šolo je značilno, da je bila, v nasprotju z drugimi evropskimi skupnimi šolami, močno notranje, ne pa storilnostno diferencirana. Že na nižji (do tretjega razreda) in srednji (do šestega razreda) stopnji osnovne šole je bil uveden jedrni in dodatni pouk ter mnogi krožki, na srednji stopnji (v šestem razredu) pa še intenzivno poklicno svetovanje in usmerjanje. Na podlagi tega so se učenci v sedmem razredu že odločali za številne izbirne predmete in še posebej v devetem razredu, ki je zajemal kar devet različnih usmeritev. Kljub temu ostanejo razredi enotni, heterogeni, s skupnim jedrnim programom, s čimer se poudarja socialna in vzgojna vloga šole. Na izbirne predmete je odpadlo okoli 20 % celotnega učnega časa, torej 7 ur od skupnih 35 učnih ur na teden, v poklicno pripravljalnih usmeritvah devetega razreda pa tudi nad 60 % učnega časa, torej 22 ur (Kienitz 1973, str. 121). Uveljavili so načelo, da mora šola zagotoviti čim pestrejše vzgojno-izobraževalne možnosti, za katere naj se učenci po šolskem svetovanju in po razgovorih s starši čim svobodneje odločajo. Odločitvam pripisujejo pomemben vzgojni učinek, saj se morajo učenci vaditi v svobodnem odločanju in nositi posledice svojega ravnanja.

Vendar se je sčasoma pokazalo, da tolikšna razvejenost šolskih usmeritev ni v prid težnji po večji socialni homogenosti družbe, po temeljitejši splošni izobrazbi vseh mladih ljudi in po tesnejši sintezi praktičnega in teoretičnega izobraževanja, kajti vedno več učencev (nad 50 %) se je odločalo za teoretične smeri in za nadaljnje izobraževanje. Poleg tega je bila tako močno razvejena šola tudi organizacijsko, prostorsko in kadrovsko zelo zahtevna. Zato so jo leta 1969 drugič reformirali, predvsem z namenom, da se organizacijsko poenostavi, spremeni vsebinsko težišče nekaterih učnih predmetov in notranje delo šole še bolj posodobi (Gesamtschule, 1973, str. 146).

Med organizacijskimi spremembami je najpomembnejša tista, ki uvaja na višji stopnji (od sedmega razreda naprej) pri pouku jezikov in matematike lažji in težji kurz, število izbirnih predmetov pa omeji od devet na štiri in njim namenjeno število učnih ur na teden od sedem na štiri. Učenci morejo izbirati med jezikoslovjem, gospodarstvom, tehniko, umetnostjo, športom in politiko. Hkrati uvaja novi učni načrt vrsto lokalno vezanih izbirnih interesnih dejavnosti in predmetov (dve uri na teden), za vse učence devetega razreda pa še štirinajstdnevno obvezno praktično poklicno prakso.

Učnovsebinske spremembe gredo predvsem v smer večje interdisciplinarnosti in kompleksnosti učnih predmetov ter teamskega pouka, pri čemer se posveča večja pozornost nekaterim učnovsebinskim kompleksom, kot so npr. seksualna, ekološka in internacionalna vzgoja, škodljivost alkoholizma, kajenja in mamil, temam torej, ki širše vplivajo na zdravje celotne družbe in na medsebojne odnose ljudi. Sploh se uveljavlja prepričanje, da je znanje klasičnih učnih predmetov le ena izmed vzgojno-izobraževalnih sestavin in da mora šola posvetiti mnogo več pozornosti funkcionalnemu in osebnostnemu razvoju učenca. Zato se pedagogika in šola tesneje povezujeta tudi z antropologijo, sociologijo, kriminologijo, medicino in z drugimi, na človeka osredotočenimi vedami.

Glede notranjega dela in življenja šole je treba omeniti večjo udeležbo in soodgovornost učencev pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela šole ter uvajanje samostojnejšega učenja učencev, zlasti še v okviru prostovoljnih interesnih dejavnosti. V tej zvezi je treba omeniti še pestrejšo kombinacijo socialnih učnih oblik, izbirne predmete, fleksibilnejši učni čas in prostor ter raznovrstnost učnih medijev, ki pripomorejo k večji individualizaciji vzgojno-izobraževalnega dela. Tem smotrom je namenjen tudi »posebni pouk«, ki ga je deležno kakih 7 % kakorkoli motenih šoloobveznih učencev (Yates, 1972, str. 59) v posebnih razredih (klinikah) in še pogosteje pri posebnih urah, ki potekajo paralelno z normalnim poukom.

Na devetletno enotno šolo se vežejo gimnazije inženirske, humanistične, družboslovne, naravoslovne in ekonomske smeri in različne dveletne strokovne ter poklicne šole. Tudi med njimi so povezave prek izbirnih predmetov in kombinacij med jedrnimi (obveznimi) in dodatnimi (izbirnimi) predmeti. Poleg teh šol se od leta 1971 preizkuša tako imenovana »gimnazijska šola« (gymnasieskola), ki naj bi združila vse nadaljevalne šolske smeri po osnovni šoli. Ta gimnazija s štiri, tri in dveletnim trajanjem, z dvaindvajsetimi »linijami«, ki se po sorazmerno enotnem prvem razredu razcepijo na okoli 60 smeri, ima pomembno vlogo tudi za izobraževanje odraslih. Žal mi ni uspelo dobiti zanesljivejšega vira, ki bi obravnaval izkušnje te šole, zanimive z vidika našega usmerjenega izobraževanja.

Četudi ima švedska šolska reforma svoje šibke točke, je, v celoti vzeto, vendarle mnogo bolj uspela kot v katerikoli drugi državi. Na vprašanje »zakaj« se veže vrsta odgovorov. Predvsem je bila ta reforma dolgoročno načrtovana, reforma »dolgega diha«, katere pričetki segajo že v štirideseta leta. Pričela se je z eksperimentalno fazo pod skrbnim znanstvenim vodstvom in nadzorstvom. Šele po tem, ko so bile dane in preizkušene temeljne sestavine reforme, je bila splošno uvedena. Posebno uspešno je bilo, zlasti pri »ad hoc« in pri »racionalnih evalvacijah«, sodelovanje znanstvenikov, učiteljev–praktikov, politikov ter mnogih drugih družbenih subjektov in strokovnjakov. Ker je bila šolska reforma bistvena sestavina socialnih reform, so bila priskrbljena tudi potrebna finančna sredstva. Velik del teh je bil namenjen pravočasnemu in temeljitemu usposabljanju učiteljstva.

Skupna šola v Angliji

Za angleški šolski sistem so poleg skupne šole, ki ima najdaljšo zahodnoevropsko tradicijo, in drugih posebnosti (npr. izrazito privatno šolstvo) značilne dokaj napredne pedagoške reforme šestrazredne primarne osnovne šole.

Kar zadeva skupno šolo, omenimo, da se je pričela razvijati po drugi svetovni vojni kot reakcija na razslojevalni trismerni šolski sistem: gimnazija (grammar school), tehnična šola (technical school) in sekundarna moderna šola (secundary modern school) ter na osovražen sprejemni pogoj »11 + izpit« (11 + examination). Merila, ki so razvrščala učence v te šolske usmeritve, so toga, značilna za klasično statično pojmovanje in za precenjevanje prirojenih oziroma dednostnih danosti. Preveč ločujejo strukturne in globinske ravni učne snovi po posameznih šolskih smereh. Tako naj bi bila gimnazija po Norwoodovem poročilu iz leta 1941 za učence, »ki logično mislijo, ki so sposobni slediti dokazni verigi in se zanimajo za vzroke . . . , za tiste, ki hočejo utemeljitve za 'zakaj' in 'kako' . . . , za tiste, ki se zanimajo za odnose med stvarmi, za razvoj, za strukture, za povezan sistem znanja«. Tehnične šole so za učence, ki kažejo zanimanje in sposobnosti za uporabne znanosti in uporabne umetnosti. Ti učenci pogosto razpolagajo »s presenetljivim vpogledom v kompliciranе mehanizme, finese jezikovnih struktur pa so zanje preveč subtilne. Za te učence morata biti mišljenje in znanje neposredno uporabna . . . ter se nanašati na oprijemljive stvari«. Logično miselno so še bolj osiromašene sekundarne moderne šole za učence, ki »bolje ravnajo s predmeti kot z idejami . . . , se zanimajo za stvari in njihove oblike, potrebujejo neposredno praktično preizkušanje svojega mišljenja, znanja in nagnjenj . . . Neposredne situacijske odvisnosti so edino sredstvo, ki te učence zanima. Abstrakcije jim malo pomenijo« (Yates, 1972, str. 45).

V zadnjem četrtstoletju se je ta klasični šolski sistem v marsikaterem angleškem predelu močno spremenil. Predvsem skušajo omiliti ostre pregraje med gimnazijami in drugimi srednjimi šolami, saj se gimnazijski predmeti uvajajo tudi v te in omogočajo učencem izpite, ki so potrebni za nadaljnje izobraževanje. V tej smeri so še najdlje prišle skupne šole (sedmi, osmi in deveti razred), v katere se običajno združujejo tehnične šole in srednje moderne šole. V začetku sedemdesetih let so take šole zajele okoli 26 % vseh srednješolskih učencev (Geiss, 1970, str. 83), po drugem viru pa 46 %, s perspektivo 75 % do konca desetletja (Reguzzoni 1974/1).

Kot skupna šola sploh teži tudi angleška k večji socialni integraciji, k zagotavljanju enakopravnejših izobraževalnih možnosti in k večji demokratizaciji šole, v duhu »equal opornities for all«. Vendar te namene močno preprečuje za angleško skupno šolo tipična »drseča diferenciacija« z dokaj neizravnano splošno izobrazbo. Streaming in setting-sistem ter druge oblike nivojske storilnostne diferenciacije, ki zaradi slabe prehodnosti vse bolj oblikujejo zaprte homogene skupine, omogočajo temeljitejšo splošno teoretično izobrazbo le v smereh, ki so namenjene nadaljnjemu izobraževanju. V drugih pa je ta močno podrejena poklicno pripravljalnim učnim predmetom in precejšnjemu osipu učencev. Že stara laburistična parola »secundary education for all« je danes že precej pozabljena.

4.3. Učna diferenciacija in individualizacija v šolstu realnega socializma

V prizadevanjih za modenizacijo šolstva, to pa pomeni v prvi vrsti za diferenciacijo in individualizacijo šolstva, vzhodne socialistične države nič ne zaostajajo za svojimi kapitalističnimi konkurenti. Splošnoizobraževalno obvezno šolo, ki jo postopoma podaljšujejo, želijo kar najbolj usposobiti za oblikovanje visoko usposobljenih, znanstveni

in tehnični revoluciji prilagojenih ter socializmu predanih ljudi. Omejili se bomo predvsem na splošnoizobraževalno šolo v Sovjetski zvezi in v Nemški demokratični republiki. Prvo smo izbrali zato, ker ima za seboj najdaljši socialistični razvoj, drugo pa zaradi močne razvitosti šolstva.

V izpopolnjevanju in podaljševanju splošnoizobraževalne obvezne šole je, kakor kaže, še najbolj napredovala Nemška demokratična republika. Prvo stopnjo na osnovno šolo navezujočih se srednjih šol vse bolj in bolj nadomešča desetletna splošnoizobraževalna politehnična srednja šola. Le-ta naj bi nadomestila tudi zdajšnjo pripravljalno stopnjo za razširjeno dveletno višjo šolo (Erweiterte Oberschule), v bistvu gimnazijo, ki jo že vrsto let odpravljajo, pa jo še vedno imajo. V to šolo pošiljajo najboljše učence po uspehu in osebnostnih lastnostih, med katerimi imata pomembno vlogo politična aktivnost učenca in njegov socialni izvor (Robinsohn, 1970, str. 2/60).

S podaljšanim izobraževanjem, ki pomika poklicno odločanje v zrelejše starostno obdobje – učitelji in starši ugotavljajo, da se mnogim učencem »odpre« šele po osmem razredu osnovne šole – se porajajo tudi vse večje potrebe in zahteve po večji diferenciaciji in individualizaciji šolskega dela.

Kaže, da ima Sovjetska zveza glede podaljševanja splošne šolske obveznosti in posodabljanja šole več težav. Desetletne šolske obveznosti še ni uresničila razen v baltskih republikah, kjer uvajajo celo enajstletno obvezno šolanje – čeprav segajo ti nameni že v petdeseta leta. V sedemdesetih letih je je bilo deležno le nekaj nad 60 % učencev namesto načrtovanih 75 % (Robinsohn, 1970, str. 3/198). Dosežena je bila šele vsesplošna osemletna šolska obveznost, kar je na 26. kongresu KPSZ leta 1981 sam Brežnjev označil za velik uspeh in za pomemben mejnik v prizadevanjih, da bi postala popolna desetletna srednja šola obvezna za vse (Kumanev, 1981, str. 93).

Zlasti na podeželju preraščanje osemletne osnovne šole v desetletno politehnično srednjo šolo počasneje napreduje. Silno se trudijo, da bi dvignili njeno raven, omejili osip in ponavljanje razredov. Uspehov ni manjkalo, čeprav ne pomenijo vselej realnega znanja. Pogosto se skrivajo za njimi tudi birokratski pritiski oblasti in nagrajevanje šol ter učiteljstva po izkazanih odstotkih uspelih učencev. Kljub temu prosvetni politiki radi poudarjajo, da je imela pred šestimi leti le dobra polovica delavcev srednjo in višjo izobrazbo, danes pa je takih že tri četrt, da imajo zelo razvit sistem izobraževanja odraslih, da je vsak četrti sovjetski delavec v bistvu povezan z umskim delom, da je vsak sedmi delavec zavodov »Ural« sodelavec znanstveno-tehnične dejavnosti in se pojavlja kot racionalizator ali novator (Kumanev, 1981, str. 92, 94).

Podobno poteka razvoj splošnoizobraževalne obvezne šole tudi v drugih vzhodnih socialističnih državah. Toda bolj kot sistemske spremembe nas zanimata diferenciacija in individualizacija vzhodnoevropskega socialističnega šolstva, ki potekata v najtesnejši zvezi in soodvisnosti s splošno notranjo modernizacijo učnega procesa in z visoko zastavljenimi vzgojno-izobraževalnimi nalogami.

4.3.1. Utemeljevanje učne diferenciacije in individualizacije

O diferenciaciji in individualizaciji šolskega dela se v vzhodnem socialističnem šolstvu v zadnjem času veliko razpravlja, pa tudi raziskujejo ga. V šestdesetih letih se je v večini vzhodnoevropskih socialističnih držav začela splošnoizobraževalna srednja šola diferencirati, bodisi v okviru njenega podaljševanja na 9. in 10. šolsko leto ali tudi v okviru njene »gimnazijske« nadgradnje, kot npr. v Nemški demokratični republiki. Te usmeritve so v kvalitativnem in kvantitativnem pogledu zelo različne, o čemer bomo spregovorili kasneje, običajno pa obsegajo jezikovno, naravoslovno in matematično področje.

Vprašanjem o diferenciaciji in individualizaciji pouka so posvečali v šestdesetih letih veliko pozornosti zlasti teoretiki programiranega pouka. Landa, Bespalko, Ilina in drugi so opozarjali na skrb za sposobnejše učence, ki je bila v praksi in teoriji v primerjavi s pozornostjo do šibkejših učencev dokaj skromna, a marsikdaj tudi dvomljivo ovrednotena. Njihove poglede je realno izrazil Gnedenko (1966, str. 10–11), ko je kritiziral izenačevanje šolskega dela in zanemarjanje sposobnih učencev. Sprašuje se: »Zakaj menimo, da je nujno individualno vzgajati sposobnega športnika, negovati glasbene talente, zgodnjemu razvijanju sposobnosti na drugih področjih pa ne posvečamo dovolj pozornosti? Četudi cenim vzgojo športnih individualnosti, želim poudariti, da je za družbeni razvoj neprimerno pomembneje vzgajati tehnične, matematične, biološke, medicinske in sorodne sposobnosti. Na teh, prav na teh leži razvoj znanosti, kulture, zdravstva in gospodarstva . . . Na žalost se mi sramežljivo vedemo do tega, za današnje in bodoče rodove tako pomembnega vprašanja. Še več, neredko ustvarjamo take razmere v razredu, da je sposoben učenec primoran zanemarjati svoje sposobnosti.« Skatkin (1966, str. 21, 31) je kritiziral neredke pomanjkljivosti razrednega urnega sistema, ki je naravnan na povprečne učence, hipertrofira frontalno delo in nivelizira razred.

Že nekaj let prej je kritiziral uniformnost sovjetske šole ugledni pedagoški teoretik Melnikov (1961, str. 15), ko je ugotavljal: »Velika pomanjkljivost sedanjega sistema izobraževalno-vzgojnega dela je v tem, da skoraj nič ne upošteva individualnih sposobnosti in nagnjenj učencev. Ideja diferenciranega pouka za zdaj še ni deležna vsega priznanja in se v šolski praksi slabo izraža.«

Navedene kritike in mnoga praktična prizadevanja za diferenciacijo in individualizacijo pouka so sprožile v šestdesetih in sedemdesetih letih številne strokovne razprave in celo polemike, npr. v glasilih »Učitel'skaja gazeta« in »Deutsche Lehrerzeitung«, ki so izražale bojazen nivojske oziroma zunanje diferenciacije. Težišče se je le nagnilo v ugotovitev, da je ta strah načelno neupravičen, vendar s poudarkom, da je treba sleherno diferenciacijo skrbno preučiti in načrtovati, da bi se ta nevarnost preprečila. Kako pomembne razsežnosti je dobilo v tistih časih to področje, dokazuje še dejstvo, da je bilo v Nemški demokratični republiki ustanovljeno posebno znanstveno društvo z imenom »Differenzierung« (Kienitz, 1973, str. 346). Nekoliko pozneje, leta 1971, je bilo v Moskvi obsežno posvetovanje pedagoških znanstvenikov socialističnih držav o temi »Diferenciacija in individualizacija izobraževanja in vzgoje pri modernem pouku«, a leto kasneje so zbudile veliko pozornost Skatkinove teze (1973, str. 89) o perspektivi sovjetske šole. V njih je bilo poudarjeno, da je nujna večja diferenciacija pouka ne le pri fakultativnih predmetih, marveč že v razredu.

Hkrati je opaziti v tem času, zlasti v Sovjetski zvezi, predvsem zunaj etablirane pedagoške znanosti, vedno več pedagoško sociološke aktivnosti, ki opozarja ne le na tradicionalne vzgojno-izobraževalne prepade med mestom in vasjo, med centrom in periferijo, marveč tudi na izobraževalne privilegije in omejitve na podlagi socialnega in izobraževalnega statusa otrok in njihovih staršev (Liegle, 1969). Vedno več je podatkov o socialnem izvoru študentov, tekmovalcev in zmagovalcev na olimpiadah in drugih tekmovanjih, ki dokazujejo, kako se krivulja socialne strukture študentov vse bolj pomika v prid premožnejših in privilegiranih.

Pospeševanje individualnih sposobnosti učencev se utemeljuje z *ekonomsko pragmatičnimi in antropološko humanističnimi argumenti.* Prvi izvirajo iz vse izrazitejšega spoznanja, da postajajo znanost, znanje in razvite človekove sposobnosti vedno pomembnejša proizvajalna sila. Zato mora šola usposabljati funkcionalno razvite kadre, ki bodo zmogli povezovati teorijo s prakso in se bolj ustvarjalno prilagajati vedno novim in spreminjajočim se tehnološkim procesom. Zaradi teh namenov mora že splošnoizobraževalna šola potegniti učence v globlje razumevanje znanosti in tehnike ter njunih medsebojnih odnosov. Toda čim zahtevnejši, intenzivnejši in čim bolj znan-

stven je pouk, tem bolj se manifestirajo individualne razlike med učenci, ki silijo učitelja, da jih upošteva.

Hkrati z ekonomskimi argumenti se potreba po individualizaciji utemeljuje tudi z antropološko humanističnimi motivi, z zahtevo po vzgoji »novega človeka«, ki bo duhovno bogat, moralno osveščen, telesno razvit, sposoben in voljan sodelovati pri razvijanju socialistične družbe (Berthold I . . . , 1967, str. 303). Pravica do višje šolske izobrazbe in poklicnega izobraževanja vseh, višji materialni in kulturni standard družine, bogatejša družbena dejavnost, zbliževanje razredov in slojev, rastoča politična in moralna enotnost ljudstva, razvijanje socialističnega načina življenja – vse to zahteva drugačno pojmovanje človeka in njegovih posebnosti (Drefenstedt, 1980, str. 171), seveda spet zato, da bi ta vsestransko razvita osebnost še bolj pospeševala nadaljnji družbeni razvoj. Vse pogosteje se pojavlja zahteva, da je treba za hitrejši razvoj družbe bolj upoštevati subjektivni dejavnik. Na 6. plenumu CK Nemške enotne socialistične partije je bilo poudarjeno, da je treba upoštevati človekov notranji individualni svet in spoznati velika moralna vprašanja njegove eksistence (Hager, 1972, str. 44).

Spričo relativno nizke razvitosti vzhodnega socialističnega sveta in od tod izhajajočih družbenih odnosov, a tudi zaradi še ne premaganih stalinističnih pogledov na človeka je antropološki vidik večkrat podrejen ekonomskemu, bolj verbalno kot praktično upoštevan, pa se zato prej razhajata, kdaj pa kdaj celo izključujeta kot dopolnjujeta. Da je vzhodnoevropska socialistična šola podrejena v prvi vrsti proizvodnim in državnim potrebam, se ne kaže le v pretežno proizvodno in funkcionalno naravnanem predmetniku, marveč tudi v vse izrazitejšem podrejanju učnega procesa učinkujočim proizvodnim načelom, v vse hujših učnostorilnostnih pritiskih. Neuner (Informationen 1980,/1, str. 2), predsednik nemške akademije pedagoških znanosti, poudarja, da je storilnostno načelo pomembno vprašanje socialistične vzgoje, revolucionarna zadolžitev in izraz moralne drže. Zavzema se za to, da se storilnostne zahteve proizvodnje prenesejo tudi v šolo. Zavrača buržoazno teorijo, po kateri sta samouresničevanje osebnosti in storilnost v nasprotju, in poudarja, da prav visoke storilnostne zahteve varujejo mlade pred brezdelnostjo, lenarjenjem, pohajkovanjem in nepolitično aktivnostjo.

To je vsekakor izredno tehnokratska pedagoška formulacija o spodbujanju učne storilnosti, katere cilj je predvsem dober državljan in produktivnostni proizvajalec. Šola, ki mora usposabljati visoko kvalificirane graditelje socializma, zahteva od učencev v prvi vrsti družbeno vredne in priznane učne storitve, za katere morajo nenehno dajati račune. Nizka učna storilnost je izpostavljena družbeni obsodbi in pritiskom: prek ravnateljev in raznovrstnih nadzornikov je močno razvit sistem učnega kontroliranja, ki ima na voljo celo vrsto ukrepov, kot so npr. inšpekcije, razne hospitacije, javne primerjave medšolskih učnih uspehov, četrtletna spričevala, pogostno ocenjevanje, natečaji itd., s čimer se uresničuje geslo: »kontrola dela vsakega posameznega učenca v vsaki fazi učne ure mora postati načelo« (Klingenberg, 1972, str. 385). Bistvo te nadzorno prisilne osti se sicer skuša vztrajno prikrivati z utemeljevanjem, da gre pri teh nadzorih le za pomoč učiteljem in učencem, ne pa za vohljanje in represivno iskanje njihovih učnih slabosti.

Vse kaže, da ima taka prisilna in zgolj družbena učna motivacija, ki temelji predvsem na kolektivni družbenomoralni odgovornosti za učenje posameznika, precejšnje omejitve. Zlasti popušča pri starejših učencih, kjer bi morala biti praviloma najuspešnejša (Lanzikas J., Juska A., 1973/11, str. 39). Ker socialističnemu šolstvu tega spet ni lahko priznati, vali krivdo za tako stanje na druge šolske dejavnike, predvsem na učitelje, na zastarele učne metode, na prezahtevnost učnih načrtov itd. Premalo upošteva, da ima utrujenost učencev, njihova nejevolja do učenja, odklonilni odnos do šole tudi socialnopsihološko ozadje, ki ga zgolj z didaktičnimi razlogi ni mogoče do kraja pojasniti. S tega vidika je zanimivo raziskovanje vprašanja, kako razumejo učno od-

govornost učenci sovjetske šole. 72 % anketiranih učencev je izrazilo pozitivni odnos do učenja z naslednjimi najpogostejšimi motivi: znanje je v življenju nujno, učenje je v korist družbe, hočem nadaljevati šolanje, učenje je potrebno, da dobro izhajamo v življenju, učiti se je treba, da bi čimveč spoznali, učenje je nujnost; 18 % učencev je odgovorilo, da se učijo le, kadar jih učna snov zanima, 8 % učencev pa le zato, ker se morajo učiti (Pavlovskaja V. N., 1973/8, str. 19). Iz navedenih odstotkov sledi, da družbeni učni motivi le niso tako vsemogočni, kot se pogosto misli.

Šola realnega socializma, zlasti srednja, je vsekakor ujeta v spone formalne pravice posameznika, da razvije svoje individualne vrednote in dejanske funkcionalistične naravnanosti, a za bolj osebne individualne želje in potrebe nima veliko posluha. Zato so dvomljive trditve, da se v socialistični družbi in šoli že spajajo utilitaristični in humanistični interesi, da je izobraževanje enotnost družbenoekonomske moči in humanističnih vrednot (Kienitz, 1973, str. 25), da so dane delavcem vse možnosti, da »izrazijo sebe«, razvijejo vse svoje sposobnosti in talente, ki so, po Leninovih besedah, nenačeti studenec, tega pa je kapitalizem mlel, davil, dušil tisočim in milijonom (Kumanev, 1981, str. 86). Kumanev, avtor vsekakor načelnega stališča sovjetske partije do vsestransko in harmonično razvitega človeka, vrednoti osebnost skozi prizmo njenega odnosa do dela. Poenostavljajoč Marxovo misel, da so vsesplošna ljubezen do dela in razvite delovne sposobnosti najpomembnejše lastnosti osebnosti, vidi merilo človekove kulturne in zavedne osebnosti le v njenem odnosu do dela in družbene lastnine, v socialno aktivnem vedenju, v zavestni disciplini in odgovornosti, v razvitem čustvu družbene obveznosti in dolžnosti. V tem sklopu naj bi imela odločilno vrednost človekova pripravljenost, da nameni vse svoje sile in znanje blaginji družbe, da poveže svoje želje, prizadevanja z družbenopolitičnimi cilji ljudstva (str. 90). Te kvalitete osebnosti avtor še večkrat poudarja, nikjer pa ne omenja drugih z delom, koristnostjo in družbo manj povezanih človekovih lastnosti in potreb, niti ne omenja individualizacije in diferenciacije vzgojno-izobraževalnega dela. Na enem mestu sicer pove, da je vsestranski razvoj človeka individualen in ne niveliziran. Toda hkrati poudarja, da ocenjuje partija vsestranski in harmonični razvoj človeka, sposobnosti in ustvarjalnosti sovjetskih ljudi »z vidika naših socialnopolitičnih ciljev, obstoječega ekonomskega potenciala in potreb znanstveno-tehnične revolucije« (str. 93).

To seveda ne pomeni, da vzhodnoevropska socialistična pedagogoka diferenciacije in individualizacije vzgojno-izobraževalnega dela ne pozna. Nasprotno, zadnja leta jima posveča vedno več pozornosti, čeprav se vsaj njeni bolj uradni zapisi ne razlikujejo veliko od pravkar omenjenega pojmovanja človekove osebnosti in od tod izhajajočih nalog šole. Kljub temu sveže zvenijo besede, da so individualne posebnosti oziroma »individualna varianta« osebnosti posebna vrednota, če družbi koristijo, če jo s pestrenjem bogatijo (Drefenstedt, 1980, str. 173). Da gre za novejša stališča vzhodnoevropskie socialistične pedagogike o osebnosti, Drefenstedt (1980, str. 173) sam priznava, ko pravi: »V primerjavi z gledanjem na individualne posebnosti v obliki zaostajanja, slabosti, težav, stopa tu . . . *novo* (podčrtal F. S.) vrednotenje individualnih posebnosti kot dragoceno potencialno področje za vsestranski osebnostni razvoj vsakega otroka in mladostnika, katerih skrbno upoštevanje omogoča ugoden osebnostni razvoj otroka v njegovi individualni varianti.«

Razume se, da se v ta prizadevanja vse bolj vključuje tudi šola. Sovjetski minister za ljudsko izobraževanje poudarja: »Zato moramo do kraja razmisliti, kako oblikovati naše pedagoško delo, da bomo skrbno in pozorno zagotovili ugodne možnosti za razvoj vsakega učenca, za odpravo ponavljalcev in za vsestransko izoblikovanje individualnih moči, sposobnosti in talentov vsakega posameznika« (Honecker, 1973, str. 18). Podobno nalaga šoli M. Honecker (1974, str. 325), ministrica za šolstvo Nemške demokratične republike, ko poudarja: »Mi izhajamo iz tega, da se mora v socialistični družbi vsak člo-

vek vsestransko razviti in svojo individualnost izraziti, šola pa mu mora nuditi za to bistvene možnosti . . . Razvijanje specifičnih potez individuuma, pospeševanje vsega *tistega, s čimer more posameznik koristiti družbi, kar dviga ustvarjalne delovne zmožnosti posameznika za družbo* (podčrtal F. S.), je važna naloga našega šolskega dela.« V učbenikih didaktike sta zelo poudarjeni načeli o individualizaciji in o dostopnosti ter primernosti pouka, dasiravno bolj zaradi prezahtevnih učnih načrtov, nizkih učnih uspehov, formalističnega znanja in preutrujenosti učencev (Simonov, 1981, str. 57) kot zaradi bolj osebnih želja in potreb učencev.

4.3.2. Pojmovanje osebnosti

Ob tem se nam nujno vsiljuje vprašanje, kako vzhodnoevropska socialistična pedagogika pojmuje osebnost in posebnosti človeka. Temeljno vodilo ji je vsekakor prepričanje, da v socializmu ni načelnih nasprotij med splošnimi lastnostmi človeka in njegovimi individualnimi posebnostmi, da mora biti izražanje individualnosti vselej v soodvisnosti z oblikovanjem splošnih, za socialističnega človeka bistvenih lastnosti (Honecker, 1974, str. 325). Že iz navedenih formulacij je razvidno za nas nesprejemljivo rangiranje človekovih lastnosti na splošne bistvene in na podrejene individualne lastnosti. Pri tem je značilno, da se govori o »bistvenih« lastnostnih le, kadar gre za splošne lastnosti, nikoli pa tako ne označujejo individualnih, posebnih osebnostnih lastnosti, ki naj bi bile le konkretizacija, transformacija splošnega, bistvenega. Od tod zahteva, da naj se pojmovanje individualnih razlik mnogo bolj podredi splošni koncepciji razvoja osebnosti, pri čemer je splošnodružbeno in kot tako bistveno ter »enoznačno primarno« za socialistično osebnost. V tem smislu razumejo človekovo individualnost kot individualni odnos do družbe, ki pa se mora izražati na produktiven način kot individualni delež pri uresničevanju zgodovinskega poslanstva delavskega razreda (Drefenstedt, 1980, str. 174–175). »Odločilni, zadnji odnos je naravno družbeni, kajti individualnost je singularnost v njeni družbenozgodovinski izraznosti« (prav tam, str. 174).

Po takem pojmovanju osebnosti njena originalnost sama po sebi in zaradi sebe ne predstavlja vrednosti, če ni družbenokoristno naravnana. Klein (1967, str. 409) izrecno poudarja, da mu pri individualizaciji ne gre »v prvi vrsti za izboljšanje nekega splošnega, človeka razveseljujočega prizadevanja . . . , kakršnegakoli močnejšega spodbujanja vsakega učenca, marveč za to, da si učenci prisvojijo *čisto določeno* (podčrtal F. S.) znanje in vednosti, da se razvijajo njihovi motivi, stališča, zanimanja, načini ravnanja, prepričanja itd. v *zelo točno orisanih smereh* (podčrtal F. S.), z vidika potreb družbe in graditve socializma«. Da ne bi dvomili o običajnosti takega mnenja, naj navedem še podobno misel. Za Kossakowskega, direktorja inštituta za pedagoško psihologijo na akademiji za pedagoške znanosti in predsednika združenja psihologov v Nemški demokratični republiki, je sicer pomembno, da učitelj upošteva razvojne zmožnosti oziroma stanje učencev, da izhaja iz doseženega in na njem gradi, vendar ima avtor v mislih predvsem kvantitativno razvojno stopnjo učne skupine in posameznega učenca. Povsem nedvoumno namreč poudari, da za oblikovanje pedagoškega procesa »ni primarno vprašanje, kakšen je otrok v določeni starosti, s katerimi interesi, znanjem in sposobnostmi razpolaga in kako moram zaradi njih zastaviti učni proces. V ospredje mora priti vprašanje, kaj hočem v vzgojno-izobraževalnem procesu doseči in kako moram ta proces zastaviti, da bi ta cilj ob upoštevanju splošnih razvojnih zakonitosti in posebnih potreb in sposobnosti učne skupine ali določenega učenca učinkovito uresničil« (Informationen, 1980/2, str. 4). Misel sklene z opozorilom, da je navedeno izhodišče še posebej nujno zato, »ker obstajajo splošne razvojne težnje, ne pa tudi duševne razvojne posebnosti pri otrocih in mladostnikih določene starostne skupine, po katerih bi se mo-

rali orientirati pri konkretnem oblikovanju pedagoškega procesa«. Razume se, da po tako nedvoumnem podcenjevanju in celo zanikanju individualnih posebnosti učencev ni mogoče kaj bolj resno jemati tistih formulacij, ki le na splošno in deklarativno upoštevajo posameznika in njegovo individualnost, na konkretnih in praktičnih tleh se pa docela zgubijo ali pa prav protislovno in nerazrešljivo zapletajo. Zato ne bomo daleč od resnice, če povzamemo uradno vzhodnoevropsko socialistično pojmovanje osebnosti z ugotovitvijo, da so njene individualne posebnosti upoštevane in priznane le toliko, kolikor na samosvoj, »lomljen« način odsevajo splošno, bistveno, to je družbeno, kolikor se subjektivna zavest sklada z objektivno, družbeno.

4.3.3. Pojmovanje razvojnih dejavnikov

S pojmovanjem individualnosti oziroma osebnosti je tesno povezano vprašanje dejavnikov človekovega razvoja. V vzhodnem, socialističnem svetu jih dokaj neenotno ocenjujejo. Etablirana pedagogika in psihologija biološke dejavnike sicer sramežljivo priznavata, vendar jih podcenjujeta in povsem podrejata zunanjim socialnim pospeševalcem razvoja. Podcenjevanje bioloških razvojnih dejavnikov se vleče vse iz srede tridesetih let, ko je znani odlok boljševiške partije iz leta 1936 (Direktivy VKP (b), 1947, str. 190) »o pedoloških izkrivljanjih v sistemu ljudskih komisariatov za prosveto« obsodil pedološko smer v pedagogiki in psihologiji ter z njo tudi vlogo dednosti in celo družbenega okolja v človekovem razvoju, jo označil za nesprejemljivo buržoazno dediščino ter poudaril neomejeno moč vzgoje.

Razume se, da je bilo pod močnim vplivom tega odloka tudi pojmovanje osebnosti in njenih individualnih posebnosti. Če ni v otroku nič dednega in če je moč vzgoje tolikšna, potem je pač mogoče pripeljati vse otroke k enakim vzgojnim smotrom, kakršne narekujejo potrebe in interesi države, ne pa družbe in posebnosti posameznika.

Očitno se odnos uradne pedagogike do dednosti še ni bistveno spremenil. Še vedno enostransko svari vzgojo, naj ne upošteva psihodiagnostične podobe posameznika, oziroma jo upošteva le toliko, da jo podredi skupnim potrebam. Ko svari Neuner (Informationen, 1980/1, str. 4) pred zares zmotnim precenjevanjem bioloških dejavnikov v buržoaznem pojmovanju nadarjenosti, meni: »Vsakokratni potencial nadarjenosti nekega šolskega razreda, šole, nekega naroda je odvisen od družbenosocialnih možnosti in od ravni pedagoškega dela.« Take poglede, ki povsem prezrejo endogene vplive na človekov razvoj, pogosto mehanično poenostavljeno utemeljujejo bodisi s fiziološkimi in psihološkimi nauki Sečenova, Pavlova, Uhtomskega, po katerih se človekovo živčevje in duševnost oblikujeta v aktivnostih individualnega življenja, ali z nauki klasikov marksizma o družbeni in zgodovinski determiniranosti osebnosti.

Marx in Engels (1971, str. 303) sicer poudarjata v *Nemški ideologiji,* da je razvoj vsakega posameznika odvisen od razvoja vseh drugih, s katerimi je v neposrednih ali posrednih odnosih, da so individui različnih generacij, ki stopajo v skupne odnose, med seboj povezani, da mlad človek ne začenja svojega razvoja sposobnosti iz nič in od začetka. Toda s tem zgodovinskim determiniranjem človeka nista zanikala njegove individualne in endogene pogojenosti, saj poudarjata, da so človekove kvalitete in druge duševne ter telesne sposobnosti odvisne tudi od lastnih razvojnih možnosti človeka, od tega, v kolikšni meri »tiči« v tem ali onem posamezniku »kak Rafael, ki bo kot osebnost razvil svoj talent«. Človek ni pasiven produkt okolja in konkretnih družbenih odnosov, marveč je tudi njegov soustvarjalec. S spreminjanjem sveta spreminja po subjektivni poti tudi sebe. Le v tem kontekstu se je moč strinjati, da pomenijo zakoni in smotri družbenega razvoja ter zakoni in smotri vsestransko in harmonično razvite osebnosti, z njenimi individualnimi lastnostmi vred, v bistvu le dve strani enotnega dialektičnega procesa.

Kaže, da se to dejstvo tudi v psihologiji in pedagogiki držav »realnega« socializma vse bolj uveljavlja. Potem ko je priznani ruski psiholog Rubinštein (1959, str. 137) zavrnil pogostno mišljenje, da vzgojni vplivi neposredno vplivajo na otrokov razvoj, je deset let kasneje kritiziral to zmoto tudi vplivni sovjetski pedagoški teoretik Danilov (1969, str. 59). Menil je, da se neredko vrivajo pedagoški koncepti, ki imajo svoje ozadje v naivni in mehanični predstavi stare pedagogike, da je zaželene lastnosti otroka možno oblikovati s premočrtnim zunanjim vplivanjem nanj in s sistematičnim ter strogo usmerjenim delovanjem pedagoga neposredno projicirati v otroka take ali drugačne navade in lastnosti. S tega vidika so zanimive tudi razprave, ki so se v sedemdesetih letih razvile med sovjetskimi strokovnjaki (Voprosy filosofii, 1970). Zlasti biologi in medicinci so se zavzeli za večje upoštevanje predolgo prezrte »pedagoške genetike« in za večjo ideološko sprostitev psihodiagnostike.

Vidimo, da se pogledi vzhodnoevropske socialistične pedagogike in psihologije na osebnost in njene individualne posebnosti, na dejavnike človekovega razvoja počasi le otresajo birokratskoetatističnih ideoloških spon. Po drugi strani pa so uradna šolska stališča in praksa še zelo močno vklenjena vanje. To se kaže predvsem v absolutiziranju »družbenega« (bolje državnega) proizvodno utilitarističnega in razredno političnega merila kot edinega, po katerem se vrednoti človek, njegova osebnost in individualnost.

V prej navedenih mislih je veliko znamenj, ki dokazujejo, da je to vrednotenje pod vplivom še ne tako odmaknjenega stalinističnega obdobja. Ve pa se, da stalinistična ideologija za človeka, posameznika, za njegovo individualnost ni imela posluha, saj je kult osebnosti zavrgel temeljne človekove svoboščine in pravice, celo take, kakršna je pravica do življenja in do objektivne pravne zaščite. Notranje bogata, svobodna, avtohtona in samosvoja osebnost je bila v napoto birokratsko zamišljeni, uniformirani državi, na čelu katere se je šopirila totalizirana, hierarhično organizirana državno-partijska oblast. Zato je ta oblast individualnost omejevala in jo posiljevala z modelom dogmatsko mislečega, poslušnega, s skupino, kolektivom in državo stopljenega oštevilčenega in razosebljenega pripadnika. Ta prizadevanja so se kazala med drugim tudi v pogostnih načrtih o prevzgoji posameznika, o razvoju novega kolektivnega človeka, ki se bo sposoben podrediti interesom in potrebam držav in se bo pripravljen »prostovoljno« odreči lastnemu »jazu«. Razumljivo je, da je bila šoli v tej prevzgoji dodeljena pomembna vloga.

Ne spuščamo se v ocene, v kolikšni meri so značilnosti stalinizma kot pojava še žive v današnjem svetu realnega socializma, v njegovi šoli in vzgoji. Take ocene so zelo zahtevne in tvegane. Ni lahko presoditi mejá med starim in novim, koliko je v novem še značilnosti starega, v kolikšni intenzivnosti in v kakšnih modifikacijah. Po eni strani je treba upoštevati postalinske spremembe, »ki predstavljajo, kakorkoli skromne so že bile, vendarle veliko zboljšanje glede na Stalinov goli terorizem« (From, 1979, str. 17), a po drugi strani se je bati, da je ta dediščina še vedno v trdnih rokah, kar dokazuje tale, še dokaj sveža grožnja enega izmed vplivnih socialističnih vodij, Fidela Castra: »Kontrarevolucionarni elementi naj se pazijo! Izkušnja *vseh socialističnih držav* (podčrtal F. S.) je disciplina, vpeljana s primernimi sredstvi. Sezidali bomo toliko zaporov, kolikor bo potrebno. Vse drugo je iluzija« (Čavoški, 1981, str. 667). Take napovedi kajpak potrjujejo prepričanja mnogih, da nasilje nad posameznikom in nad njegovo prostostjo še ni izginilo. (Čavoški, 1981, str. 668).

Delno potrjuje te domneve že spredaj omenjeno enostransko vrednotenje človekove vrednosti in individualnosti, v katerem je, kakor kaže, malo posluha za njegove intimnejše, bolj osebne želje, potrebe, posebnosti, lastnosti, vrednote, stališča, poglede, hobije itd., za »razvoj«, kakor bi dejal Marx (1973, str. 913–914), »človeških moči, ki je samemu sebi namen, resnično kraljestvo svobode«, za posebnosti torej, ki se morda

ne skladajo vselej in povsem z družbenim merilom, ali so družbeno bolj ali manj irelevantne, a za posameznika, za njegovo svobodo in srečo zelo pomembne. V zares demokratični in humani družbi, ki priznava različnost ljudi, raznovrstnost njihovih interesov, potreb, želja, ocen, pogledov itd., mora biti priznana pravica tudi do take individualnosti. Če je zaradi družbene nerazvitosti in drugih objektivnih ovir, razmer in stanj še ne zmore vselej in povsod uresničevati, pa morajo vsebovati te težnje in namene vsaj njeni razvojni procesi oziroma jutrišnji nameni.

4.3.4. Diferenciacijski in individualizacijski ukrepi

Pojmovanje človekove osebnosti, individualnosti in razvojnih dejavnikov močno vpliva na zgradbo vzhodnoevropskega socialističnega šolskega sistema in še zlasti na njegovo diferenciacijo in individualizacijo. Ni treba posebej poudarjati, da jo najtesneje povezujejo z enotnostjo vzgojno-izobraževalnih smotrov in šolskega sistema ter da vsaj načelno odklanjajo vse oblike zunanje diferenciacije.

Kot sistem, uresničen tudi v praksi, ima enotna šola najdaljšo tradicijo v Sovjetski zvezi. V petdesetih letih začno pod vplivom lastnih naprednih šolskih tradicij in izkušenj sovjetske šole tudi druge socialistične države nadomeščati podedovani paralelni šolski sistem z enotno šolo, ki jo je tu in tam dopolnjeval kak fakultativni predmet z zelo omejenim številom učnih ur, pogosteje pa interesne dejavnosti zunaj pouka in krožki.

Enotno šolo, povezano z obveznostjo, državnostjo, posvetnostjo, znanstvenostjo in brezplačnostjo, je zahtevalo že zgodnje meščanstvo, vendar je nikoli ni uresničilo, saj je taka šola prehitro prišla v nasprotje z buržoaznimi razrednimi interesi. Marksistična revolucionarna gibanja so jo tako kot druge humanistične ideje sprejela v svoj program, jo razvijala naprej in jo s socialističnimi revolucijami tudi uresničila. Zato je enotno šolo v resnici treba razredno pojmovati, kot sestavino revolucionarno demokratičnih teženj, s povsem določenimi nameni, da se preseže vzgojno-izobraževalni monopol vladajočega razreda, zbližajo vzgojno-izobraževalne možnosti vseh socialnih slojev, dvigne splošnoizobraževalna raven vse mladine, omogoči optimalni razvoj vseh nadarjenosti in omilijo tiste vzgojno-izobraževalne razlike med učenci, ki izvirajo iz njihovih socialnih, razrednih, miljejskih in drugih omejenosti. Buržoazna splošnoizobraževalna šola tega do danes ni zmogla, čeprav se skuša z novejšimi reformami bolj demokratizirati. Vendar to ne sega tako daleč, da bi lahko uresničila resnično humanistično in revolucionarno pojmovanje človeka in na podlagi naravne in družbene enakosti ljudi zagotovila njihov vsestranski harmonični razvoj.

Moramo pa poudariti, da enotne šole ne gre istovetiti z enakostjo, uniformiranostjo. Vsaj teorija je ni nikoli tako pojmovala, čeprav se je v praksi kot taka v resnici pojavljala. Na to razliko opozarjajo že temeljna načela sovjetske šole v »Deklaraciji o enotni delovni šoli« iz leta 1918, kjer je zapisano: »Vendar načelo enotnosti ne pomeni uniformiranosti. Za vse skupine bo ljudski komisariat za izobraževanje predpisal minimalen izobraževalni program. Vendar šole ne morejo biti na vseh stopnjah horizontalno tako enotne, kot morajo biti v vertikalni liniji. Zato mora priti okoli 14. starostnega leta učencev do delitve na različne smeri, vendar tako, da ostanejo mnogi temeljni predmeti za vse učence enotni in da je pouk za posamezne diferencirane skupine . . . le specifično obarvan. To grupiranje v nobenem primeru ne sme voditi k dvotirnosti« (Lunačarski, 1958, str. 523–524).

Da se enotnost šole v socialistični pedagogiki tudi danes tako oziroma še bolj diferencirano pojmuje, naj izmed številnih razpoložljivih dokazov zadostujeta dve misli vplivnih socialističnih pedagogov, Nemca Neunerja (Informationen, 1980/1 str. 5) in

Rusa Gnedenka (Mitter, 1970, str. 145). Prvi opozarja, da je »treba preseči orientacijo na katerokoli povprečje, na izenačevanje dejavnosti (Gleichmacherei). Vsestranski razvoj ne pomeni, da morajo biti pri vsakem posamezniku enako razvita vsa osebnostna področja. Vsestranski razvoj osebnosti vključuje individualni profil osebnosti.« Gnedenko pa poudarja, da je »enotna šola velika pridobitev oktobrske revolucije . . . Toda to nikakor ne pomeni, da mora enotna šola vse učence enotno izobraževati, neodvisno od sposobnosti in nagnjenj.«

Proti koncu šestdesetih let se je pričel v državah realnega socializma položaj enotne šole močno spreminjati. Njeno načelo enotnosti stopa v novo obdobje, za katero je značilna težnja po višji vzgojno-izobraževalni zahtevnosti za vse učence, prevrednotenje splošne izobrazbe in zbliževanje le-te s strokovno in večja diferenciacija šolskega dela. Podaljševanje splošne izobraževalne obveznosti in prizadevanja, da bi si vsi učenci pridobili čim temeljitejšo splošno in strokovno izobrazbo, da bi zagotovili obvezni šoli optimalno vzgojno-izobraževalno raven in kvaliteto, sodijo ne glede na motive, ki se pojavljajo za temi prizadevanji, med izredno dragocene in najbolj uresničene namene socialistične preobrazbe, tudi v buržoaznem svetu vse bolj opažene in cenjene.

V pojmovanju splošne izobrazbe je opuščen njen informativno-vedenjski pomen, poudarja pa se razvoj sposobnosti, logičnega mišljenja, povezovanje temeljnega znanja v enotnejši in trdnejši sistem, ki naj bi pomembneje vplival na človekovo zavest in ravnanje. Splošna izobrazba je bolj profilirana in tesneje povezana s politehnično in strokovno izobrazbo, da bi zagotovila večjo fleksibilnost izobraževanja oziroma izobraževanje za delo, spodbujala tudi tehnične talente in nagnjenja, omogočala večje prilagajanje šole spreminjajočim se nalogam, ki izvirajo iz potreb družbe, gospodarstva in znanosti, ter zagotovila večjo kakovost in racionalnost pouka.

Pod temi vplivi so pričeli v nekaterih socialističnih državah po sedmem razredu obvezne splošnoizobraževalne šole intenzivneje vzporedno povezovati in prepletati splošno izobraževanje in poklicno usposabljanje, da bi se absolventom omogočila takojšnja zaposlitev ali nadaljevanje šolanja. V Sovjetski zvezi je zagrešil te reforme Hruščov. Sledile so mu še nekatere socialistične države, npr. Nemška demokratična republika. Toda pokazalo se je, da v tej rešitvi ni perspektive (Kienitz, 1973, str. 90). Ker postaja znanost vse bolj produktivna sila, proizvodnja pa temelji vedno bolj na moderni tehnologiji, za katero je zlasti matematična in naravoslovna splošna izobrazba izredno pomembna, so se pokazale v splošni in poklicni izobrazbi absolventov splošnoizobraževalnih šol velike vrzeli, tako tistih, ki so se velikokrat neprimerno zaposlili, kakor tudi onih, ki so šolanje nadaljevali. Proizvodnja in univerze so bile s tako šolo nezadovoljne, kar se je še posebej pokazalo na III. internacionalnem politehničnem seminarju leta 1965 v Sofiji (Postler, 1965, str. 711–713).

Zato so npr. v Sovjetski zvezi in Nemški demokratični republiki to vzporednost omislili, a namesto poklicnih specializiranih učnih vsebin okrepili matematično-naravoslovno učno področje, eksperimentalno orientirano politehnično izobraževanje presegali tradicionalno delitev med splošnim izobraževanjem in poklicnim usposabljanjem, med šolo in delom. Zdajšnjo splošnoizobraževalno, tehnično in strokovno usmeritev devetega in desetega razreda popolne srednje šole nameravajo v Sovjetski zvezi postopno preseči z enotnim tipom šole šele proti koncu tega stoletja (Potkonjak, 1985, str. 234). Če upoštevamo, kako dolgo že odpravljajo »elitno« razširjeno glavno šolo v Nemški demokratični republiki, a jo še vedno imajo, smemo domnevati, da se take napovedi, kolikor sledijo tudi stvarnosti in ne le željam birokratov, vedno znova premikajo v bodočnost.

Pač pa obstaja v socialističnem visokem šolstvu močna težnja, da bi se izobraževanje, raziskovanje in proizvodnja kar najbolj neposredno povezale. V Bolgariji zdru-

žujejo omenjene dejavnosti v tako imenovane »znanstvene komplekse«. Tako je npr. agronomska akademija »Georgi Dimitrov« oblikovana kot kompleks izobraževalnih, raziskovalnih in proizvodnih enot. V take proizvodne, raziskovalne in izobraževalne integracije naj bi bilo vključenih že okoli 70 % znanstvenih potencialov (J. Nica, C. Birzea, 1973/4, str. 455).

Omenjene spremembe in težnje so splošnoizobraževalno šolo avtomatično silile k večji diferenciaciji in individualizaciji pouka. Na podlagi dolgotrajnega poskušanja, ob katerem ni manjkalo raznovrstnih stališč, številnih dilem ter utemeljitev za in proti, se je danes na podlagi splošnega prepričanja, da s starim uniformiranim poukom šole ni mogoče modernizirati in kvalitetno poglabljati, razvilo in ustalilo v vzhodnoevropskem socialističnem šolstvu nekaj modelov diferenciacije in individualizacije. Med njimi so najbolj znani didaktična diferenciacija, fakultativne dejavnosti, krožki in interesna združenja, profilirani razredi in posebni razredi ter šole za nadarjene učence, tu in tam pa tudi posebni razredi ali šole za ponavljalce.

Notranja ali didaktična diferenciacija

Izmed omenjenih oblik si največ obetajo od didaktične diferenciacije, ki da je najbolj usklajena z načeli enotne šole. Temelji na pogojih visoke vzgojno-izobraževalne zahtevnosti za vse učence, enakopravne učne skrbi za šibkejše in zmožnejše učence, obče modernizacije šolskega dela in še zlasti v pogojih enotnih vzgojno-izobraževalnih smotrov in vsebin ter enotne učne organizacije razreda. Z učnimi načrti predpisano in za vse učence obvezno skupno delo, pri katerem učno zmožnejši in na ideološkem področju bolj razviti učenci morajo uspešno spodbujati svoje sošolce, naj bi bilo možno le v relativno heterogenih razrednih kolektivih (Einheitlicher Unterricht . . ., 1975, str. 48–49). Individualne razlike med učenci jih praviloma ne smejo razbijati. Homogene skupine, v katerih učni proces za posamezne učence ali skupine različno poteka, so dovoljene le izjemoma, vendar samo, če so občasne in kratkotrajne, če ne rušijo enotnih vzgojno-izobraževalnih smotrov in če so v prid tako šibkejšim kot zmožnejšim učencem.

Te namene je poudarila Honeckerjeva (1969), ko je zapisala, da je vprašanje didaktične diferencije v tem, kako oblikovati pouk, da bi razvijali vse osebnostne lastnosti učencev, dosegli visoke izobraževalne in vzgojne rezultate in pripeljali vse učence k cilju. Bistvo te diferenciacije naj bi bilo v pestrem variiranju učnih metod, kombiniranju učnih metod in socialnih učnih oblik, v sprotnem reagiranju na zaželene in nezaželene učne razlike med učenci.

Vendar nameni in opredelitve didaktične diferenciacije in individualizacije niso bili vselej dovolj določeni. Prvotno so ju namenjali le za odpravljanje tipičnih napak učnega dela, kot so npr. izravnavanje in naravnavanje pouka le na povprečno večino, premajhno ali pretirano obremenjevanje posameznih učencev in hipertrofiranje frontalnega pouka, predvsem pa za premagovanje slabih učnih uspehov in ponavljanja razredov oziroma v prid »interesom skupnega napredovanja in izravnavanja razvojnih razlik učencev« (Kienitz, 1973, str. 48). Še vedno je, kakor vidimo, močno poudarjena izravnalna vloga učne diferenciacije, ki naj zmanjšuje učne razlike med učenci, se pravi spodbuja predvsem šibke učence. Stroga učna enotnost oziroma enakost učnih ciljev je vrhovni kriterij vsakršnih posegov v šolo.

K didaktični diferenciaciji so se pogosteje zatekali, ko je postajalo vedno bolj jasno, da boj proti učnim neuspehom ne bo uspešen, če se bo omejeval le na ukrepe zunaj pouka, npr. dopolnilni pouk, ki te učence pretirano obremenjujejo in učno še bolj pasivizirajo. Zato se okrepijo prizadevanja, da bi že v okvirih skupnega pouka omogočili vsem učencem doseči skupne učne cilje in preprečili zaostajanje. Predvsem so diferen-

cirali in individualizirali uvodni del pouka, da bi se odpravile vrzeli, da bi ponovili znanje prejšnjih tem in zagotovili relativno enotno izhodišče za dojemanje novega znanja. Veliko vlogo so imeli ti ukrepi tudi pri utrjevanju in uporabljanju znanja, mnogo manjšo pa v osrednjem delu učne ure (Kienitz, 1973, str. 340), ko gre za nove učne vsebine. Pod vplivom teh zahtev so pričeli npr. v Sovjetski zvezi Zankov, Galperin, Elkonin, Landa in drugi intenzivneje preučevati individualne razlike med učenci in zlasti še možnosti diferencirane skrbi, predvsem za šibkejše učence. Znani so poskusi Budarnija (1963), ki se je v praksi spoprijemal ne le z absolutnim zaostajanjem učenca za razredom, marveč tudi z relativnim zaostajanjem učenca za svojimi objektivnimi možnostmi. Uvajati je začel predvsem vaje in naloge na treh ravneh. Podobna so bila prizadevanja Kirsanova (1964, str. 57–64), ki je uvedel še več težavnostnih variant učnih nalog in sistem učnih listkov različne zahtevnosti. Tudi ti poskusi, pri katerih je prednjačil kazahstanski pedagoški center za novosti, so močno spodbujali že spredaj omenjeno polemiko v reviji »Učitel'skaja gazeta«. S podobnimi poskusi so začeli v tem obdobju tudi v drugih vzhodnoevropskih socialističnih državah.

Mnogo bolj zadržano in previdno razpravljajo v vzhodnoevropskem socialističnem šolstvu o vsebinskem vidiku didaktične diferenciacije, kar potrjuje tudi tale misel Prokofjeva (1967, str. 36), sovjetskega ministra za ljudsko izobraževanje: »Življenje zahteva aktiviranje učencev in določeno individualizacijo učnih metod, opustitev šablon, ki so včasih povezane s strogimi metodičnimi dogmami, kot da bi bile nespremenljive in ustrezne za vse primere življenja.« Vidimo, da v tem citatu o individualizaciji učne vsebine ni sledi. Težko se priznava, da ne bi bili vsi normalno razviti učenci zmožni osvojiti visokih splošno izobraževalnih smotrov. V teh razpravah slabše učne uspehe učencev zelo previdno povezujejo z njihovimi učnimi zmožnostmi. Raje krivijo zanje slabo motiviranost, prešibko vzgojenost in delavnost učencev in še zlasti slabosti šole.

Toda v določenem pomenu in v posebnih primerih učna praksa vsebinsko diferenciacijo vendarle priznava. Ostaja sicer pri enotnih učnih smotrih, pri enakem učnem tempu in napredovanju vseh učencev, dopušča pa različno doziranje, akcentuiranje, stopnjevanje in strukturiranje učnih vsebin. Npr. učencem z bralnimi motnjami ali šibkejšim učencem je treba prilagoditi težjo učno snov tako, da se primerno akcentuira in stopnjuje. V takih primerih je utemeljeno učence za krajši čas ločiti od skupnega pouka in z delnimi učnimi procesi uresničiti skupne učne načrte. Zlasti poudarjajo primernost in vrednost vsebinske diferenciacije pri utrjevanju in preverjanju znanja. Zaradi teh namenov so v didaktiki in metodiki posvetili veliko pozornost samostojnemu učenju, sredstvom in tehnikam vadenja, zlasti še že omenjenim šolskim in domačim nalogam učencev.

So pa znani tudi primeri, ki izstopajo iz omenjene zadržanosti zastran vsebinske diferenciacije pouka. Tako poroča Salzwedel (1975, str. 100), da na nekaterih nemških šolah že več let preskušajo jedrno-kurzni sistem. Znani so Kleinovi poskusi (1965), pri katerih so pri pouku materinščine, ruščine in matematike namenili dve tretjini tem predmetom namenjenega časa skupnemu pouku, ostali čas pa nivojski obravnavi. Šibkejši učenci so utrjevali temeljno znanje in se vnaprej pripravljali na težje učne dele skupnega pouka, zmožnejši učenci pa so izrabili ta čas za interesne dejavnosti, ki presegajo z učnimi načrti predpisano učno vsebino. O podobnih poskusih poroča tudi Kienitz (1973, str. 347). S tem so se želeli izogniti prehitremu vsebinskemu napredovanju zmožnejših učencev, ki bi lahko ogrozilo skupno delo in napredovanje celega razreda ter temeljno načelo, da morajo vsi ukrepi diferenciacije, tisti, ki so namenjeni šibkejšim, in tisti za zmožnejše učence, koristiti enim in drugim. Podobna prizadevanja so znana tudi na Poljskem, kjer je učna diferenciacija močno povezana z uveljavljanjem skupinskega pouka, ki ga spodbuja znani poljski didaktik W. Okon. Nekateri, npr. Bartecki (1960, str. 20–24), so celo mnenja, da je tega preveč, da ogroža kolektivni delovni

proces in da znižuje pri nekaterih učencih zahtevnost učenja. Še dlje so šli ti poskusi v Čehoslovaški, kjer so zaradi uvedbe devetletne šolske obveznosti ugotovili, da sistem fakultativnih predmetov in interesnih krožkov ne rešuje problemov individualnih razlik med učenci. Zato so leta 1965 sprožili obsežen eksperiment, v katerega je bilo vključenih 500 šol, o paralelnem, trajnem ločevanju učencev devetega razreda po zmožnostih, zlasti pri matematiki in materinščini. Ti poskusi, ki so bili zagotovo pod vidnim vplivom znane »praške pomladi«, so bili kasneje označeni za hude protisocialistične in revizionistične zablode (Kienitz, 1973, str. 183). Nivojsko diferenciacijo učencev devetega razreda je nadomestila »profilna diferenciacija«, pri kateri so enotni učni načrti dopolnjeni s fakultativnimi in obvezno izbranimi predmeti, delno pa tudi s profilno diferenciranimi razredi z jezikovno, matematično, naravoslovno, tehnično in drugimi usmeritvami (Cipro, 1968, str. 6–12).

Pogostna opozorila, da kurzne in nivojske učne ure ne smejo imeti svoje logike, da morajo ostati integrativna sestavina enotnega učnega procesa, da ne smejo voditi h kvantitativnemu in kvalitativnemu posebnemu profiliranju splošne izobrazbe, da nastopa nivojska diferenciacija le vzporedno in obrobno, brez »strukturnih« vplivov na izobraževanje posameznika ali skupine (Kienitz, 1973, str. 174), so očitno izraz bolj formalnih kompromisov kot rezultat stvarnih argumentov in prakse.

Izbirna učna diferenciacija in intersne dejavnosti

Bolj kot pri didaktični diferenciaciji se pokaže v vzhodnoevropskem socialističnem šolstvu vsebinska diferenciacija pri fakultativnih in obvezno izbirnih učnih dejavnostih. Te, ki se pričnejo bolj širiti v sedmem razredu obvezne šole, saj vključujejo do 50 % učencev, obsegajo do 5 učnih ur na teden in zajemajo predvsem tuji jezik, politehnično in estetsko področje, se povezujejo z rednim poukom tako, da ga poglabljajo in dopolnjujejo ali z razširjanjem na povsem nove in specializirane učne vsebine pomagajo, da pouk hitreje reagira na novosti v znanosti in tehniki, upošteva potrebe družbe in zadovolji individualne nadarjenosti učencev. V Nemški demokratični republiki zavzemajo v obvezni srednji šoli obvezni in prostovoljno izbirni predmeti 22 %, na Češkem pa kar 40 % celotnega števila učnih ur (J. Nica, C., Birzea, 1973/4, str. 454).

Še bolj množične in raznovrstnejše so interesne dejavnosti učencev v šoli in zunaj nje. Pojavljajo se pod različnimi imeni, npr. krožki, interesna delovna združenja, mladi raziskovalci, in na različnih mestih: v šoli, pionirskih domovih, domovih tehnike, pri strokovnih in znanstvenih združenjih, na visokih šolah in v inštitutih. Te dejavnosti, ki obsegajo praktično vsa življenjska področja, zajemajo od 20 do 60 % učencev (Kienitz, 1973, str. 172), nekatere so namenjene najboljšim, druge pa šibkejšim učencem. Vodijo jih navadno učitelji, instruktorji pionirskih domov, člani znanstvenih združenj in neredko tudi priznani univerzitetni profesorji, znanstveniki, umetniki, športniki. Vsebina teh dejavnosti je navadno centralno predpisana in organsko povezana s šolskimi učnimi načrti. Vključene so v učiteljsko učno obveznost, zanje pa odgovarja pomočnik ravnatelja.

Posebno mesto zavzemajo raziskovalne skupine mladih, ki so pod neposrednim vodstvom univerz in znanstvenih inštitutov. Poudarja se, da sodi skrb za rano odkrivanje in oblikovanje mladih talentov med pomembne etične naloge priznanih znanstvenikov. Močno poudarjajo pomembnost njihovega znanstvenega in etičnega ugleda, njihovo popularnost. Zato pogosto prirejajo predavanja, eksperimentalne demonstracije, razne seminarje, sodelujejo pri olimpiadah znanja, raznih tekmovanjih in razstavah »mojstrov jutrišnjega dne« (Messe der Meister von morgen) itd. Naj navedem nekaj takih primerov iz Nemške demokratične republike (Informationen zur DDR–Pädagogik

1980/1, str. 10). Na humboldtski univerzi si je okoli 600 berlinskih učencev od šestega do dvanajstega razreda pridobivalo pod vodstvom univerzitetnih strokovnjakov dodatno znanje iz matematike, fizike in biologije. Ali: v šestih krožkih se je pod vodstvom znanstvenikov weimarske univerze redno zbiralo po 20 mladih matematikov iz weimarskih šol. Ali: 50 učencev od devetega do dvanajstega razreda razširjene višje šole je pet dni tekmovalo na VIII. fizikalnem tekmovanju. Zmagovalci so zastopali Nemško demokratično republiko na mednarodni fizikalni olimpiadi in bili skupaj z drugimi mladimi fiziki povabljeni na poseben, njim namenjen seminar na pedagoški visoki šoli Güstrow. Ali: študenti matematike na univerzi Greifswald so vodili na sedmih šolah matematična društva učencev šestih razredov. V okviru seminarskih nalog so sami pripravili učno gradivo. V šolskem letu 1980/81 je sodelovalo v različnih delovnih združenjih (krožkih) nad polovico vseh učencev devetih in desetih razredov nemške splošnoizobraževalne šole. Te dejavnosti, ki potekajo po skupnih, centraliziranih okvirnih programih, so za učence, potem ko se zanje prostovoljno odločijo, obvezne (Informationen, 1981/3, str. 6).

Interesne dejavnosti so pomembne tudi za *poklicno svetovanje in usmerjanje*, ki je v socialističnem šolstvu pomembna sestavina tamkajšnje učne diferenciacije in individualizacije. Omejimo se na nekaj tovrstnih podatkov iz Nemške demokratične republike. S centri za poklicno usmerjanje sodelujejo ne le šola, marveč tudi gospodarstvo, starši in sindikati. V letu 1980 so bili ti centri s predavanji, individualnimi razgovori, ekskurzijami, filmi, razstavami itd. v pomoč več kot pol milijonu učencev in staršev. V koordinaciji s temi centri dela mnogo podobnih služb v šolah, v delovnih organizacijah, pri sindikatih, v časopisnih, televizijskih in drugih ustanovah množičnega komuniciranja. V šolah vodijo od sedmega razreda naprej za vsakega učenca poseben kartotečni list in vanj vpisujejo za izbiro poklica pomembne podatke. Pred sklenjenim desetim razredom obvezne šole ima večina mladih že v žepih učne pogodbe in napotnice za nadaljnje poklicno izobraževanje (Informationen,. 1981/1, str. 35).

Profilirani razredi in šole za nadarjene učence

V obvezni enotni vzhodnoevropski socialistični šoli poznajo tudi organizacijske diferenciacijske oblike, ki nosijo vidne značilnosti zunanje diferenciacije. V mislih imamo učne skupine, ki so sestavljene po posebnih merilih (nadarjenost, interesi) in so podrejene posebnim vzgojno-izobraževalnim namenom. To so vsebinsko profilirani razredi in posebne šole za nadarjene šoloobvezne otroke.

Kar zadeva *razrede s posebnim vsebinsko učnim težiščem*, npr. matematičnim, naravoslovnim, jezikovnim itd. profilom, navadno po osmem razredu, velja, da so vključeni v enotno splošnoizobraževalno šolo z enotnim učnim načrtom, le da imajo težiščni učni predmeti zvišano število tedenskih učnih ur, npr. v Sovjetski zvezi za 2 do 4 učne ure, pač glede na razred (Robinsohn, 1970, str. 3/26) in s tem tudi višjo tedensko učno obremenitev. Torej gre zanimanje približno tretjine učencev za neki predmet na račun njihove dodatne obremenitve, s katero si plačujejo svojo individualizacijo. To seveda ni v redu. Sicer je pa taka diferenciacija še vedno bolj kot uniformirana šola usklajena z bolj humanim odnosom do človeka, z njegovimi demokratičnimi izobraževalnimi pravicami in z enakostjo vzgojno-izobraževalnih možnosti, čeprav odstopa od klasične notranje diferenciacije enotne šole.

Drugače pa je s *šolami za nadarjene učence*. Te imajo v vzhodnoevropskem socialističnem šolstvu zares izjemen elitni položaj. Zaradi tega o njih ne pišejo radi in ne razpravljajo, kakor da bi se jih sramovali. Več podatkov je moč dobiti iz druge roke, v zahodnoevropski pedagoški literaturi. V Sovjetski zvezi, pa tudi v drugih socialističnih državah, jih razvrščajo v dve skupini: v že iz carskih časov znane posebne šole za glasbo,

balet in likovne umetnosti ter v današnje eksperimentalne matematično-naravoslovne internatske šole pri nekaterih univerzah, npr. v Moskvi, Leningradu, Kijevu, Novosibirsku, Tbilisiju, Erevanu in Vilni (Mitter, 1971, str. 176). V Nemški demokratični republiki obstajajo matematično-naravoslovno usmerjeni razredi pri univerzah in visokih šolah že kakih dvajset let. Skoro 3000 posebno nadarjenih dijakov je prišlo do mature po tej poti, okoli 70 % pa jih je tudi nadaljevalo študij matematike ali naravoslovja (Informationen. 1985/2, str. 9).

Šole za nadarjene učence, ki so za mnoge le nujen izhod v sili, so kajpak izredno selektivne, a socialne privilegije skušajo omiliti tako, da ustanavljajo ponekod na podeželskih šolah za revnejše učence pripravljalne razrede. Na splošno utemeljujejo te izjemne šole z dokazi, da zahtevajo učenci zgodaj izraženih nadarjenosti posebno obravnavo in zahtevnejše učne situacije, česar znotraj običajnih šol s pomanjkljivimi materialnimi in kadrovskimi možnostmi ni mogoče zagotoviti, zlasti ne na podeželju. Pred enostranskim razvojem naj bi učence obvarovali s tem, da posebne nadarjenosti ne bi ločevali od splošnega razvoja nadarjenih učencev. Zavračajo tezo, da bi bili ti učenci le enostransko naravnani.

Mnogi tem šolam nasprotujejo in se zavzemajo za večjo demokratizacijo znanosti in izobraževanja. Zavračajo tezo, da bi mogli biti tehniki, managerji, eksperti in specialisti, tisti sami, brez zaledja, odločilni pri uravnavanju in vodenju družbenoekonomskega razvoja. Šolam za nadarjene očitajo, da razbijajo načelo enotnosti šolskega sistema, da večajo socialno pogojene vzgojno-izobraževalne privilegije, pri učencih in njihovih starših pa razvijajo elitno zavest in obnašanje, čeprav skušajo te učence ob različnih priložnostih (kulturnih, športnih, pri družbenokoristnem delu itd.) povezati z ostalimi. Med take kritike sodi tudi znani fizik P. Kapica, meneč, da odtegujejo šole za nadarjene učence obvezni šoli »dragoceno kri«, kar škoduje tako povprečnim kot nadpovpčrenim učencem. Eni in drugi bolje uspevajo, če živijo in delajo skupaj.

S temi kritiki se popolnoma strinjamo. Omenjene elitne šole, na stopnji obveznega šolanja, ob katerih šolske oblasti pogosto zardevajo, ker so podobne fevdalni šoli, ki je učence diferencirala od prvega razreda naprej, so povsem nezdružljive ne le z enotnostjo, marveč tudi z demokratičnostjo in humanostjo nekega šolskega sistema. Naj njihovi zagovorniki še tako poudarjajo prednosti teh šol, ne morejo prikriti njihove socialne diskriminatornosti, tehnokratske naravnanosti in vzgojno-izobraževalne enostranosti.

Ne bi smeli prezreti šolam za nadarjene učence komplementarnih posebnih *razredov za slabe* učence oziroma za ponavljalce, z večjim številom ur iz matematike, materinščine in tujega jezika in z uporabo racionalnejših učnih metod. Menda se je uspeh teh učencev bistveno popravil. Po teh uspehih na moskovskih šolah, kjer so s tem eksperimentom pričeli, so priporočali uvedbo takih razredov tudi drugod (Budarni, 1966/7).

Tako kot posebni razredi za nadarjene učence so deležni doma in v drugih socialističnih državah precejšnje kritike tudi ti »nasprotni« poskusi. Mnogi odklanjajo druženje šibkih učencev v posebne razrede z utemeljevanjem, da tak ukrep, gledano dolgoročno, naj hočemo ali ne, utrjuje ravno slabo storilnost. Izolirani učenci so pod vplivom znižane zahtevnosti, ki njihove zmožnosti še bolj slabi. Tudi če bi homogene skupine bile zares učno učinkovitejše, jih ne dovoljujejo, poudarjajoč, da le heterogenost razredov omogoča resnično sodelovanje med učenci in njihov enotni idejni razvoj. V tej zvezi ponovno poudarjajo misel, da so »najpomembnejše« individualne razlike med učenci vedno bolj pod vplivom družbenih razmer in da z izboljševanjem teh razmer izginjajo tudi te »najpomembnejše« individualne razlike.

Protislovnost pogledov in ukrepov

Sklenimo ta zapis z nekaterimi temeljnimi problemi in dilemami o diferenciaciji in individualizaciji, ki tarejo vzhodnoevropsko socialistično didaktiko in šolsko prakso. Veliko nasprotujočega in neizrečenega je zlasti v opredeljevanju nivojske diferenciacije, ki se kaže v vsebinsko profiliranih razredih in v razredih ter šolah za nadarjene učence. Čeprav močno prebijajo okvire enotne šole, zlasti glede socialne selekcije učencev, tega ne priznajo. Z dokaj deklarativnim sklicevanjem na dialektičnost nasprotij med enotnostjo in diferenciacijo jih uvrščajo med neproblematične sestavine enotne šcle.

Večjo zaskrbljenost je čutiti zastran nekaterih problemov množične didaktične diferenciacije, zaradi težav, ki jih poraja enotno in hkratno poučevanje šibkejših in zmožnejših učencev, enotni, za vse obvezni zahtevni vzgojno-izobraževalni cilji, hkratno ševanje šibkejših in pospeševanje zmožnejših učencev. Glede na diferenciacijske ukrepe, ki zajemajo različne učno težavnostne ravni, različen učni tempo in specifične delne učne procese, jih skrbijo vprašanja: kako obvarovati šibkejše učence pred zaostajanjem in kako »preprečiti« učencem, deležnim zahtevnejših učnih spodbud, tolikšno »šolsko« napredovanje, ki bi ogrozilo enotno učno skupnost in enoten razredni učni sistem, kje in kdaj so učne razlike porajajoči učinki diferenciacijskih oblik večji kot izravnavajoči, kdaj so izrazitejši združujoči in kdaj razdružujoči vplivi? Itd.

Omenjenih dilem v vzhodnoevropskem socialističnem šolstvu in didaktiki ne rešujejo enotno. Najsplošneje in nedosledno jih obravnavajo šolski politiki in etablirani pedagogi, ki se oprijemljejo dokaj dogmatičnih plotov enotnosti šolskega sistema. Mnogo bolj kritično in stvarno se lotevajo teh vprašanj znanstveniki, ki so manj ideološko obremenjeni. Očitno pa se šolska praksa ne ozira vselej niti na prve in ne na druge, pogosto ubira dokaj originalne, življenju prilagojene poti.

4.4. Učna diferenciacija in individualizacija v slovenskem šolstvu

Tudi pri nas segata oba didaktična pojava že daleč v zgodovino. Čeprav se ta prizadevanja niso mogla izoblikovati v posebna gibanja kot v evropskem šolskem prostoru, so vidni njihovi vplivi, ki so pljuskali tudi na obrežja našega šolstva. O tem zaostajanju je tožil Pahor (Učiteljski tovariš 1918/2), da je marsikatero novo načelo dobro, a mora zaradi »formalizma v pouku zopet izginiti . . . , da gredo nova prizadevanja le vse preveč kakor nekaka poskušnja mimo šole, brez sistema in zato tudi brez pravih koristi« (str. 2). Posebej poudarjam, da z našim orisom, kako sta se razvijali učna diferenciacija in individualizacija na Slovenskem, nimamo znanstvenih zgodovinskih ambicij. Gre nam le za razvojne težnje te naše teme. Razvoju učne diferenciacije in individualizacije zunaj naših meja želimo potegniti vsaj približne paralele tega dogajanja pri nas.

4.4.1. Učna diferenciacija in individualizacija do prve svetovne vojne

V kakšnem stanju je bila v tem času naša tema, namreč večje individualno upoštevanje učencev? Pri iskanju odgovorov na to vprašanje nam bo za drugo polovico 19. st. v pomoč predvsem revialni pedagoški tisk oziroma učiteljska glasila: *Šolski prijatelj* (nadalje ŠP) iz Celovca, *Slovenski učitelj* (nadalje SU) iz Maribora, *Učiteljski tovariš* (nadalje UT) iz Ljubljane in *Popotnik*. Iz teh virov ni razvidno, v kolikšni meri se je ta ali

oni element učne diferenciacije in individualizacije uresničeval tudi v praksi. Vsekakor bi bilo naivno in nezgodovinsko pričakovati, da se je to zgodilo čez noč in v kar »čistih« oblikah. Kolikor počasneje se je pojavljala posvetna in izobraževalna učna zahtevnost osnovne šole, zadržujoč njeno težišče na versko-nravstveni in delovni vzgoji v duhu prepričanja, da »kmečkemu stanu ni treba posebne učenosti, saj kmeta vsa njegova dela in opravila veliko bolj spominjajo na stvarnika« (UT, 1868, str. 179), toliko počasneje se je uveljavljala potreba po diferenciaciji in individualizaciji pouka. Še leta 1916 je sicer napredni Schreiner (1916) povzdigoval vzgojo na račun izobraževanja, češ da je »najvažnejša naloga ljudske šole vzgoja otrok, ne pa pouk . . . Pouk bodi v ljudski šoli najprej vzgojno sredstvo in šele na drugem mestu sme biti smoter sam sebe« (str. 30).

Slediti moremo *posrednim in neposrednim* potem upoštevanja učencev. Prve, to je posredne, moremo slutiti prek zahteve osnovne šole po večji učni aktivnosti in miselni angažiranosti učencev. Tako usmerjajo pouk mnogi tedanji normativni zakoni, učni načrti in pisanje naprednih učiteljev. Za primer povejmo, da je naš znani matematik F. Močnik v vseh svojih računskih metodikah izrecno zavračal spominsko in mehanično učenje, ki je bilo pravilo fevdalne šole, in zahteval samostojno, aktivno miselno sodelovanje učencev (Čopič, 1970, str. 521). Res pa je, da nikjer ne omenja individualnega upoštevanja učencev. Toda če predpostavimo, da učna aktivnost in razumnost učencev nujno terjata, da se vsaj delno upošteva njihova posamična zmogljivost, moremo posredno sklepati, da se šole s takimi zahtevami, če jih je hotela upoštevati, vsakršnemu upoštevanju učnih razlik med učenci le ni mogla dolgo izogibati. To se je izražalo najprej predvsem v pogostnih svarilih, da naj upoštevajo učitelji, dejali bi, razredno, skupinsko dojemljivost učencev in naj nikar ne zanemarjajo tedaj že znanega načela o postopnosti pouka, pri čemer je bila vselej omenjena nevarnost, da bi bil pouk za učence pretežak (ŠP 1852, str. 73). V skrbi za ta »kolektivni subjekt« je bil posredno in delno zajet tudi posameznik, in sicer vsaj toliko, kolikor sooblikuje povprečje, na katero naj bi se učitelji ozirali.

Naslednji ukrep, ki je posredno moral prinašati tudi nekaj učne diferenciacije, je bil povezan z razdeljevanjem učencev na oddelke in po spolu. Te potrebe, ki segajo že v čas pred državnim osnovnošolskim zakonom iz leta 1869, so bile pogostne in glasne. To je razumljivo, saj so zlasti na Kranjskem, Primorskem in v Istri prevladovale enorazredne trivialke. Po letu 1869 se stanje ni hitro spreminjalo, marveč se je ponekod še bolj zaostrovalo, ker se je število učencev na enega učitelja bolj in bolj večalo. Zato so se prvi nasveti v pedagoškem tisku ukvarjali predvsem z razdeljevanjem učencev in s poučevanjem v celem ali kombiniranem razredu, z razdeljenim (celodnevnim) ali nerazdeljenim učnim časom. Tak pouk, ki ni mogel mimo »tihe zaposlitve« – pri računstvu je npr. odpadlo nanj nad polovico predvidenega učnega časa (Čopič, 1970, str. 534) – in torej tudi ne mimo vsakršnega individualnega učenja, je učencem avtomatično omogočal, da so si vsaj delno prilagajali kak element (npr. učni tempo) učenja. Ni pa še konkretnejšega razmišljanja o razlikah med učenci in tudi ne o globljih namenih učne diferenciacije. Večina je v tistem času videla smisel diferenciacije na organizacijski ravni pouka, v tem, da tolikšnega števila učencev pač ni bilo mogoče skupaj in povsem enotno poučevati, zato jih je bilo nujno na neki način deliti. Od tod članki *»Koliko tečajev z več razredi, pa z enim samim učiteljem«* (ŠP, 1857, str. 112), *»Kako se koristno poučuje v takih šolah, kjer se manjši in večji učenci v eni izbi poučujejo«* (UT, 1861, str. 157). Itd. Pa še nekaj je vredno omeniti. Marsikomu je bilo že mnogo kasneje razdeljevanje učencev na oddelke predvsem disciplinsko sredstvo, ». . . da ohranimo v mnogoštevilni (množični, F. S.) šoli lepo vedenje in red . . . Dovoljna zaposlitev je edino sredstvo, da imamo v šoli mir in vodimo otroški nagon do dela . . . Težko bo v svoji šoli mojster tisti, ki ne zmore vseh učencev istočasno zaposliti« (SU, 1875, str. 275, 276).

Vzporedno s temi, pretežno organizacijskimi nasveti je v kakem bolj teoretičnem članku iz psihologije ali pedagogike že možno zaslediti neposrednejša opozorila na razlike med učenci, npr. v pomnjenju, temperamentu, nravnosti ipd. (UT, 1863, str. 292, 306), bolj razgledani učitelji pa že razmišljajo o šibkejših in zmožnejših učencih in se sprašujejo, po čem jih deliti na oddelke. Zanimivo je, da jim starost in spol ni edini in tudi ne najvažnejši odgovor. Pomembnejše se jim zdi predznanje in duševna razvitost učencev in poudarjajo, da se duševne moči ne prebujajo pri vseh otrocih hkrati, eni prehitevajo, drugi kasnijo (ŠP, 1852, str. 66). Razume se, da so te razlike tedaj še izrazito nativistično pojmovali, češ »ni naloga ljudske šole nove moči in sposobnosti otroku vlivati in ustvarjati, to je nemogoče« (ŠP, 1852, str. 4).

Da bi bili šibkejši in zmožnejši učenci bolj upoštevani, se pojavljajo že bolj argumentirane ugotovitve: da je »težko skupaj imeti učence več razdelkov in različnega predznanja ter tako učiti, da niso *nobeni zanemarjeni*« (poudaril F. S., ŠP, 1853, str. 253), da se »povsod kaj dobi, kar bo nekaj za začetnike, nekaj za večje učence, nekaj pa tudi za celo šolo, saj se da marsikatera stvar prav lepo in prav koristno peljati in obračati po vseh razdelkih« (ŠP, 1853, str. 354). Najti je članke, v katerih učitelji neposredneje razmišljajo, kako in s čim bi pomagali šibkejšim in tudi zmožnejšim učencem. Učitelj A. Praprotnik, dolgoletni urednik Učiteljskega tovariša, v svoji zavzetosti pravi: »Pri učenju imam posebno slabše učence pred očmi in jih dvigam« (ŠP, 1854, str. 340). Drugi spet svetuje svojim »sodrugom«, naj postavljajo bistrejšim težja, šibkejšim lažja vprašanja (ŠP, 1852, str. 196). Zanimivo je priporočilo učiteljem, naj pomagajo slabšim učencem s pogostejšim spraševanjem, da bi jih tako bolj pritegnili k sodelovanju, in naj mu pri tem pomagajo tudi učenci višjih razredov (ŠP, 1857, str. 81). Izstopata dve posebnosti, in sicer, kako bolj aktivirati šibkejše učence in kako uporabiti v te namene zmožnejše učence. Zelo napredno zveni sodba, da »se učitelj pregreši, če daje enake naloge dobrim in slabim učencem in terja, da bi vsi enako napredovali« (ŠP, 1852, str. 298). Toda iz te ocene ni razvidno, ali se članka danostim pasivno prilagaja in jih ščiti, ali le teži k diferenciranemu obravnavanju zato, da bi zmožnejši in šibkejši hitreje napredovali.

Iz tedanjih zapisov je moč pogosto slutiti, da je skrb za šibkejše učence veliko bolj povezana s problemom njihove nedisciplinirano sti, nevzgojenosti, motenja pouka kakor z resnično pomočjo in s spodbujanjem njihovega učnega napredka. Tudi za zmožnejše učence tiste čase še niso imeli posluha. Kadar jih omenjajo, njihovo nadarjenost radi povezujejo z nravstveno nevarnostjo, da bi se prevzeli in postali domišljavi. Bojazen in skrb za ponižnost, ubogljivost, poslušnost in druge tovrstne krščanske vrline je gotovo hromila prizadevanja marsikaterega učitelja, da bi se bolj posvečal zmožnejšim učencem. Predvsem je to veljalo za prebujanje nadarjenih učencev iz vrst revnega kmečkega ljudstva. Da teh ne bi bilo več, kot jih je želela duhovščina in fevdalna gosposka, je poskrbel že sistem osnovne šole. Iz podeželske trivialke so nadarjeni učenci z velikimi ovirami prehajali v popolnejše glavne šole in še zlasti v normalke ter odtod naprej na višje šole.

V tem obdobju je najti več zapisov o spoznavanju učencev, predvsem v zvezi z diferenciacijo in individualizacijo vzgoje, ki je bila tedaj v šoli veliko bolj poudarjena kakor izobraževanje. Učitelju svetujejo, naj pred kaznovanjem ugotovi vzroke prestopkov, »kdaj se učenec le prenagli ali pa s hudobijo kaj napravi« (ŠP, 1852, str. 146), naj ne vzgaja »vseh učencev po istem kopitu, ne da bi naravo učencev dobro poznal in se ji vzgojno prilagajal« (ŠP, 1852, str. 274), naj nemirne učence posadi v prve klopi, da jih more nadzorovati, naj namenja šolska darila le majhnim otrokom, ki še ne morejo razumeti, kaj šola od njih terja, itd. Zlasti je bilo veliko »razmišljanja« o vzgoji dečkov in deklic. Ločevali so jih predvsem v trških in mestnih šolah, izhajajoč iz poglavitnega takratnega prepričanja, ki se mu je moralo podrediti tudi vzgajanje in izobraževanje, da

»ženske le več čute nego misle« (SU, 1874, str. 10). S takimi zmotami je bilo popisanih veliko strani tedanjih pedagoških listov.

Zdi se, da je te in druge tedanje omejenosti glede učne diferenciacije in zlasti individualizacije še najbolj presegal Govekar v člankih *»Učitelj naj se vedno izobražuje«* (UT 1869, str. 66, 187) in *»Kako naj učitelj svoje učence spoznava«* (UT, 1869, str. 354, 356). V prvem postavlja spoznavanje učencev med najpomembnejše namene učiteljskega izobraževanja, kajti » . . . tem bolj je učitelj izobražen in poučen, toliko laže spoznava različne zmožnosti svojih učencev ter zna vsakega primerno obravnavati . . .« (str. 66). Ko ugotavlja, da je tudi učiteljeva veljava odvisna od poznavanja učencev, poudari, da se zelo motijo tisti, ki mislijo, da se z otrokom tako ravna kot z odraslimi. Pa tudi do vseh učencev učitelj ne sme biti enak, »saj je slehernemu znano, da so narave različne, ki potrebujejo različne obravnave« (str. 187).

V drugem članku, ki je v bistvu nadaljevanje prvega, Govekar opozarja, da mora učitelj poznati nravnost, zmožnosti in značajnost svojih učencev, da bi lahko »s slehernim učencem primerno ravnal in se nadejal od svojega prizadevanja dostojnega in uspešnega dobička, kajti brez določenega in vsestranskega poznavanja duševnih moči učencev se ne da zamišljati modrega in pravičnega vzgajanja« (str. 354). Avtor svari učitelje pred nevarnostjo, da sklepajo o duševnih močeh učencev le po njihovem šolskem obnašanju, ki da je dostikrat prisiljeno in le navidezno. Poudarja, da se učenci bolj odkrito razkrijejo v družbi in v igri. Nadalje opozarja na modro in previdno ravnanje s »prevzetim in častihlepnim« učencem, da bi se ti lastnosti razvili v krepost, in z revnejšimi učenci, pri katerih je treba duševne moči in kreposti šele prebuditi (str. 365). Omeniti pa je treba, da so tudi pri Govekarju obtičale te zahteve na teoretični ravni, kajti v metodičnem sestavku *»Kako naj se v šoli drugo berilo obravnava«* jih nikjer ne omenja, oziroma konkretizira ali aplicira na pouk.

Čeprav z našo razpravo nimamo namena ugotavljati, kako so v tem času vznikale ideje o učni diferenciaciji v posameznih deželah s slovensko šolo, bo bralec sam opazil, da se pojavlja kot vir za to obdobje predvsem Einspielerjev Šolski prijatelj. Verjetno so bile te zamisli aktualnejše v bolj razvitem koroškem šolstvu, pod vplivom še bolj razvitega nemškega sosedstva kakor v zaostalem kranjskem zaledju, ki ga je pokrival Učiteljski tovariš.

Državni osnovnošolski zakon iz leta 1869, ki zahteva splošno šolsko obveznost, večjo posvetnost učne vsebine, zahtevnejše učne programe, znosnejše učne razmere in bolj usposobljenega učitelja, je načel korenine fevdalne stanovske šole in položil temelje modernejše, meščanskim potrebam bolj ustrezajoče osnovne šole. Namesto brezosebnega pripadnika stanu se poudarja vzgoja razumnega in bolj vsestransko razvitega državljana, ob njem pa tudi že večja nacionalna identiteta tedaj številnih narodov avstro-ogrske monarhije. Z razsvetljenskim pojmom državljana so bile povezane zahtevnejše naloge osnovne šole, med njimi predvsem nravstveno-verska vzgoja učencev, razvijanje njihovih duševnih moči, izobraževanje za nadaljnje šolanje in za življenje, večja skrb za predšolske in za »nepolnočutne«, duševno prizadete in nravno zanemarjene otroke. Omenjene zahteve so bile bolj ali manj eksplicitno vključene v skoro vse učne načrte in njihova navodila. Tudi kasnejša »Šolska novela« (1883) jih ni mogla bistveno okrniti. Plazu duha bolj liberalne šole in modernejše pedagogike, ki se je v praksi sicer počasi premikal, ni bilo mogoče več zaustaviti. Vse bolj so tiščale v ospredje vzgoja za ta svet, vzgoja humanosti in usposabljanje posameznika za delo, ki mu najbolj ustreza.

V času po državnem osnovnošolskem zakonu se je nekoliko okrepilo razpravljanje o upoštevanju nekaterih učnih razlik med učenci, npr. o boljših in slabših, starejših in mlajših, o deklicah in dečkih, o delitvi učencev na oddelke, o občutljivosti za kazni in

pohvale itd. Značilno za to obdobje je, da se je seznam teh razlik in posebnosti povečal in da so pričeli bolj »studiozno« in neposredno razmišljati, tako na empirično izkustveni podlagi šolske prakse kakor tudi že z večjimi teoretičnimi ambicijami. Predvsem je opaziti, da se poleg diferenciacije učencev zaradi njihove množičnosti in lažjega poučevanja v teh razmišljanjih vse bolj upošteva tudi individualizacija kot pravica posameznika, da se razvija v skladu s svojimi naravnimi posebnostmi, čeprav samega pojma individualizacije najbrž še niso poznali. Govorijo o individualnosti in o individualnem pouku, pri čemer velikokrat mislijo v bistvu na individualizacijo. To, da teh pojmov ne razlikujejo, se, denimo, lepo kaže še leta 1901 v Štukljevem članku (1901). Iz konteksta je nedvoumno razvidno, da misli na individualizacijo pouka, ko pravi: »V novejšem času se čuje vedno več glasov, ki zahtevajo *individualen* pouk na osnovni šoli«, ali: »Ali današnja ljudska šola ni ničesar storila za *individualnost* pouka?« (str. 323, podčrtal F.S.) in ne na individualni pouk kot socialno učno obliko, ki je že bila poznana.

K bolj osebnostnemu pojmovanju diferenciacije in še zlasti individualizacije pouka je pripomogel poleg učno naprednejše in zahtevnejše naravnanosti samega osnovnošolskega zakona in temeljitejše učiteljske izobrazbe predvsem hitrejši razvoj pedagoških, psiholoških, medicinskih in drugih antropoloških znanosti. V tem kontekstu, in najbrž ne slučajno, se pojavi članek *»Načela in nauki slavnih pedagogov«* (SU, 1872, str. 308), v katerem je naglašena potreba po večji diferenciaciji pouka, zlasti glede na prihodnost gojencev, in Rousseaujeva zahteva po spoštovanju in upoštevanju otrokove narave (SU, 1872), str. 368). Tem namenom je bila podrejena tudi želja, ki jo je ob desetletnici osnovnošolskega zakona naslovil na avstrijske šolnike znani dunajski pedagog Dittes: »Naloga učiteljstva bo zdaj z največjo zavzetostjo negovati notranjo stran, pedagoško didaktični razvoj šole« (UT, 1879, str. 195). Učiteljski tovariš je najbrž ni slučajno razglasil pod programskim naslovom *»Sedanja šolska situacija in pogled v bodočnost«*.

Potrebe te šole so zlasti z vidika naše teme teoretično razčlenjevali in konkretizirali nekateri zapisi, ki zaslužijo našo pozornost. V nepodpisanem članku *»Vem in moram«* (UT, 1881, str. 18) je zaslediti prvo, v obliki pravila izraženo zahtevo po upoštevanju posebnosti učencev. Te so že zahtevnejše definicijsko oblikovane: pri vsakem človeku je »taista narava drugače izražena in to je individualnost, ki je vsota posebnosti, po katerih se človek loči od človeka« (str. 18). Člankar opozarja, da bi moral to dejstvo vsakdo upoštevati, » . . . če noče posiljevati človeške narave« (str. 19). Te posebnosti avtor že tudi okvirno klasificira, ko jih povezuje s spolom, z zmožnostmi, s socialnim poreklom, s temperamentom in z nagnjenji.

Da so težave takratnega frontalnega pouka zaradi zanemarjanja individualnih razlik med učenci izraziteje prihajale tudi v slovensko pedagoško zavest, je razvidno iz Popotnika, ki je čutil potrebe, da je objavil dokaj oster in šolo obdolžujoč članek češkega pisca Ptačka *»Individualnost pri poučevanju«*. V njem ugotavlja avtor, da so upravičeni vse glasnejši klici: »Zanemarjate najnadarjenejše in najslabše učence, ne ozirate se dosti na individualnost« (1884, str. 209, 225). Avtor se zaveda globljega smisla individualizacije, ko pravi, da »si mnogo trpkosti prihranimo, marsikatero srd odstranimo, če ne zahtevamo enako od vseh, marveč delujemo tako, da bi s pomočjo našega . . . delovanja vsak učenec dosegel svojo individualnost« (str. 227). Za rešitev problema vidi avtor več možnosti: boljši učenci naj bi pomagali slabšim, uvedle naj bi se paralelke za manj nadarjene, čeprav sam zanje ni bil navdušen. Boljše se mu zdi, če se vsi učenci učijo skupaj, a z večjim upoštevanjem individualnosti, kajti, kakor energično ugotavlja, »vsak učenec je upravičen zahtevati, naj bi šola njegove zmožnosti zdaj podpirala, zdaj krepila in da je njena sveta dolžnost vedeti, kdaj rabiti ostroge in kdaj uzdo« (str. 210). V tem »zahtevanju« se kaže nadaljnje utrjevanje tedanjega prepričanja, kako pomembna in neodtujljiva je postajala pravica posameznika, da se razvija v skladu s samim seboj, toda hkrati je iz te zahteve moč sklepati, kako močno je šola zaostajala, da bi bila kos tej

učenčevi pravici.

Pojem individualnosti je rabil tudi F. Gabršek v članku *»Otrokova individualnost«* (UT, 1887, 1888). Ko jo razlaga, pravi, da so človeški »darovi v bistvu istovetni, v svojih posledicah pa raznovrstni« in da so individualne posebnosti pri učencih še izrazitejše kakor pri odraslih. Omejuje jih na nadarjenost, starost, spol in temperament. Zanimiva je še danes aktualna Gabrškova ugotovitev, da je več težav pri vzgoji, češ da se pri pouku laže doseže neka »enoličnost«. Razlikovanje, ki se je pojavljalo tudi pri drugih, npr. pri Černeju (Popotnik, 1898) in še mnogo kasneje, je pač znamenje, da je dajala tedanja šola prednost vzgoji in da še niso poznali individualne odvisnosti zapletenih mehanizmov učenja.

Gabršek daje učiteljem nekaj svežih navodil, kako otroke opazovati. Zlasti poudarja, naj se učitelj postavi na taka stališča, ki so tipična za učenca, naj opazuje celostno in naj ne meša nebistvenega z bistvenim, čeprav ju tudi avtor ne razmejuje. Svetuje, kako ravnati z učenci, ki so brez zanimanja, ki so plašni, ki preveč ali premalo zaupajo v svoje duševne moči, ter opozarja na razlike med lastnostmi, ki so zares v naravi otroka, in lastnostni, ki jih povzroča okolje. Opozarja na nevarnost, če vzgoja ne upošteva teh razlik in nasilno posega v individualnost.

Razprava je na splošno pisana v naprednem duhu, v ravnovesju s socialnimi in individualnimi sestavinami vzgoje. A nekaj davka še plačuje preteklim pogledom, zlasti kar zadeva mehanično pojmovanje dednosti, geografskih in klimatskih vzgojnih dejavnikov ter ženskega spola. Toda ob tem avtor zelo poudari »usodni« pomen socialnega okolja, revščine in bogastva. Zlasti je bil občutljiv za revne učence in njihovo učno diskriminacijo.

Drugo pa je vprašanje, kako je avtor te poglede in nasvete v praksi sam upošteval. Da ne preveč ali vsaj ne povsod, je mogoče sklepati iz njegovega pisanja pet let prej. V članku *»O izboljšanju današnje vzgoje«* (UT, 1882) uvršča med dejavnike učiteljevega boljšega dela zahtevo, naj se učitelj, kolikor je mogoče, ozira na individualnost otrok, ker ni mogoče vseh učiti enako (str. 227). Toda v zelo konkretnem metodičnem zapisu *»Lepopisje v narodni šoli«* (UT, 1883) gornje zahteve nikjer ne omenja ali upošteva. Nasprotno, ko govori o pisanju po »taktu«, pravi, da je ta metoda vzgojna, »ker hitre učence ovira v prehitrem pisanju, počasne pa spodbuja k hitrejšemu pisanju, sploh pa varuje otroka samohotnosti, ker morajo vsi otroci eno in isto, v enem in istem času delati, torej se ne dovoljuje nikakršno osebno razvijanje otroškega rokopisa . . . Nihče . . . nima svoje volje, vsi se morajo podrejati zapovedajoči volji učitelja . . . In posledica tega je, da je vsa pisava enakolična kot izpod enega peresa. Učitelju se ni treba z vsakim učencem posebej pečati, marveč poučuje skupaj in hkrati vse učence« (str. 328). Spet primer za oddaljenost teorije od prakse, ki je tudi še danes nismo premagali.

Glede individualizacije pouka je bil tedaj veliko skromnejši teolog Zupančič (1888). V učbeniku *Pedagogika* omenja med splošnimi načeli tudi načelo »podučuj naturno«, v katerem sicer poudarja, da se mora učitelj ozirati na moči in zmožnosti učencev, da jih mora poznati, toda kljub temu ne predvideva kake posebne individualizacije pouka. Izrecno poudarja, da učitelj ne sme hiteti z »boljšimi« učenci, ker bi večina zaostajala, a tudi s »slabšimi« se ne sme ukvarjati, da ne bi zadrževal večine (str. 126, opomba). Sicer pa se avtor že v Predgovoru distancira od liberalne šolske zakonodaje, od »modernega vzgojstva«, ki da hodi »napačno, pogubno pot . . . od kar šola in z njo vred učna knjiga ni več verska« (str. 1).

Individualizacija posameznih učnih segmentov

V nadaljevanju bomo nekoliko konkretneje spregovorili o posameznih pogledih na učne razlike in na njihovo obravnavanje. Še vedno je bilo namenjeno največ pozornosti

vzgojnim razlikam med učenci, dasi tako pisanje ni prineslo kakih večjih novosti. Le nekoliko globlje in bolj individualizirano je razmišljanje o vzgojnih ukrepih in sredstvih, npr. da šibak ali bolehen učenec ne bi smel predolgo stati zunaj klopi ali biti zaprt. Vedno več pa je člankov o posameznih vzgojnih problemih, npr. o vzgoji edincev, plašljivih in jecljavih otrok, o laži, trmoglavosti, bahavosti itd. Ti pojavi se obravnavajo bolj humano, z večjim posluhom za posameznikovo naravo in njegov značaj, za okolje in vzgojo.

Več svežosti je opaziti v skrbi za *»slabe« učence*. Mednje so tedaj zanesljivo prištevali tudi učence z lažjimi duševnimi in osebnostnimi motnjami, za katere še niso imeli posebnih vzgojnih ustanov, a so bili šoloobvezni. Eni in drugi so še bili pogosto izpostavljeni pritiskom in zaničevanju, kaznovanju, zasmehovali so jih učenci in učitelji. Napredek pedagoške in psihološke znanosti je počasi le prinašal boljši odnos do teh otrok. Vrsta člankov, zlasti v Popotniku, zahteva bolj individualizirano ravnanje z njimi. Pa ne več toliko iz usmiljenja do njih in zato, da ne bi tako močno ovirali učnega napredka razreda, marveč predvsem zato, ker morajo postati tudi taki učenci koristni člani »občestva«. Ta motiv je moč zaslediti tudi v *Definitivnem šolskem in učnem redu za občne ljudske in meščanske šole* iz leta 1905, ki dovoljuje v večjih šolskih središčih ustanavljanje posebnih pomožnih in pospeševalnih razredov (po mannheimskem vzoru). Prvi naj bi bili namenjeni »nepolnočutnim« in slabše nadarjenim učencem na ljudskih šolah, v drugih pa naj bi se pripravljali za vstop v višji razred učenci po bolezni ali slabše nadarjeni in zaostali učenci (UT, 1905, str. 357).

Vedno več je optimističnega prepričanja, da je otrokove zmožnosti mogoče razvijati, da je vsak otrok za kaj sposoben, le da je treba te sposobnosti odkrivati in individualizirano razvijati. Kante (Popotnik, 1886) opozarja na različne duševne moči »slabih« učencev, češ da je popolnoma nenadarjenih, »trapastih« otrok malo, več je le manj nadarjenih, ki pa morajo postati koristni delavci. Pri večini teh naj bi duševne moči le spale, ker so jih doma zanemarjali in jih je moč prej ali slej razviti. Zato naj se učitelj takih učencev ne ustraši, saj bo hitro ugotovil, da so nenadarjeni le za nekatere predmete, pri drugih lahko normalno uspevajo.

Poznavanje in obravnavanje šibkejših učencev postaja vse bolj diferencirano. Ko omenja Gabršek (UT, 1887) njihove običajne posebnosti, poudari, da postanejo zaradi neuspehov bojazljivi, svojeglavi in trmasti, zato jih je težko voditi. Takšno stanje naj bi bila posledica slabe vzgoje v rani mladosti ali pa izvira »iz same individualnosti« (str. 372). Drugi avtorji so konkretnejši v nasvetih: »nesmele, boječe, manj nadarjene učence spodbujaj z lažjimi vprašanji. Če naredijo napake, jih ljubeznivo popravi, toda vselej jih spodbujaj, da se sami oglašajo« (UT, 1889, str. 90). »Slabe učence naj učitelj večkrat pohvali, tudi za majhen napredek, kajti tudi ta je zahteval od njih veliko truda, z njimi naj bo še posebej potrpežljiv« (Popotnik, 1886, str. 33) itd. Zanimivo je Gradišnikovo razmišljanje (Popotnik, 1886), gotovo pod Herbartovim vplivom, o majhnih korakih: »Če duh otrok ne more hitro slediti učiteljevim razpravam, potem naj se le ta pri svoji hoji poslužuje manjših korakov, da ga bodo mogli dohajati« (str. 66).

Vendar so se omenjene želje in nasveti najnaprednejših šolnikov takrat le počasi in mukoma uveljavljali. Na to opozarja neka učiteljica, ki toži, da »topega, nerazgledanega« otroka še vedno vsi le karajo, prezirajo in zaničujejo ter mu očitajo »kratkoumnost« (Popotnik, 1890, str. 149). O tem, kako dolga in vijugasta je pot naprednih misli do prakse, dobimo nazornejšo predstavo, če ob vse, kar so nekoč povedali in svetovali v prid šibkemu in vzgojno zanemarjenemu učencu, postavimo vprašanje: Kje smo danes?

Še veliko slabše se je dogajalo *»nepopolnočutnim« (slabovidnim, naglušnim), duševno in nravstveno zaostalim ali zanemarjenim otrokom*. Državni osnovnošolski zakon je določil, da so tudi taki otroci šoloobvezni. Za težje poškodovane otroke bi morale usta-

noviti deželne šolske oblasti posebne zavode, za lažje prizadete pa naj bi poskrbela osnovna šola. Učiteljišča naj bi usposobila učitelja za delo s takimi učenci pri pouku ali pri posebnih, le njim namenjenih učnih urah. Na ljubljanskem učiteljišču je bil ustanovljen tak tečaj leta 1882 in nekaj več pozornosti je namenil temu vprašanju tudi pedagoški tisk, zlasti Popotnik. J. Koprivnik, vadnični učitelj v Mariboru, je pripravil celo poseben priročnik *Gluhomutec in nja obrazovanje* (UT, 1888. str. 9).

S takim pisanjem so skušali dvigniti vzgojno skrb za te učence iz tradicionalnega krščanskega usmiljenja in potrpljenja z njimi na višjo raven pomoči, da bi postali življenjsko vrednejši in bolj uporabni. Pisci so vlivali učiteljem zaupanje in optimizem v take učence ter jim svetovali, kako z njimi ravnati, npr. naj jih obravnavajo individulno, naj bodo taki učenci v začetku le nekaj ur pri pouku in le pri lažjih učnih predmetih, naj sedijo skupaj z boljšimi učenci, naj bodo deležni učiteljevega pogostnega spodbujanja, naj se učijo le najpotrebnejšega, naj se jim doda kaka dopolnilna ura, itd. Iz virov ni razvidno, na kakšen odmev so ti nasveti naleteli v praksi. Če upoštevamo, da so bili razredi zelo močni, da je bilo na voljo malo učnih pripomočkov in da so bili učitelji slabo usposobljeni za delo s kakorkoli motenimi učenci, potem ne tvegamo veliko, če sklepamo, da so ostala ta priporočila v glavnem le na papirju.

Razvoj industrijskega gospodarstva in njegove infrastrukture, večje zahteve po umnem kmetijstvu, zahtevnejša uprava itd. so tudi v naših razmerah vse bolj terjale večjo skrb za *nadarjene učence*. V začetku je bila taka skrb priložnostna, intenzivneje so se pričeli ukvarjati z njimi v začetku 20. stoletja, torej veliko kasneje kot s »slabimi« učenci. Prvotno so jih le opisovali (npr. UT, 1887, 1888) in dajali nasvete, kako jih zaposlovati, da ne bi delali učitelju težave. Kaže, da so se učitelji teh učencev še vedno bolj bali, kakor veselili, saj si drugače skoro ne moremo razložiti pogostih, temu podobnih nasvetov: »Pri pouku se ne daj obvladati od zmožnejših učencev« (UT, 1889, str. 90).

Kasneje prehajajo ti opisi oziroma nasveti že v veliko bolj konkretno, predvsem pa ekonomsko in družbeno razmišljanje, kako bolj poskrbeti za zmožnejše učence, ki nosijo kasneje »glavno breme« človeškega napredka. Stukelj (1901, str. 322) je npr. kritiziral obstoječo ljudsko šolo, ki nadarjene učence zavira, češ da presedijo v zadnjem razredu polno šolsko obveznost ob ponavljanju skoro enake učne vsebine iz leta v leto, medtem ko njihovi sovrstniki v meščanski šoli, nižji realki in gimnaziji veliko hitreje napredujejo. Pa vendar bi si morali tudi ljudskošolski nadarjeni učenci pridobiti čimveč temeljitega znanja, saj prav oni tvorijo »razumništvo v kmečkem in obrtnem stanju« (str. 323).

Razmišljanje o zmožnejših in šibkejših učencih so pogosto povezovali z dilemo: za enotno šolo ali proti njej. Njeni nasprotniki so se vselej sklicevali na to, da enotna šola zavira nadarjene učence. Bili so očitno pod vplivom mannheimskih eksperimentov (o njih nekaj več kasneje), ki so prav v teh časih uvajali večsmerno obvezno šolanje. Ti poskusi tudi v našem pedagoškem tisku niso ostali brez odmevov, vendar je težko ugotoviti, v kolikšni meri so naše učitelje navduševali ali ne. O njih poročajo učiteljska glasila izrazito informativno, in sicer predvsem s prevajanjem čeških in nemških piscev, ne da bi se opredeljevala do njih. Popotnik (1912, str. 250) je povzel Obuhova, ki je imel zelo negativno mnenje o enotni šoli. Menil je, da je opravičljiva le tri do petletna skupna šola, kajti v tem starostnem obdobju invididualne razlike med učenci še niso bolj razvite, kasneje pa je nujno razdeliti učence v dve smeri: v bolj teoretično, da bi pospeševala intelektualni razvoj bolj nadarjenih, in bolj praktično, da bi razvijala delovne sposobnosti. To zamisel je podčrtal še s socialnim argumentom, češ da bi enotna šola, ki bi postala pripravljalnica za srednjo šolo, otrokom nižjih slojev prej škodovala, ker jih ne bi usposabljala za delo.

Podobnega mnenja je bil švicarski katoliški pedagog Foerster, ki je imel velik vpliv zlasti na naše učiteljstvo Slomškove zveze. Foerster (Flerè, Popotnik, 1917, str. 41) je

bil prepričan, da je enotna šola zgrešeno sredstvo za pospeševanje nadarjenih, da ne zagotavlja »vsakemu talentu proste poti«. Bal se je, da bi bila v izobraževalno poudarjeni enotni šoli zanemarjena vzgoja množic in da bi se vsi nadarjeni iz nižjih slojev hoteli povzpeti v višje sloje. Menil je, da ljudem iz ljudstva zadostuje poleg ljudske šole še »šola življenja« – tudi ljudskošolskemu učitelju ni potrebna univerza, ker potrebuje bolj praktično izobrazbo – otrokom iz višjih slojev pa je treba zagotoviti posebno in drugačno šolanje, da razvoja njihovega »živahnejšega intelekta« ne bi umetno zavirali.

Zagovorniki enotne šole, v tem času še predvsem tuji, so tem psihološkim in socialnim argumentom ostro nasprotovali. Popotnik (1907, str. 159) je objavil stališča nemškega pisca Steherja, da je pouk brez nadarjenih učencev suhoparen, dolgočasen za učitelja in učence, ker primanjkuje v razredu »vodilnih življev in častihlepja«. Menil je, da bi bilo za nadarjene učence težko najti ustrezne učitelje, pri obojih bi se pojavljala nevrastenija, in sklenil, da se tudi v enotni šoli učitelj lahko pobriga za nadarjene učence, vendar ne pove, kako in s čim. Podobno je mislil nemški avtor Hoche (Popotnik, 1912, str. 123), ko pravi, da so nadarjeni učenci »kvas« v šoli, ki spodbuja ves razred, in da bi se nadarjeni učenci v posebnih razredih navzeli »napuha« ter si razvili slab značaj. Je pa zanimivo, da je vseboval kar precej skrbi za bolj nadarjene učence že učni načrt za ljudske šole na Štajerskem iz leta 1913 (Kopriva, 1970); v njem se poudarja, da se je treba na višji stopnji tri in večrazrednih ljudskih šol ozirati na posebno nadarjene otroke. Zahteven je nasvet, naj učitelji občasno združujejo te učence v posebne skupine in jih posebej poučujejo. Nekako podobno naj ravnajo tudi z učenci, ki se pripravljajo na sprejem v srednjo šolo (str. 493–494). Če izvzamemo posamezne navdušence, kakršne omenja npr. Ozvald (1932, str. 20), ni podatkov, da bi se kaj takega v praksi bolj množično uresničevalo.

Nasprotja med zagovorniki zunanje diferenciacije in glasniki enotne šole, slednji so prihajali iz naprednejših, predvsem socialnodemokratskih vrst, so s kompromisi blažili tisti učitelji, ki so občutili socialno krivičnost neenotnega šolskega sistema, po drugi strani pa so realneje ocenjevali nezavidljiv položaj zmožnejših učencev v enotni šoli. Zato so se zavzemali predvsem za vertikalno enotnost šolstva, za njegovo prehodnost, glede horizontalne učne enotnosti pa so bili fleksibilnejši. Tako je npr. že omenjeni Stukelj (1901, str. 322) priporočal, da bi diferencirali ljudskošolske učence v tri skupine (»trivium«) vsaj v zadnjih dveh ali treh šolskih letih. Zadnja, tretja skupina, ki bi bila obogatena z dodatnimi in razširjenimi učnimi vsebinami, bi bila namenjena nadarjenim učencem. Za to skupino je predlagal neke vrste predmetni pouk, da bi učili učitelji le predmete, »za katere imajo največ sposobnosti in veselja« (str. 325). Podobno, sicer nekoliko kasneje, si je zamislil šolski sistem tudi Flerè (UT 1917/25, str. 2), ko je razdelil štiriletno ljudsko šolo v dve smeri: za bolj nadarjene učence v smislu tedanje meščanske šole in za manj nadarjene v smislu višje stopnje tedanjih enorazrednic.

Sorazmerno malo se je tiste čase razmišljalo o diferenciaciji in še manj o individualizaciji *samega pouka, denimo, učne vsebine, metod, oblik ipd.* V uradnih dokumentih in v pedagoškem tisku, ki je o metodiki pouka sicer mnogo pisal, se le tu in tam najde kak podoben nasvet, a to še ne pomeni, da so ga v praksi tudi upoštevali. Celo v učnih načrtih, npr. za slovenski jezik, ni opaziti glede organiziranosti šole, od eno do več razrednic tja do redkih osemrazrednih šol, kake bistvene diferenciacije učne snovi. Učitelji so si jo pač po svoje prilagajali in vedno znova zahtevali, naj opravijo to pristojni dejavniki (SU, 1874, str. 7). Več so pisali učiteljski listi o upoštevanju posameznih kategorij učencev, npr. o razbremenitvi učencev prvega razreda, češ da ti otroci težko sedijo v šoli več kakor štiri ure na dan (SU, 1872, str. 261), nadalje o prilagajanju učil in učnih knjig, npr. tiska različno starim učencem. Še naprej in največ so pisali o tem, kako naj poučuje učitelj v kombiniranih oddelkih, kako naj ravna s šibkejšimi učenci. Ptaček (Popotnik, 1884) npr. piše: »pri seštevanju imam npr. razvrščene učence na dve

kategoriji in tako podajam tudi naloge« (str. 225). Opozarja, da so v vsakem učnem predmetu težja in lažja vprašanja, da je treba učno snov omejevati, če naj bo učenje bolj individualno, pri tem pa učitelja ne smejo ovirati ne učni načrt in ne inšpektorji. Napredna je zahteva nepodpisanega pisca (UT, 1881), naj bo učitelju pri izbiri učne metode pravilo: »poučuj naravi primerno« (str. 19), in že omenjeni predlog, da naj ubira učitelj pri pouku učencem primerno majhne korake (Popotnik, 1886, str. 66).

Nekaj pozornosti pa je bilo vendarle namenjene tudi diferenciaciji učne vsebine. V smotru učnega načrta iz leta 1870 (UT, str. 90–91) je zapisano, naj se ravna računski pouk tudi po tem, kaj bodo učenci postali, in naj se glede na to bolj učijo ali gospodarskih ali obrtnih ali navadnih trgovskih računov, deklice pa zlasti gospodinjskih računov. Na individualizacijo branja je opozoril Zbroj (Popotnik, 1906, str. 197, 271), ko svetuje učiteljem, naj berejo učenci knjige, ki se prilegajo njihovemu značaju. Morda ni odveč omeniti Hildebrandtovih vplivov in vplivov umetnostne pedagogike, ki so spodbujali večjo individualnost jezikovne vzgoje, prosto spisje, opisovanje osebnih doživljajev ipd. Vsaj delno so se kazali ti vpliva tudi v naših učbenikih, npr. v Gabrovškovem *Jezikovnem pouku v osnovni šoli.*

Kakšne so bile razmere tedanje družbe in šole glede oblikovanja osebnosti in upoštevanja individualnih posebnosti učencev, oziroma kako počasi so se te uveljavljale, lepo razkriva telesna vzgoja kot učni predmet. V prvi polovici 19. stoletja je na avstrijskih in naših šolah prevladoval Spiessov koncept: vsa skrb pri telovadbi je morala biti namenjena vzgoji discipline in pokorščine, razvijanje osebnih želja in osebnosti učencev naj bi bilo družbeno škodljivo (Stepišnik, 1970, str. 601). Tako mnenje je prevladovalo tudi še po letu 1869, čeprav sta se počasi že uveljavljala Jahnov in kasneje še Tyršev sistem, ki sta dopuščala več individualne gimnastične svobode.

Ne bi smeli obiti učne diferenciacije po *spolu učencev* oziroma postopnega uveljavljanja koedukacije. Skoro neverjetno je, kako ponižujoče so še tik pred prelomom v 20. stoletje pojmovali in obravnavali ženski spol sicer razgledani šolniki. Nekaj jih bomo omenili le zaradi primerjave, kako revolucionarno preobrazbo je doživelo žensko vprašanje v našem stoletju in kako je šolstvo prav glede tega najbolj napredovalo. Prvi članki o tej temi segajo že v šestdeseta leta prejšnjega stoletja. Tedaj in še mnogo kasneje so se ukvarjali le z vzgojo deklic, o njih so pisali veliko več kot o vzgoji dečkov, skoro nič pa o izobraževanju deklic. Ciperle (UT, 1878, 1879, 1880) je bil prepričan, da pouk ženski škoduje, ker ji je potrebno le toliko izobrazbe, kolikor bo mogla z njo koristiti možu. Sicer napredni Gabršek (UT, 1887, str. 209) je priporočal deklicam manj izobrazbe, ker ji kot gospodinji bolj koristijo praktični predmeti in nauki, bal se je tudi, da bi se jim preveč razvila že tako bujna domišljija. Opisuje posebnosti deklet in meni, da po odraslosti duševno daleč zaostajajo za moškim. Deklicam je treba razvijati predvsem milino, gospodinjskost, pobožnost, čistost, prizanesljivost, nravstvenost in zvestobo (UT, 1888, str. 129). Pourova je opozarjala učiteljice dekliških šol, da načelo »v znanju je moč« ne sme veljati za dekliške šole (UT, 1890, str. 196). Naravnost grozljivo pa je še leta 1913. pisanje vplivnega J. Dimnika (Domače ognjišče, 1913, str. 156), da imajo ženske manj možganov kakor moški in da so zato njihove duševne sposobnosti na nižji stopnji. Predmetov, kot so kemija, fizika, višja matematika, logika, psihologija, ne razumejo. Nevarno da je za dekliški um, če si ga bistri na stvareh, ki jih zaradi svojih pomanjkljivih duševnih zmožnosti nikoli ne more popolnoma prebaviti. Deklicam je treba braniti in omejevati branje, dovoliti jim le eno, kvečjemu dve knjigi na mesec, in to z versko in poučno vsebino, saj se sicer preveč učena ženska v gospodinjstvu ne znajde. Očitno gre za vulgariziranje novohumanističnih pogledov na to vprašanje.

Čeprav v bolj zgodnjem obdobju Učiteljski tovariš resda ni bil kaj dosti boljši, pa v začetku 20. stoletja v njem le ni najti takih skrajnosti in poniževanja ženskega spola kakor v klerikalnem Domačem ognjišču. Nasprotno, v tem času se v Učiteljskem tovarišu

in drugih bolj liberalnih revijah že pojavljajo zahteve po enakopravnejšem položaju učenk. Pod vplivom avstrijske zakonodaje iz leta 1902, da imajo ženske pravico obiskovati univerzo tudi kot redne slušateljice, so postajale vedno glasnejše zahteve po koedukaciji in enakih možnostih za ženske v izobraževanju in poklicu. Učne razlike med dečki in deklicami so tedaj omejevali le še na telovadbo, ki je je bilo za deklice manj, oziroma sploh ni bila obvezna, in na ženska ročna dela. Še vedno pa je bilo dosti zagovornikov ločenega šolanja dečkov in deklic, čeprav te želje zaradi pomanjkanja možnosti, zlasti na podeželju, niso bile uresničljive.

Vedno več pozornosti je veljalo *spoznavanju učencev in učiteljevemu znanju psihološko opazovati*, da bi mogel čim globlje dojemati raznovrstnost in zapletenost lastnosti svojih učencev. Glede tega sta bila dovolj temeljita Gabršek (UT, 1887, 1888) in Černej (Popotnik, 1898, 1899). Prvi je razvrstil učence v več kategorij: na dobre, slabše nadarjene, vesele in lahkožive, bistroumne, površne, žalostne, nezaupljive in na vihravo nestalne. Vsako vrsto otrok je tudi opisal. Isto velja tudi za Černeja, ki se je bolj posvečal vzgojnim lastnostim otrok in je podal vrsto opisov. S posebno občutljivostjo in naklonjenostjo obravnava plašne, zadržane, nesamozavestne in skromne otroke, tedaj predvsem lastnosti, ki so značilne za revne učence. Več piscev je svetovalo učiteljevem, naj razširi področje opazovanja, naj opažanja med seboj povezujejo, naj se v sodbah ne prenaglijo ipd., vsi pa poudarjajo močan vpliv socialnega okolja na razvoj otrok. Ta opažanja naj bi učitelji zapisovali v posebne beležnice. Přibil (Popotnik, 1907, str. 161) celo predlaga uvedbo »osebne pole« za vsakega učenca, v katero naj bi se vpisovali predvsem tile podatki: osebni podatki učenca, domače razmere, prestane bolezni, telesni, duševni in nravni razvoj do vstopa v šolo, zdravstveno stanje, značaj staršev, morebitne duševne bolezni v družini, alkoholizem ipd. Med šolskim letom naj bi bil učitelj pozoren na učenčev napredek pri pouku in vzgoji, na to, ali je učenčeva nadarjenost enakomerno razporejena, na čustveno življenje in moč volje učenca, na morebitne duševne motnje itd. Přibil je mislil še dlje, in sicer se je ukvarjal z vprašanjem, kako naj učitelji pomagajo novo nastajajoči pedologiji, ki je na veliko raziskovala domače in šolsko okolje učencev. Učitelji naj bi ji postregli brez posebnih naporov z natančnejšim zapisovanjem vsega, kar pojasnjuje učenčevo bitnost. Kako temeljito si je avtor zamišljal individualizacijo pouka, je razvidno iz njegovega pričakovanja, da v novi šoli ne bo več učnih načrtov v današnjem smislu, ko so za vse učence enaki. Tudi tedaj nenavadno priporočilo, naj bi učitelji »alternirali«, torej šli z učenci naprej v višji razred, da bi jih bolje spoznali in z njimi bolj prilagojeno ravnali, priča, da je imela individualizacija pouka v tem času resne zagovornike.

Poznavanje učencev in usposabljanje za bolj diferencirano učno delo se vse bolj vključuje med bistvene namene *učiteljevega izobraževanja* in v temeljne sestavine njegovega poklicnega lika. Prvotno poudarjenim krepostim, kot so ljubezen do poklica in otrok, obvladanje učne vsebine in načinov »podajanja«, se zdaj enakovredno pridružujejo še opazovalni dar in učno prilagoditvene sposobnosti učitelja. Pogosto se omenja vprašanje, ali zna poučevanje prilagoditi otrokom, in se poudarja, da »spoznamo dobrega učitelja po tem, kako obremenjuje učence« (SU, 1875, str. 275). Učiteljska glasila opozarjajo učiteljišča, naj bolj upoštevajo potrebe prakse, dalje naj jih ne zanemarjajo na okrajnih učiteljskih konferencah in naj se učitelji sami bolj izobražujejo. Na kakšen odmev so naletele te želje, je težko reči. Iz dnevnih redov mnogih učiteljskih konferenc (npr. UT, 1881, str. 1) že ni razvidno, da bi jih kaj bolj upoštevale, čeprav so bili predavatelji večinoma nadzorniki, profesorji učiteljišč in ugledni učitelji.

V začetku 20. stoletja je bilo v učiteljskih glasilih vedno več razpravljanja o učnih in drugih razlikah med učenci pod vplivom nastajajočih pedagoških gibanj, denimo eksperimentalne psihologije in didaktike, pedologije, delovne šole, enotne šole, socialne pedagogike itd. Kritike so bile naperjene proti Herbartovemu »nivelizmu, ki zahteva

tako kategorično eno čredo in enega pastirja v naših učnih zavodih« (Přibil, 1907, str. 161), in na »teoretično pedagogiko, ki si predstavlja razred vselej kot nekaj enotnega, množico enotnih poedincev, ki naj se vzgajajo po enotnem načrtu, po enem navodilu, z istimi sredstvi, za isti smoter. Tej uniformizaciji je napovedala boj nova struja med pedagogi (mišljena je eksperimentalna psihologija in pedagogika, op. F.S.), ki zahteva individualizacijo« (Přibil, 1907, str. 161). Pojavljati so se pričele alegorične formulacije, kakršni sta npr. »Vsak bodi srečen po svojem načinu« (Popotnik, 1906, str. 273), ali »Kar je človeku svetega, je prav njegova individualnost« (Popotnik, 1907, str. 163). Sicer pa ti članki ne prinašajo kaj bistveno novega, česar ne bi mogli v zarodkih prebrati že, denimo, dvajset let prej, je pa izjemno navduševanje za kako tedaj ekstremno šolsko rešitev. Pahor (UT, 1917/26) daje npr. za zgled angleško, verjetno neformalno šolo: »Profesor razlaga snov in ko pozneje spraševuje, znajo morda trije, štirje. Zadošča mu. V drugih predmetih so spet drugi, ki morda znajo še več, kakor se od njih zahteva. Tako se gojenci svobodno razvijajo v smereh, ki jim prijajo . . .« (str. 3). Pod tem vplivom je predlagal, naj bi se tudi naša enotna šola tako oblikovala, da bi bil učenec v njej »svoboden pri izbiri predmetov, določen naj je le splošen cilj: toliko je potrebno« (UT, 1918, str. 2).

V tem času se je začela pojavljati zahteva *po individualizaciji že v obliki posebnega didaktičnega načela,* npr. pri Bezjaku, Bežku, Ušeničniku, Fleretu. Te teme se lotevajo bolj studiozno, raznovrstneje, kdaj pa kdaj tudi protislovno. Smislu individualizacije je še najbolj dosledno sledil Bezjak (1905) z mislijo: »Ko bi učitelj skušal svoje učence tako poučevati, kakor bi vsi na isti način zaznavali vse reči in stvari ter vsi enako mislili o teh rečeh in stvareh, bi pač kmalu zapazil, da mu je pot do pravega poučevanja popolnoma zaprta« (str. 327). Bezjak se je predvsem osredotočil na individualizacijo učne vsebine. Izrecno je poudaril, da učencu učna snov ne sme biti tuja, toda tudi njegovim čustvom ne sme nasprotovati.

Nekoliko preseneča Bežkovo (1916) razglabljanje o individualizaciji pouka, v katerem se prepletajo nasprotujoči si Herbartovi vplivi in vplivi individualne in socialne pedagogike. Po eni strani uvršča med vzgojna načela tudi načelo »vzgoja bodi individualna« in poudarja, da se učitelj mora ozirati na učenčeve posebnosti, čeprav v drugi knjigi (1917) tega načela že ne omenja več tako izrecno. Toda po drugi strani ga zajezuje, da se njegov tok ne bi preveč razširil, češ »za neizogibni in neizprosni življenjski boj bi slabo usposobil gojenca vzgojitelj, ki bi skrbno zasledoval njegove posebnosti ter jim stregel, gladeč ga in prijemajoč ga z rokavicami« (1916, str. 144). Te besede so gotovo bile zapisane pod vtisom krutosti prve svetovne vojne. Toda neženje otrok mu je bilo v napoto tudi zaradi ostankov njegovega herbartijanskega pedagoškega mišljenja. Čeprav je ostro nasprotoval Herbartovim formalnim učnim stopnjam, v tem je bil naravnost revolucionaren, je v vzgojnem pogledu brez omejitev sledil njegovi vzgojni strogosti, upoštevanje individualnosti pa je imel le za sredstvo državljanske in stanovske vzgoje. To usmerjenost je nedvoumno izpričal v zahtevi: »Vzgojitelj vzgajaj gojenca na verski in narodni podlagi za vrlega državljana, upoštevajoč njegovo individualnost, ki ga usposablja za ta ali oni stan« (1916, str. 139).

Tudi Ušeničnik (1918) ni sprostil individualizaciji vseh peruti, čeprav jih drugače veže kot Bežek. V že omenjenem delu poudarja: »vzgoja bodi invididualna«, vendar je njegova teološka razlaga človeka ujeta v stari spor med determinizmom in indeterminizmom, med enakostjo človekovega božjega bistva in posebnostjo njegovega izražanja. Zato tudi daje avtor večji poudarek splošni veljavnosti vzgojnih načel in sredstev.

V teoretičnem pogledu je zanimivo Fleretovo (1917) pojmovanje individualizacije predvsem zato, ker omejuje to zahtevo le na pouk, ki ga podreja vzgoji: »Pouk razvija individualne duševne sile, vzgoja budi osnovno moč socialnega mišljenja. In vzgoji pripada od obeh činiteljev večja važnost, kajti posamezniki smo si šele z ozirom na osnov-

no silo socialnega mišljenja (ki da je stvar vzgoje, op. F. S.) enaki, neenaki pa z ozirom na individualne duševne zmožnosti (ki da so stvar pouka, op. F. S.) . . . Iz tega sledi: *Vzgoja je tista, ki mora biti enotna,* ki mora napeti vse svoje sile, da ustvari iz vsakega posameznika nravno osebnost, ki je trdna vez enotnosti v narodovi volji. *Pouku pa pripada naloga, da razvija neenake individualne sile* (oboje podčrtal P. F.) v oni smeri, ki ji odgovarjajo potrebe, zmožnosti in nagnjenja posameznega individua. Vzgoja združuje vse k istemu smotru, pouk pa vodi na različna pota« (UT, 1917/24, str. 2). Zato Flerè meni, da mora biti vzgoji in ne toliko pouku predpisana točna smer delovanja. Omenjene zamisli je vključil v *Načrt za preustrojitev našega šolstva* kot temeljno vodilo. Odnos med enotnim in posebnim je razčlenil s treh vidikov: a) vzgojnopolitičnega, ki terja narodno šolstvo z enotnim narodnovzgojnim smotrom; b) socialnopedagoškega, ki zahteva diferenciacijo šolstva glede na zmožnosti in nagnjenja učencev, ter c) socialnodidaktičnega, ki mu je namen didaktična preureditev pouka tako, da nudi razvoj individualnosti (UT, 1918/6, str. 3).

Tudi Flerè ne more prikriti, da je razmišljal o šolstvu, o enakosti in različnosti ljudi proti koncu prve svetovne vojne in da so ga že vznemirjale kasnejše socialne in še zlasti nacionalne skrbi ob nastajanju nove slovenske narodnoavtonomne tvorbe. Zato je namenil toliko pozornosti enotni vzgoji in oblikovanju enotnega socialnega mišljenja.

Na splošno pa moremo skleniti, da so bili tedanji šolniki precej neenotni glede nadaljnjega razvoja ljudske šole. To se je pokazalo zlasti ob anketi, ki jo je ob koncu prve svetovne vojne izvedlo učiteljsko združenje Zaveza. O novejših pedagoških smereh in gibanjih, ki so se ukvarjala tudi z vprašanjem individualizacije pouka, si niso bili povsem na jasnem. Po eni strani so želeli bolj razsvetljensko ljudsko šolo, po drugi strani pa so se je bali, želeli so si več socialne vzgoje, hkrati jih je skrbelo, kaj bo s posameznikom, zahtevali so prosto pot nadarjenim, vendar so se bali, da bi pobegnili iz ljudstva, zavzemali so se za enotnost šole, a so jo s horizontalnim zunanjim diferenciranjem sproti podirali itd. Iz teh nasprotij so se pogosto reševali z lakoničnimi izgovori in odgovori, da »novotarij« ne kaže prehitro sprejemati, da je med zrnjem veliko plevela, ne da bi prepustili to razmejevanje objektivnejšim presojam.

4.4.2. Učna diferenciacija in individualizacija med obema vojnama

V prvem povojnem obdobju so se sprostile dolgo zavirane želje in moči slovenskih šolnikov za reformo šolstva. Avstro-ogrska šolska dediščina kajpak ni mogla zadovoljiti tovrstnih potreb novega časa, zlasti ne zamišljene »nove« šole z velikimi nacionalno osvobajajočimi in demokratičnimi ambicijami, ki bi učenčevo osebnost veliko bolj priznavala in upoštevala. S temi nameni in potrebami so se tedaj v svetu ukvarjala številna psihološka in pedagoška reformna gibanja, npr. individualna in socialna pedagogika, delovna šola, svobodna vzgoja ipd., ki so sicer z zakasnitvami vse bolj pljuskala tudi na naša šolska tla. Njihove vplive moremo zasledovati vsaj na treh le relativno samostojnih ravneh: v šolsko-prosvetnih normativnih dokumentih, v pedagoški teoriji in v vzgojno-izobraževalni praksi, razumljivo, da v najtesnejši medsebojni povezanosti.

Zaostajanje šolske zakonodaje

Izmed vseh treh zgoraj omenjenih področij si je v šolske akte učenec najpočasneje in najteže utiral pot do svoje veljave in priznanja. To je še bolj razumljivo, če upoštevamo, da je bil tudi po vojni, v novi jugoslovanski državi z manjšimi dopolnitvami v veljavi ljudskošolski zakon iz leta 1869, ki je sicer, kakor smo že omenili, vsaj pravno

osvobodil učence stanovske diferenciacije in seveda tudi diskriminacije ter jim zagotovil pravico do večjega človeškega dostojanstva. Ni jim pa mogel priznati njihove individualne osebnostne svobode in pravice do nje tudi v šoli. Sicer pa tega koraka ni zmogel niti veliko kasnejši prvi jugoslovanski zakon o narodnih šolah iz leta 1929. To dokazuje že njegov 1. člen, ki nalaga šoli, da pripravlja »učence za moralne, vdane in aktivne člane državne, narodne in družbene skupnosti«. Nikjer, tudi v posebnem razdelku, ki govori o učencih, ni o učencu in njegovem individualnem oziroma osebnostnem učnem položaju ne duha, ne sluha. Pojmuje ga kot kolektivni člen, katerega glavna skrb mora biti podrejena uresničevanju omenjene enostranske državljanske socialne vzgojenosti.

V teh pogledih so bili veliko bolj humani nekateri slovenski predlogi za reformo jugoslovanskega ljudskega šolstva. Že leta 1919 sta se tej temi najresneje posvetila Schreiner (1919) in Flerè (1919, 1920). Čeprav sta njuni razpravi nasploh dovolj napredno naravnani, z veliko večjim posluhom za učenca, neposredno o diferenciaciji ali celo o individualizaciji ne govorita veliko. Oba sicer omenjata različnost dednih zasnov in značajev otrok, vendar ne pokažeta poti, kako jih pri pouku upoštevati. Le delno je mogoče razbrati ta odgovor prek kritike intelektualizma v tedanji šoli. Pozitivno ocenjujeta tista tedanja pedagoška gibanja, npr. nravstveno socialno pedagogiko, delovno šolo, umetnostno vzgojo, »samovlado« učencev, šolska občestva in občine, ki dovoljujejo učencem več učne svobode in samoaktivnosti. Toda od tod naprej se avtorja tudi razlikujeta. Schreiner je sledil Kerschensteinerjevi misli, da more posredovati učitelj »vednosti in spretnosti petdesetim, šestdesetim, sedemdesetim učencem hkrati«, medtem ko je značaj učencev bolj osebne narave in se mu mora učitelj bolj prilagajati (1916, str. 29). Zato je razumljivo, da se Schreiner z diferenciacijo in individualizacijo pouka ni ukvarjal. Zavzel se je le »za prosto pot nadarjenim«, namreč da bi bil takim učencem omogočen prehod iz niže organiziranih v popolne ljudske šole. V mislih je imel enotno splošnoizobraževalno obvezno šolo, vertikalno povezano z nadaljnjim izobraževanjem, o diferenciranosti njene horizontalne enotnosti in o individualizaciji pouka pa ne pove nič konkretnejšega.

Nasprotno pa je Flerè, kakor smo že omenili, bil mnenja, da mora biti vzgoja enotna in predpisana, medtem ko naj pouk razvija »neenake individualne sile« učencev. Izoblikoval je posebno, socialno-pedagoško načelo, po katerem je treba sicer enotno osnovno šolo znotraj diferencirati glede na zmožnosti in nagnjenja učencev (Popotnik 1919, str. 23).

Po teh prvih šolskoreformnih predlogih in po zakonu o narodnih šolah iz leta 1929 slovenski pedagogi in učitelji o sistemskoorganizacijski reformi šolstva niso več kaj bistveno novega napisali. Veliko kasneje se je te teme ponovno lotil Šilih (1937). Predlagal je enotno obvezno šolo, ki naj bi obsegala:

1. šolo otroštva:
   a) otroško zabavišče od 4. do 6. življenjskega leta;
   b) šestletno osnovno šolo;
2. šolo pubertete (štiriletno), obvezno, kolikor je možno diferencirano v dve glavni skupini, v bolj teoretično in v bolj praktično, toda z določenimi skupnimi učnimi predmeti. Od tod bi se učenci usmerjali v različne poklicne ali nadaljevalne izobraževalne smeri.

Šilih sicer ve, da je taka desetletna obvezna splošnoizobraževalna šola »pesem prihodnosti«, takoj pa je zahteval poenotenje osemletne obvezne šole, ki je bila tedaj razdeljena na višjo ljudsko šolo, meščansko šolo in nižjo gimnazijo. Poenotena naj bi bila organizacijsko, glede učiteljske izobrazbe in temeljnih vzgojnih ter učnih načel, sicer pa diferencirana, da učenci v njej ne bi napredovali na osnovi selekcije, marveč na osnovi diferenciacije. In pripominja, . . .« da je lahko organizirati šolo, v kateri se vsi

vse uče, da pa je težko organizirati pouk, v katerem se uči vsak nekaj« (1937, str. 286).

Z reformno metodološkega vidika je zanimivo in še vedno zelo aktualno Šilihovo razmišljanje o postopnem reformiranju srednje šole. Predlagal je organizacijsko in upravno združitev humanistične in realne gimnazije pod isto, toda diferencirano streho. Nekateri predmeti bi mogli biti za obe usmeritvi skupni, drugi diferencirani. S priključitvijo še »narodno kulturne« smeri naj bi bil začasno dosežen smoter srednje šole. Sledi zelo poučen predlog: »Zaenkrat reformirajmo šolstvo tako, da ustvarimo sposobni mladini več lahko zmogljivih prehodov. S tem pripravljamo pot za pravo enotno šolo, ki bo sledila pozneje« (1937, str. 288). Tudi Šilih potrjuje danes premalo upoštevano resnico, da drvijo le nedomišljene in slabokrvne ideje, medtem ko velike in dozorele zamisli nastajajo in si utirajo v teorijo in prakso prej ko slej s kratkimi koraki oziroma s takimi, ki jih je še mogoče načrtno usmerjati in obvladovati.

Učenec v psihološko-pedagoških gibanjih

Veliko bolj kot v operativnih šolskih dokumentih se kažejo naprednejši odnosi do učenca kot individuuma in njegov status učnega subjekta v tedanjih mnogovrstnih psiholoških in pedagoških teoretičnih smereh. Po prvi svetovni vojni je bilo to področje zelo razgibano. Iskali so nove vzgojne cilje, načela, poti in metode ter se v tej zvezi neposredno ukvarjali z vzgojno-izobraževalnim položajem učenca.

Na Slovenskem je bilo v tistem času najizrazitejše gibanje za delovno šolo, katerega teoretično in praktično središče je bila mariborska Pedagoška centrala. Združevala je naprednejše sestavine tedanjih pedagoških tokov, npr. gibanja za zdravstveno-higiensko, moralno in umetnostno vzgojo, dalje sestavine individualne in socialne pedagogike, pedocentrizma, psihoanalize ipd. Skoro v vseh teh teorijah je bilo močno poudarjeno naturalistično vzgojno izhodišče, ki naj vodi vzgojitelja »k upoštevanju otrokove narave, to je otroških posebnosti kot takih, in k upoštevanju poedinca ali individua« (Šilih, 1925, 177). Ta izhodišča so najbrž že bila začetek prepričanja, da bo mogočen krik po letu 1914 o samoodločbi narodov nadomestil še večji krik: »samoodločba poedinca. Narodnost mora biti oplojena z individualnostjo in osebnostjo« (Popotnik, 1929/30, str. 141).

Tej resnici se je tedaj močno prilagajalo v svetu, zlasti v Ameriki in Evropi, že močno razvito *mladinoslovje* ali *pedologija*. Zahtevalo je, da ima otrok pravico do take vzgoje in izobraževanja, ki ustreza njegovi naravi, njegovim željam, potrebam in sposobnostim. Ta prizadevanja je po prvi svetovni vojni podprla tako imenovana ženevska deklaracija, ki jo je mednarodno gibanje za obnovo vzgoje predložilo celo Društvu narodov (Šilih, 1925, str. 227). Popotnik (1926) se je na široko razpisal tudi o III. mednarodni pedagoški konferenci leta 1926 v Heidelbergu in poudaril njeno temeljno zahtevo v novi vzgoji: »Ravnaj se po otroku! . . . Naveži ves pouk in vso vzgojo na otrokovo spontanost . . . Vsa vzgoja v šolah . . . naj ustreza interesom, ki se porajajo v otrokovi duši« (str. 20, 21).

Na naših tleh je bil F. Žgeč (1923) najvidnejši predstavnik tega psihološko-pedagoškega gibanja. Spodbujen predvsem s tedaj tudi pri nas zelo razširjenimi vplivi svobodne vzgoje Montessorijeve, Fröbla, Tolstoja, Keyeve in drugih je soglašal z zahtevo, čeprav se mu je zdela »morebiti preekstremna«, da mora vzgoja upoštevati otrokovo naravo in se »preurediti . . . v imenu svobode otroka kot individua in v imenu naravnih darov« (str. 34). Še bolj neposredno je izpričal te poglede v *Idejnem in praktičnem programu Pedagoške centrale v Mariboru* (1927/28). V četrtem členu je izrecno poudaril, da »je osrednja točka vse vzgoje otrok ali mladostnik in ne več ta ali ona kultura, ta ali oni vzgojitelj, narod ali država. Izhodišče mora biti človek . . ., ki mu hočemo prožiti našo pomoč, z njemu lastnimi dispozicijami in potrebami in k njemu se z našimi vzgoj-

nimi prizadevanji zopet vračamo. Naš cilj mora biti, da . . . ga z življenjem v zajednici pripravimo, da sam prostovoljno podredi te sile koristim drugim. Nikdo nima pravice, da bi mu vsiljeval od zunaj svoje cilje ali da bi oviral rast njegovih zmožnosti« (str. 225). V tem smislu so oblikovani tudi naslednji členi, npr. sedmi o upoštevanju otrokovih interesov, deveti o primarnosti in nespremenljivosti otrokovih potreb in deseti o prilagajanju učne snovi otrokovim razvojnim posebnostim. Podobno je bil tedaj programsko naravnan tudi Popotnik, ki ga je urejal uredniški odbor, v katerem je gotovo bil najvplivnejši Žgeč. V *Smernicah za nadaljnje delo Popotnika* (1928/29) je uredništvo obljubilo, da bo obrnilo vso pozornost na otrokovo duševnost: »Izhodišče za vzgojo mora postati otrok, temelj dela pa telesne in duševne potrebe otroka na posameznih razvojnih stopnjah« (str. 3).

Ni dvoma, da so ti Žgečevi (1926) pogledi močno biologistično obarvani. Ta pogojenost je še jasneje izražena v avtorjevi misli, da je dala narava kot vsem drugim živim bitjem in rastlinam »trdne zakone rasti tudi otroku. Določila je vnaprej red, ki v njem klijejo in se razvijajo posamezne sile, posamezne sposobnosti v nepretrgani, nespremenljivi verigi«, razvijajoč se »same iz lastne moči« (str. 47). »Narava sama je nakazala otroku razvoj in stopnje, ki jih mora prehoditi«, ta je »višja sila, ki narekuje vzgojitelju poti« (str. 46). Z vsestranskim preučevanjem in spoznavanjem teh zakonitosti je Žgeč izjemno močno zavezal institucionalno izobraževanje in samoizobraževanje. Po njem bi moralo biti to *glavna* (podčrtal F. S.) naloga bodočega pedagoškega izobraževanja (str. 58).

Da ne bomo enostranski, velja poudariti, da so redki zagovorniki otrokove narave v vzgoji ostajali le pri tej naravi. Nanjo so navezovali različne cilje in namene. Krščanski pedagogiki je bil » . . . cilj človeške nature popolnost in blaženstvo v Bogu« (Slovenski učitelj, 1901, str. 351), kulturni pedagogiki udejstvovanje posameznika v narodni kulturi in jugoslovanski »državi prijazna usmerjenost« (Ozvald, 1934, str. 9), mladinoslovci pa so imeli prej ko slej v ozadju usposabljanje mladih za pravičnejšo družbo. Zato bi bilo zgrešeno, če bi interpretirali gornje Žgečeve nazore izolirano od socializiranja mladih ljudi, če bi njegove vzgojne cilje brez vsakih omejitev iskali le v otrokovi naravi. Tega sklepa nam ne dovoljuje že zgornja Žgečeva misel, po kateri je naloga vzgoje usposobiti mlade, da se »prostovoljno podredijo« interesom drugih. Še bolj je razvil zahtevo po taki vzgoji v nekaj let mlajši razpravi (1923). V njej mu je cilj vzgoje razviti vse produktivne gojenčeve sile v skladu z njegovimi sposobnostmi in *potrebami družbe* (podčrtal F. S., str. 22). Ni pa imel v mislih kakršnekoli družbe, marveč družbo, ki bo socialno pravičnejša in bolj demokratična za najširše plasti ljudstva. Da bi pa taka bila, mora biti boljši in pravičnejši tudi posameznik, kajti » . . . kake bodo te plasti, je odvisno od posameznikov, ki jih tvorijo. Zato je naše glavno vprašanje, kak mora biti posameznik . . .« (str. 23).

Pa tudi tega posameznika Žgeč ni dobesedno in dosledno prepuščal vzgoji laissez faire. Predstavlja ga kot sestavino družbe oziroma »vsoto posameznikov«. Čeprav zavrača vsako nasilno oblikovanje gojenca, pa po drugi strani nalaga vzgoji, naj ga »pripravi« do podrejanja, naj ga »predeterminira« za reševanje velikih nalog družbe, naj ga razvija v »pravi« smeri itd. Da te »priprave«, »predeterminiranja« ipd. Žgečevi sodobniki niso tako pedocentristično razumeli, dokazujejo njihovi polemični odmevi na te formulacije. Npr. Rapè (Popotnik, 1923) in Kveder (Popotnik, 1924) sta mu nasprotovala še z veliko bolj individualističnih pozicij, ko sta zavračala zamisel, da naj bi vzgoja karkoli predeterminirala v mladih in s tem nasilno vdirala v njihovo individualnost.

Potemtakem moramo skleniti, da je bil Žgeču cilj vzgoje boljša družba in posameznikova narava predvsem sredstvo ter metoda tega cilja. V tem je gotovo veliko utopičnosti, a hkrati tudi prikrivanja naprednejših vzgojnih namenov in varovanje otrok pred tedanjo razredno izkoriščevalsko družbeno konservativnostjo, podobno kot je bila pe-

dagogika rousseaujevskega tipa, ki je poudarjala svobodo liberalnega meščanstva, protestna reakcija na fevdalno stanovsko vzgojo. Zaradi tega bi bila tudi za Žgeča in druge mladinoslovce mutatis mutandis še najpravičnejša kritika, ki jo je naslovil na sovjetsko mladinoslovje Medinski (Schmidt, Popotnik, 1948, str. 226), češ da je to »najbolj levi protest drobnoburžoazne inteligence proti pritisku carske vlade na šolo«.

Pogledom mladinoslovcev je bilo blizu tudi trdno Čibejevo prepričanje (1927/28), čeprav bolj antropološko kakor biologistično neravnano, » . . . . da bo pedagogika bodočnosti v prvi vrsti upoštevala psihološke zakonitosti, da si bo temu primerno tudi prikrojila svoje cilje in sredstva za dosego svojih ciljev« (str. 5). Morda se je Čibej posamezniku najbolj približal, saj ima v mislih tudi njega samega, ne le kolektivnega posameznika, združenega z drugimi. Poudarja, da se moderna pedagogika ozira »najprej na človeka, na ta in ta konkretni individuum, ki ga ima pred sabo. Izročen ji je prav ta otrok, katerega življenje nosi vrednost samo v sebi in se ne sme žrtvovati kateremukoli smotru ali bodočnosti. Dano je življenje, ki ima svoj lastni cilj . . . Najprej moramo misliti na subjekt . . . , potem šele na katerekoli druge objektivne danosti in norme« (str. 6).

Ne da bi ocenjevali te poglede, saj bi morali v bistvu ponoviti, kar smo o podobnih naziranjih že zapisali, moramo vendarle omeniti, da tudi Čibej ni razvozlal dialektičnega nasprotja med posameznikom in razredno skupnostjo oziroma družbo sploh. Storiti bi moral še precejšen korak naprej in njegov načelni odnos do učenca-posameznika operacionalizirati tudi v praksi poučevanja in vzgajanja. Na tej ravni pa mu zmanjkuje tal, kajti temeljne pedagoške akte je dokaj tradicionalno razumel: strogo ločuje med učenjem in poučevanjem, med posredovanjem in prilaščanjem učiva, govori o neenakopravnosti in neenakovrednosti obeh subjektov, učitelja in učenca, o enostranskem vplivanju, o »tvorjenju« nečesa (str. 31), iz česar sledi, da učenca veliko bolj kot subjekt obravnava kot objekt vzgojno-izobraževalnega procesa.

Ideje individualne psihologije je pedagoško najbolj operacionalizirala *mariborska Pedagoška centrala* in jih kljub svojim pedocentrističnim deklaracijam, npr. v delovnem načrtu, kompromisno povezovala s temelji socialne pedagogike. Najjasneje je izrazil to povezovanje njen vodja Šilih (1925), ko je poudaril, da mora šola uskladiti obe skrajnosti: šolo, ki bi upoštevala izključno posameznika, in šolo, ki bi ravnala z vsemi učenci enako. Spoštovanje posameznika je nerazdružljivo povezoval s skrbjo za vse učence. Toda bil je prepričan, da more uskladiti obe težnji le šola, ki temelji na delovnem pedagoškem načelu (str. 178), to je na učni samodejavnosti, samoaktivnosti, doživljanju, uveljavljanju, samozaupanju, zanimanju učencev itd. Za tako šolo, ki naj bo učilnica in delavnica hkrati, mora biti značilno, da v njej učne snovi ne podaja in ne prisvaja, marveč da si jo učenci z delom in iskanjem čimbolj sami pridobivajo. Zato odklanja direktivne učne metode, strogo vnaprej in od zunaj določene učne vsebine, časovne roke ipd. Bolj ceni dogovarjanje učitelja z učenci, razgovorno metodo, nevezane naloge, prosto risanje, pisanje in ročno ustvarjanje, skupinsko in individualno delo, skratka tak vzgojno-izobraževalni stil dela, ki usposablja učenca za samostojno delovanje in pri katerem pridejo kar najbolj do veljave učenčeve osebne učne zmožnosti in lastnosti oziroma njegov individualni psihofizični razvoj.

Nápak bi ravnali, če bi tako šolo pedocentristično interpretirali. Šilih je nedvoumno opozarjal, naj naravna vzgoja vodi k upoštevanju otrokove narave in da iz nje ni mogoče izvajati vzgojnih smotrov (str. 177). Tisto naravno, na kar naj se vzgoja nasloni, mu je predvsem otrokova potreba po igri, aktivnosti, doživljanju, uveljavljanju, vedoželjnosti, sodelovanju itd. Predvsem ta pedagoški in mentalnohigienski in veliko manj prvotni filozofski pomen individualne psihologije, ki je bil v tridesetih letih že dodobra premagan, je bil tedaj središče pedagoškega zanimanja delovne šole. Po predavanjih dveh znanih avstrijskih psihologov v Mariboru, Adlerja leta 1932 in Tumlirza leta 1933,

je bilo v Popotnikovem povzetku (1931/32, 1932/33) izrecno poudarjeno, da je temeljno vodilo individualne psihologije pač v prepričanju, da je možno s pravilnimi metodami optimalno razviti vsakega učenca, da je treba upoštevati njegove specifične življenjske položaje, dalje da je možno učenca vzgajati le, če se prek njegove zunanje izraznosti poglobimo v njegove notranje vzročnosti, če mu damo možnost, da sprosti svoje notranje napetosti in težnje, posebno po uveljavljanju, priznavanju in aktivnosti, če vsakega, zlasti pasivnega in vase potegnjenega učenca sistematično spodbujamo in ga vključujemo v skupnost, itd. V Popotniku je opaziti večje prizadevanje, kako ta spoznanja konkretizirati v »novi« šoli, kako ravnati, denimo, z razvajenim učencem, z edincem, z zapostavljenim ipd. in si prizadevati, »da nobeden teh otrok ne bo izgubil v šoli poguma in postal malodušen« (Popotnik, 1931/32, str. 271). Taki nameni, ki še danes niso uresničeni, pa nimajo nič skupnega s pedocentrizmom.

Resnici bo najbrž bližja domneva, ki pa bi jo bilo treba natančneje preučiti, da je prvotno poosebljenje delovne šole vse bolj slabelo zaradi naraščajoče skrbi za večjo socialno in tudi državljanjsko vzgojo mladine. V Popotniku je vse več člankov znanih zastopnikov državljansko socialne vzgoje, npr. Foersterja, Kerschensteinerja, Natorpa in tudi domačih avtorjev, katerih temeljno pedagoško vodilo je socialno vzgojena, disciplinirana osebnost, pripravljena, da se včleni v skupno življenje, da se »podreja« iz uvidevnosti. Poznavanje posameznika, njegovih posebnosti in potreb se sicer še poudarja, vendar je podrejeno socialno državljanski vzgoji, kar se lepo kaže v paroli: »Individualizacija pouka – kolektivizacija vzgoje!« (Vranc, 1938/39, str. 48). S tega vidika je simptomatična predlagana delitev pedagoškega dela med šolo in družino, po kateri naj prva pomaga učencem podrediti se družbi, druga pa naj se briga za individualnost otroka.

Odprto in premalo preučeno je tudi vprašanje, kakšen odnos je imel *Učiteljski pokret* do poosebljenja šole in njenega večjega upoštevanja učenčevega individualnega osebnostnega razvoja, kako je pojmovalo to gibanje temeljni odnos med posameznikom in skupnostjo in, to nas še bolj zanima, kako razmerje med učencem in razrednim kolektivom, koliko avtohtonosti, individualne svobode in pravice je bilo pripravljeno priznati posamezniku. Da je v tem pogledu stopilo korak nazaj v škodo posameznika in v prid kolektiva, dokazuje že gornji članek Vranca, ki je bil ugleden pristaš Učiteljskega pokreta. V tem smislu je razmišljal tudi M. Mencej (1937), ko je zavrnil tako »idealistični« kot »naturalistični« individualizem. Čeprav je priznaval nekatere zasluge pedocentrizma, je bil vendarle veliko bolj naklonjen socialni pedagogiki, poudarjajoč, da »moramo dobiti merilo za odbiranje, ocenjevanje in utemeljenost našega vzgojnega in učnega dela v vsakokratni družbeni situaciji« (str. 23). V kolikšni meri naj bi bile s tem merilom upoštevane tudi posebnosti posameznika, avtor v tej zvezi ne razmišlja. Pač pa na drugem mestu (str. 43) vendarle poudari, da učitelj ne sme mimo duševnih razlik »posameznih« učencev, čeprav spet ne pove, čemu in zakaj jih mora upoštevati. Nekaj je o tem povedal tudi Ledinek (1940/41), ko je razpravljal o mestu učenca pri šolskem delu. Pod očitnim vplivom osebnostne pedagogike je zlasti poudaril vlogo učnega doživljanja in tovrstnih razlik med učenci, češ da je doživljanje popolnoma odvisno od učenca samega ter njegove volje in da ga od zunaj ni mogoče k temu prisiliti. Za delo ga moremo pripraviti le, če udarimo na »pravo struno in ujamemo pravi odnos do njega ter smo sposobni, da igramo na njegovo duševno harfo s tisočerimi strunami« (str. 15). Ko omenja še nekatere razlike med učenci, npr. predstavne, spominske, glede tempa dela in utrudljivosti, avtor pribije: »Na nižji stopnji ima otrok absolutno prvenstvo!« (str. 15). Kakšno pa je tovrstno njegovo stališče do starejših učencev, ko se začnejo socializacijski odnosi bolj zapletati, žal avtor nič ne pove.

Toda kolikor to gibanje poznam (Strmčnik, 1980/3–4), se je kot vsako družbeno revolucionarno gibanje, kar je Učiteljski pokret nedvomno bil, tudi zaradi svoje kratkotrajnosti več ukvarjalo s socialno kakor s psihološko bitjo posameznika, bolj ga je pri-

tegnil odnos posameznika do skupnosti kakor nasprotno, posvečalo je več pozornosti posameznikovemu položaju v takratni družbi in revolucioniranju tega položaja kakor mikroodnosom v šolskem razredu, skratka, bolj se je ukvarjalo s socialno »občestvenimi« kakor s psihološko-pedagoškimi problemi vzgoje in izobraževanja. A s tem njegovega deleža k temi, ki jo obravnavamo, nikakor ne podcenjujemo. Za boljše poznavanje in razumevanje učencev ter njihovega učenja so bili dragoceni podatki, ki jih je gibanje zbiralo o socialnoekonomskih razmerah slovenskih učencev. Opisi stanovanjskih razmer učencev, kako so oblečeni, kako so zaposleni, dalje opisi njihove prehrane, telesnega razvoja ipd. so gotovo nepogrešljiva podlaga za učiteljevo individualizirano ravnanje z učenci.

Med pedagoškimi tokovi tedanjega časa je bila z vidika naše teme zanimiva tudi *kulturna oziroma osebnostna pedagogika,* ki sta jo razvijala zlasti Ozvald in Gogala. To je razumljivo, saj je imela kulturnost in duhovnost za temeljno sredstvo učlovečenja, ki pa je možno le, če vzgoja posamezniku v resnici zagotavlja vlogo subjekta, da si ob pomoči »učitelja-umetnika« lahko razvije svojo osebnost. Toda poudariti moramo, da je bil za napredno, demokratično stran te smeri bolj zaslužen Gogala. Ozvald je bolj podlegal tradicionalizmu in krščanski pedagoški dogmatiki, bil je nestrpnejši do delovne ali »nove« šole, čeprav so bili nekateri njegovi kritični pomisleki utemeljeni. Toda kolikor so se reformatorji preveč odmikali od tradicije, toliko se je je Ozvald pretirano oklepal. Težko je drugače razumeti njegovo prepričanje, da so si »svoboda in nasilje, dobrota pa strogost, pravica do samoodločbe pa podreditev, samotvornost pa receptivnost učencev nekaj – kar naj biva eno poleg drugega in eno z drugim« (1929/30, str. 132), da je treba upoštevati tudi učence z očitno receptivno naravnanostjo, da domuje spoštljivost kot krepost v »receptivnih legah naše duše« (str. 132), da je za šolo nujna določena »sholastika« itd. Kako konservativen je mogel biti Ozvald (1920) v nekaterih pogledih, dokazuje njegov odnos do ženske izobrazbe. Prav neverjetno se zdi, da je mogel še 1920. leta zapisati: »Noben narod ne potrebuje učenih žen, učenih deklet, tem bolj pa bomo kmalu potrebovali – zdravih mater« (str. 32).

V raziskovanju in razsojanju pedagoške stvarnosti se je Gogala veliko bolj podrejal znanstveni objektivnosti kakor svoji ideološki subjektivnosti. Zato so njegova razmišljanja o človeku in družbi, o upoštevanju učenca v vzgojno-izobraževalnem delu, o individualizaciji pouka bolj usklajena z napredkom časa. Njegova temeljna težnja je bila spojiti »individualnega in solidarnega« (1934/35, str. 248), to je družbenega človeka, ob poudarjanju, da se pravičnejša družba more razviti le na podlagi učlovečenega in socialno delujočega posameznika. To sicer utopično obarvano pričakovanje je dajalo temeljni pečat avtorjevi zamisli o vzgojno-izobraževalnem položaju učenca. Njegovega subjektnega statusa ni z nečimer omejeval ali pogojeval. Bil je prepričan, da sta vzgoja in izobraževanje uspešna le, če učenec pristno doživi in asimilira učne in vzgojne vrednote, in da je ta asimilacija možna le ob popolnem upoštevanju učenčevih doživljajskih in spoznavnih posebnosti. Gogalova velika zainteresiranost za učenca in za oblikovanje njegove avtohtone osebnosti je razvidna tudi iz tega, da je ločeval didaktični in metodični vidik vzgojno-izobraževalnega dela. Drugi se ukvarja predvsem z duševnimi in osebnostnimi posebnostmi učitelja in učenca oziroma s tem, kako naj učitelj z upoštevanjem učenčevih posebnosti najde z njim ustvarjalni kontakt. Sicer so pa njegovi *Temelji obče metodike* (1933) v bistvu v celoti posvečeni tej potrebi.

Gogala kritizira tedanjo šolo in ugotavlja, da dela največjo napako, ker ne upošteva otroka in mladega človeka, ker izhaja iz strukture odrasle in zrele duševnosti, ker misli, da se morajo učenčeve potrebe ujemati s predpisanim programom, ker premalo priznava lastno življenje otrok, kateremu bi se morala bolj podrejati. V tem smislu mu je otrok izhodišče učnega dela.(1938, str. 76). Kakor vidimo, Gogala svojega permisivno demokratičnega vzgojnega stila prav nič ne omejuje s prvinami represivnosti, podredlji-

vosti, hierarhičnosti ipd., kar počne Ozvald, pri katerem potem ni več jasno, katere so vrednejše in kot take primarnejše, te ali njihova nasprotja.

Tedanji teoretiki raznovrstnih pedagoških in psiholoških gibanj vse tja do srede tridesetih let neposredno o diferenciaciji in individualizaciji pouka niso veliko pisali. V glavnem so bili kar zadovoljni s tedanjo zunanjo diferenciacijo šolstva in le redki so se zavzemali za enotnost šolstva. Toda nekaj let kasneje že zasledimo v pedagoškem tisku več sestavkov, ki se neposredneje ukvarjajo z učno diferenciacijo in individualizacijo.

Še najneposrednejše je Šilihovo pisanje (1935/36a). Kar na začetku poudari, da je vzgojni smoter sodobne šole vzgoja osebnosti, »njeno izhodišče pa dana psihična individualnost . . . , oblikovana iz nekega določenega jaza« (str. 54). Kritizira učitelje, ki »obuvajo nastajajoči učenčevi osebnosti španske škornje« (str. 54). Izraziteje in konkretneje razmišlja, čeprav tudi še nedosledno, o učnem položaju posameznih učencev, o njihovih lastnostih, o delu v skupinah in individualno, o pomoči zmožnejših učencev šibkejšim ipd. To tematiko poglablja v naslednjem, v bistvu nadaljevalnem zapisu (1935/36b). V njem obravnava tudi »delitveni« pouk (arbeitsteiliger Unterricht), domnevam, da gre pri tem za projektno metodo, čeprav Šilih tega pojma ne uporablja. Iz tega in drugih opisov bolj »neformalnega« pouka sklepamo, da so tedanji vidnejši didaktiki in šolniki že poznali manj razširjena reformna gibanja po svetu.

Po teoretičnem in futurološkem pomenu je gotovo najizrazitejše Šilihovo (1937) razmišljanje o poenotenju šolstva. Odločno nasprotuje neupravičeni zunanji diferenciaciji obveznega izobraževanja na višjo ljudsko šolo, meščansko šolo in nižjo srednjo šolo. Poudarja, da bo treba ta »kitajski zid« porušiti ali v njem zgraditi vsaj potrebne prehode, in se zavzame za poenotenje šolstva, za katero že zdavnaj ni več značilna enaka vzgoja vseh učencev. V tistem času zveni zelo napredno avtorjeva ugotovitev: »Pristna demokracija terja enakost pravic, ne terja pa enakosti ljudi . . . ona terja iste izobraževalne možnosti za vsakega otroka, ne terja pa enake vzgoje« (str. 284). Nadalje ugotavlja, da se šola danes še ne prilagaja učencu, marveč se mora učenec prilagoditi šoli, in pravilno zazna tedaj še zelo neobičajno ugotovitev, da je laže spremeniti učno snov in organizacijo ter metodo poučevanja kakor učenčeve individualne nadarjenosti. Ko razmeji individualno od individualizma in socialno od uniformizma, izvede zelo ustvarjalno, še danes neuresničeno sintezo: »Ozir na posameznika nas vodi na šolskem območju k vedno večji diferenciaciji, ozir na skupnost k čvrsti enotnosti, obojica pa k diferencirani enotni šoli« (str. 285). Morda je, prestrašen zaradi individualizma, namenil avtor večji poudarek socialnemu kakor individualnemu, kar bi mogli sklepati iz dejstva, da med štirimi sodobnimi idejami: narod, socialna pravičnost, delo in življenje ni omenil tudi svobodnega, avtonomnega človeka–posameznika. Vendar prav nič ne dvomi, da je enotna šola najbližja tem idejam, saj omogoča vsakemu učencu izobrazbo po njegovih zmožnostih in hkrati skrbi za medsebojno povezanost in integracijo različnih izobraževalnih smeri. Po Šilihovem mnenju bi bilo že veliko, če bi bilo omogočeno prehajanje učencev iz ljudske v meščansko in iz te v srednjo šolo.

Omenimo še gradivo pedagoškega tečaja v Ljubljani, ki je leta 1940 izšlo v *Pedagoškem zborniku*. V njem je namenjena precejšnja skrb nadarjenim učencem, vendar avtor razprave Ozvald ne pove nič konkretnega, kako naj skrbi zanje ljudska šola. Konkretnejši je zapis Vaude (str. 149), ki razpravlja o učiteljevem delu, zlasti z nadarjenimi otroki v vaški šoli, in se zavzema za več individualnega dela, za prosti učni razgovor, za skupinsko delo in celo za tečajno (kurzno) organizacijo pouka. V zborniku so še razprave o spoznavanju in razumevanju učencev in o vzrokih slabih učnih uspehov v srednji šoli.

Položaj učenca v učni praksi

Težko je ugotoviti, v kolikšni meri so individualizacijske pedagoške ideje prodirale tudi v šolsko prakso. To še tem manj, ker je praksa vselej raznovrstna, od šole do šole različna. Toda na splošno lahko trdimo, da je šola v tedanjih časih močno zaostajala za že razvito pedagoško mislijo. To bomo skušali prikazati delno s posrednimi in še bolj z neposrednimi kazalci. Kar se tiče prvih, nikakor ne moremo mimo dejstva, da so bila prva povojna leta upravičeno močno državotvorno naravnana, v duhu »jugoslovanskega edinstva«, in da je imela šola predvsem nalogo skrbeti za vzgojo državljana novo nastajajoče jugoslovanske države. To njeno funkcijo je leta 1920 še okrepila Obznana, leta 1921 zakon o zaščiti države, leta 1929 pa še šestojanuarska diktatura, tokrat že s povsem drugih, buržoaznonacionalističnih oziroma unitarističnih razlogov. Šola jih je neposredno podpirala, saj je po zakonu o narodnih šolah iz leta 1929 šola morala skrbeti »za pouk in prosveto v duhu državnega in narodnega edinstva . . . za koristne člane državne in narodne zajednice« (člen 1).

Tem namenom so bile tedaj podrejene tudi naloge učiteljskih organizacij. Tako je npr. potekala leta 1933 celotna banovinska skupščna Jugoslovanskega udruženja učiteljstva (JUU) v duhu državljanske vzgoje oziroma »jugoslovanskega človeka« in istega leta je bil v Ljubljani poseben seminar o državljanski vzgoji, ki se ga je udeležilo nad tristo banovinskih učiteljev in učiteljic (UT 1933/4, str. 9). Ko je pomočnik bana na tem seminarju naložil učiteljstvu, da se mora posebno temeljito ukvarjati »z odnosom posameznika do občestva«, ta odnos je tipično enosmerno formuliral, mu je dal tudi že iztočnice te vzgoje, namreč discipliniranost, podrejanje in žrtvovanje interesov skupnosti, zavest o nemoči posameznika, pripravljenost za izpolnjevanje državljanskih pravic in dolžnosti (Prosveta 1933/4, str. 2,4). Taka mora biti po njegovem tudi učiteljeva osebnost: prepojena z ljubeznijo do države in v vsem njegovem delu se morajo zrcaliti tiste kreposti, ki jih mora imeti dober državljan (str. 5). Leto kasneje je senator J. Živanović to državljansko idejo nedvoumno konkretiziral z ugotovitvijo: »Mnogo je treba še dela, da bomo enako imenovali ustanovo, ki jo v Beogradu imenujemo pozorište, v Zagrebu kazalište, a v Ljubljani gledališče« (UT 1934/42, str. 2).

Na žalost je treba ugotoviti, da so se v svoji državljanski vzgojni naravnanosti uklonili tej unitaristični usmerjenosti nekateri, sicer napredni šolniki in pedagogi. Tako je npr. Senkovič, šolski nadzornik, urednik Popotnika, bojevnik za delovno šolo in za strnjeni pouk, na že omenjenem seminarju o državljanski vzgoji jasno poudaril, da je naloga državljanske vzgoje narediti iz posameznika moralnega, vdanega in aktivnega člana države: »Vse heterogene elemente, poedinca, stanove, stranke in svetovne nazore, ki si medsebojno nasprotujejo, mora združiti in pripraviti do tega, da svoje sile stavijo v službo skupnosti, to je države« (Prosveta, 1933/1-4, str. 13). Še bolj preseneča, da je odobraval zakon o zaščiti države in je šolo zavezal, »da brezpogojno stopi v njeno službo« (str. 13).

Resnici na ljubo je sicer treba omeniti, da so se zdaj in prej omenjeni zagovorniki državljanske vzgoje sklicevali tudi na posameznika, na nravstvenost, kulturnost, vzgojenost ipd. njegove osebnosti. Vendar vsi ti avtorji v bistvu pozabljajo na posameznika mimo državljana, ne pišejo o vrednosti osebnosti in človeka kot takega, o njegovih osebnih in zasebnih pravicah, potrebah, nagnjenjih itd. Te razsežnosti človeka so si tedaj mnogi zelo abstraktno, drugi pa še zelo zoženo zamišljali. Tako je npr. Senkovič človekovo osebnost skoro povsem enostransko povezoval z državnostjo, ko je poudarjal, da je osebnost dovršena »šele, če se njen tesno omejen 'jaz' razširi s tem, da stopi v službo celote« (Prosveta, 1933/1-4, str. 14).

Državljansko oziroma kolektivno naravnanost šole, v kateri ni bilo prostora za posameznikovo individualnost, so tedaj dodatno spodbujale njene težke materialne, pro-

storske in kadrovske razmere, ki jim je v začetku bila vzrok povojna opustošenost in pozneje težka gospodarska kriza. Šole in razredi so bili prenapolnjeni z učenci, ki so jih poučevali skromno usposobljeni učitelji. Običajno je razred presegal petdeset učencev, torej že tako visoko normo, ki jo je predpisoval zakon. Leta 1925 je obiskovalo dve tretjini vseh učencev niže organizirane šole, med katerimi je bilo spet največ enorazrednic (UT, 1925/18, str. 1). Medtem ko se je razširila Ljubljana za tretjino prebivalcev, ni dobila niti enega novega šolskega poslopja. Njeno osnovno šolstvo, ki bi potrebovalo 93 razredov, je imelo na voljo le 59 učilnic (UT, 128/38, str. 1). V dravski banovini je leta 1932 primanjkovalo v ljudskem šolstvu 879 učilnic (UT, 1932/28, str. 1). O težkih razmerah so poročala tudi nadzorniška poročila: skoraj vsa omenjajo učne ovire, ki jih povzročajo preštevilni razredi, pomanjkanje prostorov, zvezkov, učbenikov, učil, množično izostajanje učencev od pouka ipd. Je pa razveseljivo, da leta 1932 od 840 ljudskih šol le 114 ni imelo šolskega vrta ali sadovnjaka (UT, 1932/28, str. 1), v čemer se kažejo spodbudni rezultati gibanja za delovno šolo.

In končno moramo v zvezi s položajem učne diferenciacije in individualizacije v tedanji ljudski šoli omeniti že izvedeno zunanjo diferenciacijo obveznega šolstva. Učenci so se po četrtem ali petem razredu ljudske šole usmerjali v višjo ljudsko šolo, v meščansko šolo in v nižjo gimnazijo. S tem je bila izvedena vsaj delna diferenciacija učencev glede na njihove učne zmožnosti, veliko bolj dosledno pa glede na njihov socialni izvor, kar velja zlasti za gimnazijo. Zato je ostajalo veliko učno zmožnih učencev v ljudski šoli, ki bi bili potrebni posebnih spodbud. Ker so bili družbeno nezanimivi, še posebej zaradi njihovega plebejskega porekla, se zanje ni nihče resno zavzemal.

Že na podlagi teh dejstev je možno sklepati, da v tedanji osnovni šoli, s tako enostransko državljansko vzgojno naravnanostjo in v tako slabih prostorskih in materialnih razmerah, posameznik ni mogel biti deležen omembe vredne pozornosti. To dokazujejo tudi vzorčni *nadzorniški zapisniki* od leta 1920 do 1940 (inšpekcijski zapisniki). V njih je komaj zaslediti besedo individualizacija, čeprav so jih pisali tako znani pedagogi, kot so bili M. Lichtenwallner (Senkovič), P. Flerè in F. Gabršek.

Glede tega slednji vendarle nekoliko izstopa. V nekem poročilu je zapisal, da se je pouk v večjih oddelkih individualiziral, toda kaj naj bi ta individualizacija pomenila, ne pove. V drugem poročilu ugotavlja, da v drugem razredu neke šole osem učencev slabo bere, eden pa sploh ne zna brati, in priporoča, naj se z individualizacijo gleda tudi na to, da ostane predelana tvarina last vseh učencev, da naj se slovniški pouk individualno vsebinsko razširja in individualno »umeva«. Vendarle nekaj o individualizaciji, čeprav še daleč ne toliko, kolikor je Gabršek o njej že deset let prej napisal. Nikjer pa Gabršek in drugi nadzorniki ne omenjajo kake konkretne individualizirane učne prakse, denimo, skupinskega ali diferenciranega individualnega učenja, skrbi za zmožnejše učence, za njihove posebne interese itd. Kljub podrobnemu opisovanju učnega poteka nikjer ne omenjajo učenčevega učnega položaja ali odnosa učitelja do posameznika. Nekaj več pozornosti so bili deležni šibkejši učenci. Nanje nadzorniki večkrat opozarjajo učitelje, češ naj pazijo, da ne bodo preveč zaostali, naj opazujejo, kaj jih ovira v učenju in v čem so potrebni spodbud. Večkrat je omenjeno svobodnejše, učenčevi domišljiji in ustvarjalnosti prilagojeno risanje, prosto spisje in ročno delo ter še posebej bolj individualizirano vzgojno ukrepanje. Lichtenwallner npr. vedno znova svetuje učiteljem, naj krepijo voljo, denimo, nedisciplineranega ali hudobnega učenca.

Ti nasveti in ugotovitve, v kolikšni meri učitelji upoštevajo tedaj najvažnejša učna načela o koncentraciji in življenjski bližini pouka, o samodejavnosti in aktivnosti učencev, ali se vživljajo v duševnost otrok ipd., so podani na tako splošni ravni, da je iz njih težko videti izraze stvarne šolske prakse. Vse je izraženo množinsko, v povprečjih, predvsem pa pohvalno, npr. da učenci učno snov na splošno obvladajo, da imajo »v obče« jasne predstave o številih, skoraj nič pa ni diferenciranih sodb o učnih uspehih

in ocen posameznih učencev. Verjetno so se nadzorniki sami zavedali, da so bili njihovi nasveti v praksi skoro neuresničljivi, zato učiteljev niso opominjali ali grajali, marveč predvsem spodbujali.

Vsaj za individualizacijske poskuse posameznih učiteljev nam ponuja vedrejše vtise branje *tedanjega pedagoškega tiska*. Ko ugotovi kronist, da obstaja kljub obširnemu pisanju o novi šoli vse po starem, prizna, da je mnogo tovarišev, ki uvidevajo potrebo po reformi šole, in da jih je nekaj, ki reformo v tedanjih možnostih že izvajajo (UT 1927/4, str. 2). Tej ugotovitvi je blizu naslednja, da se načelo o individualizaciji v osnovni šoli še nekako upošteva, ker poučuje en učitelj vse predmete, da pa na srednjih šolah učitelji včasih še tega ne vedo, kako je učencem ime, kaj šele, da bi jih poznali (UT 1928/36, str. 1).

V tistem času je Popotnik pogosto objavljal učne priprave za posamezne učne ure. V eni izmed njih je postavil avtor na prvo mesto zahtevo, da morata biti vzgoja in izobraževanje tako kot socialno tudi individualno naravnani (Popotnik, 1926, str. 65). Spet drugi poroča, kako skuša zbrati »nitke učenčevega zanimanja« in jih narahlo napeti, češ »če imam enkrat vajeti v rokah, je pouk igrača« (Popotnik, 1931, str. 79). Mnogi učitelji praktiki navajajo izkušnje o opazovanju in spoznavanju učencev ter zahtevajo bolj analitične matične liste in »roditeljski vprašalnik« (Popotnik, 1931/32, str. 76). Ledinek (1939) je kritiziral prakso, ki pogosto pozablja »na našega otroka z njegovim življenjem in potrebami« (str. 9). Pri svojem učnem delu se je zanimal za duševne, telesne in socialne posebnosti učencev, da bi spoznal, katera učna pot je prava (str. 12). Najbolj se je približal učencu–posamezniku Pibrovec (1931), ker si je določil osebnost učenca za cilj svojega učnega dela. Šola naj »navaja poedinca, da išče svoj jaz in ga uresničuje« (str. 9). Bil je eden redkih učiteljev tistega časa, ki je konkretiziral dolžnosti in pravice posameznika v okviru »zajednice« in poudarjal, da mu mora razredna skupnost priznati njegovo lastno življenje in mu omogočiti, da razvija svoje sile in živi svoje lastno življenje (str. 10).

Malo je bilo avtorjev iz prakse, ki bi tako kot Kus (1931/32, str. 49) konkretno individualno zaposlovali zmožnejše učence in se bolj posvečali šibkejšim. Kus navaja konkretne primere, kako se je loteval individualizacije pri računstvu, branju in pisanju na niže organizirani šoli. V tem smislu je zanimiva zahteva drugega pisca (Popotnik, 1926, str. 73), čeprav ni razvidno, ali je bila taka tudi njegova praktična izkušnja: šola naj se ne ravna le po »masi«, le po srednjih zahtevah, upoštevati mora tudi višje učne potrebe, pa čeprav le za en odstotek učencev, češ da bo ta višja učna raven koristila tudi šibkejšim učencem, »kajti prav ta vleče kvišku« tiste, ki so niže. Še več praktičnega zanimanja je kazal pedagoški tisk za šibkejše učence. Glede tega je značilno predavanje šolskega upravitelja (Popotnik, 1931/32, str. 50), v katerem poučuje svoje učitelje, kako naj ravnajo z učenci, ki se teže učijo. Priporoča »jaka bodrila«, individualne postopke, avtosugestijo, potrpežljivost, ponavljanje, pomoč zmožnejših učencev ipd. Trdi, da je vzroke treba iskati, kakor pravijo običajno tudi ravnatelji in nadzorniki, predvsem v učitelju, in poudarja njegovo osebnost, ki da je po pomenu pred metodo in odločilna za učni uspeh.

Več je učiteljev, ki so pisali o svojih *metodičnih individualizacijskih izkušnjah*. V Lavtarjevi računici je že bilo upoštevano načelo samostojnosti in samodejavnosti učencev, nadalje odkrivajoče in problemsko učenje, čeprav le v razmerah frontalnega pouka (Popotnik, 1927/28, str. 36). Učitelji so veliko pisali o prostem učnem razgovoru, ki je bil v središču pozornosti nove šole. Imeli so ga za odlično sredstvo proti »uniformiranju« in »tlačenju« učnih odnosov oziroma za spodbujanje učenčevega individualnega in samostojnega učenja. Razpravljali so o različnih tipih učencev, kako ravnati z nadarjenimi in šibkimi, kako z živahnim in kako s tihim otrokom. Tu in tam je najti nasvet, kako povezati razgovor s »šolskim radiom«, ki je zaživel leta 1932, dasi je bilo red-

kim šolam to učno sredstvo dostopno. Redkeje so pisali učitelji o svojih izkušnjah s skupinskim in individualnim poukom, čeprav so ti učni obliki nekateri tudi uporabljali (npr. Bregant, 1928, Popotnik, 1938/39, str. 64, 69). Glede razširjenosti takega učenja bo pač najzanesljivejša Šilihova informacija (1935/36b). Iz njegovega opisa sledi, da so skupinski pouk največkrat uporabljali pri »veščinah«, npr. pri telovadbi, petju in ročnem delu, pri drugih predmetih, sodeč po kontekstu zapisa, pa veliko manj. Kar naravnost avtor pove, da se je še slabše dogajalo z individualno učno obliko, ki da je bila pogostnejša le pri »oddeljenem« pouku na niže organiziranih šolah, namenjena »na žalost . . . še vedno pretežno mehaničnemu vežbanju, prepisovanju, obnavljanju učenja na pamet itd., namesto da bi jo uporabili za produktivno delo . . .« (str. 196). Avtor ugotavlja, da si je učitelj le malokje »upal« uporabiti samozaposlitev izven »oddeljenega« pouka in da se je večini učiteljev zdelo, da ne opravljajo svojih dolžnosti, če niso neprestano frontalno učno aktivni, dasi bi bilo »često potrebno in smotrno, če bi prepustili učence samim sebi« (str. 196). Podobno je bil resigniran ob napovedih, da se »nam na žalost . . . obetajo enotni učbeniki za vso državo – tragična slika naše didaktične zaostalosti« (1935/36b, str. 196), in da bodo za vse učence obvezni enaki učni načrti, »ki ne dopuščajo skoro nikake individualizacije« (1937, str. 283).

Če bi skušali na kratko izluščiti oziroma povzeti temeljno naravnanost tedanje učne diferenciacije in individualizacije v učni praksi, moramo ugotoviti, da sta se v njunem pravem pomenu zaradi že omenjenih razlogov silno počasi uveljavljali. Toda napredek je bil že v tem, da so se tedaj učitelji bolj poglabljali v posebnosti učencev določene starostne dobe in v frontalno upoštevanje le-teh. Veliko bolj kot posameznika so imeli pred očmi nekega kolektivnega učenca, kar se je kazalo v večji skrbi za vse učence, v njih poznavanju, v večjem upoštevanju skupinskih interesov, v vživljanju v učence ipd. Odnos med posameznikom in kolektivom še ni bil razrešen. Zaradi predvojnega individualizma in povojne potrebe po obnovitvi nove države pa so učitelji vendarle bili bolj zaskrbljeni za socialno kakor za osebnostno bit posameznika. K temu napredku nasploh in k večji zaskrbljenosti za osebni in še zlasti socialni razvoj učencev je v obdobju po letu 1925 veliko pripomoglo mogočno samoizobraževalno gibanje slovenskega učiteljstva, katerega težišče je bilo na šolskoreformni in sociološki vsebini. Ker so šle skozi te tečaje množice učiteljev, smemo sklepati vsaj na njihovo večjo pedagoško osveščenost, ki je v tej ali oni obliki morala odmevati tudi v njihovi učni praksi. Mislim, da je te začetke dobro izrazil Gogala (1940), tokrat nekoliko bolj optimistično kakor prej, pred dvema letoma. Ugotavlja namreč, da se je tedanji učitelj vendarle »začel obračati« k učencem in skuša »preusmeriti in pojmovati tudi šolsko izobraževanje ter vzgajanje z vidika učenčevih potreb« (str. 68). Predvsem naj bi ta učitelj »uvidel . . ., da nima smisla govoriti le o splošnih, za vse veljavnih vzgojnih ciljih in idealih, ter da ima vso upravičenost individualno utemeljena vzgoja« (str. 69).

4.4.3 Razvoj učne diferenciacije in individualizacije v naši socialistični osnovni šoli

Povojna Jugoslavija je podedovala zelo nerazvit šolski sistem. Zato je bila njena temeljna skrb, kako predvsem z uvedbo obveznega splošnega izobraževanja za vse mlade ljudi šolo kar najbolj demokratizirati. V prvem povojnem obdobju so potekali ti procesi še v okviru paralelnega obveznega šolanja. Učenci so po četrtem razredu nižje osnovne šole nadaljevali šolanje na višji stopnji osnovne šole ali v nižji gimnaziji. S to zunanjo diferenciacijo, z vsemi njenimi slabostmi, je bila izvedena temeljna selekcija glede na učne zmožnosti, marsikje pa tudi glede na socialne možnosti učencev. Zaradi relativne

homogenosti šolskih razredov je bilo čutiti manj potrebe po dodatnih oblikah učne individualizacije.

Poleg tega je bil prvi povojni čas izrazito etatistično naravnan. Vzgoja je temeljila na enostranski družbenopolitični naravnanosti vzgojnega smotra, po katerem je bila družba razglašena za najvišjo vrednoto, za nekonfliktno, z izravnanim odnosom med posameznikom in skupnostjo. Zunaj skupnosti in njenih vrednot naj ne bi ostalo za posameznika nič dobrega, kar bi utemeljevalo poseben, individualen in individualiziran odnos do njega. Mislilo se je, da bo posameznik najboljši, če prevzame vrednote skupnosti, če se z njo povsem identificira, če postane čim zvestejša singularna podoba skupnosti. V šoli je bila forsirana kolektivna vzgoja v duhu, ki ga je sicer epizodno značilno poudarila na neki povojni šolski razstavi prečrtana slika z učencem, ki se sam uči, s pripombo: »To je bilo individualno buržoazno učenje.« Pod sosedno sliko, ki je predstavljala učni krožek, pa je bilo ugotovljeno: »To je kolektivno, socialistično učenje« (Schmidt, 1970/2 str. 210).

V tako, v povojnem času razumljivo miselnost, so zanesle močne dvome družbene reforme, povezane z odporom proti informbiroju in s postopnim odmiranjem države. Na vzgojno-izobraževalnem področju so te spremembe izsilile leta 1958 temeljito šolsko reformo, ki je pomembna tudi z vidika učne diferenciacije in individualizacije.

Učna diferenciacija in individualizacija v luči normativnih dokumentov

Osnovnošolska reforma iz leta 1958 se ni omejila le na sistemsko organizacijske spremembe, marveč je izhajala iz globljih družbenih reform tistega časa, katerih temeljno bistvo je bila večja demokratizacija družbenih odnosov, ki so prek družbenega upravljanja in samoupravljanja obetali posamezniku vplivnejši in svobodnejši družbeni ter osebni položaj. Te težnje so bile prenesene tudi na vzgojno-izobraževalno področje in v skladu z njimi naravnane naloge. Za našo temo je pač najbolj opazljiva, da naj šola poleg tega, da usposablja mladino za razvijanje družbenih proizvajalnih sil in za družbeno upravljanje, vzgaja tudi svobodnega človeka s samostojnim in kritičnim duhom, vsestransko človeško osebnost s svojimi raznovrstnimi lastnostmi, težnjami in ustvarjalnimi sposobnostmi (Prijedlog . . . 1957, str. 21).

Tem nalogam, zlasti zadnji, naj bi se prilagodil zelo tipičen kazalec družbenorazredne naravnanosti neke šole, namreč njena notranja podoba oziroma položaj učenca v njej. Tedanji reformni projekti in dokumenti so vsi po vrsti opozarjali, da šola »z učencem ne sme ravnati kot z objektom, kot s pasivnim elementom in ‚sirovino' učno-vzgojnega procesa, marveč kot z živim bitjem, ki ima svoja nagnjenja in težnje, svojo voljo in interese in more zaradi tega postati aktivni, zavestni udeleženec učnega procesa« (Obavezna . . . 1975, str. 39). Nov samoupravni duh se je izrazil v zavračanju »državne pedagogike«, ki regulira vsak korak šolskega dela, in »državne šole«, v kateri gospodujeta birokratizem in dehumanizacija (Prijedlog . . . 1957, str. 79). Tak položaj učenca in učitelja sta narekovali predvsem dve temeljni naravnanosti šolske reforme, namreč zahtevi po vsestransko razviti osebnosti in po enotnosti šolskega sistema.

Kar zadeva *vsestransko harmonično razvito osebnost,* je na dlani, da so jo izsiljevale objektivne proizvodne potrebe po bolj ustvarjalnem, iniciativnem in storilnostno učinkovitejšem proizvajalcu ter nasprotja med zaviralnimi etatističnimi in novo nastajajočimi samoupravnimi družbenimi odnosi, v katerih naj bi dobil posameznik aktivnejšo družbenopolitično vlogo, ki bi veliko bolj zadovoljevala ne le družbene, marveč tudi posameznikove osebne interese. Potemtakem je moglo nastopiti posamezniku in njegovi individualni svobodi bolj naklonjeno obdobje le pod pogojem in tedaj, ko postane spremenjeni položaj človeka splošen družbeni interes, tedaj torej, ko posameznik s svojimi ekonomskopolitičnimi interesi ne le ni mogel več ogrožati svobode skupnosti,

marveč ta svoboda tudi ni mogla več napredovati brez svobodnejšega posameznika. Ideologi šolske reforme pač niso mogli zapisati drugače, kakor da »v perspektivi takega družbenega razvoja in nove vloge delovnega človeka v družbenem življenju stopa v ospredje čim večja vsestranost človekove osebnosti ne le kot osebna individualna potreba, marveč tudi kot družbena potreba, kot kolektivni interes« (Prijedlog . . . 1957, str. 4).

Toda idejo o vsestransko razviti osebnosti je bilo laže deklarirati kakor razčleniti in uravnovesiti njene teoretične, ideološke in praktične vidike. Ne da bi jih podrobneje razčlenjevali, je bilo še vselej najizrazitejše nasprotje med socialnimi in osebnostnimi sestavinami vsestranosti. Zapletalo se je ob vprašanju, koliko je ideologija objektivno mogla in bila subjektivno pripravljena popustiti človekovi individualnosti in različnosti, v kolikšni meri je dopuščala vsestranost in različnost ne le na izobraževalnem, marveč tudi na vzgojnem področju, upoštevajoč dejstvo, da je »šola mesto, kjer se na idejnem, ideološkem, kulturnem, znanstvenem in vzgojnem področju na specifičen način spoprijemajo vse tiste družbene sile in tendence, ki jih poraja proces borbe za izgradnjo socialistične družbe« (Obavezna . . . , 1957, str. 36). Zato so šolskoreformni dokumenti predvsem poudarjali družbenost človekove narave, govorili so o »družbenih interesih«, o »zavestnih graditeljih socializma«, o »socialističnih državljanih«, o »discipliniranih učencih« ipd. Ta socialnovzgojna nadrejenost je nedvomno izražena v prepričanju zvezne komisije za reformo šolstva, da »izhajajo vzgojni cilji in naloge šole iz konkretnih družbenih razmer in potreb« in da je treba »najprej ugotoviti, kateri družbeni činitelji so odločujoči pri odločanju ciljev« (Humek, 1956, str. 15). Kakor vidimo, med temi »razmerami in potrebami« ter »odločujočimi činitelji« učenca-posameznika še ni. Če pa se v dokumentih le pojavljajo pojmi, kakor so »svoboda osebnosti«, »polna osebnost«, »vsestranska osebnost«, »srečno individualno življenje posameznika« ipd., so ti pojmi nerazčlenjeni ali interpretirani le skozi prizmo družbene potrebnosti in koristnosti, češ da se vsestranski človek zaveda povezanosti osebnih in družbenih interesov, ker ve, da more zadovoljevati svoje osebne interese le prek danih skupnih ciljev. Potemtakem je upravičeno vprašanje, v kolikšni meri so bili ti pojmi zares namenjeni individualiziranemu razvoju posameznika, kajti če individualnega učenca ni v vzgojnem cilju, ga tudi ni v vzgojno-izobraževalnem procesu in rezultatu, oziroma ga je v njem le toliko, kolikor je v interesu družbenih razmer in potreb.

Nekoliko določnejši so mogli biti reformni dokumenti za izobraževalno področje, ki je bilo, vsaj na videz, za socialistično idejno in družbenopolitično enotenje učencev nekoliko manj pomembno kakor vzgajanje. Zato je bilo slednjemu namenjeno več družbene pozornosti kakor izobraževanju. Ko je Čolaković, tedanji zvezni minister za šolstvo, poudaril, da niti najmanj ne podcenjuje izobraževanja, je nedvoumno priznal, da »mora biti šola v prvi vrsti ustanova za socialistično vzgojo . . . , ki mora največ prispevati k zgraditvi lika državljana socialistične dežele« (Splošni zakon . . . 1958, str. 12). Spričo tega je bilo laže kot na vzgojnem področju priznati pri izobraževanju raznolikost interesov, sposobnosti, individualnih posebnosti učencev ter jim omogočiti lastno razmišljanje, razpravljanje in razumevanje.

Posebno skrb je posvetil zakon o osnovni šoli (1959) *šibkejšim in delno tudi nadarjenim učencem*. Pod vplivom prejšnjih in tedanjih vzgojno-izobraževalnih krivic, ki so prizadele predvsem nižje socialne sloje, so ideologi reforme občutili razumljivo socialno in razredno dolžnost, da zaščitijo najprej šibke učence in naložijo šoli, naj jim daje kar največ tudi individualne pomoči. Manj zavzet odnos je pokazala reforma do nadarjenih učencev, češ da se je preživelo geslo »prosta pot nadarjenim« (Humek, 1956, str. 25). Nejasnost, kam s temi učenci in kako z njimi ravnati, se je razkrila v temle razmišljanju tedanjega vidnega šolskega politika: »V osnovni šoli ne gre prvenstveno za to, da imamo čimveč odličnjakov, temveč da vse otroke – srednjega učenca – čimveč

naučimo . . . Potrebno je gojiti individualne sposobnosti gojencev . . . da se talenti ne izgube, še bolj pa je treba dvigniti izobrazbeno raven srednjih učencev, bodočih industrijskih in kmečkih delavcev, ker bodo ti ustvarjali temelj naše jutrišnje sreče« (Popotnik, 1945/46, str. 15). O nadarjenih učencih dokumenti sicer govorijo, tudi zakon jim namenja hitrejši razvoj (zakon, 1959, str. 18), vendar vselej v neki zadržanosti, negotovosti in s svarilom, da skrb zanje ja ne bi šla na račun drugih učencev. Po drugi strani pa pozornosti do šibkejših učencev ni nikoli spremljala bojazen, da bi zaradi ukvarjanja z njimi utegnili biti oškodovani zmožnejši učenci.

Vzroka za tak odnos do nadarjenih sta bila predvsem dva. Največja skrb tistega časa je bilo izobraževalno povprečje množic, da bi bile kos tedanji relativno povprečni proizvodni tehnologiji. Za piramidni vrh, kamor bi potegnili čimveč nadarjenih, še ni bilo čutiti objektivne potrebe. Po drugi strani pa so bila revolucionarna obdobja vselej nezaupljiva do inteligence in do nadpovprečnih ljudi, ki imajo malo smisla za konformistično prilagajanje, a veliko volje do utiranja lastnih, izvirnih poti. Zategadelj ni čudno, da smo označevali za buržoazni individualizem med obema vojnama v svetu, a delno tudi pri nas, zelo razširjeno parolo o prosti poti nadarjenih, osebno privico in svobodo posameznika do optimalnega razvoja pa podredili le družbenim posledicam: »ker predstavljajo nerazvite, zadušene in zanemarjene sposobnosti mladega bitja . . . izgubo za skupnost« (Prijedlog . . . , 1957, str. 85). Toda kaj pomeni taka izguba za posameznika, se ni nihče spraševal.

Z vidika učne diferenciacije in individualizacije je bila enako kot vsestranska osebnost trd oreh šolske reforme tudi *enotnost splošnoizobraževalne šole*. Zapletalo jo je nasprotje med enakostjo in različnostjo vzgojno-izobraževalnih vsebin, oblik in metod učnega dela. Zavrnjeni so bili predlogi o »delni diferenciaciji« na višji stopnji obvezne šole, po katerem naj bi jedrne splošnoizobraževalne predmete za vse učence dopolnjevali izbirni in neobvezni predmeti. Prav tako nesprejemljivi so bili predlogi, da naj bi bila osnovna šola enotna le do vključno šestega oziroma sedmega razreda, nato pa že rahlo usmerjena v bolj teoretično in bolj praktično smer ali v industrijsko, kmetijsko in obrtno smer (Rezultati . . . 1955/1, str. 31). Zvezna komisija za reformo šole je nasprotovala kakršnemukoli profiliranju osnovne šole glede na nadaljnje splošno ali strokovno izobraževanje in usposabljanje mladih. Je pa dopuščala v republiških učnih načrtih, ki so morali sicer upoštevati enotno oziroma »jugoslovansko skupno sodobno fizionomijo« (Prijedlog . . . , 1957, str. 92), delno diferenciacijo učnih vsebin glede na lokalne potrebe šolskega zaledja. Predvsem to je bilo mišljeno, ko tedanji dokumenti poudarjajo, da enotnosti šole ne gre izenačevati z vsebinsko enakostjo. V te namene sta bili v učnem predmetniku rezervirani dve učni uri na teden, ki so ju izpolnjevali občinski šolski sveti z lokalno tipičnimi izobraževalnimi vsebinami. Kakor je znano, je bila kasneje ta možnost odpravljena, ker je povzročala veliko nereda, samovoljnosti, stihijnosti, zato je bil ta učni čas premalo racionalno in kvalitetno izrabljen.

Več nejasnosti je bilo glede upoštevanja individualnih učnih posebnosti učencev znotraj šole. Čeprav ni bilo malo svaril, da se obvezna šola mora usmeriti na zmogljivosti učenca, na posebnosti njegovega psihofizičnega razvoja, na individualne razlike, je bilo malo konkretnejših zamisli, kako to zahtevo uresničiti. Teh pa ni terjala le približajoča se enotna šolska praksa, marveč tudi številni ugovori, da bo enotna osnovna šola uniformirana, da se bo znižala izobrazbena raven, da bodo zanemarjeni nadarjeni učenci, ipd.

Malo upanja je bilo, da bi bilo možno iskati rešitve za te dileme v kakršnikoli diferenciaciji in individualizaciji *učnih ciljev, nalog in vsebin*. Te so bile enotne, recimo kar enake za vse učence določene razvojne starosti, in učitelji so jih morali dosledno upoštevati in uresničevati. Toda zelo so bile poudarjene zahteve, naj učne vsebine ve-

liko bolj upoštevajo starostne razlike in zmogljivosti učencev. Svarila so veljala predvsem enotni šoli spričo nevarnosti, ki so se kasneje res uresničile, da bi avtomatično sprejela zahtevnost nižje gimnazije in s tem močno poslabšala učne uspehe. Zunaj teh okvirov so bile redke formulacije, ki bi predvidele vsebinsko učno diferenciacijo znotraj nekega razreda oziroma starostnega obdobja, ali so bile presplošne, denimo, da morajo vsebovati učni načrti poleg drugega tudi »sredstva in poti, primerne za zadovoljevanje ostalih osebnih in družbenih potreb mladega človeka« (Prijedlog . . ., 1957, str. 92). Zaradi tega kaže opozoriti na izjemnost zahteve Humekove (1956), da morajo »pedagoške koncepcije dela . . . upoštevati potrebe razvijajočih se otrok . . . njihove individualne posebnosti . . . « (str. 22) tudi z »dopolnilnimi programi«, ki pa ne bi smeli učencev dodatno obremenjevati (str. 23). Predlog je konkretizirala z ustvarjalno zamislijo, naj se v predmetniku predvidi poseben učni čas, v katerem bi se nadarjeni ukvarjali z dodatnim učenjem, šibkejši z dopolnilnim in povprečni s svobodnimi aktivnostmi (str. 25). Gre v bistvu za kombinacijo temeljnega in nivojskega pouka, ki nam ga vse do danes še ni uspelo uresničiti.

Manj konceptualnih nejasnosti je bilo glede diferenciranja *učnih oblik, metod in postopkov*. Omenjalo se je, da mora imeti upoštevanje individualnih učnih razlik »v določeni meri poseben pomen in vpliv na organizacijo učnega procesa«, na »široko zasnovano učiteljevo delo«. Najti je kakšen konkretnejši nasvet, kako uresničevati notranjo diferenciacijo in individualizacijo oziroma zahteve »sodobne šole«. Namesto verbalnega, tekstnega in frontalnega pouka so predlagali seminarske oblike dela, skupinski pouk, povezovanje individualnega in skupinskega dela, eksperimentiranje, ekskurzije, diskusije, delo v šolskih delavnicah, kabinetih, na vrtu, kombiniranje razrednih in izvenrazrednih oblik dela, uradnih šolskih oblik dela in svobodnih dejavnosti. S temi metodami naj bi bile dane možnosti za bolj individualno pristopanje k mladim ljudem, kar postaja »principialna zahteva dobro organiziranega učno-vzgojnega procesa« (Obaveznа . . . 1957, str. 41, 43).

To bi bili temeljni dometi, ki so jih glede učne diferenciacije in individualizacije ter upoštevanja učenca-posameznika zmogli dokumenti naše prve večje povojne šolske reforme, ki je bila v veljavi brez večjih sprememb celih deset let. *Zakon o osnovni šoli* iz leta 1968 oziroma 1969 je sicer prinesel nekaj tovrstnih, vendar ne bistvenih sprememb. Bolj je le poudaril tiste iz prejšnjega zakona, saj je zdajšnji določal, da dosega osnovna šola svoj smoter med drugim tudi tako, da »prilagaja vsebine, oblike in metode dela sposobnostim učencev in njihovim individualnim razlikam« (str. 27), da zagotavlja napredek šibkejšim in nadarjenim učencem, in sicer z ustrezno prilagojenostjo pouka, z dopolnilnim in dodatnim poukom ter s prostovoljnimi dejavnostmi (str. 30). Zakon omogoča sposobnim predčasno napredovanje, kar je novost, a kaj več o skrbi za nadarjene ne pove. Več pozornosti namenja šibkim učencem, saj je bil izdan poseben pravilnik o dopolnilnem pouku (za dodatni pouk pa ne) in o bolj individualiziranem vzgojnem ukrepanju ter ocenjevanju.

Glede večje skrbi za individualizirani razvoj posameznika oziroma njegove samonikle osebnosti tudi *Resolucija o razvoju vzgoje in izobraževanja na samoupravni podlagi* (Uradni list SFRJ, št. 16–196/70) ni kaj bolj določna. Celovito razvito osebnost kot jedro vzgojnega smotra vidi le skozi socializacijsko optiko, kot kolektivnega posameznika. Čeprav je poudarjena lastna aktivnost učenca v učnem procesu, ni šola z ničimer zavezana, naj prizna njegove individualne posebnosti, naj jih upošteva in razvija. Take interpretacije ni tudi ob zahtevi dokumenta, naj poskrbi šola za učne in interesne dejavnosti ob pouku, zato si lahko njihovo namembnost vsaka po svoje razlaga.

Ugotoviti moramo, da so v ta čas padajoča *Stališča in naloge Zveze komunistov Slovenije o idejno-političnih vprašanjih vzgoje in izobraževanja* (Komunist, Ljubljana, 7. maja 1971) veliko bolj določna. Samoupravljanje in demokracija sta poudarjeni kot temeljno

pedagoško načelo, ki naj omogoča učencu, da se razvija v svobodno, kritično, aktivno in ustvarjalno vsestransko osebnost. Poudarjene so nekatere ne le družbene, marveč predvsem bolj osebne, že kar intimnejše vzgojno-izobraževalne vrednote, kakor so humanost, spoštovanje religioznega prepričanja, svoboda mišljenja in čustvovanja, spoštovanje osebnosti, njenih iskanj, kritičnost do družbenih deformacij, idealiziranja ipd. Razume se, da so take vzgojno-izobraževalne pravice možne le, če je posameznik v primernem središču vzgojno-izobraževalnega procesa kot njegov subjekt, česar Stališča tudi niso spregledala in zanemarila.

V tem pogledu je veliko medlejši kasnejši dokument o vsebini vzgojno-izobraževalnega dela (Osnovna šola . . ., 1975, 1979). Še vedno razvija učence v samostojne osebnosti le »v skladu z razvojem in potrebami socialistične samoupravne družbe« (str. 3), torej v iluzionarni domnevi o vsestranski skladnosti med družbo in posameznikom. Pač pa poudarja ta dokument učencem bolj prilagojeno učno vsebino in način učenja ter napredovanje, da bi bilo upoštevano načelo individualizacije (str. 5). Ker ni omenjena tudi skrb za nadarjene učence, je gornja individualizacija najbrž namenjena predvsem šibkejšim učencem in prizadevanju za boljše učne uspehe. Na ta sklep navaja tudi poglavje o razvijanju učnih delovnih navad (str. 9), ki je bolj kot učni raznovrstnosti in individualizaciji podrejeno učenčevi razvojni stopnji, večji racionalnosti, kvaliteti in uspešnosti učenja prej kolektivnega kakor individualnega učenca.

Bistven korak naprej pomeni *zakon o osnovni šoli iz leta 1980*. Novost tega zakona je nedvomno v tem, da družbeno naravnanost vzgojnega smotra dopolnjuje še z osebno, individualno sestavino, da uzakonja individualizacijo kot obvezno pedagoško normo šole in učitelja. Klasično nalogo osnovne šole, naj posreduje učencem osnovno izobrazbo in vzgaja zavestne pripadnike družbe, je razširil in individualiziral z zahtevo, da mora šola »razvijati osebnost in ustvarjalne sposobnosti vsakega posameznika« (str. 14), oziroma da je temeljni družbeni vzgojni smoter osnovne šole svobodna, ustvarjalna, samostojna in celovita osebnost samoupravne družbe (str. 15). V splošnih določilih zakona je izrecno poudarjeno spoštovanje učenčeve osebnosti, potrebe po zdravem telesnem in duševnem razvoju otroka, odprtost osnovne šole, ki se mora s svojo šolsko in zunajšolsko vsebinsko pestrostjo kar se da približati individualnim zmožnostim, interesom in potrebam posameznika.

Omenjene novosti niso le deklarativni privesek temeljnih določil zakona, marveč so na več mestih tudi konkretizirane in operacionalizirane. Tako so npr. bile razširjene učne dejavnosti šole znotraj in zunaj nje, uvedeni so bili fakultativni predmeti, obogatene so bile interesne dejavnosti ipd. Veliko določnejša sta dopolnilni in dodatni pouk, uzakonjeno je poklicno usmerjanje učencev, in sicer prek celotnega vzgojno-izobraževalnega dela. Zlasti več pozornosti kot prej je bilo namenjene nadarjenim učencem, in sicer s tem, da jih šola mora vključevati v svoj delovni program, obvezen pa je tudi dodatni pouk. Pomoč šibkejšim in zmožnejšim učencem je uzakonjena tudi z »individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela v okviru skupnega dela učencev v oddelku« (str. 37). Večji učni individualizaciji je v prid tudi uvajanje celodnevne osnovne šole, z njenim razširjenim delovnim programom in z izrazitejšim samostojnim učenjem, čeprav je bilo tedanje uvajanje celodnevne šole preuranjeno in zato družbeno-politično zgrešeno.

Omenjene novosti niso le deklarativni privesek temeljnih določil zakona, marveč so na več mestih tudi konkretizirane in operacionalizirane. Tako so npr. bile razširjene učne dejavnosti šole znotraj in zunaj nje, uvedeni so bili fakultativni predmeti, obogatene so bile interesne dejavnosti ipd. Veliko določnejša sta dopolnilni in dodatni pouk, uzakonjeno je poklicno usmerjanje učencev, in sicer prek celotnega vzgojno-izobraževalnega dela. Zlasti več pozornosti kot prej je bilo namenjene nadarjenim učencem, in sicer s tem, da jih šola mora vključevati v svoj delovni program, obvezen pa je tudi do-

datni pouk. Pomoč šibkejšim in zmožnejšim učencem je uzakonjena tudi z »individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela v okviru skupnega dela učencev v oddelku« (str. 37). Večji učni individualizaciji je v prid tudi uvajanje celodnevne osnovne šole, z njenim razširjenim delovnim programom in z izrazitejšim samostojnim učenjem.

Omenjene prednosti spremljajo v zakonu tudi mnoge slabosti. Poglavji o organizaciji vzgojno-izobraževalnega dela in o učencih bi morali veliko bolj poudariti učenčevo pravico do individualiziranega učenja, dela in razvoja. Še bolj moti, da so nekatere dejavnosti, pomembne za osebnostni razvoj učencev, npr. neobvezne razširjene interesne dejavnosti, fakultativni predmeti, celodnevna osnovna šola in še kaj, odvisne od finančnih in materialnih možnosti šole, s čimer je zaostrena socialna diskriminacija učne individualizacije.

Učna diferenciacija in individualizacija v pedagoški teoriji

Brez večjih analitičnosintetičnih ambicij, ki bodo zahtevale, ko pride pravi čas, samostojno razpravo, bom skušal le razvojno shematizirati, kako so zakonsko normativne težnje glede učne diferenciacije in individualizacije odsevale v takratni slovenski pedagoški in didaktični teoriji. V prvih povojnih letih je bil tudi pedagoški tisk, npr. Popotnik oziroma kasnejša Sodobna pedagogika, v bistvu podaljšana roka politike. V njem so sodelovali in pisali mnogi prosvetni politiki in ideologi, ki so bili pomembni pobudniki in usmerjevalci nove šolske reforme. Zato je zastopal pedagoški tisk enaka ali zelo sorodna stališča, kakor so stališča, ki smo jih prikazali v okviru analize normativnih reformnih šolskih dokumentov. Veliko se je razpravljalo o vzgojno-izobraževalnih ciljih in vsebinah, predvsem z idejno-političnih gledišč, mnogo manj pa o učnih oblikah in metodah, v duhu prepričanja, da »nima smisla razpravljati o 'kako', dokler nismo pravilno opredelili 'kaj'« (Schmidt, 1945–46, str. 8). Poleg tega je bila nastajajoča marksistična pedagoška doktrina silno nezaupljiva do meščanske pedagogike in predvojnih šolskoreformnih smeri. V ta kontekst spada tudi kritika predvojnega *mladinoslovja* (Schmidt, 1947), gibanja, ki je obujalo, četudi na podlagi nekaterih nesprejemljivih motivov, v šolski praksi zavest o vrednosti, pravicah in spoštovanju otroka. Razprava je bila precej odmevna. Leto kasneje (Popotnik, 1948) jo je avtor ponovno, objektivneje preocenil in pravičneje ovrednotil nekatere progresivne družbene in pedagoške poglede na mladinoslovje. Podobno usodo je doživelo tudi predvojno gibanje za *delovno oziroma »novo« šolo*. Celo svoj čas vneti njeni zagovorniki so jo po vojni podcenjevali in kar povprek zavračali. Upravičena kritika njenih enostranosti ali nesprejemljivih idejnih izhodišč je spregledala številne njene prednosti, npr. celovitejši razvoj otroka, spoštovanje otrokove osebnosti, lastnih izkušenj, bolj ustvarjalne in samostojnejše aktivnosti, bolj demokratične učne odnose ipd. Ponovno je bila preveč poudarjena predmetna sistematika, formalizem učne ure, vodilna vloga učitelja, »mičurinsko« spreminjanje in podrejanje učenčevih zanimanj družbenim potrebam, nekako v duhu zahteve, naj se posameznik »uvidevno pokorava« potrebam in hotenju družbe, če ne drugače, »so tudi kazni sredstvo, da se pokori celoti« (Popotnik, 1945–46, str. 12).

Sploh je bila tiste čase *vzgoja »kolektivista«* temeljni družbenovzgojni namen. Poudarjali so Makarenkove misli, da mora biti generalna linija učiteljeve dejavnosti kolektiv, ki naj navadi mlade ljudi, da bodo podrejali svoje osebne interese družbenim, da bodo njihove dejavnosti usmerjali družbeni motivi. Skoro nikjer se ne omenja, da bi imel tudi kolektiv kake dolžnosti do posameznikove svobode, potreb in želja. Če pa je že kje kaj podobnega zaslediti, je to treba razumeti kot larpurlartistični okrasek »kolektivista«, kar je zelo spontano in doživeto izpričal učenec z besedami: »Saj tudi meni nihče

nič noče in vidim, da me imajo vsi radi, če le delam tako kot vsi drugi« (Popotnik, 1948, str. 106). Ozaveščeni sta bili le dve skrajnosti, prva povsem razvrednotena in druga tudi po sili forsirana: »posameznik, če je sam in dela le zase, ne pomeni nič, če dela za skupnost, pa je srečen« (Sodobna pedagogika, 1950, str. 111). Zaradi teh razlogov je bila tedaj tudi družinska vzgoja na zelo slabem glasu, češ da je v odnosu do nje družbeno organizirana predšolska vzgoja »višja oblika vzgoje, ker je to kolektivna vzgoja in je zato boljša kot družinska vzgoja« (Popotnik, 1949, str. 231). Družini se je očitalo, da ne vzgaja dovolj za skupnost, da vzgaja »preveč nežno, preveč prilagojeno vsem posebnostim otroka«, v nasprotju s hvaljeno »šolo, ki se za otrokove muhe ne zmeni« (Sodobna pedagogika, 1950, str. 109).

Očitno se mladi tej kolektivistični vzgoji niso radi podrejali. Veliko je bilo pritožb nad njihovo nedisciplineranostjo, neposlušnostjo in neubogljivostjo v šoli. Zaradi tega so bile v číslih *kazni,* kar kaže poleg drugega na nizko stopnjo demokratičnosti in humanosti tedanje vzgojne doktrine. Ko je neka analiza disciplinskih kazni (pismeni opomin, ukor, izključitev) ugotovila, da je bilo v nižjih gimnazijah kaznovanih 17 %, v sedemletkah pa »samo« 2,4 % učencev, niso bile grajane nižje gimnazije zaradi tolikšnega števila kaznovanih, marveč sedemletke, ker so premalo kaznovale. Čisto resne so pritožbe, da ravnateljstva in učitelji »ne jemljejo sedemletk dovolj resno«, ker premalo uporabljajo disciplinske kazni, ki naj poleg vsega ostalega dajejo sedemletki tudi resnejši značaj in močno pripomorejo k njenemu splošnemu dvigu (Popotnik, 1949, str. 175).

Da to ni bilo posamezno gledanje, dokazujejo podobne razprave na blejskem kongresu slovenskih pedagogov leta 1950. Nedvoumno je bilo povedano, da naj šole kar kaznujejo, če ne gre drugače, da je boljša disciplina s kaznimi, disciplinsko vedenje navzven, čeprav na račun strahu pred kaznijo, kot pa anarhija. Seveda je bilo ob tem poudarjeno, da taka vzgoja ne sme biti cilj, marveč le »začasno« sredstvo tega cilja. Podrejanje posameznika skupnosti se je še bolj pokazalo v tedanjem prepričanju, da naj bo glavno vodilo pri izreku kazni vedno, kako bo kazen vplivala na kolektiv, češ ni toliko pomembno, kakšen bo njen učinek na krivca, važno je, da bo vzgojni učinek viden pri kolektivu. Povedano je še bilo, da je samo to, če učitelj moralno obsodi učenca, odsev individualistične vzgoje, ki na učenca ne vpliva dovolj prepričevalno. Ob takih pogledih je Šegulova upravičeno svarila pred nevarnostjo, da bi postalo vzgojno delo »skupek administrativnih, preventivnih in eksekutivnih ukrepov« (1950, str. 114).

Spodbudno in zanimivo je, da mnogi učitelji takim kazenskim nasvetom niso sledili. Borili so se za spoštovanje vsakega učenca in so bili proti kazenskemu poniževanju (Popotnik, 1947, str. 67). Dokazujejo, kako je treba razumeti, poznati in imeti rad vsakega otroka, kako je po tej poti možno vsakega pripeljati do učno-vzgojnih uspehov (Popotnik, 1948, str. 102), zavzemajo se za učno toplino, za humane odnose do učencev, za vedrino in demokratičnost v vzgoji (Popotnik, 1949, str. 7). Itd. Ali smemo domnevati, da je bila tedaj v nekaterih zlasti praktičnih vzgojnih gledíščih pedagoška praksa naprednejša kakor po tujih vzorih nastajajoča socialistična pedagogika, in ali smemo ponovno govoriti o zarodkih neke *»učiteljske pedagogike«,* ki se je raje kot po sumljivih direktivah ozirala po predvojnih naprednih pedagoških naukih in izkušnjah.

Tretji plenum CKKPJ leta 1949 o vzgoji in izobraževanju (Sodobna pedagogika, 1950/1–2), ki so mu sledili še drugi družbenopolitični subjekti, je zgoraj omenjena prizadevanja zelo podprl. Njegova zgodovinska zasluga je, da je pričel spodrezavati družbeno-idejne korenine etatističnemu pedagoškemu snovanju, ga odvrnil od svojega vzhodnega vzornika in preusmeril v našo lastno prakso ter v njeno pozitivno zgodovinsko pedagoško izkušnjo. Ne le da je bistveno demokratiziral in humaniziral vzgojni smoter, v katerega je vnesel svobodni idejni razvoj ljudi na temelju socialistične demokracije, pogumno in drzno mišljenje, razgledanost, raznovrstnost pogledov ipd.,

marveč je posvetil veliko pozornost tudi vprašanju, kako uresničiti te človekove vrednote, to je vprašanjem vzgojne metodike. Resolucija plenuma odgovarja na ta vprašanja: »z vztrajno borbo proti birokratičnim metodam v šolstvu in pouku, z borbo mišljenja, vsestranskim razvijanjem pobud, s svobodno izmenjavo praktičnih izkušenj« ipd. (str. 7). Izhajajoč iz teh temeljnih izhodišč resolucije, ki se vsekakor odmikajo od ozke birokratske idejnopolitične, na deklarativnem mišljenju temelječe vzgoje množic k široki kulturni in demokratični zavesti posameznika, se je utemeljeno spraševal vplivni prosvetni politik Ledinek (Sodobna pedagogika, 1950, str. 69): »Ali nismo pogosto pri suhem in enostranskem izvajanju tega osrednjega načela socialistične šole (mišljena je idejnost in znanstvenost pouka, F. S.) grešili, ko smo povsem *pozabili ali celo zanikali človeka*. Ali se ne skuša v naše šole, v naš pouk ob idejnosti in znanstvenosti snovi vriniti neki *brezdušni birokratizem?*« (obakrat podčrtal avtor, str. 69–70).

V tem družbeno prelomnem obdobju je bil prvi kongres pedagoških delavcev Slovenije leta 1950 na Bledu. Z vidika naše teme je nedvomno najpomembnejši referat I. Šegulove *Pomen psihologije za vzgojno in učno delo* (1950). Nihče drug ni bolje dojel duha III. plenuma in pogumneje pedagoško operacionaliziral njegovih revolucionarnih družbenoidejnih novosti. Res je, da se jih je na svoj način dotaknil še kak pedagoški referat, vendar le posredno in bolj ali manj deklarativno. Ko je Šilih (1950) kritiziral kognitivno enostranost sovjetskih učnih načel in se zavzel za večje učno upoštevanje tudi emocionalnih plasti učencev, je posebej poudaril njihovo učno-vzgojno svobodo ter poudaril: »Če hočemo vzgojiti svobodnega socialističnega človeka, kakor to terja resolucija, ga moramo vzgajati v svobodi« (str. 59). A je to formulacijo kar sam omilil in ji določil razumevanje, ko je posebej naglasil načelo kolektivizacije vzgoje, ki je bila tiste čase že tako preveč v ospredju, ter poudaril, da »je pomen dela (posameznika – F. S.) podrejen pomenu celote (družbi – F. S.) in kot tak»organski« (str. 59). Predvojni Šilih je odnose med posameznikom in skupnostjo veliko bolj enakopravno in demokratično določil.

Posredno se je uglasil z izhodišči III. plenuma tudi Gogala (1950), ki je analiziral kvaliteto pouka predvsem skozi zanj tipično psihološko in osebnostno naravnano občo metodiko. Z upoštevanjem doživljajskih, estetskih, vzgojno socializacijskih, asimilativnih, demokratičnohumanih in drugih prvin pouka nikakor ni mogel mimo učenca posameznika ali, morda bolje rečeno, kolektivnega učenca, podrobneje pa se z njim tudi ni ukvarjal.

Zaradi tega so še toliko pomembnejše temeljne misli Šegulove. Njen referat je skušal slediti namenom III. plenuma po induktivni poti. Najprej ugotavlja, da je uspešnost vzgojno-izobraževalnega dela zelo ogrozilo zanemarjanje psihologije. Vzroke za to neugodno stanje je videla v premalo razmejujoči kritiki buržoazne pedocentristične pedagogike, v zabrisanih ločnicah, kdaj je psihologija za vzgojo koristna in kakšna je škodljiva, v neupoštevanju razlik med absolutistično pozicijo pedologije in objektivnim pomenom psihologije za pedagogiko in vzgojno-izobraževalno prakso (str. 116). Posledice teh nejasnosti so povzročile množične predsodke, da je psihologija za vzgojno delo prej škodljiva kot koristna, a jo je zato možno pogrešati, kar je vodilo v »pedagogiko brez otroka«. Pedagoško delo je bilo naravnano na objekt, kot da v »velikanski projekciji družbenih potreb . . . živi, razvijajoči se otrok, s svojim osebnim življenjem, s svojimi potrebami, svojo zmogljivostjo sploh ni važen« (str. 99–100). Šolsko delo je dobivalo »značaj larpurlartistične načelnosti, suhe teoretične pravilnosti, matematične načrtnosti in končno – to je nujno – birokratske togosti« (str. 99–100). Po avtoričinem mnenju je bil tak odnos do otrok najprej značilen »v vodilnih vrstah našega šolstva«, da pa se je postopno prenašal navzdol. Učitelja so silili predvsem v skrb, ali bo predelal učni načrt, ne pa v skrb za kvaliteto učenčevega znanja. Da je otrok v »izredno velikem številu primerov . . . drugotni faktor«, je vse bolj postajala »prevladujoča pedagoška orienta-

cija« (str. 102). Učitelji so se težko znašli. Po eni strani jih je izkušnja silila v upoštevanje otroka, po drugi strani so jim dopovedovali, da je tako upoštevanje »ostanek buržoazne pedagogoke«. Če pa so le ostali zvesti svoji izkušnji, so, kakor pravi Šegulova, »to svoje ravnanje skrivali ali celo tajili, da si ne bi morebiti nakopali očitka, da delajo po starih in zato reakcionarnih metodah« (str. 118). Ali: učitelj, ki je poznal izredno intelektualno raznoličnost med učenci, je čutil potrebo po drugačnem delu z nadarjenimi. Po drugi strani mu je pedagoška teorija dopovedovala, »da bolj ali manj nadarjenih otrok ni in da je vsaka trditev, da so med otroki kake inteligenčne razlike, grobo reakcionarna« (str. 118).

Te, še bolj splošne ugotovitve je avtorica dokazala s konkretnimi omembe vrednimi primeri, ki so kazali na neupoštevanje učencev. Npr. učitelji so se izmikali svobodnejšim učnim oblikam, da ne bi otrok »diktiral« dela, bali so se smeha v učilnici, da ne bi grešili zoper znanstveno resnost pouka, dolžnost učenja so utemeljevali vselej le družbeno patriotsko. Enako velja tudi za disciplino in avtoriteto, ki sta bili močno represivni, vse je šlo mimo otrokovega duševnega doživljanja, mimo njegovih posebnosti, mimo njega, vse je bilo utemeljeno in vstavljeno od zunaj, neproblemsko, tekoče, nedvomljivo in tudi mimo resničnega prepričanja (str. 123). »Otrokovega interesa . . . smo se ogibali kot buržoaznega rekvizita ali vsaj kot faktorja, ki ga ne kaže preresno jemati, češ bomo že mi otroku dokazovali primerno interesno področje, otroku smo interes diktirali . . .« (str. 137). Pogosto je učitelj na otrokove dvome nestrpno reagiral, smešil in žalil njegove poglede, dokler se ni pričel zapirati vase (str. 123). Avtorica je tvegala za vzgojo zelo neprijetno domnevo, da je vsesplošno zanemarjanje otroka kot subjekta vzgoje in delo z njim z metodami, ki gredo mimo njega, porodilo dvojnost otroka: »enega, zaprtega, dovolj vljudnega in tudi dovolj ravnodušnega do nas, drugega, nam skritega, le k resnici svojega nekontroliranega osebnega življenja obrnjenega, zase« (str. 109–110). Šegulova sicer opozarja, da je ta domneva le izraz njenega opazovanja in individualne izkušnje in da je kot taka namenjena le odpiranju problema. Toda iz meni dostopnih virov ni razvidno, da bi bil kdo tem ocenam argumentirano nasprotoval.

V kritiki teh slabosti, ki so dokazovale ne le neupoštevanje psihologije v vzgojno-izobraževalnem delu, marveč tudi etatistično pojmovanje učenčevega učnega položaja in nerazčiščene odnose med posameznikom in družbo, se je Šegulova pogumno naslonila na sklepe III. plenuma CK KPJ in dovolj analitično dokazovala, kako naj jih razumeta in upoštevata pedagoška teorija in praksa. Njene začetne misli, verjetno kot obrambni zaslon, se sicer še niso izvile iz etatistične zamejenosti. Ko zavrne pedocentrično zmoto, da naj le otrok narekuje vzgojni smoter, zdrsne v drugo skrajnost, češ: »otrok je družbi podrejen in sprejema socialistično vzgojo ne predvsem zase, ampak predvsem zato, da se lahko organsko vključuje v socialistično delovno skupnost« (str. 112), kajti cilj otrokovega vzgojnega usmerjanja »ne leži v otroku, ampak v potrebah družbe« (str. 113). Povsem drugače in izvirno pa zveni avtoričina misel, da pomena družbene in pedagoške človekove svobode le nista povsem eno in isto, da zahteva druga drugačno interpretacijo kot prva in da je prva močno odvisna od druge. Bistveno je razširila meje smislu pedagoške svobode, ki so jo tedaj običajno abstraktno in deklarativno razumeli. Določila ji je take demokratične vzgojne norme in iztočnice, kot so npr.: »suverenost mišljenja, suverenost presojanja in ocenjevanja, suverenost vrednotenja, neodvisnost od tujih mnenj in sodb . . . , jasnost v urejanju odnosov med seboj in kolektivom . . . , zavestno in pravilno usklajevanje individualnih interesov in potreb s kolektivnimi« (str. 129). Vzgojo odločnosti je povezala z zavestnimi ukrepi, s pogumnim samostojnim odločanjem, neodvisnim od tujih instrukcij, da si človek upa reči »da« in ob pravem času »ne«, torej s suverenim ravnanjem (str. 130). Te in podobne vzgojno-izobraževalne norme je avtorica konkretizirano vpela v temeljne namene in raznovrstne položaje

vzgojno-izobraževalne prakse in tudi teorije.

Žal pedagoška elaboracija III. plenuma CK KPJ in psihološke sestavine kvalitetnega pouka *v sklepih I. kongresa pedagoških delavcev* (Sodobna pedagogoka, 1950, str. 257) niso bile deležne primernega odziva. Skoro molče gredo mimo povsem novih antropoloških razsežnosti, ki terjajo veliko bolj demokratičen, human in svobodomiseln učni položaj učenca oziroma odnose med posameznikom in skupnostjo. Psihološko upoštevanje učencev vežejo le na tiste posebnosti, ki jim je pogoj socialistična družba. Očitno je močno prevladovalo mnenje o hitrem in avtomatičnem spreminjanju človeka že zgolj zato, ker živi v socialistični družbi. Zato naj bi bile pri vzgoji in izobraževanju upoštevane te spremembe in ne kakršnekoli duševne posebnosti učenca. Še vedno sta mladinska psihologija in psihološka orientacija pouka podrejeni bojazni, da bi škodovali njegovi družbenoideološki naravnanosti in da bi bili razumljeni v duhu mladinoslovja. To je pa tudi vse, kar se je sestavljalcem sklepov zdelo vredno zapisati vanje o tem tako aktualnem referatu. Prava vrednost in zgodovinski pomen sta mu bila priznana šele veliko kasneje, ko ga je Schmidt leta 1970 označil za »prvi udarec«, ki je močno prizadel etatistično pedagogiko (1982 str. 187).

V petdesetih letih so bila vprašanja o učnem položaju našega učenca posredno povezana s kritiko sovjetske pedagogike in z večjim odpiranjem zahodnoevropskim pedagoškim in psihološkim vplivom. Ti so sprožili pri nas nekaj odločnih kritik (npr. Dekleva, 1957). Šlo naj bi za nasedanje malomeščanskemu individualizmu, za »nestrpno poudarjanje človekove enkratnosti in samostojnosti, za priznavanje pomembnosti vsemu, kar zveni originalno, za poveličevanje vzvišenosti individualizirane osebnosti in njene popolne svobode, ki lahko človeka opaja, a ga ne oplaja . . . , ker ga vodi v izolacijo in samopoveličevanje«. Ta »subjektivizem in anarhizem« se je menda najbolj uveljavil v umetnostni zgodovini in literaturi s poudarjanjem »intuitivizma«, v zgodovini z usmerjanjem k vladajočim osebnostim in v likovni vzgoji s »patetičnim občudovanjem« individualnega občutenja in podzavesti otroka. Ta očitek je bil zagotovo povezan s tedanjo polemiko o vezani ali svobodni likovni vzgoji, ko so »naprednjake« obtoževali, da spominjajo na stoletje otroka in na nabrekle imperative pedologije, »konservativce« pa so obdolževali, da dušijo otrokovo ustvarjalnost in ga posiljujejo z zunanjimi likovnimi šablonami. Po mnenju Deklevove naj bi nejasnosti glede odnosov med družbo in posameznikom motile učitelje, ko eni preveč popuščajo, drugi preveč zahtevajo, eni se zatekajo h kaznim, drugi v anarhijo, eni učencem preveč dovolijo, drugi ničesar, eni gradijo vse na prisilni avtoriteti, drugi jo zanikajo (str. 199). Bilo bi treba preučiti, ali je bila ta kritika v celoti utemeljena, ali pa so ji bili morda vzrok tudi etatistični predsodki oziroma še ne dovolj razčiščeni odnosi med posameznikom in skupnostjo v razmerah nastajajoče samoupravne družbe.

Samoupravljanje legalizira različnost ljudi

Z vidika naše teme sta prelomna druga polovica šestdesetih in začetek sedemdesetih let, ko je z izpopolnjevanjem družbenega samoupravljanja, z demokratiziranjem človekovega družbenega položaja, z večjim priznavanjem in upoštevanjem človekove individualnosti bila egalizirana potreba po različnosti med ljudmi oziroma enotnosti v heterogenosti. Le-ta različnost daje samoupravljanju pravi smisel, ki priznava vrednost ne le skupnosti, marveč tudi posamezniku. Tem tokovom je bilo treba hitreje prilagajati tudi vzgojo in izobraževanje. Najprej so potisnile v ospredje individualno upoštevanje učencev predvsem šolskoreformne razprave (npr. Schmidt, 1966, Bergant, 1966), ki so nastale kot odmev na zvezni šolski predlog o preobrazbi srednje šole. Očitajo mu, da precenjuje organizacijska vprašanja, da meša enotnost vzgojno-izobraževalnih možnosti z enotnostjo vzgojno-izobraževalnih vsebin, da neutemeljeno vleče osnovnošol-

sko enotnost še v srednješolsko starost učencev, da bo taka šola nujno zanemarjala individualne posebnosti posameznika in zato slabo usposabljala učence tako za delo kakor tudi za nadaljnje izobraževanje, da take »uravnilovske« težnje niso v duhu samoupravne družbe ipd. Ker so se te razprave v Sloveniji razširile tudi zunaj ožjih znanstvenih pedagoških krogov in so zelo odmevale, so močno slabile tedaj še trdno zakoreninjeno etatistično podobo šole.

Že omenjeni razpravi (1966), s katero je Schmidt prvič dovolj zaokroženo posegel v odnose med posameznikom in skupnostjo na naših tleh, je dodal vrsto novih (1970/1, 1970/2, 1970/1–2, 3–4, 1974/3–4), ki vsaka zase dograjuje pedagoški mozaik samoupravne pedagoške misli in prakse oziroma oblikovanje čim svobodnejše in vsestranske osebnosti. Dotedanje vendarle bolj ali manj fragmentarne zamisli mnogih o tej temi je povezal, a predvsem razširil in poglobil. Iz avtorjeve splošne ugotovitve, da zahteva etatistični vzgojni smoter podrejanje posameznika, samoupravni vzgojni smoter pa usklajevanje med družbo in posameznikom, da je v prvem primeru učenec pretežno objekt in v drugem pretežno subjekt, sledi za učno diferenciacijo in individualizacijo najpomembnejše spoznanje: harmonični in svobodno se razvijajoči osebnosti ni mogoče ničesar vsiljevati od zunaj, tak njen razvoj je možen le prek njene lastne aktivnosti, v kateri je učenec sam najpomembnejši subjekt in vzvod lastnega spreminjanja. Temeljna naloga vzgoje je potemtakem omogočiti in pomagati učencu v tej aktivnosti, vendar vselej tako, da bodo v njej optimalno upoštevani tudi otrokovi že dani ali na novo razviti interesi, motivi in potrebe, in še zlasti metodične posebnosti njegove dostopnosti oziroma dojemljivosti. Še več, soiniciranje in sovodenje učenčeve dejavnosti mora biti tako zastavljeno in pojmovano, da bi bilo mogoče zunanji delež, kjer se le da, postopno preseči z učenčevo čimbolj avtohtono samoaktivnostjo, samovodenjem in samokontroliranjem.

Z vidika omenjene samoupravne pedagoške aksiomatike je avtor teh razprav posegel skoro na vsa pomembnejša pedagoška teoretična in praktična torišča, kot so npr. odnosi med skupnostjo in posameznikom, med vzgojo in posameznikom, med deduktivnimi in induktivnimi metodološkimi sestavinami, dalje vprašanja vzgojnega smotra, razvojnih dejavnikov, psiholoških posebnosti učenja in poučevanja, učiteljevega vzgojnega stila, individualizacije pouka, skrbi za nadarjene učence, funkcionalnih vzgojnih vplivov, vzgojne vrednosti dela, prostega časa itd. Avtorjeva teoretična mnogostranost je močno odmevala in spodbujala vzgojne in izobraževalne aplikacije ter konkretizacije, zlasti še intenzivnejše preučevanje in uvajanje učne diferenciacije in individualizacije.

Najbrž ne po naključju je v istem času izšla tudi žal premalo odmevna Gogalova razprava, z zelo značilnim naslovom *Moja pedagogika* (1970). Tudi njo je izzvala intenzivnejša samoupravna naravnanost tistega časa. Avtorjeve misli prevevata globok humanizem in demokratičnost, ki nista mišljena abstraktno in zunaj časa ter prostora, marveč sta najtesneje povezana s stvarnim in zgodovinskim osvobajanjem posameznika ter pluralistično zasnovane družbe. Skozi to prizmo zavezuje avtor šolo in učitelja, da pomagata vsakemu učencu pri oblikovanju samobitne, enovite in integrirane osebnosti, pri čemer naj segata po najzanesljivejšem vzgojnem sredstvu, po kulturi v njenem najširšem pomenu, ki vselej tudi socializira.

V tem prelomnem obdobju je bil *drugi posvet slovenskih pedagogov* leta 1971 na Bledu. Če bi iskali njegove posebnosti glede na prejšnja spoznanja o demokratiziranju in humaniziranju učenčevega vzgojno-izobraževalnega položaja ter njegovega utemeljevanja, moramo ugotoviti, da so bila ta spoznanja obogatena in dosledneje aplicirana še na življenje in delo posameznika in skupnosti v razmerah znanstveno-tehnične revolucije. Družbeno samoupravni je bila dodana še proizvodno-znanstvena razsežnost človekovega osvobajanja. V novih proizvodnih razmerah bo zahtevalo delo vrsto individualnih in skupinskih ustvarjalnih zmožnosti in lastnosti človeka. Šola bi jih mogla in

morala močneje podpirati predvsem s tem, da učence učno in delovno čimbolj osvobaja in osamosvaja, da razvija njihovo vsestransko ustvarjalnost in originalnost, njihovo individualnost.

Drugo dragoceno posebnost omenjenega posvetovanja moramo videti v tem, da je te ideje močno populariziral, oziroma pedagoško ozavestil v množici prosvetnih delavcev in tudi sicer v javnosti. K temu je veliko pripomogla polemičnost nekaterih idej (Pediček, 1971/5–6), ki so po eni strani utemeljeno ščitile posameznika pred hegemonizmom družbe, hkrati pa so ga bolj izolirale, kakor združevale, dvigale nad družbo in ju postavljale drugega nasproti drugemu. Kasneje se je za okroglo mizo (1972/1–2) vendarle pokazalo, da se je ob branjenju enega nehote zanemarilo drugo, kar se ob takih priložnostih pogosto dogaja, ker človekova samoupravna družbena pogojenost in usklajenost nista bili dovolj jasno in nedvoumno razloženi. Ob tej predpostavki je bilo popolnoma sprejemljivo Pedičkovo prizadevanje, da se razmerje vzgoja–družba dopolni še s človekom kot vmesnim členom, kajti resnica vzgoje leži predvsem v odnosih človek–človek, in da se v procesih podružbljanja človeka ob njegovi zgodovinski »societeti« veliko bolj upošteva njegova prvinska »socialiteta« (str. 235).

Žal pa je ostala vsaj brez zapisanega odziva kaka ne nepomembna etatistična ideja tega posveta, denimo o združevanju pedagogike in politike, češ da bi se ob strokovnih vprašanjih morali izogibati delitvi na stroko in politiko (Drugi posvet . . . 1972). Ta zamisel ni sprejemljiva zlasti v kontekstu nadaljnjega utemeljevanja, da je v vzgojnih procesih, v katerih postaja človek »politični subjekt«, taka delitev škodljiva, »ker nas večina meni, da je vzgojno delo politično delo« (str. 168). Nihče ne zmanjšuje ali odreka političnega deleža v vzgoji. Zlasti je imela politika vselej odločilno besedo glede družbene, a tudi idejne vzgoje, v normiranju družbene vloge vzgojnega smotra, v varovanju in zadovoljevanju skupnih interesov itd. Toda po drugi strani je demokratični družbi jasno, da s tem še ni pokrito celotno vzgojno področje. Zlasti zasebnih in osebnostnih razsežnosti vzgoje, ki terjajo prav prek vzgojno-izobraževalne diferenciacije in individualizacije vedno več prostora, ni mogoče preprosto zaobseči s pojmom »politični subjekt« in jih zadovoljevati s »političnim delom«. Od takega poenostavljanja ni daleč do etatistične teze, ki absolutizira politično vzgojo, oziroma ji podreja vse ostale plasti človekove vsestranosti, učitelja pa istoveti s političnim aktivistom. Prav tako je tej zamisli blizu zmota, po kateri je pedagogika le podaljšana roka politike, ki politične ideje in norme prevaja v pedagoški jezik, jih pedagoško elaborira, zagovarja ipd., a je sama brez znanstvene avtohtonosti in vesti, kar jo mora prej ko slej znanstveno profanirati in razvrednotiti.

Po drugem posvetu so se prizadevanja za antropologiziranje vzgoje nadaljevala, čeprav kakih bistveno novih vidikov niso prispevala. Pravzaprav so se njena težišča prestavila na *vzgojni smoter*. Med prvimi se ga je obsežneje lotil Mrmak (1971), in sicer skozi optiko Marxovega totalnega in univerzalnega človeka. Kasneje je odpirala ta tema vedno nove dileme, čemur se ni treba čuditi. Vzgojni smoter sodi med pedagoške teme, ki so bile po vojni znanstveno najbolj zanemarjene, kar je po svoje tudi razumljivo. Dokler je bil vzgojni smoter izključno v pristojnosti družbe oziroma države in je bil za pedagogiko ter druge interdisciplinarne znanosti tabu tema, o njem ni bilo mogoče veliko razpravljati oziroma le toliko, kolikor je koristilo njega praktičnemu uresničevanju. Zaradi tega tudi ni prihajalo do posebnih nesporazumov niti med znanstveniki in še manj med njimi in družbo. Z razvojem samoupravljanja in z osvobajanjem človekove individualnosti se je tudi glede vzgojnega smotra veliko spremenilo. Ko se vzgojni smoter trga iz ozkih politično aktualističnih spon in namenov, postaja vse bolj stičišče najrazličnejših silnic individualnih in skupinskih subjektov. Odtod toliko nesporazumov, denimo, o vsestranski osebnosti, saj jo je možno analizirati iz raznovrstnih vsebinskih, prostorskih, časovnih in drugih zornih kotov. Vsak zase ima svojo logiko, ki z drugimi

ni vselej usklajena. Potrebno bo še veliko časa in strpnosti, da bomo na podlagi mnogih tez in antitez tega kompleksnega pojava zmogli kolikor toliko zadovoljivo sintezo.

Vzporedno z demokratiziranjem družbenih in pedagoških odnosov, s priznavanjem in spoštovanjem učenčeve osebnosti so se pojavljale tudi pobude za praktično učno individualizacijo, za večje upoštevanje *didaktičnega načela o individualizaciji pouka*. Tudi to načelo je bilo spočetka podrejeno vzgojnemu kolektivizmu: »Individualno ravnamo z učenci, da jih popolnoma vzgojimo za skupnost« (Popotnik, 1948, str. 276-277). Približno to je povedal tudi Šilih (1950), češ da je polnovredna družbena osebnost možna le ob individualizaciji pouka, ki ga tudi socialistična pedagogika v polni meri priznava kot pogoj, da bi postavil posameznik »svoje moči in edinstvenost svoje osebnosti v službo kolektiva« (str. 59). Toda hkrati je poudaril svoje predvojno stališče, tokrat pod zaslombo češkega pedagoga Příhode, da preobrazba nižje gimnazije v uniformirano šolo, v kateri bi se učili vsi učenci isto, v istem obsegu, ne rešuje problema demokratične vzgoje, češ demokracija zahteva ne enakost izobrazbe, marveč enakost izobraževalnih možnosti. Izvirno je njegovo zavzemanje za notranjo učno diferenciacijo, in sicer na podlagi obveznih in izbirnih učnih predmetov. Izbirnost naj bi se pričela v šestem razredu in bi rasla proti osmemu razredu (str. 69–70).

A. Šavli (1958) je bil med prvimi, ki je temeljiteje razčlenil učno individualizacijo in poudaril vrednost skupinskega pouka tudi iz tega zornega kota. V okviru tedanjega Zavoda za preučevanje šolstva SRS je organiziral posebno preučevalno skupino devetnajstih učiteljev, ki so že v šolskem letu 1956/57 skušali prilagajati pouk individualnim posebnostim učencev. Nameni njihovega pionirskega prizadevanja so bili raznovrstni: dvigniti povprečje učnega uspeha, bolj aktivirati učence, za katere je pouk prelahak, in za tiste, ki zaostajajo, razvijati celovito otrokovo osebnost, zbuditi učenčevo veselje do šole, krepiti njegovo samozaupanje, samokritičnost in samostojnost (str. 144).

Kot običajno v tistem času je bila tudi za Šavlija najtrši oreh diferenciacija učne vsebine. V njem se prepletata dve stališči. Po eni strani ve, da brez prilagajanja učnih vsebin ni uspešne diferenciacije, zato se zavzema za »minimalne« učne načrte, po drugi strani pa spet poudarja, da pri individualizaciji pouka »ne gre za diferenciacijo učnega načrta, marveč za diferenciacijo učnega procesa« (str. 145).

V pričujočem konceptu je namen diferenciacije zožen predvsem na boljše dojemanje šolske učne vsebine, manj pa so upoštevani posebni interesi in sposobnosti učencev, čeprav avtor poudarja, da bi enotna šola morala upoštevati tudi te (str. 145). Spet nekaka dvojnost med njegovim osebnim prepričanjem in zunanjimi vplivi. V tistih časih namreč niso bili redki vplivni glasovi, ki še danes niso povsem utišani in na katere je kritično opozarjal Krneta (1963, str. 211): da individualnih razlik pri pouku ni mogoče upoštevati, ker se mora pouk ravnati po povprečnih učencih, in da je treba te razlike razvijati zunaj pouka. Sicer pa nam bo to vprašanje jasnejše, če sledimo razvoju, kako se je oblikovalo didaktično načelo o individualizaciji pouka.

Leta 1951 ga, denimo, Pataki še ne omenja, nekaj besed mu namenja le v okviru načela prilagojenosti pouka posebnostim učencev. Veliko več pozornosti posveča učencu Šilih (1961), tokrat že v samostojnem načelu. Učitelja zavezuje v dvojnem smislu: kjer je mogoče, naj učenčev individualni razvoj pospešuje, a če teh možnosti nima, ga vsaj ne sme zavirati ali oteževati. Vsekakor za tiste učne razmere edino realna salomonska rešitev, ko še ni možna »popolna razdružitev razrednega dela, ki učence diferencira in vsakemu učencu odredi posebno, njemu prilagojeno nalogo« (str. 222), a so možne »dodatne oblike« učne diferenciacije. V učnem načelu individualizacije vidi »vzvod, ki bi utegnil sedanje pogosto zelo enolično in izravnavajoče učno delo dvigniti na višjo raven« (str. 222). Gogala (1966) te individualne usmerjenosti vzgojno-izobraževalnega dela ni posplošil v tovrstnem načelu, je pa živo navzoča v vseh poglavjih, najbolj v za-

htevi po učnem kontaktu, ki more le intimno prilagojen vsakemu učencu zaobseči ves razred kot celoto.

Po letu 1960 je dajal konceptni ton temu načelu Šimleša (1960), ki je najtemeljiteje razčlenil učenčev učni položaj. Odločno zavrača vsako uniformiranje in konfekcioniranje ter zahteva upoštevanje vsakega učenca kot individuuma »sui generis«. Tej zahtevi nedvoumno sledi, ko obravnava spoznavni in psihološki vidik učenja, češ da tega ni brez individualne izkušnje, brez subjektivne aktivnosti učenčeve zavesti. Toda manj nedvoumen je avtor v pedagoški interpretaciji tega načela. Njegovo temeljno vodilo, povzemali so ga tudi nekateri učbeniki didaktike, da »izhaja vzgoja iz individualnosti, ki je dana in gre v smeri osebnosti, ki je zadana« (str. 248), je možno različno razlagati. Predvsem ni jasno povedano, v kolikšni meri je »dano« zaobseženo v »zadanem«, od zunaj postavljenem, v kolikšni meri so posebnosti posameznika priznane v družbenih vzgojnih normah in ciljih posameznikovega spreminjanja. To razumevanje še zaplete avtorjevo stališče, da »ni individualizacije v smislu individualnih vzgojnih ciljev, ampak obstaja možnost individualizacije vzgojnih postopkov«, ne razmeji namreč pojmov vzgojni »smoter« in »cilj«, čeprav oba rabi. Z avtorjem se je mogoče strinjati, če ima v mislih splošne vzgojne smotre, manj pa takrat, kadar govori o enotnosti vzgojnih ciljev. Da slednjih tudi sam ne pojmuje v smislu enakosti, je moč sklepati iz njegovih nadaljnjih izpeljav. Pojem individualizacije vendarle razširja na učno vsebino in se zavzema za hitrejše uveljavljanje »minimalnih« učnih načrtov kot obveznega temelja za vse učence, za »delno« različen izbor učnih vsebin, pri tem poudarja »ekvivalentnost« njihovih vzgojno-izobraževalnih učinkov, nadalje za dopolnilni, dodatni in fakultativni pouk in še zlasti za originalnost učenčevega mišljenja, češ da je »več vredno, če učenec samostojno in svobodno misli, četudi ne misli vselej pravilno, kot da vselej pasivno osvaja tuje mnenje, pa čeprav je pravilno« (str. 249).

Za ves povojni čas in za večino razpravljalcev o individualizaciji pouka sta značilni dve teoretični nedoslednosti ali celo kar nasprotji. Prva se nanaša na sorazmerno deklarativno, po svoje metafizično razumevanje tega načela, na kronično nejasnost, kaj individualizirati, ko se po eni strani pravilno ugotavlja različnost učencev, a so po drugi strani vsem namenjene enake vzgojno-izobraževalne vsebine in cilji, individualizacija pa je omejena le na didaktično-metodični stil učnega dela. Silno počasi se uveljavlja resnica, da zgolj z metodično individualizacijo ni demokratične in humane šole.

Vzporedno s to nedoslednostjo se vleče druga. Vsi avtorji zavračajo zunanjo diferenciacijo v obveznem šolstvu in se zavzemajo za notranjo diferenciacijo in individualizacijo. Žal pa se nobeden ne spušča v moč notranje diferenciacije, kolikšne možnosti so ji na voljo, kakšne so tuje izkušnje, kolikšnim in kakšnim učnim razlikam je kos na kateri šolski stopnji in še zlasti v kakšnih objektivnih delovnih razmerah in pogojih je uresničljiva. Tudi zaradi te nerazčlenitve se ji praksa prepočasi odpira, šolski politiki in upravne službe pa od notranje diferenciacije že na osnovnošolski stopnji in še zlasti na srednji šoli veliko preveč pričakujejo.

Podobo o učni individualizaciji in njeni nedoslednosti bistveno razjasnjujejo tedanje raziskave, zlasti v šestdesetih letih, ki so jih spodbujala predvsem prizadevanja za večjo *»racionalizacijo in intenzifikacijo«* pouka. Ob teh namenih ni bilo mogoče mimo tem, ki so bodisi konkretizirale metodično izvedbo diferenciranega pouka pri različnih učnih predmetih, npr. pri začetnem branju in pisanju (Golli, 1973), prikazovale raznovrstne probleme učne individualizacije (npr. poznavanje učencev), utrujenosti in preobremenjenosti učencev, učne storilnostne divergentnostne (Novak, 1971), ali pa so obravnavale posamezne oblike diferenciacije in individualizacije, npr. posamezniško in skupinsko učenje, šolsko akceleracijo, dopolnilni in dodatni pouk, pomoč šibkejšim učencem (Oberlintner, 1965). Čeprav je težko dajati prednost tej ali oni temi, se mi zdijo z vidika učne diferenciacije in individualizacije zelo pomembne tiste, ki so povezane

s spoznavanjem učencev, z nastajanjem šolskih svetovalnih služb in z oblikami učne diferenciacije.

Načrtnejše spoznavanje učencev kot temeljni pogoj učne individualizacije sega že v petdeseta leta. Očitno pod vplivom blejskega pedagoškega kongresa je bila v Sodobni pedagogiki rezervirana posebna rubrika za študij slovenskega otroka, Zavod za napredek šolstva SRS pa je organiziral prvi resnejši seminar o spoznavanju učencev in izdal predavanja s tega seminarja v posebnih brošurah, po katerih je učiteljstvo pridno segalo. Približno deset let kasneje je Zavod za šolstvo spet vidno segel na to področje, in sicer z delom B. Marentič-Požarnikove, *Nekateri načini spoznavanja učencev* (1965), pri katerem je praktično sodelovalo tudi nekaj osnovnošolskih učiteljic. V tej smeri je močno odmevala in spodbujala študija Markovca (1966), v kateri je z delno induktivno pridobljenimi rezultati nazorno dokazoval različnost učencev in heterogenost šolskih razredov. Omeniti je še treba Pedičkovo prizadevanje (1965, 1966, 1969) po interdisciplinarnem, teamskem pedagoškem študiju otroka, ki se je pojavilo z njegovim razvijanjem teorije šolskih svetovalnih služb.

Pedagoški študij otrok sicer ni povsem začeten pojav. Razvijati se je pričel, morda bolj v sociološko smer, že med obema vojnama, zlasti v okviru mariborske Pedagoške centrale in Učiteljskega pokreta, pa tudi nekateri tedanji psihološki in pedagoški teoretiki so mu namenili več pozornosti. Po vojni je na to (dis)kontiuniteto najprej opozorila Šegulova, a konceptualno in organizacijsko tehnično je pedagoški študij otroka najbolj razvil in ga sintetično izoblikoval Pediček (1967). Bistvo pedagoškega spoznavanja učencev je videl avtor predvsem v tem, da se dogaja sredi pedagoških situacij, v naravnem okolju in je namenjen razreševanju konkretnih vzgojnih, izobraževalnih in osebnostnih težav učenca. Ne gre za abstraktno, morda le ožjim znanstvenim namenom podrejeno klinično opazovanje, marveč za študij otroka, ki ima poleg psihološkega predvsem pedagoški in socialni pomen. Tak študij pa ne more ostati le v domeni svetovalnih delavcev zunaj šole in tudi ne le psihologov, vanj mora biti vključen kot teamski sodelavec tudi učitelj pri svojem vsakodnevnem vzgojno-izobraževalnem delu.

Podobno vlogo je namenil Pediček učitelju tudi v okviru *šolskih svetovalnih služb*. Potreba po teh službah se je pokazala že v petdesetih letih, porajali pa so jo dokajšnji neuspehi vzgojnega in učnega dela, uniformiranost tega dela in brezosebni odnos do otroka. Svetovalne službe naj bi razbijale to pedagoško nivelacijo in pomagale otrokom neposredno, a še bolj posredno prek učitelja, s čimer bi močno vplivale na oblikovanje njegove individualizacijske zavesti. Ta pomoč se je vse bolj razvijala od prvotne zunajšolske do znotrajšolske, od začetno pretežno učne in poklicno svetovalne, do vzgojne, mentalnohigienske in osebnostne, da bi se postopno šola mogla »preroditi v resnično vsestransko oblikovalnico razvijajoče se osebnosti« (1965, str. 155).

Povsem sprejemljiva je Pedičkova teza, naj bodo šolske svetovalne službe pomemben vzvod večje »antropologizacije« naše šole, ki naj poleg družbenim potrebam veliko bolj ustreza »tudi in predvsem tudi človeku, otroku« (1969, str. 97). Zahteva je utemeljena, manj pa avtorjevo mnenje, da je antropologizacija »najtesneje povezana predvsem s področjem ‚onkraj' izobraževanja, to je z imanentnim vzgojnim toriščem« (str. 98), ki ga povezuje avtor predvsem s svetovalnim delom. Avtor sicer ne pove, kako pojmuje izobraževanje. Jaz ga razumem v pretežno formativnem pomenu in sem prepričan, da se bo morala resnična avtohtona in kritična vzgoja vse bolj tudi intelektualizirati in izobraževanje veliko bolj povezovati z vrednotami, torej humanizirati in antropologizirati. Tako povezovanje je nujno ne le zato, ker je imanentno stvari sami, zaradi naravnanosti in prepričljivosti vzgajanja in izobraževanja, marveč tudi zato, ker preživijo učenci velik del svojega časa ob izobraževanju. Dokler ne bo bolj humanizirano, bo manj tudi vzgoje, a učenčev učni položaj bo še naprej birokratsko brezdušen.

Učna diferenciacija in individualizacija sta se v praksi, kakor bomo videli, le počasi

uveljavljali. Še najprej sta se povezovali *s skupinsko učno obliko,* katere nameni so po svoje razkrivali tudi njuno pojmovanje. Na skupinski pouk sta med prvimi študiozneje opozorila Pediček (1958) in D. Marionova (1959), in sicer predvsem s socialno in mentalnohigienskih skupinsko dinamičnih in motivacijskih razsežnosti ter njihovega pomena za oblikovanje svobodne, celovite osebnosti. Pediček je upravičeno kritiziral didaktiko in metodiko, ki sta se preveč ukvarjali le s poučevanjem in premalo z učenjem, preveč s funkcionalno in premalo z dinamično stranjo pouka oziroma odnosov med učiteljem in učenci, češ da je bil individualizacijski vidik v tedanji pedagogiki močno zapostavljen, odnos med posameznikom in družbo pa so obravnavali »le s filozofsko načelnih zrelišč« (1958, str. 140).

Marionova sicer ni pisala neposredno o individualizacijski funkciji skupinskega pouka, čeprav je implicitno gotovo nanjo mislila, zlasti ko se zavzema za upoštevanje učenčevih učnih in socialnih posebnosti pri sestavljanju skupin. Ni pa bila naklonjena homogenim skupinam, češ »da moramo v naši teoriji in praksi odkloniti taka naziranja« (str. 83), dasi jih v izjemnih primerih vendarle dopušča.

Približno tako je naravnan naš prvi priročnik skupinskega pouka (Faletov, Oberlintner, 1964). Obravnavata ga predvsem z vidika aktivnosti in vzgojnosti, njegov pomen za posameznika in individualizacijo le posredno omenjata. Te funkcije priročnik med preučevalnimi nameni in nalogami ne omenja (str. 10), a učitelji so poročali, da so redko sestavljali skupine po zmožnostih (str. 45), zanimanjih (str. 46) in po svobodni opredelitvi učencev (str. 57).

Z didaktično-metodičnih vidikov učne diferenciacije in individualizacije so bila pomembna prizadevanja B. Marentič-Požarnikove (1969a, 1969b), ki je med prvimi seznanjala našo pedagoško teorijo in prakso z modeli diferenciranega pouka po svetu. Sveže so zvenele njene misli o šolski akceleraciji, o fakultativnih učnih predmetih, o večravninskem pouku in še zlasti podrobnejša razčlenitev fleksibilne izbirnosti učnih predmetov in potrebnih pogojev za tako učno prakso. Ko dokazuje tovrstno modernizacijo švedskega šolstva, je upravičeno opozarjala na izredno znanstveno zahtevnost šolskih reform, hkrati pa so bila njena pričakovanja o individualizacijskih možnostih učne tehnologije nekoliko preoptimistična, a tudi ocene glede opuščanja zunanje diferenciacije v svetu.

Sklenimo ta razvojni teoretični prerez učne diferenciacije in individualizacije z Lužnikovo oceno (1969), ki je tedaj dobro poznal pedagoško teorijo in prakso. Ko se je spraševal, kako doseči v heterogenih razredih večjo individualizacijo, ugotavlja, da je nekaj odgovorov v teoriji že nakazanih, čeprav praksa »bistveno zaostaja« za njimi. Toda po njegovem mnenju je še veliko odprtih vprašanj, na nekatera bi bilo možno le delno deduktivno odgovoriti, druga pa zahtevajo induktivno empirično razrešitev.

Po sedemdesetih letih je bilo teh odgovorov vedno več. Spodbudil jih je Dottrens, čigar prevod dela *Individualizirani pouk* smo dobili tudi Slovenci (1969), predvsem pa vedno glasnejše zahteve prakse po tovrstni teoretični pomoči. Ker so ti prispevki že sestavni del sodobne teorije o naši temi in jih bomo upoštevali na drugih mestih in ker bi analitično prikazovanje te bere presegalo naš razvojni namen, postavimo piko.

Položaj učenca v vzgojno-izobraževalni praksi

Najteže se je bilo dokopati do kolikor toliko objektivne podobe, v kolikšni meri so uradne šolske dokumente in teoretična spoznanja o učni diferenciaciji in individualizaciji uresničevali tudi v praksi. Za te namene so mi bila na voljo predvsem letna poročila Zavoda SR Slovenije za šolstvo.

Najprej moramo ugotoviti, da je bila povojna osnovna šola v sila težkem materialnem, prostorskem in kadrovskem položaju, z zelo nizko strokovno ravnijo učiteljstva. Leta 1951 je bilo v Jugoslaviji skoro 20.000 šolskih oddelkov brez lastne učilnice. V predreformnem letu 1956 je bilo v Sloveniji približno le 60 % od potrebnega prostora na učenca, za funkcionalne izdatke se je dajalo le okoli 2 % šolstvu namenjenega denarja, v učilnicah pa je bilo marsikje tudi do 50 učencev (Materialna osnova . . . 1957, str. 9, 19, 23). Še leta 1975 je mnogim šolam, zlasti v gosto naseljenih središčih, grozila tretja izmena pouka, a na razredni in predmetni stopnji je še vedno poučevalo 1169 neustrezno izobraženih učiteljev in je ta številka še nenehno naraščala (Poročilo za leto 1975, str. 16, 17).

Samo po sebi se razume, da v takih razmerah ni bilo možnosti za kakršnokoli individualizacijo pouka, oziroma da se je mogla modernizacija pouka le počasi premikati. To je med prvimi ugotovil tedanji šolski minister tankočutni dr. Potrč. Ko je govoril o težkih povojnih učnih razmerah, ko poučujejo tudi na osnovnih šolah povprečno 45 namesto 30 otrok, kakor zahteva zmogljivost, mnogo pa jih uči dva razreda hkrati, je iskreno dodal: »Seveda je individualno obravnavanje učencev s tem zelo otežkočeno« (1948/1, str. 3).

Učne individualizacije poročila zavoda konec petdesetih let še ne omenjajo, pač pa je zaslediti v tem času več skrbi za učiteljevo psihološko spopolnjevanje in za bolj študijsko obravnavanje šolskih problemov. Učne težave, ki jih je šolska reforma še povečala, so bile tolikšne, da jih vsaj brez zasilnega preučevanja ni bilo več mogoče obvladovati. Že v začetku šestdesetih let si je Zavod za šolstvo SRS oskrbel uspešno raziskovalno skupino, skromno eksperimentalno omrežje in večje število učiteljev, ki so sodelovali pri teh raziskavah (Šegula, 1962). Rezultati tega dela so obvarovali osnovno šolo marsikatere improvizacije in še večjih neuspehov ter posredno utirali pot tudi kasnejši učni diferenciaciji in individualizaciji. To velja zlasti za preučevanje obveznosti in globine učnih načrtov, skupinskega pouka, opisnega ocenjevanja, dopolnilnega in dodatnega pouka, podaljšanega bivanja, »osebnega lista«, za uvajanje učiteljstva v psihološko opazovanje učencev ipd.

Učni individualizaciji namenja večjo pozornost šele poročilo Zavoda za šolstvo iz leta 1966. Ugotavlja, da so bili storjeni večji premiki v tem pogledu le na razredni stopnji, zlasti pri začetnem bralnem pouku, sicer pa da je manjkalo učil, učbenikov in drugih pripomočkov za učno individualizacijo. Pregledno poročilo zavoda za obdobje med letom 1969 in 1973 ugotavlja, »da so prevladovale tradiconalne metode pouka in ocenjevanja in da je bil pouk naravnan na povprečje razreda« (str. 18). Očitno so se tiste čase več ukvarjali s pogoji in potrebami učne diferenciacije in individualizacije kakor z njuno prakso.

Kaže pa, da se je v sedemdesetih letih vendarle začelo premikati na bolje. Poročilo Zavoda SRS za šolstvo za leto 1971 ugotavlja, da je bilo v šolah več bolj ustvarjalnega in samostojnejšega dela. To se je kazalo v aktivnejših učnih oblikah skupinskega, individualnega in polprogramiranega pouka, v rabi učnih listov in nalog objektivnega tipa, v samostojnem delu učencev z učnimi knjigami, v rabi modernejših učnih sredstev, kot so radio, gramofon, magnetofon, diaprojektor, grafoskop in responder (str. 20). Ustanovljeni so bili hospitacijski razredi za spopolnjevanje učiteljev in organizirani strokovni aktivi po šolah, zlasti za moderno matematiko. V poročilu zavoda za leto 1972 je bilo prvič povsem eksplicitno poudarjeno, da so svetovalci razpravljali z učitelji »predvsem o notranji individualizaciji in diferenciaciji pouka in o skupinskem delu« (str. 16), zlasti pri moderni matematiki in slovenskem jeziku. Navedene so visoke številke o opravljenih seminarjih, predavanjih, študijskih sestankih aktivov, medsebojnih hospitacijah ipd. (str. 16, 18).

Tudi v kasnejših poročilih, v katerih je bila uvedena nova rubrika »Modernizacija vzgojno-izobraževalnega dela«, se učna individualizacija pogosto omenja. V zavest svetovalcev se je vgnezdila kot nujnost šolskega dela. Vendar je je bilo očitno več v njihovih željah kakor v šolski praksi. To jim je neprestano zapletalo razmerje med »naj bi« in »je« ter porajalo tolikšna nasprotja, da se na ta poročila ni mogoče kaj prida zanesti. Tako npr. poročilo za leto 1977 ugotavlja »nezadržen proces, opazen zlasti na stopnji razrednega pouka ter pri nekaterih predmetih (kemija, fizika, biologija, itd.), ko prevladujejo take oblike in metode dela, ki postavljajo v središče aktivnosti učenca (skupinsko delo, individualizacija in notranja diferenciacija, smotrna uporaba sodobne učne tehnologije, laboratorijsko in eksperimentalno delo, programirani pouk), s smotrom kritične ustvarjalnosti in samoizobraževanja« (str. 34). Toda že na naslednji strani je zapisano, da šole zanemarjajo predvsem individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela. Leto kasneje se je spet ugotavljalo, da si večina šol prizadeva svoje delo in življenje čimbolj prilagoditi učenčevim individualnim sposobnostim (Poročilo za leto 1978, str. 95, 96). Čez štiri leta to že ni več veljalo, kajti po oceni svetovalcev se »pri pouku, predvsem na razredni stopnji (!), frontalna oblika počasi umika sodobnejšim oblikam . . . Individualiziran in diferenciran pristop k učencem glede na njihovo sposobnost pa se le počasi uveljavlja, še posebej velja to za pouk na predmetni stopnji (!).«

Bolj kot po takih poročilih, ki individualizacijo skoro hkrati grajajo in hvalijo, zdaj na razredni, pa spet na predmetni stopnji, se je možno vsaj posredno približati dejanskemu stanju učne diferenciacije in individualizacije v šolski praksi prek posameznih za našo temo pomembnih dejavnosti osnovne šole oziroma prek njihovega položaja in razvitosti.

Najstarejša je povezana s *skrbjo za šibkejše učence*. Že v šolskem letu 1959/60 je približno polovica šol organizirala prostovoljno ali obvezno, krožkovno ali individualno učno pomoč, ki je zajela okoli 15 % vseh učencev. Pomoč so dajali poleg učiteljev tudi zmožnejši učenci in delno tudi inštruktorji izven šol, največkrat v stanovanjskih skupnostih (Uresničevanje . . . 1962, str. 17).

Leta 1961 je bil dopolnilni pouk že vključen v raziskave Zavoda za napredek šolstva. Vendar je učni položaj šibkih in bolj nadarjenih učencev bolj zaostrilo šele poročilo zavoda iz leta 1966. V njem je zapisano, da prvi »komaj obvladajo zahtevno gradivo, medtem ko se drugi ob njem dolgočasijo in zaostajajo, ker njihove intelektualne sposobnosti niso dovolj in pravilno izkoriščene« (str. 44). Poročilo ugotavlja slabe učne uspehe in kvantitativno ter še bolj kvalitativno slabo organizacijo dopolnilne učne pomoči, ki da je težila k izenačevanju učencev, ne pa k individualizirani pomoči. Premalo je bila naravnana na konkretne učne vrzeli in na motnje posameznih učencev ter je bila kot taka bolj podobna rednemu pouku. Zato še vedno ni dajala dovolj uspehov, zlasti ne za šibke učence predmetne stopnje, katerih zaostajanje se je kumulativno stopnjevalo. Možnosti za dopolnilni pouk so bile slabe, zlasti na podeželju. Kaže, da so se tiste čase več ukvarjali s samo potrebo po tej pomoči in o njenih možnostih kakor z njeno prakso. Organizacija dopolnilnega pouka se je utrdila šele v začetku sedemdesetih let, kar je ugodno vplivalo na učne uspehe, da so se izboljšali. Medtem ko je bilo leta 1965/66 še skoro 13 % ponavljalcev, jih je bilo deset let kasneje le še okoli 2 % (poročila zavoda za leto 1970, 1974, 1976).

Za *bolj nadarjene učence* so se strokovne ustanove in šole vseskozi manj zanimale. To dokazuje že neredno poročanje o teh učencih, čeprav seže kako poročilo o njihovem stanju že v prva šolskoreformna leta. Tako naj bi v šolskem letu 1959/60 poskrbelo za nadarjene učence le 180 šol (Uresničevanje . . . 1962, str. 17), a kako so to storile, poročevalec ne pove. Pač pa je zgovorno označilo kvaliteto in kvantiteto te skrbi nekaj let kasnejše poročilo zavoda (za leto 1966), ki ugotavlja, da nadarjeni učenci »na šoli izginevajo, ker jim šola ne posveča dovolj pozornosti; mnogi po inteligentnosti najboljši

učenci se zaradi tega porazgubijo v podpovprečju in povprečju« (str. 48). Krneta (1963), ki se je med prvimi zavzemal za večjo skrb za nadarjene učence, je opozarjal na nevarnost, »da se zanemarja izjemen potencial, ki zahteva, da se razvija na odgovarjajoči način« (str. 213). Ko se je v začetku šestdesetih let začel pojavljati in širiti dopolnilni pouk kot pomoč šibkejšim učencem, so nadarjene še vedno tiščali iz rednega pouka v naročje krožkov, zadrug in drugih interesnih dejavnosti, in to v razmerah, ko »v šolah še vedno ni jasne orientacije o delu teh skupin« (str. 213). Krneta je opozarjal, da je taka pomoč sicer dragocena, vendar preskromna, če ni spojena s primerno pozornostjo za nadarjene učence tudi pri pouku, kar je dokazal kasneje tudi dodatni pouk.

Dodatni pouk je bil organiziran le na nekaterih šolah, običajno samo za matematiko, materinščino in tuji jezik, a še tam neredno in nesistematično, pri samem pouku pa so kazale skrb za nadarjene le nekatere šole, in sicer s posebnimi nalogami (Poročilo Zavoda za leto 1967, str. 15). Zanimiva je skoro deset let kasnejša informacija, da skrb za učence z nizko in visoko učno storilnostjo ni zadovoljiva. Ko bi morala imeti ta skrb v šolski praksi že dolgo tradicijo in bi morala biti dobro utečena, naj bi Zavod za šolstvo šele »razčistil vprašanje, kako delati s temi učenci« (Poročilo zavoda za leto 1976, str. 46). Tudi poročilo zavoda za naslednje leto (1977) ugotavlja, da šole za nadarjene učence zadnja leta zelo slabo skrbijo: »pravega dodatnega pouka, ki se začne z evidentiranjem nadarjenih učencev, izborom področij za posamezne učence, oblikovanjem skupin in kontinuiranim delom, v glavnem ni« (str. 37). Ni prepričljivo, da »o nepopravljivi vrzeli na tem področju ne moremo govoriti«, češ da je bilo veliko storjenega z individualizacijo in notranjo diferenciacijo, ko rešujejo nadarjeni učenci pri pouku težje probleme, pripravljajo seminarske naloge in berejo dodatno literaturo (str. 38). To je sicer pomemben del vsestranske skrbi za nadarjene učence – kar velja tudi za strokovno premalo vodeno šolsko akceleracijo kakih 50 učencev letno, običajno razredne stopnje – toda te oblike, ki tudi same ne morejo biti zamenljive, ne morejo kompenzirati sistematičnega fakultativnega in dodatnega pouka. To velja še toliko bolj, ker je bila skrb za nadarjene učence med poukom, sodeč po primerjalnih podatkih veliko slabše razvita, kot jo je ocenil kronist. Iz teh informacij je pravzaprav razvidno, da so bile šolske strokovne službe predolgo brez pravih predstav, kateri so nadarjeni učenci, kaj zmorejo, kolikšna je njihova družbena vloga, kakšen naj bi bil njihov učni položaj, kako pospeševati njihov razvoj itd., kar zagotovo ni moglo spodbujati ustvarjalnejše šolske prakse.

Podaljšano bivanje učencev v šoli, ki je izredno pomembno zaradi vzgojno-izobraževalne pomoči učencem iz običajno socialno revnejših in kulturno depriviranih družinskih okolij, se je začelo uvajati sredi šestdesetih let. V šolskem letu 1965/66 je bilo vključeno vanj 0,8 % vseh osnovnošolcev v naši republiki (Poročilo Zavoda za leto 1966, str. 40). Odstotki so z leti postopno naraščali, se dvignili sredi sedemdesetih let na 12 %, nato pa so stagnilirali ali celo nazadovali. Razveseljivo je, da je bila ta oblika učne pomoči razvita, čeprav veliko manj kot v mestih, tudi na šolah manj razvitih občin, npr. ormoške, lenarške, tolminske, kjer so učenci in starši te pomoči najbolj potrebni (Poročilo Zavoda za leto 1977, str. 52, 53).

Kljub mnogim pomanjkljivostim in težavam podaljšanega bivanja je tej obliki pomoči treba priznati pomembne zasluge za marsikatere ugodne vzgojne in socializacijske posledice in še zlasti za zniževanje števila ponavljalcev ter za dviganje v tistih letih še vselej zelo kritičnih učnih uspehov, saj je nad 96 % v podaljšano bivanje zajetih učencev izdelovalo razrede. To je veliko, če upoštevamo, da je bilo v šolskem letu 1975/76 vključenih v podaljšano bivanje okoli 30 % učencev samo zaradi učne pomoči, ostali pa iz varstvenih in vzgojnih razlogov, ki se običajno povezujejo tudi z učnimi. Na uradnih učiteljskih konferencah so učitelji nedvomno zatrjevali, da npr. v šolskem letu 1970/71 brez pomoči podaljšanega bivanja ne bi izdelalo razreda 2726 učencev. Podobne so bile ugotovotve tudi za naslednja leta (Poročilo Zavoda za leto 1971, str. 30).

Žal je celodnevna osnovna šola zavrla nadaljnji razvoj podaljšanega bivanja. Odločitev za celodnevno osnovno šolo na račun podaljšanega bivanja je bila napačna tako iz socialnorazrednih kakor tudi iz pedagoških vidikov. Ni demokratično omogočiti višji šolski vzgojno-izobraževalni standard vsem učencem hkrati, torej tudi tistim, ki te pomoči niso nujno potrebni, oziroma jim jo zagotavljajo starši, če gre na škodo nepogrešljive učno-vzgojne pomoči, namenjene vzgojno zanemarjenim in učno zavrtim učencem, običajno iz nižjih socialnih slojev. Šolska politika bi morala najprej poskrbeti za šolsko pomoč tem, ki so je najbolj potrebni, nakar jo postopoma širiti na vse učence. Prišlo pa je do nasprotnega razmerja, širjenje celodnevne osnovne šole je osiromašilo podaljšano bivanje učencev: revnejšim je bilo odvzeto, da bi moglo biti dano tistim, ki že tako več imajo.

Za večje učno-vzgojno prilagajanje šole interesom vedoželjnosti in sposobnostim učencev so nepogrešljive *interesne ali »svobodne aktivnosti« učencev*. Tega se je zgodaj zavedal vplivni zagovornik šolske reforme Krneta, ki je izrecno poudaril, da so dopolnilni in dodatni pouk ter interesne dejavnosti velikega pomena za individualiziranje pouka »v odnosu do vsakega učenca«, to pa je nepogrešljivo »prav v enotni šoli« (Sprovodjenje . . . , 1963, str. 5).

Interesne dejavnosti so se pričele razvijati takoj po reformi osnovne šole. A vse kaže, da je ta razvoj ubiral v Sloveniji nekoliko svojevrstna pota. Medtem ko so bile te dejavnosti v drugih republikah in pokrajinah od vsega začetka sestavni del neposredne šolske skrbi, so bile v Sloveniji pretežno pod okriljem pionirske organizacije in društev prijateljev mladine (Razprostranjenost . . . , 1959, str. 5). To je razvidno tudi iz poročila (Ostvarenja . . . , 1959, str. 10), ki interesnih dejavnosti ne uvršča med osnovne naloge šole, oziroma imajo ta status samo telesnovzgojne in politehnične interesne aktivnosti (str. 15). Odtod prihaja do statističnih nejasnosti, ker so bile te dejavnosti evidentirane po dveh poteh. »Šolsko« poročilo omenja, da je bilo v Sloveniji leta 1958 le 85 interesnih »sekcij in skupin«, oziroma da jih je prišlo le 46 na 100 šol (Razprostranjenost . . . , 1959, str. 4). Iz drugega vira pa je razvidno, da je bilo v tem času v pristojnosti 800 pionirskih svetov okoli 600 različnih krožkov (Ostvarenja . . , 1959, str. 100). Ker smemo domnevati, da se je pionirska organizacija tiste čase več ukvarjala z drugimi kakor z izobraževalnimi oziroma poljudnoznanstvenimi krožki, šola pa tudi ne kaj prida, najbrž ne bomo daleč od resnice (čeprav bi jo bilo treba natančneje preučiti), če rečemo, da na teh področjih ni bilo veliko individualizacijskih možnosti, oziroma da so bile te možnosti bolj enostranske, predvsem na telesnovzgojnem, proizvodnem, zadružnem, kulturno-prosvetnem, društvenem in družbenopolitičnem področju. Ponekod so bile te dejavnosti zelo intenzivne, kar je razvidno iz uradnega opozorila, da zaradi njih ne sme biti zanemarjen pouk (Sprovodjenje . . . , 1963, str. 4).

Ni naš namen, da bi natančneje preučevali razvoj teh dejavnosti. Ugotoviti moremo le, da so se močno razvijale, tudi glede pestrosti, k čemur so veliko pripomogle tudi pionirske igre. Konec sedemdesetih let je bilo na področju prostovoljnih dejavnosti že okoli 13.000 krožkov – žal od teh le nekaj nad 1300 poljudnoznanstvenih – v katere je bilo zajetih okoli 20 % vseh učencev na predmetni šolski stopnji. Zanimiv je še podatek, da se je okoli 3 % vseh osnovnošolcev fakultativno učilo tujih jezikov, vendar je bilo »skoro vse učenje tujih jezikov omejeno na ljubljanske občine« (Poročilo za leto 1977, str. 38).

Manjka veliko kazalcev, da bi lahko objektivneje ovrednotili vrednost interesnih dejavnosti z vidika naše teme. Gotovo se ubadajo s prevelikimi objektivnimi in subjektivnimi težavami, da bi mogle imeti optimalne rezultate. Z gotovostjo pa smemo trditi, da bi bile brez njih individualizacijske možnosti osnovne šole še veliko revnejše. Predvsem zaradi njih bi bila velika škoda, če bi začele nazadovati, kajti brez njih se enotna šola ne bi mogla izogniti še večji uniformiranosti.

Delno moremo sklepati na stopnjo modernizacije oziroma učne diferenciacije in individualizacije pouka tudi po učnih razmerah tedanje osnovne šole. Prenapeti *učni načrti* so očitno bili vseskozi eden izmed temeljnih zavor večje učne skrbi za učenca. Kmalu po reformi osnovne šole leta 1958 so učitelji in starši začeli dolžiti za slabe učne uspehe prav učne načrte, češ da niso prilagojeni stvarnim zmožnostim učencev. Čeprav so jih večkrat revidirali, so bili šolniki z njimi vedno znova nezadovoljni. Zavod za šolstvo se je branil pred temi očitki z izgovori, da niso tako slabi učni načrti, kakor so šolske razmere in pogoji, v katerih jih učitelji izvajajo, in da zavod v obstoječih možnostih boljših trenutno ne zmore. Tudi danes so premalo studiozni učni načrti še vedno velika ovira učne diferenciacije in individualizacije, kar bomo kasneje dokumentirali.

Težave, ki jih je porajala nerazvita *didaktična infrastruktura,* so šole začele omilje-vati šele v začetku sedemdesetih let. Tedaj je Zavod za šolstvo ustanovil Center za učno tehnologijo, ki je veliko obetal. Že leta 1971 je organiziral več seminarjev o uporabi responderjev, o programiranem pouku in o drugih učnih novostih. Izdal je publikacijo *Učne ure z responderji,* izbor 30 radijskih šolskih ur, večje število projekcijskih prosojnic, seznam potrebnih učnih sredstev in pripomočkov za osnovno šolo, organiziral je prvo razstavo učil in šolske opreme ter oskrbel šolstvo z vrsto drobnejših učil in pripomočkov (Poročilo zavoda za leto 1971, str. 105). Kasnejša poročila zavoda še poročajo o vzpenjanju učne tehnologije, po letu 1980 pa jo omenjajo vse redkeje.

Še izraziteje je zaznaven takšen razvoj televizije. V sedemdesetih letih se je zelo razmahnila. Tiste čase naj bi gledalo in poslušalo televizijske in radijske šolske ure nad 50 % osnovnošolskih učencev, ki jim je bilo v pomoč redno izhajanje publikacije *TV v šoli.* Za leto 1980 je poročilo o TV centru še spodbudno, čez dve leti pa podatki že govorijo o neizpolnjenih nalogah in o nazadovanju tega centra, v katerem je bilo uredništvo skrčeno od štirih na dva delavca (Poročilo zavoda za leto 1982, str. 101).

Vzporedno s temi prizadevanji so se spreminjale v šoli tudi socialne *učne oblike.* Največ pozornosti je bil deležen skupinski pouk, ki je bil vključen v eksperimentalni načrt Zavoda za šolstvo v začetku šestdesetih let (Šegula, 1962). Že leta 1960 je zaslediti tudi prve seminarje o tej učni obliki. Toda velja poudariti, da so jo obravnavali bolj z vidika »učne metode, ki omogoča učencem aktivno sodelovanje« pri pouku, manj pa omenjajo poročila njeno diferenciacijsko in individualizacijsko funkcijo (Poročilo zavoda za leto 1960, str. 33). Vendar se je ta didaktična novost le počasi razvijala. Leta 1972 naj bi bil skupinski pouk še vedno v »začetni fazi uvajanja« (Poročilo zavoda za leto 1972, str. 6), nakar se je hitro razširil, zlasti v osnovni šoli, kasneje, konec sedemdesetih let, pa je še hitreje zamiral.

V zvezi z didaktično-metodičnim individualiziranjem je zanimiva Vogrinčeva (1975) izkušnja, kako je s to stvarjo pri matematičnem pouku. Ugotavlja, da učitelji redko individualizirajo učna sredstva in učila ter izrazne zmožnosti učencev, čeprav so npr. eni bolj verbalno, drugi bolj slikovno naravnani: česar kak učenec ne more povedati, zmore narisati, pokazati ali narediti, ne da bi bil zaradi te posebnosti miselno manj zmožen. Največkrat se zatekajo učitelji k diferenciaciji učne zahtevnosti matematičnih nalog. »Lahko bi celo trdili, da pojmuje večina učiteljev notranjo diferenciacijo pri pouku matematike tako, da po svoje razdeli učence nekega razreda v nekaj težavnostnih skupin (navadno v tri) in jim da po zahtevnosti različne naloge. Ne le da jo večina tako pojmuje, temveč jo tudi skoro izključno tako prakticira« (str. 124). Na to dejstvo, da se mnogi učitelji zatekajo bolj k diferenciaciji učne zahtevnosti kakor metodično-didatktičnih postopkov opozarjam zato, ker bomo kasneje o problematičnosti take enostranosti kaj več povedali.

Med najpomembnejše pogoje učne diferenciacije in individualizacije sodi *učiteljsko izobraževanje.* Tudi to ne govori v prid modernizaciji. Še leta 1968 je bilo na predmetni učni stopnji 56 % učiteljev brez predpisane izobrazbe (Poročiio zavoda za leto 1968 B,

str. 14). Veliko so si prizadevali, da bi se tako stanje popravilo. Pri Zavodu za šolstvo je bil ustanovljen Center za strokovno izpopolnjevanje učiteljev in vanj je bilo vključeno tudi izobraževanje v strokovnih aktivih in v okviru hospitacijskih oddelkov. Toda v praksi ti načrti niso nikoli polno zaživeli. Že na začetku teh izobraževalnih pobud je šlo skozi načrtovane seminarje le okoli 50 % predvidenih učiteljev (Poročilo Zavoda za leto 1970, str. 80). A kljub temu se je v letih 1972–1977 vendarle zamašila marsikatera vrzel v izobraževanju. Žal pa se je že v naslednjem letu to prizadevanje zmanjšalo za 30 % (Poročilo zavoda za leto 1978, str. 46) in naslednje leto še za 14 % (Poročilo zavoda za leto 1979, str. 76).

Podobno se je dogajalo tudi s hospitacijskim izmenjavanjem učnih izkušenj. Tako je npr. v šolskem letu 1972/73 zlasti pod vplivom uvajanja moderne osnovnošolske matematike še sodelovalo približno 4000 učiteljev pri 290 hospitacijah, ki so vsaj delno vključevale »skupinski, diferencirani, individualizirani in pol programirani pouk ter pouk v laboratorijih« (Poročilo zavoda za leto 1973, str. 18). V naslednjem letu je ta dejavnost že močno popustila, saj se je število vseh hospitacij znižalo na razredni učni stopnji kar od 513 na 396 (Poročilo zavoda za leto 1974). V naslednjih letih je ta izobraževalna dejavnost še upadala.

Z izobraževanjem in usposabljanjem učiteljstva je tesno povezana *strokovna pomoč znotraj in tudi zunaj šole*. Zlasti učne diferenciacije in individualizacije si brez nje ne moremo zamišljati, kar potrjujejo tudi izkušnje v svetu in kar bo, upam, razvidno tudi iz našega nadaljnjega razmišljanja. Razmahnili sta se šele, ko so šolo pričeli bogatiti posebni strokovnjaki kot redni člani šolskih kolektivov.

Žal je naše šolstvo deležno sila skromne strokovne pomoči, glede tega so učitelji bolj ali manj prepuščeni samim sebi. Šolskim svetovalnim delavcem, v mislih imamo predvsem šolske pedagoge in psihologe, so se pričela odpirati šolska vrata šele konec šestdesetih let. Njihovo število je sicer v sedemdesetih letih pospešeno naraščalo, toda še vedno prepočasi, kajti na vseh osnovnih šolah je bilo teh delavcev leta 1973 le 90, a še ti so bili silno neenakomerno porazdeljeni: kar tretjina v ljubljanskih občinah, celo Prekmurje pa je imelo le tri in celo Maribor le dva (Poročilo zavoda za leto 1973, str. 62). Število teh kadrov je v naslednjih treh letih še naraščalo, a v začetku osemdesetih let je začelo ponovno stagnirati. Iz poročil Zavoda za šolstvo je razvidna pestra in uspešna dejavnost teh strokovnjakov, čeprav v njihovih programih dela kake večje pozornosti učni diferenciaciji in individualizaciji še ni zaslediti.

Veliko več takih latentnih možnosti je skritih in neizrabljenih v prosvetno-pedagoški službi, ki je štela leta 1982 kar lepo število – 208 delavcev. Od teh jih je odpadla dobra polovica na nadzornosvetovalna opravila, ki so z vidika demokratičnosti in uspešnosti silno problematična. Čemu in zakaj pa mora pri nas toliko dragocenih strokovnjakov nadzirati vzgojno-izobraževalne organizacije, njihove ravnatelje in učitelje, kako izvajajo zakone in predpise o vsebini in idejni naravnanosti vzgojno-izobraževalnega dela, kako uresničujejo vzgojne in izobraževalne smotre in naloge v zvezi s samoupravno socialistično preobrazbo vzgoje in izobraževanja? (Delovni program Zavoda za šolstvo za leto 1978, str. 2). To »administrativno šibo božjo«, ki z »od zgoraj navzdol« določenimi absolutnimi merili ocenjuje vzgojno-izobraževalno delo na šolah, je že pred leti kritiziral V. Schmidt (1970/5–6, str. 173) in ugotavljal, da taka pedagoška služba ne more biti učiteljev pomočnik, svetovalec in tudi zaveznik ne. Skrajni čas je, da se resno zamislimo, ali je smiselno in racionalno vložiti toliko časa in moči v to birokratsko in hierarhično navrženo in zato pri učiteljstvu skrajno nepriljubljeno nadziranje. ki je kot tako najizrazitejši ostanek etatističnega nezaupanja v človeka in njegovo delo. Samo v šolskem letu 1981/82 je šlo v te namene po približnih izračunih najmanj okrog 3000 dragocenih delovnih ur (Poročilo zavoda za leto 1982, str. 8–10). Te bi mogli, vsaj sposobnejši, veliko uspešneje opredmetiti v najrazličnejše, učencem in učitelj-

stvu resnično potrebne strokovne projekte, prek pisane in žive bolj množične komunikacije in še zlasti s skupnim akcijskim preučevanjem, v katerem bi enakovredno sodelovala svetovalec in učitelj. V demokratičnem šolskem svetu takega »inšpekcijskega« zapravljanja delovnega časa šolskih strokovnjakov že zdavnaj ne poznajo več, pri nas pa se še vedno ne zavedamo, kako jalovo je pričakovanje, da bodo učitelji pod vplivom strahu pred nadzornikom bolj ustvarjalno in kvalitetneje delali. Če bi se otresli teh iluzij, vplivni družbenopolitični subjekti ne bi mogli skleniti, da se bo »v Zavodu za šolstvo okrepila *inspekcijska* (podčrtal F. S.) vloga pedagoških svetovalcev pri motrenju dobrega in slabega« (Delo, 10. dec. 1985, str. 1). Pomeni ta napoved še krepitev etatizma v šolstvu?

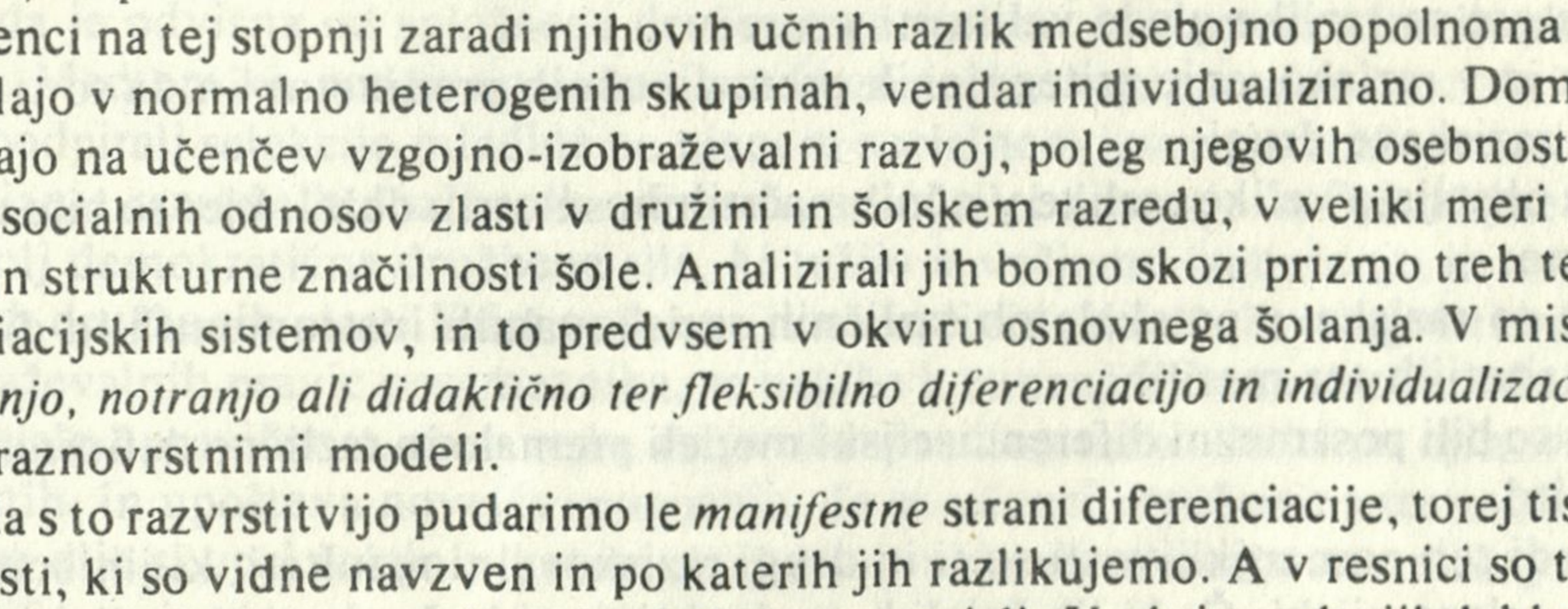
Omenjeni podatki oziroma parametri, ki smo jih spremljali skozi povojni razvoj naše osnovne šole, ne dovoljujejo trdnejše sodbe o učni diferenciaciji in individualizaciji v naši šolski praksi. Je pa možen shematičen sklepni oris tega vprašanja. Tja do sedemdesetih let v tem pogledu ni moglo biti veliko storjenega, čeprav so se te potrebe vse bolj zaostrovale. Toda za izrazitejšo tovrstno akcijo ni bilo temeljnih pogojev: šole so bile utesnjene z večizmenskim poukom, primanjkovalo je učiteljstva, učnih pripomočkov, znanja in izkušenj. O mnogih vsebinskih vprašanjih nismo imeli razčiščenih osnovnih pojmov, npr. o nadarjenih učencih, selekciji, storilnosti šole, notranji diferenciaciji ipd. Še največ je bilo storjenega za šibkejše učence.

V naslednjem desetletju, to je v sedemdesetih letih, se je pričelo stanje hitro in bistveno popravljati. K temu so pripomogle ne le ugodnejše prostorske, kadrovske in finančne razmere šol ter večja strokovna pomoč, ki so je bile šole deležne, marveč tudi dejstvo, da smo pričeli o slabostih uniformirane osnovne šole strokovno in javno razpravljati in da smo to stanje zares hoteli izboljšati. Zavod SRS za šolstvo je pričel sistematično razvijati nekatere svoje temeljne strokovne funkcije. Veliko skrb je namenil predvsem učbenikom in drugim didaktičnim tekstom, izobraževalni tehnologiji, usposabljanju učiteljstva, opremljanju šol, strokovnim šolskim službam itd. Ti rezultati so že kazali ugodne posledice tudi v šolski praksi in dosegli svoj vrh proti koncu sedemdesetih let. V naslednjem obdobju je z naraščanjem družbene in gospodarske krize vse bolj stagnirala tudi modernizacija osnovne šole in z njo učna diferenciacija in individualizacija. K temu je veliko pripomogla še reforma srednjega šolstva, saj je usmerjeno izobraževanje okupiralo za daljše obdobje levji delež nacionalnih materialnih in strokovnih potencialov.

5. Sistemi učne diferenciacije in individualizacije

Prehajamo na najpomembnejše vprašanje za šolsko prakso: kaj in kako diferencirati osnovnošolsko vzgojno-izobraževalno delo. Poudariti pa moram, da bom imel v mislih v prvi vrsti pouk in z njim neposredno povezane učne dejavnosti, čeprav s tem ne podcenjujem drugih, pretežno vzgojnih dejavnosti, ki potekajo zunaj pouka in ga organsko dopolnjujejo. Toda šole ni mogoče resnično posodobiti in humanizirati, če ti procesi ne zajamejo tudi pouka. Navzsezadnje teče glavna razvojna pot večine učencev vendarle prek njega, pri njem preživijo velik del svojega časa, z njim največ pridobijo ali izgubijo.

Odgovor na zgoraj postavljeno vprašanje moremo razdeliti na nekaj temeljnih sestavin. Dejali bomo, da moremo in moramo diferencirati vzgojno-izobraževalne cilje in z njimi povezano učno vsebino, nadalje učne oblike in metode, učni tempo in učne odnose ter organizacijo pouka, upoštevajoč dejstvo, da so učenci, s svojimi relativno konstantnimi razlikami, najpomembnejša sestavina učnega procesa. S tem jih kajpak ne mislimo fetišizirati in razglašati za statične količine, katerim bi se moral enostransko prilagajati le pouk, ne pa tudi oni pouku. A vsekakor ne moremo mimo dejstva, da morajo učenci s svojimi razlikami odločilno vplivati na celoten učni potek in da ni mogoče več vztrajati pri zmoti, po kateri se morajo le učenci prilagajati pouku. Spodnja skica nam to pogojenost še grafično ponazarja.



Omenjeni dejavniki morejo biti v različnih odnosih, različno diferencirani, pač glede na to, na katerem je težišče učnega dela, koliko in kako se prilagajajo učencem, kako so ti (učenci) med poukom strukturirani, na kateri šolski stopnji so, kolikšna je demokratičnost učnih ciljev, enakopravnost šolanja itd. Ni, denimo, vseeno, ali se učijo učenci osnovne šole matematike v različnem obsegu in globini zaradi diskriminacijskih namenov, ali pa so te razlike odvisne od objektivnih zmožnosti učencev. In ni vseeno, ali so učenci na tej stopnji zaradi njihovih učnih razlik medsebojno popolnoma izolirani ali pa delajo v normalno heterogenih skupinah, vendar individualizirano. Domneva se, da vplivajo na učenčev vzgojno-izobraževalni razvoj, poleg njegovih osebnostnih lastnosti in socialnih odnosov zlasti v družini in šolskem razredu, v veliki meri prav sistemske in strukturne značilnosti šole. Analizirali jih bomo skozi prizmo treh temeljnih diferenciacijskih sistemov, in to predvsem v okviru osnovnega šolanja. V mislih imamo *zunanjo, notranjo ali didaktično ter fleksibilno diferenciacijo in individualizacijo* z njihovimi raznovrstnimi modeli.

Toda s to razvrstitvijo pudarimo le *manifestne* strani diferenciacije, torej tiste njene značilnosti, ki so vidne navzven in po katerih jih razlikujemo. A v resnici so ti sistemi vsaj danes močneje povezani med seboj, kot se misli. Vsak izmed njih lahko bolj ali manj prikrito vsebuje tudi značilnosti ostalih dveh. Tedaj govorimo o *latentnih* elementih diferenciacije, denimo zunanje, kadar so npr. učitelji sicer heterogenih učnih skupin pretirano storilnostno naravnani, če a priori pričakujejo pri šibkejših učencih nepazljivost, nedisciplinirano, slabše učne rezultate itd., kadar te lastnosti avtomatično pri-

pisujejo učencem nižjih socialnih slojev, kadar bolj spodbujajo zmožnejše in premožnejše učence, šibkejše in revnejše pa odlagajo v osip, ipd. Učitelji se lahko uprejo tem slabostim, če zmorejo predvsem dva temeljna pogoja, namreč empatijo, to je splošen pozitivni odnos do mladih ljudi, in pripravljenost, da razumejo učenčevo socialno okolje in izkušnje kot temeljno socializacijsko in vzgojno določilo oziroma sredstvo njegovega celotnega razvoja. Pri teh lastnostih morejo učitelji tudi v zunanji diferenciaciji porajati latentne elemente notranje diferenciacije, ki se lahko kažejo v humanih odnosih do šibkejših učencev, v vgrajenih prehodih med skupinami, v povečani učni pomoči, v demokratičnosti komuniciranja itd.

O tem, v kolikšni meri so manifestne in latentne značilnosti šolskega dela vezane na določen sistem učne diferenciacije, v čem se ti sistemi zares razlikujejo med seboj, kakšne so nujne posledice teh razlik, tudi znanstveniki niso enotni. Njihova prizadevanja, da bi jih ugotovili, segajo že daleč nazaj. Marklund je leta 1962 zbral večje število tovrstnih raziskav in primerjal njihove rezultate. Ugotovil je, da se močno razlikujejo. V 23 raziskavah so bile učinkovitejše bolj homogene skupine oziroma zunanja diferenciacija, kjer so bili učenci diferencirani po njihovih učnih sposobnostih. Za 13 raziskav je ugotovil nasprotno, boljše izobraževalne rezultate so dale heterogene skupine, torej notranja diferenciacija. V 86 raziskavah so bili rezultati homogenih in heterogenih skupin močno izenačeni, brez signifikantnih razlik (Teschner, 1971 b, str. 75). Hallerjeva (1970, str. 181) študija, ki zajema 56 raziskav o učni vrednosti homogenih in heterogenih skupin, ugotavlja, da daje 32 raziskav nedoločene rezultate, 18 raziskav potrjuje prednost homogenih skupin, 6 pa heterogenih skupin. French (1960, str. 89–91) je primerjal uspeh učencev v homogenih in heterogenih učnih skupinah. Ugotovil je, da med njimi ni bistvenih razlik v uspehu, da pa učno manj uspešni in učno uspešnejši učenci več dosežejo v razredih s povprečno višjo učno zahtevnostjo.

Treba je poudariti, da se omenjene raziskave ukvarjajo skoro izključno z učnimi, zelo malo pa z vzgojnimi značilnostmi homogenih in heterogenih učnih skupin. Je pa na splošno priznano dejstvo, da so slednje za socialno vzgojne namene veliko ustreznejše. Poleg tega omenimo, da je na račun metodoloških raziskovalnih postopkov mnogih raziskav precej ugovorov. Običajno se jim očita:

– da se raziskovalci in učitelji radi identificirajo s tem ali onim diferenciacijskim modelom, kar gotovo ni v prid raziskovalni objektivnosti;

– da se preučujejo pretežno učni uspehi, ne pa tudi vpliv neke diferenciacije na duševni in socialni razvoj učencev;

– da so bile zelo različne učne razmere, v katerih so potekale posamezne raziskave;

– da raziskave močno variirajo glede njihovih namenov;

– da gre za razlike glede velikosti vzorcev;

– da je v raziskovanje pritegnjenih premalo učnih predmetov in da so ti od raziskave do raziskave drugi;

– da obstajajo velike razlike v učnih načrtih in smotrih dežel, kjer so bile raziskave opravljene;

– da so raziskave potekale ob različnih raziskovalnih instrumentih in diferenciacijskih kriterijih ter merilih;

– da so bili posamezni diferenciacijski modeli premalo in različno definirani ter razmejeni; itd.

Zaradi teh pomanjkljivosti so ti in drugi raziskovalni rezultati, ki jih bomo še navajali, le orientacijski. Če bi jih želeli bolj objektivirati in še zlasti aktualizirati za naše razmere, bi morali vsak podatek dati v strogo vsebinsko in metodološko analizo. Poleg tega bi morali ovrednotiti številne druge učne spremenljivke in pogoje, ki večkrat odločilneje vplivajo na uspešnost učnega dela kot taka ali drugačna diferenciacija pouka. To pa seveda presega naše moči in namene.

Na vprašanje, po čem se razlikujejo sistemi diferenciranja in katere so njihove nujne spremljevalne posledice, potemtakem tudi raziskovalni rezultati ne dajejo nedvoumnih odgovorov. Še najbliže bomo resnici, če rečemo, da absolutno v redkočem, glede težiščnosti pa v marsičem, a vsekakor ne v prvi vrsti in vselej po različnosti učnih ciljev in vsebin, čeprav morejo biti celo odločilni za delitev učencev. Nobena diferenciacija, pa naj bo na pogled še tako dinamična, se ne dvigne nad slepo organizacijsko in metodično manipuliranje z učenci, če ni oplemenitena z dobro izbrano in didaktično prilagojeno učno vsebino, če ne upošteva tudi učnovsebinskih zmožnosti, interesov in potreb posameznega učenca. Potemtakem se bodo omenjeni modeli temeljno razlikovali *po možnostih in pogojih, ki jih dajejo učencem za optimalni razvoj, po učnem statusu in položaju, ki jim ga omogočijo, po socialno vrednostnih odnosih in vzgojnih posledicah, ki izhajajo iz sestave učnih skupin, po odrejenosti ali spontanosti njihovega strukturiranja, po tem, za koliko časa so ločene, itd.* Zlasti čas in kraj ločevanja učencev sta pomembni merili za diferenciacijo pouka. Čim bolj in čim dlje so učenci prostorsko ločeni in čim bolj so ločeni tudi njihovi učiteljski zbori ter vodstva, tem bolj so take diferenciacijske učne oblike na robu zunanje diferenciacije.

Toda tudi ti kriteriji vsak zase ne dajo zanesljive podobe. Bolj zaživijo, kadar se zlijejo v skupen namen, oziroma če jih analiziramo skozi temeljne naloge demokratične šole, to je v kolikšni meri:

– zagotavlja čimveč učencem kompetenčne možnosti, s tem da jim daje splošno izobrazbo in kulturo na višji ravni in da jim omogoča nadaljnje izobraževanje in usposabljanje,

– uresničuje avtonomnostno načelo, s tem da učence usposobi za sovodenje lastnih socializacijskih procesov in za razvijanje takih odnosov, v katerih se bo spoštovala skupna in posameznikova svoboda,

– usposobi in pridobi učence za solidarnostno medsebojno sodelovanje in pomoč.

Zunanja ali storilnostna diferenciacija teh načel ne upošteva ali pa premalo, kar vodi objektivno h konserviranju in zaviranju razvoja osnovnošolskih učencev z bolj povprečnimi učnimi zmožnostmi. Temu nasprotno pa pojmujejo zagovorniki notranje in fleksibilne diferenciacije otrokove in individualne razlike mnogo bolj dinamično, demokratično in želijo zagotoviti vsakemu učencu enakopravnejše možnosti za njegov razvoj. S tem pa ne trdimo, da so heterogene skupine imune za slabosti zunanje učne diferenciacije. Podobnejše razlike med zunanjo, notranjo in fleksibilno diferenciacijo bomo omenili pri analizi vsake posebej. Na splošno moremo ugotoviti, da je prva v zamiranju, drugi dve pa v razvoju.

Razumljivo je, da delujejo v ozadju učne diferenciacije močni družbenopolitični motivi, da je odvisna od splošnega družbenega razvoja in demokratizacije družbenih odnosov. Medtem ko podpirajo zunanjo diferenciacijo konservativni socialni sloji, da bi z njo podpirali selekcijo mladine po njenem socialnem izvoru, socialno razslojevanje in ohranjanje razrednih družbenih odnosov, so nosilci notranje in fleksibilne diferenciacije bolj demokratične družbene sile, ki težijo k večjemu izenačenju in enakopravnosti vseh družbenih plasti.Kdor se še oprijema individualističnih in egoističnih vzgojno-izobraževalnih pravic posameznika, se nagiba k zunanji diferenciaciji. Kdor pa je za večjo socialno pravičnost, se zaveda, da je učence silno težko deliti po njihovih učnih zmožnostih, in upošteva novejša spoznanja, da se učenci uspešneje vsestransko razvijajo, če se dlje skupaj šolajo v heterogenih skupinah, se zavzema za notranjo in fleksibilno diferenciacijo.

Vsaka konkretna šolska in učna diferenciacija nujno odseva družbene oziroma državne interese, ki so lahko bolj ali manj usklajeni s posameznikom in večino ljudi. Ni slučajno v razredni družbi še vedno tako močno obo̊ževana zgodnja diferenciacija učencev po sposobnostih. Z njo pripravlja in navaja šola, ki je zrcalna slika družbe in njenih

nasprotij med progresivnim in konservativnim, mlade ljudi na kasnejšo diferenciacijo v družbi. Dvo, tri ali celo večtirni šolski sistem na stopnji obveznega šolanja predpostavlja tako razslojenost, napetosti in konflikte tudi v družbi sami. Strogo stratificirana in socialno razslojena družba, privilegiji od rojstva, izpostavljenost vladajočega razreda itd. težko sprejema enotnejše oziroma skupno obvezno splošno izobraževanje mladine. Seveda ti procesi ne potekajo enako v vseh delih kapitalističnega sveta. Zanimivo je, da se je, denimo, v Ameriki, Angliji in skandinavskih državah skupna šola nekoliko laže prebila kot v srednjeevropskih državah, kjer je šola še vedno pod močnim vplivom konservativnejše socialne polarizacije in šolske tradicije. Enotnejši šolski sistem je vendarle znamenje, da ljudi, čeprav različnih poklicev in družbenih položajev, marsikaj druži, da je družba, ki ga sprejema, vendarle bolj socialno integrativno in prehodno naravnana ter bolj odprta za posameznikovo socialno mobilnost. Ti odnosi nujno vplivajo, da so vzgojno-izobraževalni smotri in šolski sistemi bolj demokratični.

V tej zvezi moramo poudariti, da so nesprejemljiva pogostna stališča, kako so za pedagoško podobo šole pomembne le učne metode in odnosi, ne pa tudi organizacija in diferenciacija šolskega sistema. Pozablja se, a še večkrat namerno zamolči, da je pedagoško-didaktični stil učnega dela, od katerega so brez dvoma v veliki meri odvisni konkretni vzgojno-izobraževalni odnosi in učni položaj učenca, v končni konsekvenci vendarle posledica take ali drugačne šolske oziroma učne organizacije. Res pa je, da diferenciacijski sistemi redko nastopajo v klasičnih podobah, da se njihovi modeli prepletajo z naprednejšimi in konservativnejšimi elementi, ki vplivajo na stil pedagoškega in didaktičnega dela. Sicer pa bo prinesla več jasnosti v to vprašanje razčlemba konkretnih modelov, najprej zunanje diferenciacije.

5.1. Zunanja ali storilnostna diferenciacija

Z zunanjo diferenciacijo označujemo táko učno organizacijo, pri kateri so učenci, običajno po sposobnostih, tempu napredovanja in zanimanjih, bolj ali manj administrativno razdeljeni v bolj homogene, prostorsko ločene, trajnejše storilnostno profilirane učne skupine, z neenotnimi vzgojno-izobraževalnimi cilji, vsebinami in nadaljnjimi izobraževalnimi možnostmi, z običajno ločenimi učiteljskimi zbori in šolskimi upravami. Za zunanje diferencirano učno okolje je značilna minimalna variacija učnih možnosti, ozko področje izbirnih možnosti ter nizka vsebinska in didaktična prilagojenost učnega procesa. To vodi k storilnostnemu selekcioniranju učencev, da bi se mogli prilagoditi vnaprej danemu učnemu okolju. V osnovi tega koncepta je deterministično pojmovanje razvojnih in učnih zmožnosti, namreč da so učencem vnaprej dane in nespremenljive.

Učenci so lahko zunanje diferencirani v različnih starostnih obdobjih, po različnih kriterijih in merilih ter na različnih šolskih stopnjah. Na splošnoizobraževalni obvezni šoli je ta sistem več kot problematičen, medtem ko je na srednji šolski stopnji običajno nujen. Malo je držav po svetu, ki bi bile pripravljene toliko vlagati v srednje šolstvo, da bi bilo možno tam, kjer se sploh da, zunanjo diferenciacijo vidneje nadomeščati s finančno, kadrovsko, didaktično in prostorsko mnogo zahtevnejšimi modeli notranje in fleksibilne diferenciacije. Je pa tudi na tej stopnji odločilno vprašanje, kako se posamezne šolske smeri družbeno in pedagoško vrednotijo in kako so med seboj povezane z vgrajenimi možnimi prehodi. Ob pogoju, da na to vprašanje najdemo zadovoljive praktične odgovore oziroma ukrepe in če upoštevamo materialne možnosti naše družbe ter razvitost našega šolstva, se v zdajšnjem času določenim modelom zunanje diferenciacije tudi usmerjeno izobraževanje že na začetni stopnji ne bo moglo izogniti. Mi pa jo bomo ocenjevali predvsem z vidika obvezne šole.

Že bežen pogled na njene značilnosti nam pove, da zunanja diferenciacija na osnovnošolski stopnji ni v prid humanemu in demokratičnemu pojmovanju učencev in njihovemu položaju v vzgojno-izobraževalnem procesu. Kljub temu je danes v različnih oblikah najbolj razširjen model šolske diferenciacije. Ne opira se le na naklonjenost vladajočih družbenih struktur, marveč, žal tudi na mnoge učitelje in šolske uprave, a tudi na starše, izhajajoč iz dejstva, da je storilnost obožen pojem industrijske civilizacije, ki se pomembno in večplastno reflektira tudi v posameznikovem družbenem in poklicnem položaju. V tako manipulativno pojmovani storilnosti je treba videti najnevarnejšo oviro za kolikor toliko harmoničen in svoboden razvoj učenčeve osebnosti. To nevarnost morejo vsebovati že vzgojno-izobraževalni cilji ali pa je le v načinu in stilu učiteljevega dela. V obeh primerih je ideološko dana v konkurenčnem tehnološkem razvoju kapitalističnega in socialističnega sveta, v njegovi visoki kvalifikacijski specializaciji in delitvi dela. Šola, ki je neposredno vpeta v te tehnokratske vzvode kot dirkališče tekmovalnih in konkurenčnih strasti učencev, se velikokrat premalo zaveda problematičnosti tega položaja. Ni kaj dodati Zillerjevemu svarilu: »Kdor vidi v pouku le uspeh . . . kdor zahteva od svojih učencev le storilnost ne glede na njene posledice v učenčevi duševnosti, stoji zunaj pedagoških ozirov in zahtev in na učence ne vpliva vzgojno oblikovalno« (Fruck, 1967, str. 120). Če je tako, je samo po sebi umevno, da enostranska in le selekcijska storilnostna dominacija in z njo povezana diferenciacija tudi znanstveno ni utemeljena. S tem pa ne nasprotujemo vsakršni šolski storilnosti, kar smo že utemeljili.

5.1.1. Razvoj zunanje diferenciacije

Zgodovinsko gledano je zunanja diferenciacija starejša kot notranja. Že v srednjem veku so družili učence v razrede po njihovem predznanju. To načelo združevanja je bilo pozabljeno, ko je Komenský v 17. uvedel delitev učencev po starosti in letnih razredih. S tem »obožanjem reda« je bil sprožen učni sistem, ki pa je imel malo posluha za individualni položaj učenca. Kot kritično alternativo so v začetku 18. st. ponovno razvili sistem razredov po učnih predmetih. Učencev niso delili po starosti, marveč po predznanju pri določenem predmetu. S tem načelom se je vedno bolj povezovala diferenciacija učencev po njihovi storilnosti in socialnem izvoru. Konkurenčni boj se je zmeraj bolj prenašal tudi na pojmovanje in vrednotenje posameznika ter na njegovo vzgojo in izobraževanje. Šolo je bilo treba organizirati po načelu: vsakemu svoje in po njegovi storilnosti (beri po njegovi razredni pripadnosti) ne glede na škodo in krivičnost take šole za preproste ljudske množice.

Buržoazni individualizem in egoizem sta dobila v zunanji diferenciaciji izobraževanja učinkovito orožje proti socialno in razredno enakopravnejšim težnjam skupnega in enotnega šolanja, ki so jih gojile naprednejše družbene sile, zlasti iz vrst delavskega razreda. Enotna, zunanje nediferencirana šola, ki stimulira socialno enakopravnost, zmanjšuje izobraževalno hierarhičnost, pospešuje kulturno enotnost in močneje motivira za šolanje tudi podrejene socialne sloje, ni bila razrednim družbam nikoli po godu. Zanje je bila toliko bolj učinkovita in sprejemljiva taka oblika diferenciacije in individualizacije pouka, kolikor bolj se je identificirala z njihovimi družbenopolitičnimi interesi. Vladajoči ideologi so odkrito govorili, da mora imeti vladajoči razred višjo izobrazbo tudi zato, ker ga sicer nižji sloji ne bi spoštovali. V teh prizadevanjih je buržoazija močno podpirala tudi cerkev. Papež Leon XIII. je v encikliki »Rerum novarum« nedvoumno zapisal: »Nemogoče je, da bi v državljanskem občestvu nastala enakost

med najnižjim in najvišjim. To sicer namerjajo socialisti, toda prazno je vsako stremljenje, ki nasprotuje naravnim lastnostim sveta. Prevelike namreč in premnoge so pri ljudeh razlike v naravnih lastnostih, nimajo vsi enake nadarjenosti, ne spretnosti, ne zdravja, ne moči; nujni razliki teh okolnosti samo po sebi sledi neenak položaj . . .« (Kerševan, 1984, str. 204). Konservativni meščanski sociologi so preoblikovali to stališče v zahtevo po »objektivnem« in »realističnem« pojmovanju enakosti, ki da je dosežena, če vlada znotraj različnih socialnih slojev »realistična pozicija«, se pravi recipročno razmerje med inteligenčnimi potenciali nekega socialnega sloja in njegovim deležem pri razvoju družbe na eni in njegovimi izobraževalnimi možnostmi na drugi strani. Ker naj bi imeli višji sloji večje učne zmožnosti in več zaslug za družbeni napredek, naj bi imeli tudi večje izobraževalne pravice.

Napredni učitelji so bili do delitve učencev po socialnem izvoru vedno bolj nezaupljivi. Zlasti na koncu 19. st. jih je bilo vse več, ki so dokazovali, da so zmožnosti učencev močno socialno pogojene in da jih zato taka delitev še dodatno diskriminira. V tej zvezi se za evropski prostor pogosto omenjata Nemca R. Seyfert in Sickinger. Seyfert je leta 1892 začel skupaj s sodelavci skrbneje preučevati osnovnošolske začetnike, da bi ugotovil njihovo predznanje in zrelost za šolo. Po enem letu je poskus ponovil. V obeh poskusih se je pokazalo, da so bile učne zmožnosti in uspehi tesno povezani z učenčevimi zunanjimi socialnimi življenjskimi razmerami. Vplivov le-teh na učni uspeh z enoletnim šolanjem niso uspeli zmanjšati. Zato je Seyfert uvedel v prvih treh razredih skupno šolanje šibkejših in zmožnejših, torej revnejših in premožnejših učencev, v četrtem razredu sledi poskusna delitev šibkejših in sposobnejših, šele od petega razreda pa je ta delitev že dokončna v obliki zunanje diferenciacije (Petrat, 1981, str. 87).

Sickinger (1905) je posvetil posebno pozornost šibkejšim učencem, izhajajoč iz domneve, da bodo »v gospodarskem tekmovanju ljudstev imeli prednost tisti narodi, ki bodo zmožni gospodarno izrabiti moči vsakega posameznika, razviti njegovo storilnost . . . . Zato mora biti moderna ljudska šola tako organizirana, da bodo tudi šibkejši . . . . usposobljeni . . . za množenje ljudskega bogastva« (str. 28). Na tej podlagi so v nemškem mestu Mannheim 1899. leta diferencirali obvezno šolo takole:

– Prva razreda sta bila enotna za vse učence.

– Uvedeni so bili »posebni« razredi z manjšim številom učencev in s prilagojenim učnim načrtom za učence, ki so za prva dva razreda potrebovali več kot dve leti.

– Učenci, ki so končali drugi razred z zadostnim uspehom, so bili uvrščeni v lažje razrede (einfache Schulabteilung), učenci z dobrim in prav dobrim uspehom pa v nadaljevalne (erweiterte) razrede. Razredi so bili porazdeljeni v paralelke, povezane po jedrno-nivojskem sistemu, kar pomeni, da so se učili vsi učenci nekaterih predmetov skupno, drugih pa ločeno (Fricke/Ahlburg, 1910, str. 34).

Čeprav pomeni tako imenovani »mannheimski« eksperiment, ki je močno odmeval tudi med našimi šolniki, korak naprej k pravičnejši delitvi učencev, vsebuje prav zato, ker osnovnošolske učence prezgodaj ločuje, veliko značilnosti klasične zunanje diferenciacije, ki je bila na tej šolski stopnji običajno sredstvo razredne politike, ne pa pedagoške potrebe. Te slabosti je dobro identificiral Lay (Zeman, 1907, str. 76–77), eden od ideologov nemške eksperimentalne didaktike. Mannheimski sistem zanj ni bil sprejemljiv predvsem iz tehle razlogov: ni mogoče ugotoviti, katere sposobnosti so učencem prirojene in katere pridobljene, razvrščanje učencev le po znanju pa je nezanesljivo; učenci ne odpovedujejo v šoli le zaradi pomanjkljivih učnih zmožnosti, marveč tudi zaradi slabih učnih metod in neustreznih družinskih razmer; neupoštevanje tega dejstva vodi nujno k diferenciranju učencev po socialni pripadnosti in po storilnosti, ko manjka v razredih s »slabimi« učenci sugestivnih vplivov nadarjenih; tej nevarnosti da se je možno izogniti le z enotno šolo, ki jo obiskujejo vsi sloji in ne glede na vero in spol; naloga šole je tudi vzgajanje, to pa je uspešnejše, čimbolj raznoliko je življenje v

razredu, čim različnejši učenci ga sestavljajo.

To je seveda res. Toda mannheimskemu poskusu je treba priznati večjo skrb tudi za učno šibkejše učence, in to predvsem iz ekonomskih razlogov. S tem da so imeli vsi učenci enotnejše šolske startne osnove in da so bili glede na njihove učne zmožnosti kasneje vendarle skrbneje in bolj strokovno učno porazdeljeni, je bilo v tem poskusu nekaj več socialne pravičnosti. Sicer pa je bil njegov glavni namen zagotoviti večjo učno uspešnost šole, ki je bila tiste čase v nemškem obveznem šolstvu zelo nizka.

Da socialna diskriminativnost zunanje diferenciacije v obvezni šoli še danes ni povsem in povsod razkrita, gre pripisati mnogim le na prvi pogled dokaj verjetnim njenim prednostim. Spretni družbeni in pedagoški ideologi jo običajno zagovarjajo s tem:

– da dopušča pravičnejšo učno obremenitev učencev, ker so učni načrti, tempo, zahtevnost, napredovanje, načini dela ipd. prilagojeni njihovim individualnim zmožnostim, interesom in potrebam,

– da omogoča več časa in skrbi za posameznega učenca,

– da je v homogenih učnih skupinah delo za učence lažje in uspešnejše,

– da je učenčev socialni položaj v homogenih skupinah ugodnejši, ker se izogne podcenjevanju ali precenjevanju svojih zmožnosti,

– da se homogeni razredi dajo laže voditi, ker izravnanost učencev preprečuje napetosti in druge frustracije,

– da omogočajo homogene skupine večjo učno motiviranost učencev in učiteljev.

Če damo te »argumente« pod socialni drobnogled, vidimo, da imajo njihovi ideologi v mislih veliko bolj razredno obarvane skrbi, namreč: da slabi učenci zavirajo boljše, da se boljši učenci bolje učijo, če so ločeni od slabih, da slabši učenci s svojo nevzgojenostjo kvarijo boljše, da je z učenci, ki so razdeljeni po sposobnostih, laže delati, da slabši (beri revni) učenci v življenju ne bodo potrebovali znanja, da jim šolanje prej škoduje kot koristi, ker se lahko prevzamejo, itd. Ti in podobni »argumenti« so pogostoma zabeljeni še s konkurenčno filozofijo buržoaznega političnega in gospodarskega liberalizma, ki se v družbenoekonomskih krizah vselej okrepi. Šoli nalaga, da mora učence motivirati v njihovih tekmovalnih in konkurenčnih prizadevanjih. Nobeni šoli se ni treba truditi, da bi obvarovala otroka pred diskriminacijskimi doživetji, kajti spoznati mora, da so tudi sposobnejši, modrejši, močnejši, bogatejši od njega (Butzkamm, 1971, str. 292).

5.1.2. Odnos učiteljev do zunanje diferenciacije

Čeprav so večini učiteljev taki »argumenti« tuji, ima za mnoge mnenje, da je učenje toliko lažje in da so učni uspehi toliko večji, kolikor bolj homogen je razred glede učnih zmožnosti učencev, nemara tolikšno notranjo evidenčnost oziroma prepričljivost, da mu radi nasedajo ne le oni, marveč tudi napredne oblasti in celo strokovnjaki. Šolske oblasti v »socialističnem« Hamburgu so leta 1967 priporočale ločevanje učencev skupnih šol po storilnosti, češ da tak pouk učence veseli in jim zaradi prilagojenosti dviga učno vnemo (Deutsche Bildungsrat, 1972, str. 13). Podobnega mnenja je tudi W. Correll, sicer napreden ameriški psiholog. Storilnostno diferenciacijo oziroma grupiranje učencev po njihovih zmožnostih in sposobnostih neproblemsko utemeljuje, češ da je dobra za boljše in slabše učence kakor tudi za učitelje, o spremljajočih negativnih posledicah pa ne razmišlja (Deutscher Bildungsrat, 1972, str. 15). Mnogi jih sicer skušajo omiliti s tolažbo, da je tudi v zunanje diferenciranih šolah možna notranja diferenciacija. To je sicer res, vendar je njen namen bolj v individualizaciji socialno že selekcioniranih učencev, ne more pa te selekcije preprečevati, kar je v razmerah heterogenih učnih skupin ena izmed njenih temeljnih funkcij.

Zlasti pomembno je vprašanje, kakšen odnos imajo do učne diferenciacije učitelji, kajti od tega so v veliki meri odvisni njeni uspehi in neuspehi. Učitelji so poleg učencev tisti, ki neposredno živijo in delajo v določeni šolski organizaciji, ki jim je največkrat navržena ne glede na to, ali se z njo strinjajo, identificirajo ali ne. Običajno so v težkem, kompliciranem in neavtonomnem položaju, ko si oblikujejo stališče do kakega konkretnega pojava, saj stojijo v središču, kjer se prepletajo in križajo velikokrat nasprotni interesi učencev, staršev, prosvetnih politikov, ideologov, znanstvenikov itd. Žal mnoge raziskave dokazujejo, da se učitelji pogosto ne postavijo na pravo stran, da v teh pogledih niso vselej v vrstah napredka. Radi nasprotujejo naprednim reformam, ki so običajno dobile spodbudo zunaj šole. V Angliji se je vseh 173 v neki anketi sodelujočih učiteljev izreklo za »streaming by ability«, torej za delitev učencev po inteligenčnih vrednostih (Yates, 1966, str. 190). Nemška lingvistična zveza je v javnem razglasu nastopila proti integrirani skupni šoli s fleksibilno diferenciacijo in se zavzela za sedanji trismerni šolski sistem, vztrajajoč, da mora ostati naravna inteligentnost učencev še naprej temeljno merilo za njihovo učno diferenciacijo (Rang, Schulz . . . , 1971, str. 208).

Nas še posebej zanima, kakšen odnos imajo do storilnostne diferenciacije na osnovnošolski stopnji naši učitelji. Mnoge izkušnje in domneve, da je veliko predmetnih učiteljev in zlasti profesorjev prepričanih o prednosti zunanje diferenciacije, potrjujejo nekateri empirični podatki. Izmed 127 vprašanih se je 20,5 % predmetnih učiteljev in okoli 24 % profesorjev opredelilo za klasično zunanjo diferenciacijo, 23 % oziroma 26 % pa za diferenciranje učencev pri nekaterih težjih učnih predmetih (Strmčnik, 1982). Gre torej za približno polovico vprašanih učiteljev na predmetni stopnji osnovne šole, ki se z enotno šolo, kakršna je naša, ne identificirajo, kar pomeni, da delajo brez prepričanja vanjo in potemtakem tudi brez prave volje, da bi svoj pouk kaj bolj diferencirali in individualizirali. Zanimivo je, da so med njimi tudi strokovnjaki, ki jim ta tematika ne bi smela biti tuja. Zavzemajo se za različno modificirane, v bistvu pa statične diferenciacijske modele iz tujih logov. Posledica tega so posamezni poskusi šol, da bi učence po paralelkah nekega razreda storilnostno diferencirali po njihovih učnih zmožnostih. V to zanko so se v sedemdesetih letih nevarno ujeli naši športniki, ki so v »portoroškem sporazumu« resno predlagali in izdelali načrt športnega diferenciranja učencev od prvega razreda osnovne šole navzgor.

Naklonjenost storilnostni diferenciaciji učiteljev osnovne šole se je še povečala pod vplivom učnih težav, ki jih poraja enotno izhodišče usmerjenega izobraževanja. Srednješolski učitelji vidijo izhod iz teh zagat predvsem v selektivnosti osnovne šole, s čimer pritiskajo nanjo, naj se ponovno zunanje diferencira. Enim in drugim teh zmot ne moremo posebno zameriti, saj izvirajo predvsem iz njihovih velikih težav, ki jih porajajo vedno večje poklicne zahteve ob vedno manj ugodnih delovnih razmerah.

5.1.3. Primerni in potrebni modeli zunanje diferenciracije

Poudariti moramo, da je zgrešeno, če se nam ob pojmu zunanja diferenciacija avtomatično porodi do nje negativna vrednostna sodba, saj je vsaka zunanja diferenciacija kajpak ne zasluži. Ta diferenciacijski sistem, utemeljen na sekundarni, to je srednji (poklicni) in na nadaljnjih šolskih stopnjah, je zaradi bolj ali manj objektivnih razlogov potreben ali pa vsaj toleriran marsikdaj tudi na stopnji obveznega šolanja. V teh primerih pravzaprav ne gre za klasično zunanjo diferenciacijo, saj so učenci ločeni po manj pomembnih, ali po nujnih ločitvenih kriterijih. Imajo pa običajno enoten vzgojno-izobraževalni program in enake nadaljnje izobraževalne možnosti. Na kratko si oglejmo te modele.

Lokalno diferenciranje učencev

Otrok naj bi imel šolo čim bliže svojega bivališča ne le zaradi fizičnih, marveč predvsem iz psiho-socialnih razlogov. Geografske oddaljenosti šole so danes ob razvitosti prometnih sredstev in zvez sorazmerno lahko premagljive. Zaradi odtujevanja, zlasti manjših otrok njihovemu neposrednemu domačijskemu okolju in s prilagajanjem teh učencev novim razmeram oddaljene šole pa je teže zagotoviti, da bo šola učencu »podaljšani dom«, z ozračjem domačnosti. Že od nekdaj so te potrebe otrok upoštevali in jih lokalno diferencirali, ko so nastajale tako imenovane podružnične ali niže organizirane šole, običajno s kombiniranim poukom.

Ni nujno, da bi ob dobrem učitelju in v primernih učnih razmerah učence razredne stopnje take šole vzgojno-izobrazbeno prikrajšale. Nasprotno, pogosto jim bolj utrdijo in operacionalizirajo znanje in razvijajo lastnosti, kot so učna samostojnost, miselna fleksibilnost in odnos do dela sploh, medsebojna pomoč, tovarištvo ipd. Bolj problematičen je kombinirani pouk na predmetni stopnji osnovne šole. Ob upoštevanju tega dejstva se tudi pri nas ni obneslo nepotrebno ukinjanje teh šol, ker imajo poleg pedagoške še izredno pomembne kulturne, politične, urbano-migracijske in druge funkcije.

Diferenciacija učencev glede na velikost šole

V gosto naseljenih stanovanjskih predelih se postavlja vprašanje: ali velika šola ali več manjših šol. Dilema je kompleksna in je ni mogoče razrešiti v prid le ene ali druge rešitve, vsaktera ima svoje prednosti in slabosti.

Prednosti manjših šol, tja do okoli 700 učencev, so v tem, da se laže povežejo z okoljem, da učitelji laže in bolje sodelujejo, da uspešneje usklajujejo in uresničujejo vzgojne in socializacijske funkcije, da učitelji in učenci laže navezujejo iz oči v oči neposredne stike, na katerih temelji cela vrsta izredno dragocenih učno-vzgojnih odnosov, npr. spodbujanje, individualizacija, razumevanje, humanost, demokratičnost, samoupravljanje, samostojnost, medsebojna pomoč, tovarištvo itd., ki jih zelo cenijo tudi starši.

Velike, »mamutske« šole do 2000 in celo več učencev so nastajale po svetu predvsem z gibanji za skupno (enotno) šolo, najprej v Ameriki in Angliji, kasneje pa tudi v drugih evropskih državah, zlasti v skandinavskih, Franciji in Nemčiji. Močno je spodbujalo gradnjo takih šol tudi uvajanje izobraževalne tehnologije, zlasti elektronske, katere ekonomičnost zahteva večje število konsumentov. Na splošno se misli, da lahko dajejo večje šole učencem pestrejše in kvalitetnejše učne možnosti, bolj usposobljene učitelje, različne specialiste in svetovalce, raznovrstnejšo znotrajšolsko organizacijo in diferenciacijo pouka, racionalnejše poslovanje itd. Zagotovo pa ne morejo zagotoviti takih vzgojnih in učnih odnosov, kakršne zmorejo (čeprav ne avtomatično) manjše šole, saj so preveč kasarniške, brezosebne, s šibkimi stiki med učenci, med učitelji in med učenci ter učitelji. V tem pogledu so učenci velikih šol gotovo na slabšem v primerjavi z učenci manjših šol, kot pa so ti glede učnih možnosti do učencev velikih šol.

Po svetu skušajo pomanjkljivosti velikih šol razreševati na različne načine. Kjer gre za internatske šole, na Zahodu so te običajno zasebne, so učenci v pretežni večini tudi v internatih. Razdeljeni so po družinskem načelu »identifikacije in interakcije« v manjše skupine tudi različno starih učencev, s hišnim oziroma družinskim vodjem na čelu. Nadalje skušajo omiliti slabosti velikih šol z delitvijo učencev po relativno samostojnih paviljonih na nižjo, srednjo in višjo šolsko stopnjo ipd. Ponekod, npr. na angleških zasebnih pa tudi skupnih šolah, je okrepljena vloga razrednikov, vpeljani so va-

ruhi, tutorji, svetovalci in razni specialisti, ki imajo znižano učno obveznost, za vzgojno delo z učenci in za stike z učitelji ter starši pa na voljo več časa.

V naših razmerah bi morali te izkušnje velikih šol bolj upoštevati, če se jim že ni mogoče izogniti.

Diferenciacija glede na starost učencev

Sodi med najstarejše, že v čase Komenskega. Enako stari učenci so razvrščeni po starostnih razredih, a napredujejo po letnih za vse učence obveznih učnih načrtih. Na splošno moremo ugotoviti, da se starostni diferenciaciji učencev današnja šola še ne more kaj bolj izogniti. V svetu pa obstajajo mnogi poskusi, da bi se učenci bolj kot po starosti diferencirali po njihovih resničnih razvojnih zmožnostih. Na razredni in predmetni stopnji osnovnega šolanja nastajajo starostno dokaj heterogene učne skupine. Prve pretežno z vzgojno socializacijskimi nameni, ko starejši učenci prenašajo izkušnje in znanje na mlajše, druge pa so že močno učno storilnostno naravnane, ko se različno stari, toda približno enako sposobni učenci združujejo pri tem ali onem učnem predmetu. Delno pripomorejo k večji starostni raznolikosti učnih skupin tudi ponavljalci, katerih število se giblje do 20 % v nekaterih kapitalističnih šolskih sistemih in do približno 5 % v socialističnih državah. Da je učni in psiho-socialni položaj učencev, ki razred ponavljajo, v vsakem pogledu diskriminatorski, ni nobenega dvoma. Res pa je tudi, da se ponavljalstvu šolstvo vsaj za zdaj tudi pri nas ne more povsem izogniti.

V tej zvezi moramo še omeniti, da so otroci marsikje v neenakopravnem zunanje diferenciranem položaju zaradi neenotne starosti ob vstopu v šolo in trajanja šolske obveznosti. Vstopna starost v šolo variira v svetu med petim in sedmim, pri nas med šestim in sedmim življenjskim letom. Zlasti tam, kjer je šolstvo zelo decentralizirano ali zelo neenakomerno razvito, ta starost »de jure« ali »de facto« ni enotna. Tako je tudi pri nas. To poraja neenakopravne vzgojno-izobraževalne možnosti predšolskih otrok in osnovnošolskih začetnikov. Predšolski in šolski strokovnjaki ugotavljajo, da zgodnje otroške izkušnje bistveno vplivajo na nadaljnji razvoj otroka, da je otrokov razvoj odvisen od narave in intenzivnosti spodbud v predšolskem obdobju. Rezultati dokazujejo, in potrjujejo jih tudi elementarci, da imajo učni in vzgojni neuspehi svoje korenine navadno v predšolskem okolju, če otroci niso deležni skrbne in sistematične vzgoje. Že pri petletnih otrocih so velike razlike, ki niso posledica le prirojenih danosti, marveč predvsem kulturnih in vzgojnih odnosov v družini (Yates, 1972, str. 24).

Podobno je s šolsko obveznostjo. V večini razvitih in bolj razvitih držav se giblje med osmimi in desetimi leti. Niso pa redki primeri, da ta obveznost bodisi pravno ali dejansko spet ni enotna za vse otroke neke države. V Sovjetski zvezi se razteza npr. od osmih do desetih let, pač glede na razvitost posameznih republik. Tudi pri nas, ki smo z osemletno šolsko obveznostjo na evropskem repu, še niso tako daleč časi, ko so imele republike in pokrajini različno trajajočo šolsko obveznost, ponekod v manj razvitih predelih pa je tako še danes. V času hitrega znanstvenega, tehničnega in kulturnega ter družbenega napredka, ko je podaljševanje institucionaliziranega šolanja nepogrešljivo, neenotna šolska obveznost izredno diskriminacijsko deluje, in to ne le v dobi šolanja, marveč tudi na kasnejši družbeni položaj posameznika. To še zlasti velja za šibkejše in revnejše učence, ki so jim že tako zaprta vrata do nadaljnjega izobraževanja. S temeljitejšim obveznim šolanjem se vsaj deloma omili njihova diskriminiranost v odnosu do drugih učencev, ki imajo ugodnejše vzgojno-izobraževalne možnosti.

Diferenciranje močneje motenih učencev

Gre za posebne šole ali razrede za invalidno, senzorno, govorno, umsko, socialno, vedenjsko in emocionalno motene učence. Toda izkušnje kažejo, da po tej poti ne gre

iskati rešitev, če motnje učencev le niso tako hude, da bi zahtevale poseben vzgojno-izobraževalni režim in nego. To velja predvsem za tako imenovane razvojne razrede, klinike ali kakor jih že imenujejo, ki združujejo učence z blažjimi učnimi in osebnostnimi motnjami, ali tako imenovane »mejne primere«. Neutemeljeno ločevanje učencev od njihovih vrstnikov lahko njihove težave še poveča ali pa poraja celo nove. Od tod sodobna prizadevanja na tem področju, da bi stalno ločevanje takih učencev nadomestili z občasnim ločenim delom z njimi.

V skandinavskih in nekaterih drugih evropskih državah imajo glede tega že precej spodbudnih izkušenj. Pri učnih predmetih in drugih učnih situacijah, pri katerih se motnje pojavljajo, zbirajo prizadete učence v posebne majhne skupine, s katerimi delajo, pretežno individualno, posebej usposobljeni strokovnjaki. Ločeno delo more trajati krajši ali daljši čas, vendar le pri predmetu, kjer ima učenec težave. Ko te premine jo, se učenec vnovič vključi v matično okolje. Pogosto pa laže motenih učencev sploh ni treba izločati, saj zadostuje povečana učna skrb učitelja in drugih strokovnjakov. Na te načine uspešneje skrbijo za prizadete učence, hkrati pa preprečujejo tudi njihovo socialno segregiranje, kajti, denimo, v Nemčiji je v posebnih šolah kar 80–90 % otrok iz nižjih socialnih slojev (Muth, 1973, str. 233). Skrbi pa zbuja, da se število motenih učencev nenehno dviga, npr. v Nemčiji od 96.000 leta 1950 na 398.015 v letu 1977, kar znese okoli 4 % osnovnošolske populacije. Ker je nad 80 % motenih učencev učno motenih, so spodbudni rezultati, da integracija pospešuje pozitivnejši odnos do šole, da so uspehi v integriranih razredih enako dobri ali celo boljši kot v posebnih šolah, da niso opaženi negativni vplivi ali slabši učni uspehi pri nemotenih sošolcih. Nasprotno, zaradi večje individualizacije pouka so tudi ti na boljšem (Dokumentation 1979/12, str. 21–22).

Kot poučno zanimivost take integracije naj navedem izkušnje eksperimentalne šole v Münchnu (Hausser 1981, str. 128). Značilnosti te šole moremo strniti v naslednje posebnosti:

– Dvoletna stopnja za vstop v šolo obsega zadnje predšolsko leto in prvo šolsko leto. V prvem letu vodi učno skupino (15 učencev) socialna pedagoginja (vzgojiteljica), štiri ure na teden pa sodeluje že kasnejša elementarka. Drugo leto prevzame razred učiteljica, socialna pedagoginja (vzgojiteljica) pa še sodeluje s štirimi urami na teden. Številčna moč skupine se poveča na 20 učencev.

– Sodelovanje dveh specialnih pedagoginj, ki delata v učiteljskem teamu treh paralelnih razredov. Njuno delo se deli na »kooperativno diferenciacijo« znotraj razreda, ki obsega dve tretjini tedenskih ur z namenom, da pospešujeta napredovanje motenih učencev, in na »fleksibilno diferenciacijo« kot specifično pomoč učencem zunaj razreda.

– Za šolo je značilen celodnevni režim, saj ostajajo učenci v šoli do 16. ure. Za popoldansko učenje je namenjena ena ura, ostali čas pa zaposlitvam v prostem času.

– Igralne skupine, za katere mora skrbeti posebna socialna pedagoginja (šolski pedagog). Namenjene so terapevtsko-preventivnim dejavnostim učencev, s katerimi se skušajo preprečevati zavore, strah, labilnost koncentracije, agresivnost posameznih učencev in pospeševati nova socialna ravnanja.

– Didaktično tedensko načrtovanje dela zajema vse pedagoške delavce, vključene v vzgojno-izobraževalne procese.

– Hospitiranje vzgojiteljic mlajših predšolskih skupin, da tako spoznajo delo na elementarni stopnji in učno vedenje učencev.

– Govorilne ure, namenjene izmenjavi izkušenj vseh sodelujočih. Po potrebi sodelujejo tudi prizadeti starši.

– Redne pedagoške konference (6–8 na leto) in interni izobraževalni ter načrtovalni sestanki.

– Redne in razširjene možnosti za sodelovanje učiteljev in staršev v raznih formalnih in neformalnih oblikah, npr. govorilne ure, pismena obvestila, obiski na domu, skupna praznovanja, izleti ipd.

– Redno sodelovanje s specialnimi pedagoškimi, psihološkimi in zdravstvenimi svetovalnimi ustanovami in službami.

Z uvedenim eksperimentom je bilo doseženo, da je od leta 1973/74 do leta 1976/77 število ponavljalcev padlo s 4,6 % na 2,1 %, število prešolanih otrok na posebne šole pa se je znižalo od 2,2 % na 0,7 %.

Kljub večkrat utemeljenim svarilom zagovornikov posebnih šol, da bodo moteni otroci skupaj z ostalimi sovrstniki še bolj negotovi, pasivni, stigmatizirani in nervozni, da jih je mogoče usposobiti za življenje le z ločenim šolanjem, zaslužijo tuje izkušnje na tem področju več pozornosti. Z manj ostrim ločevanjem teh učencev bo odpadel tudi del diagnostičnih težav in zmot, na katere prizadeti starši, razumljivo, zelo občutljivo reagirajo. Ni tako preprosto identificirati različne motnje učencev in ugotoviti njihove vzroke, zato tudi ni lahko domnevati, da bo ločitev od sošolcev in posebno obravnavanje nanje ugodno vplivalo.

5.1.4. Neprimerni in nepotrebni modeli zunanje diferenciacije

Povsem drugače je treba ocenjevati zunanjo diferenciacijo, če ni objektivno nujna in če je izraz odkritih namenov po diskriminiranju enih in favoriziranju drugih učencev ter njihovega učno storilnostnega in socialnega razvoja. Kateri so ti modeli?

Rasna ali narodnostna učna diferenciacija

Skriva se pod krinko, da morejo različne rasne ali narodnostne skupine le z njo zavarovati vsakršno svojo identiteto in da se njihova kulturna zaostalost ter podrejenost laže preseže, če se otroci ločeno šolajo. V resnici pa je vselej tako, da hoče po tej poti večinska ali vladajoča rasna ali narodnostna skupnost uveljaviti svoje privilegije tudi na šolskem področju, do ostalih subkultur in ras pa še poglabljati netolerantnost in diskriminativnost.

Obstaja veliko raziskav zlasti ameriških (npr. Coleman, 1966), ki dokazujejo, da so segregirani učenci nebelih ras še bolj zaostajali in da je njihova getizirana kultura vse bolj drsela na družbeno obrobje (nazadovala) oziroma le v folklorno zanimivost.

Lep primer take diskriminacije so prizadevanja avstrijskih nacionalističnih sil, da bi na Koroškem, kjer živi slovenska manjšina, odpravili dvojezično šolo, slovenske učence pa strpali v nekaj izoliranih slovenskih šol. Prav tako nedemokratično je ločevati šolanje učencev po verski pripadnosti, ki gotovo pospešuje versko nestrpnost in tudi narodnostno nestrpnost.

Spolna učna diferenciacija

V svetu je še vedno močno razširjeno ločevanje učencev in učenk po spolu v času celotnega šolanja le na določeni šolski stopnji ali le pri nekaterih učnih predmetih. Razen pri kakem specifičnem učnem področju, denimo pri telesni vzgoji, je tako razlikovanje kajpak neutemeljeno. S pedagoškimi, psihološkimi in organizacijskimi razlogi se skuša prikriti predvsem izobraževalno omalovaževanje in podcenjevanje ženskega spola oziroma ohranjati tradicionalno delitev dela po spolu.

Državne in privatne šole

Ena izmed najstarejših oblik je ločevanje učencev na državne in privatne šole. Temelji pretežno na socialnoekonomski in učnostorilnostni podlagi, saj je zasebno šolstvo običajno tako drago, da ga zmorejo le vrhnji družbeni sloji. Privatne šole utemeljujejo z buržoazno demokratičnostjo in svobodo staršev, da zagotovijo svojim otrokom vzgojo in izobrazbo z vidika interesov ter potreb stanu, ki mu pripadajo. Tragičnost in diskriminativnost te delitve je predvsem v tem, da so običajno privatne šole mnogo bolje opremljene, z boljšim učnim kadrom, kar jim zagotavlja tudi višjo kvaliteto in ugled, in to neredko na račun javnega šolstva, ko se po različnih instrumentih in kanalih družbena sredstva prelivajo v privatne šole, medtem ko javno šolstvo životari v vsesplošnem pomanjkanju. Manjšo škodo prinaša ta delitev v tistih državah, kjer so javne in zasebne šole v konkurenčnem odnosu, dovolj močne demokratične sile pa ne dovolijo, da bi javno šolstvo capljalo za zasebnim.

Storilnostna učna diferenciacija

Kljub temu, da je omenjena oblika zunanje diferenciacije še zelo razširjena, pa le obstajajo znaki njenega oženja ali vsaj bodočega upadanja. Čeprav je proti njej v svetu močan odpor demokratičnih sil in imajo marsikje tudi že alternativne rešitve, so ti premiki vendarle zelo počasni, še večkrat pa taki, da staro bolj modificirajo, kot pa odpravljajo. Oglejmo si nekaj danes najpogostnejših modelov storilnostne diferenciacije.

— Različne smeri obveznega šolanja

Ta šolska organizacija sodi med najbolj okorele in statične modele storilnostne diferenciacije. Običajno se naslanja na skupno štirirazredno osnovno šolo, nakar se učenci odločajo, ne toliko po duševnih zmožnostih kot po svoji socialni pripadnosti, za različno prostorsko, upravno in organizacijsko povsem ločene smeri nadaljnjega šolanja. Vsaka šolska smer ima svoj učni načrt, predmetnik in režim šolanja ter ločene in zaprte možnosti za nadaljnje izobraževanje. Gre za zelo zgodnje ločevanje učencev, v ozadju katerega je močna socialnoekonomska diskriminacija in interesi industrijske družbe po čimbolj zgodnjem poklicnem usmerjanju večine učencev. Nehumane in nedemokratične posledice takega ločevanja, zlasti oženje svobodne in zrele poklicne izbire ter zaviranje razvoja zmožnosti, ki se močneje razvijajo, spreminjajo in izraziteje izrazijo šele v pubertetni dobi, prikrivajo z argumenti, da je tako šolanje bolj prilagojeno za večino povprečnih in šibkejših učencev in jih bolj motivira.

Tak sistem splošnega obveznega šolanja prevladuje skoro v vseh zahodnoevropskih državah. Npr. v ZR Nemčiji nadaljujejo učenci po četrtem ali petem razredu osnovne šole svoje obvezno šolanje v meščanski šoli, v realni šoli in v gimnaziji. Meščanska šola je namenjena predvsem tistim, ki se odločijo pozneje za uk, industrijske šole in srednje strokovne šole, realna šola je podlaga visokim strokovnim šolam, gimnazija pa univerzitetnemu in visokošolskemu študiju. Prehodi med temi smermi obveznega šolanja in tudi pozneje so zelo oteženi in zato redki. Tudi v sosednji Avstriji se delijo učenci po nižji osnovni šoli v meščanske šole in gimnazije, nimajo pa realne šole.

— Različne smeri znotraj skupne šole (steaming-sistem, streak, Zug, paralelka).

V bistvu gre za to, da se prostorsko in upravno ločene različne šolske smeri prenesejo pod skupno šolsko streho. Učence razdelijo na stalne učne skupine ali paralelke

pri vseh učnih predmetih ponekod že od začetka šolanja, pogosteje pa pozneje, običajno po četrtem ali petem razredu osnovne šole. Merila za ločevanje so splošni učno storilnostni uspehi, rezultati inteligenčnih testov, učna usmerjenost (praktična, teoretična), delno pa tudi želje učencev in staršev. Omenjena oblika diferenciacije se je najprej udomačila v Ameriki. V Detroitu so že leta 1920 razdelili 10.000 učencev prvega razreda osnovne šole v tri skupine. V prvo skupino so uvrstili 20 % najboljših, v drugo 60 % povprečnih in v tretjo spet 20 % najslabših učencev (Markovac, 1966, str. 53). V Angliji se je razvil ta sistem v tridesetih letih našega stoletja, najprej v zasebnih, potem pa tudi v javnih šolah kot reakcija delitve učencev po starosti, ki je povzročila zaradi neenake duševne razvitosti učencev in množice ponavljalcev zelo heterogene učne razrede, v katerih je postajalo frontalno učno delo vedno težje. Učitelji so si pomagali z razdeljevanjem učencev po njihovih učnih zmožnostih in tempu dela v tri skupine, dokler se ni razvil iz te prakse uradno potrjen streaming-sistem. Ob koncu tridesetih let se je razvil na tej podlagi trismerni sekundarni šolski sistem: humanistično-jezikovna gimnazija, tehnična smer in moderna šola (grammar school, technical school, secundary modern school), čeprav se je tudi po tej reformi streaming-sistem še vedno obdržal kot samostojna učna organizacija.

Po drugi svetovni vojni se je proti taki delitvi učencev začelo močno nasprotovanje. Pod tem vplivom so se jele hitreje razvijati enotnejše skupne šole (comprehensive school), sicer še vedno z močno delitvijo učencev v bolj homogene storilnostne skupine, hkrati pa so se nekatere šole začele bolj zgledovati po manjših primarnih osnovnih šolah in bolj upoštevati njihove izkušnje in načela notranje oziroma didaktične učne diferenciacije.

V evropskih državah se je začel uveljavljati streaming-sistem v petdesetih letih, in sicer ob podobnih spodbudah, da bi se prenesle različne šolske smeri vsaj pod enotno streho. V Nemčiji gre npr. najprej za tako imenovane integrirane šole, kjer so šolske smeri upravno pa tudi kadrovsko in, razumljivo, programsko še naprej močno ločene, skupni so jim le nekateri učni prostori. Nadaljnje združevanje pa že poteka pod vplivom skupnih šol (Gesamtschule), z vgrajenimi paralelkami po sposobnostih učencev, oziroma z razdelitvijo na smeri A, B in C; pri tem je ohranila smer A v bistvu zahtevnost gimnazije, smer B zahtevnost realne šole in smer C zahtevnost meščanske (glavne) šole. Vendar ima ta model vsaj to formalno prednost, da dopušča možnost napredovanja učencev že med šolskim letom in da priporoča v smeri C manjše število učencev v razredu.

Različne učne smeri znotraj skupne šole ne ublažujejo bistveno slabosti zunanje diferenciacije. Resda je navzven ta model bolj vabljiv, ker obljublja učencem nekaj več možnosti za soodločanje o njihovi razvrstitvi po skupinah in za prehajanje iz skupine v skupino, toda učno storilnostna logika te pravice v praksi sproti izniči. Tudi dejstvo, da poučujejo v vseh skupinah eni in isti učitelji, stvari ne spreminja dosti, kajti še vse preveč je učiteljev, ki občutijo poučevanje v »manj sposobnih razredih« za manjvredno in manj častno. Temu primerna so v teh razredih tudi njihova pedagoška in didaktična prizadevanja. Mnogi posamezniki, ki se zavedajo krivičnosti take delitve učencev, skušajo sicer s svojim pravilnim odnosom do teh učencev posledice take delitve omiliti, vendar jim ločeni učni načrti in druge ovire preprečujejo, da bi storili za šibkejše učence kaj več.

Različne smeri za nekatere učne predmete (setting-siatem)

Ta kompromis predstavlja nekoliko bolj fleksibilni model storilnostne diferenciacije, ki je nastal kot izhod iz močno kritiziranega streaming-sistema. Učenci so pri večini učnih predmetov pod enotnim vsebinskim in didaktično organizacijskem učnim

režimom, po sposobnostih pa ločeni le pri nekaterih učnih predmetih, največkrat pri matematiki, tujem jeziku in materinščini. Toda tako je navadno le v zamisli in na začetku njene pojavnosti. Ponekod izvzemajo celo materinščino, kasneje se pa običajno število ravenskih predmetov širi. Učitelji skupnih predmetov si vztrajno prizadevajo, da bi bili tudi njihovi predmeti izvzeti iz te druščine in uvrščeni med ravenske izbrance. Med predmeti, katerih pouk poteka v heterogenih učnih skupinah, se na kraju znajdejo le nekateri družboslovni, estetsko in telesnovzgojni učni predmeti ter morda še kakšna bolj praktična učna dejavnost.

Delitev učencev na nivoje je izvedena predvsem po predmetni učno storilnostni uspešnosti, delno pa tudi po rezultatih inteligenčnega testiranja in po učnem tempu učencev. Lahko pa se za takšno diferenciacijo odločajo tudi po drugih merilih. Dostikrat je premaknjeno le tematsko težišče diferenciranega učnega predmeta, ko se eni učenci odločijo npr. za bolj poslovno, drugi za bolj tehnično matematiko, eni za korespondenčno, drugi za študijsko smer tujega jezika. Možno je tudi, da kak predmet niti ni obvezen za vse učence, kar pomeni, da se vključujejo v to diferenciacijo tudi opcijske (fakultativne) učne dejavnosti.

Danes si prizadevajo omiliti slabosti take delitve učencev z omejevanjem števila nivojev učnih predmetov, za katere so vpeljane različne ravni, in z bolj demokratičnim selekcioniranjem učencev. Pri delitvi učencev na ravni naj bi poleg testnih diagnoz bolj odločali tudi učitelji, starši in učenci sami na podlagi medsebojnih posvetovanj. Teži se k temu, da bi šole bolj upoštevale tudi učne motive, zanimanje, odnos do predmeta in socialno okolje učenca. Če sodi neki učenec v manj zahteven razred pri nekem učnem predmetu, to še ne pomeni, da pri drugem predmetu ne bi mogel uspevati na višji stopnji. Tudi z vsaj formalno možnostjo prehajanja z enega nivoja na drugega že med šolskim letom skušajo doseči večjo fleksibilnost te diferenciacijske učne oblike.

To je sicer nekaj prednosti tega modela. Toda če upoštevamo, da odpade na skupne učne predmete, ki se poučujejo v heterogenih učnih skupinah, sorazmerno malo učnega časa in da so ravenski učni predmeti temeljni za učenčevo nadaljnje šolanje, potem je jasno, da se ta model ne oddaljuje bistveno od klasične storilnostne diferenciacije. To potrjujejo še druge njegove slabosti. Tako kot njegovemu predhodniku streaming-sistemu se mu očita, da učence socialno diferencira, da jih prezgodaj utrdi na določeni učni ravni, da otežuje učno komunikacijo med nadarjenimi in manj nadarjenimi učenci, da se učitelji izogibljejo individualizaciji pouka, ker mislijo, da imajo pred seboj homogene skupine in da prihaja v višjih kurzih do premotiviranosti z nevrotičnimi simptomi, v nižjih kurzih pa do nemotiviranosti in resignacije. Velike pomanjkljivosti, zaradi katerih je setting-sistem vsaj za nižjo in srednjo stopnjo obveznega šolanja nesprejemljiv! Če pa jih natančneje analiziramo z vidika starejših učencev in ob določenih izboljšavah, potem mislim, da bi bil ob naših današnjih ekonomskih razmerah in razvitosti srednjega šolstva kar pravšnji za prvi razred usmerjenega izobraževanja.

— Model FEGA[1]

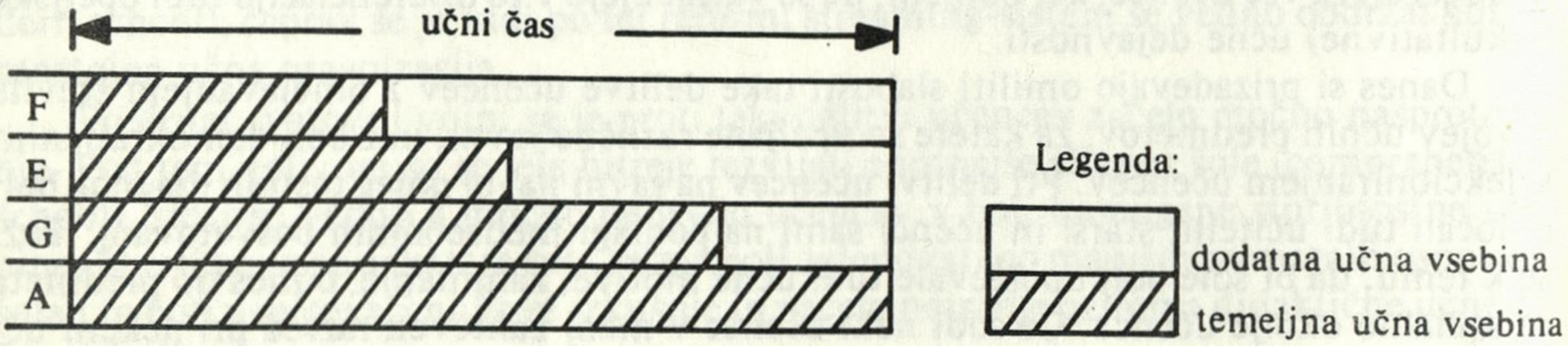
Ta diferenciacijski vzorec, ki sodi k formalno fleksibilnejši, v bistvu pa še vedno storilnostni diferenciaciji, se je v šestdesetih letih najprej razvil v zahodnem Berlinu in postal najbolj razširjena organizacijska oblika skupnih šol. Kasneje se je uveljavil tudi

---

[1] F = Fortgeschrittenenkurs, pospešeno napredujoči kurz,
E = Erweiterungskurs, razširjeni kurz,
G = Grundkurs, temeljni kurz,
A = Anschlusskurs, priključni kurz.

v vsej Zvezni republiki Nemčiji. Njegovo bistvo je, da kombinira temeljni in dodatni (nivojski, kurzni) pouk običajno težjih učnih predmetov, , vendar so učenci učno izbrani oziroma homogenizirani tudi že pri temeljnem pouku. Temeljna učna vsebina je obvezna za vse učence, dodatna pa je prilagojena njihovim učnim zmožnostim. Formalno so učenci razdeljeni v štiri skupine po njihovem tempu napredovanja, a v bistvu gre za delitev učencev po sposobnostih, saj se tempo učenja in nadarjenost močno pokrivata. V prvi, napredujoči kurz sodijo najboljši učenci, ki temeljno učno vsebino najprej predelajo, drugi čas pa porabijo za razširjanje učnih tem okrog temeljne vsebine. Drugi, razširjeni kurz ima za dodatno učenje že nekaj manj časa in še manj tretji, osnovni kurz. Zadnji, priključni kurz pa porabi ves učni čas le za predelavo temeljnega znanja.

Temeljna učna snov je načrtovana po polletjih in v tem času jo morajo predelati vse skupine. Sledi testno preverjanje znanja in na podlagi teh rezultatov naj bi se učenci prestrukturirali, oziroma zamenjali skupine, tako da bi eni prešli v višji, drugi v nižje, pač glede na dosežene učne zmožnosti.



Ocenjevanje znanja učencev je pri modelu FEGA predvsem testno in je izdelano po točkovnem sistemu, kar bomo prikazali na drugem mestu. Zanimivo je zategadelj, ker se skuša prilagoditi različnim zmožnostim in tempu napredovanja učencev. Toda vse kaže, da so možnosti učencev za prehajanje iz skupine v skupino le formalne, v praksi je teh prehodov malo. Navzdol učencem sicer ni težko zdrsniti, a navzgor napredujejo le redki, čeprav obstajajo med učenci prizadevanja, da bi se dvignili. Razlike v zahtevnosti med nižjimi in višjimi skupinami so tolikšne, da jih učenci ne morejo premagati. Običajno »zamrzne« vsaka skupina na svoji matični ravni.

Kljub temu je veliko učencev s tem modelom mnogo bolj zadovoljnih kot z drugimi modifikacijami klasičnega trismernega šolskega sistema. To velja tako za sposobnejše kot za manj sposobne učence. Med pomanjkljivostmi omenjajo boljši učenci še vedno hudo konkurenčnost, učenci nižjih kurzov pa težave v kontaktiranju med skupinami, ker se zapirajo. Nad polovico učencev pa se zavzema za razširitev temeljnega pouka in za oženje števila učnih predmetov, pri katerih so učenci razdeljeni po storilnostnih skupinah (Kassner, 1977/4).

V tej smeri gredo tudi prizadevanja po modificiranju modela FEGA. Potiskajo ga v višje razrede, zmanjšujejo število nivojskih skupin, znižujejo število učnih predmetov, pri katerih so učenci homogenizirani, skrajšujejo časovne intervale kontinuiranega dela skupin. Tak je npr. »N–N« ($Nivo_1$–$Nivo_2$) diferenciacijski model, ki so ga razvile nekatere skupne šole v ZR Nemčiji. Gre le za dve skupini, s čimer se doseže večja heterogenost učencev, kar ugodno vpliva na njihovo socializacijo, a učiteljstvu daje več možnosti za notranjo individualizacijo pouka in za delo v manjših skupinah. Z didaktične strani je pomembno, da se kontinuirano delo vsake skupine skrajša celo na dva meseca, to pa daje učencem nekaj več možnosti za prestrukturiranje, ker se vrzeli v znanju prej odkrivajo in odstranjujejo. Delitev učencev le pri pouku matematike in tujega jezika pa ublaži slabosti homogeniziranja učnih skupin. Poleg tega se s tem omilijo tudi napake ocenjevanja in merjenja učenčevih sposobnosti, napake, do katerih pri tako nezanesljivih ocenjevalnih instrumentih nujno prihaja. Ocenjevanje učencev je približno

tako kakor pri sistemu FEGA. Po dvomesečnih ali trimesečnih kurzih učence preizkusijo s testi znanja. Te kriterijske teste sestavijo učitelji sami za svoje konkretne namene v skladu z etapnimi učnimi cilji. Tako ocenjevanje in delitev učencev dobiva v njihovi zavesti in zavesti staršev bolj spodbudno in naklonjeno podobo. To velja zlasti tam, kjer o učenčevi skupini ne odločajo le testni rezultati, marveč upoštevajo tudi druge okoliščine, kot je učenčevo zanimanje, odnos do dela, razmere, v katerih živi, občasne učne krize ipd.

Kar smo dejali za setting-sistem, da bi ga bilo možno prilagoditi našim razmeram usmerjenega izobraževanja, velja še bolj za model FEGA in za njegove modifikacije. Je pa zaradi njegove zapletenosti in precejšnje kadrovske ter didaktične zahtevnosti vsaj za zdaj pri nas težje uporaben.

5.1.5. Slabosti zunanje diferenciacije

Razčlenitev zunanje diferenciacije sklenimo z nekaj dodatnimi kritičnimi ocenami, ki jih doslej nismo omenjali ali pa smo jim posvetili premalo pozornosti.

Prvo, kar moramo ugotoviti, je, da najrazličnejše kompromisne oblike zunanje oziroma storilnostne učne diferenciacije, denimo, prenašanje storilnostnega ločevanja učencev navzgor, iz četrtega v peti ali celo v šesti razred, omejevanje števila diferenciranih učnih predmetov, števila ravni in časa ločevanja, pomanjkljivosti učne diferenciacije ne more odstraniti in da z le navideznimi izboljšavami v bistvu ohranjajo klasični večsmerni šolski sistem obveznega izobraževanja. Vsem tem modifikacijam je v bistvu skupno, da vključujejo učence v pouk s posebnimi zahtevami, oziroma z različnimi učnimi programi, da jih ločujejo po nezanesljivih kriterijih in merilih, da preprečujejo enakopravno razvijanje učnih možnosti vseh učencev ne glede na njihovo socialno poreklo, da otežujejo prehode iz ene v drugo učno skupino in da zadržujejo in večajo vplive neenotnih življenjskih razmer učencev na njihovo izobraževanje in vzgajanje.

Zunanja diferenciacija poglabljanja socialne razlike

Resnici na ljubo je sicer treba omeniti, da so nekoliko prožnejši modeli zunanje diferenciacije delno izboljšali izobraževalne razmere in možnosti za nadaljnje šolanje določenega števila učencev iz srednjih socialnih slojev, ne pa tudi otrokom delavcev in kmetov. V skrbi zanje buržoazni večsmerni šolski sistem vsekakor močno zaostaja za socialistično enotno šolo, ne glede na njene številne pomanjkljivosti. O tem obstaja veliko raziskav. Hurrelmann (1969, str. 19) dokazuje delitev učencev po socialni pripadnosti v nekaterih nemških meščanskih šolah. Tako je kurze A za najboljše učence obiskovalo le 14 % otrok nižjih socialnih slojev, nasprotno pa je kurz C, ki je namenjen šibkejšim učencem, obiskovalo 41 % učencev spodnjih socialnih slojev. Fend (1976, str. 82) navaja podatek, da je bilo v najzahtevnejši gimnazijski usmeritvi le 18,9 % učencev nižjih socialnih slojev.

Razlike so očitne tudi v odnosu do učencev, ki razrede ponavljajo, torej spet do učencev iz nižjih socialnih plasti. V socialistični šoli je teh veliko manj, pač ker si bolj prizadeva, da bi kar največ učencev doseglo temeljne učne ravni. Buržoazna šola pa se s storilnostno diferenciacijo bolj prilagaja sposobnejšim učencem in se za šibkejše ne meni dosti. Ko opisuje Bošković (1977, str. 24) ameriško šolstvo, ugotavlja: »Najbolj ambiciozni imajo nenehno priložnost in so deležni vseh spodbud in pozornosti, da so pri vsakem predmetu v prvi skupini, pa tudi da hitreje napredujejo v višji razred, kot predvideva koledar. Nihče se ne jezi na tiste, ki zaostajajo, in v glavnem je to le njihov problem: pozornost posvečajo boljšim in najboljšim.« Zaradi tega je v buržoazni šoli iz-

redno veliko, nad 20 % ponavljalcev, medtem ko jih je bilo v sedemdesetih letih v Nemški demokratični republiki le 2,5 % (Kienitz, 1973, str. 136).

Uvrščanje teh učencev v manj zahtevne učne smeri tega problema kajpak ne more rešiti, če taki ukrepi niso združeni z večjo in sistematičnejšo skrbjo za te učence. Te pa očitno ni dovolj, kar ilustrira tudi podatek, da 25 % petnajstletnih učencev angleške manj zahtevne smeri moderne šole ni preseglo bralne starosti učencev trinajstih let v zahtevnejših učnih smereh (Gehmacher, 1965, str. 51). Tudi iz našega prikaza je razvidno, da posvečajo modificirani modeli storilnostne diferenciacije dosti več pozornosti nivojskim, to je zahtevnejšim učnim smerem kot temeljnemu, vsem učencem skupaj namenjenemu pouku. Čeprav začenjajo nivojski kurzi običajno le pri nekaterih učnih predmetih, se sčasoma vse bolj širijo tudi na ostale učne predmete.

Zunanja diferenciacija ne izravnava učnih razlik

Zunanja diferenciacija poraja varljivo podobo homogenosti učnih skupin. Zagotoviti jo skuša predvsem z združevanjem učencev po testnih rezultatih in s takim izpitnim režimom, za katerega so značilni pogostni ocenjevalni pritiski na učence, ki šibke zadržujejo in izločajo, zmožnejšim pa omogočijo hitrejše napredovanje. Toda po tej poti ni mogoče doseči večje in še manj pravičnejše homogenosti. S storilnostno diferenciacijo ne moremo zajeti vseh individualnih razlik znotraj subjekta, niti ni mogoče izravnati vseh razlik med učenci, če so razdeljeni le na podlagi golih učnih rezultatov in inteligenčnega količnika. Kakor je bilo že omenjeno, izhajajo te zmote iz napačne domneve, da so vse duševne funkcije sinhronizirane in enakomerno organizirane okrog splošne nadarjenosti in da različne učne sposobnosti visoko medsebojno korelirajo. V resnici pa je njihova variabilnost velika. Rezultati raziskav dokazujejo, da so razlike med učenci, ki so razdeljeni na podlagi merila IQ, le malo zmanjšajo. Tako dokazuje neka raziskava, da samo za približno 7 %, če so učenci razdeljeni v dve nivojski skupini, in še za dodatnih približno 10 %, če so razdeljeni v tri skupine. Če dodamo k temu še možnost, da učenci neenakomerno napredujejo, se pravi, da likvidiramo šolsko leto, učenec pa napreduje, ko neki program uspešno absolvira, se razlike med učenci zmanjšajo približno še za nadaljnjih 10 % (Chester, 1961). Iz tega sledi, da je možno le približno tretjino razlik med učenci, ki vplivajo na njihov učni uspeh, pripisati njihovi splošni nadarjenosti. Vse druge, ki izvirajo iz parcialnih sposobnosti, iz emocionalnih, hotenjskih, temperamentnih in značajskih plasti mlade osebnosti ter iz posebnosti njenih miljejskih vplivov, pa ostanejo tudi v zunanje diferenciranih skupinah.

Velik problem zunanje diferenciacije so ocenjevalni kriteriji in merila, po katerih delijo učence v različno zahtevne učne skupine. Različne učne zmožnosti učencev temeljijo na različnih osnovah, kot so poprejšnja izobrazba, zanimanja, učna motiviranost, nadarjenost, učni tempo, kako vrednotijo učenje starši, socialne in materialne učne razmere itd. Vsega tega ocenjevalni instrumenti običajno ne registrirajo. Sposobnosti učencev ocenjujejo predvsem na podlagi testnih merjenj, pri čemer je pogosto poudarek na bolj ali manj subjektivno in slučajno izbranem informativnem znanju. Zaradi teh slabosti je bilo nad 10 % v raziskave zajetih angleških in nemških učencev napačno ocenjenih in razvrščenih pri prehodu na gimnazije (Yates, 1972, str. 142). Vzrok, da se druge ocenjevalne tehnike, zlasti učiteljeva neposredna opažanja in učenčeva samopresoja, tako počasi uveljavljajo, je poleg teoretično enostranske orientiranosti na objektivne ocenjevalne metode tudi v danes zelo velikih šolah, do 2000 učencev, s katerimi učiteljstvo ne more imeti več intimnega stika. Poleg tega delijo učence navadno že ob začetku šolskega leta in ne šele po določenem pripravljalnem obdobju, da bi se učenci lahko vsaj deloma prilagodili in da bi jih mogli učitelji vsaj za silo spoznati.

Zunanja diferenciacija ne pospešuje učenja

Zgodnja storilnostna diferenciacia temelji na napačni domnevi, da je za optimalni razvoj bistrih učencev bistveno, da jih čimprej vključijo v poseben učni režim. Yates (1972, str. 53) navaja raziskave, ki dokazujejo, da zgodnja diferenciacija učencev po sposobnostih ne vpliva bistveno na kasnejši učni uspeh, da poraja taka diferenciacija toliko več zmot in napak, kolikor bolj zgodnja je, in da dosega enotna šola v nižjih razredih prav tolikšne učne uspehe kot storilnostno diferencirana šola. Poudarja, da je zlasti na tej starostni stopnji za uspešno učenje pomembna pestrost komuniciranja na mnogih in različnih ravneh, to je ne le med učiteljem in učenci, marveč predvsem med različno razgledanimi učenci samimi. Potrebna je torej primerna heterogenost med učenci, ki izvira iz njihovih različnih učnih izkušenj, predznanja, zanimanj in nagnjenj ter iz njihovega diferenciranega socialnokulturnega okolja.

Učenci, ki so razdeljeni po sposobnostih in še bolj po socialnem izvoru, imajo mnogo manj teh možnosti. Poleg tega zavira njihovo učenje še stalna nelagodnost, izvirajoča iz statusa učne skupine. Izkušnje kažejo, da zlasti mlajši učenci, ki so pred razdelitvijo po sposobnostih vzorno sodelovali, naenkrat umolknejo. V izbranih skupinah zaradi strahu, da ne bi uspeli, v povprečnih skupinah zaradi razočaranja, ker niso bili uvrščeni navzgor, v manj zahtevnih razredih pa zaradi kompleksa manjvrednosti in stigmatiziranosti.

V veliki meri velja to tudi za storilnostno diferenciacijo v višjih razredih osnovne šole. Trditve, da se učenci na tej stopnji v homogenih skupinah boljše učijo kot v heterogenih, tovrstne raziskave ne potrjujejo. Yates (1972, str. 54) jih povzema in ugotavlja, da ima le majhna manjšina od vseh učencev koristi od diferenciranja po sposobnostih. Tudi se ne da dokazati, da bi učni uspeh najboljših kaj bistveno trpel, če se šolajo skupaj z učno šibkejšimi učenci. Nesporno pa je, da šibkejši učenci bolje upevajo v heterogenih učnih skupinah. Če bi se v homogenih učnih skupinah boljše učili, ne bi imelo po neki nemški raziskavi v kurzu C kar 90 % učencev iz matematike in 82 % iz angleščine nezadostne in zadostne ocene. Prav tako si je pri prehodu iz zahtevnejše v manj zahtevno učno skupino le okoli 25 % učencev ocene izboljšalo, približno toliko pa si jih je celo poslabšalo (Betrifft: Erziehung 1971/10, str. 21).

Tukaj je priložnost, da ponovno navedemo prepričanje sovjetskega fizika P. Kapice, kako odtegovanje odličnih učencev, njihove »dragocene krvi«, tudi tem odtegnjenim učencem samim ni v prid. Boljši učenci, zlasti taki s parcialno nadpovprečnostjo ali z večjim zanimanjem, ki posebno napredujejo le na enem učnem področju, pri enem ali dveh učnih predmetih, mnogo pridobijo tudi s tem, da slabšim pomagajo, s čimer odkrivajo pomanjkljivosti tudi v svojem znanju in ga tako širijo ter poglabljajo.

Verjetno je nekoliko teže zagotoviti v heterogenih učnih skupinah individualiziran učni razvoj univerzalno nadpovprečnim učencem, tistim, ki močno izstopajo po svoji nadarjenosti pri vseh ali večini učnih predmetov. Toda v moralnem in socialnovzgojnem pogledu je zanje gotovo slabše, če so iztrgani iz normalnega učnega okolja.

Omenili smo prednost heterogenih razredov za šibkejše učence. V »slabših« razredih učitelji podcenjujejo sposobnosti učencev, od njih manj zahtevajo, manj pričakujejo, zato tudi učenci manj delajo. Predstava, ki si jo ustvari učitelj o učencih, se kaj rada utrdi in ohrani tudi tedaj, ko se učenci že spremenijo, pa tudi učenci se nagibajo k temu, da se prilagodijo pričakovanju učitelja ali učne skupine. Ta resnica ne velja le za učne zmožnosti učencev, marveč prav toliko tudi za njihove socialne, moralne in druge osebnostne lastnosti in za prilagajanje najrazličnejšim vzdevkom, s katerimi jih obkladajo bodisi učitelj ali sošolci. Gre za circulus vitiosus, ki mu ni najti izhoda in je znan pod imenom »pigmalionov efekt«, kakor sta ga poimenovala po grškem bajeslovnem izročilu Rosenthal in Jacobson (1971), ko sta raziskovala posledice storilnostne di-

ferenciacije. Bistvo tega efekta je v tem, da se učenci radi prilagodijo oziroma identificirajo po učiteljevem učnem in vzgojnem pričakovanju in da si po tem oblikujejo svojo vrednostno zavest oziroma samopodobo. Tako se bo npr. v razredu, ki je podoben tistemu, s katerim je imel učitelj prejšnje leto dobre odnose in izkušnje, izoblikovalo prijetnejše učno ozračje. Ali kadar ima učitelj svoje učence rad, jih spoštuje in ceni, bodo mirnejši, uslužnejši, vestnejši in zadovoljnejši z njim in njegovim poukom. Mnogim spremenjenim reakcijam med učenci in učiteljem je težko najti otipljive vzroke. Velikokrat so v majhnih in na videz nepomembnih povodih učiteljevega ravnanja in obnašanja in v prilagajanju učencev njegovemu razpoloženju.

Največkrat in najusodneje se kaže ta efekt v učiteljevem odnosu do šibkejših in zmožnejših učencev. Potrjujejo ga mnoge raziskave. V neki nemški šoli so učence štirih šestih razredov razdelili tako, da so naredili brez vednosti učiteljic iz najboljših dve paralelki in iz ostalih prav tako dve paralelki. Učiteljica X, ki je poučevala angleščino v boljši (A) in slabši (B) paralelki, je ubrala pri obeh enak učni tempo in bila enako zahtevna. Čez pol leta sta bili obe paralelki po uspehu močno izenačeni. Druga učiteljica angleškega jezika je poučevala prav tako v eni boljši (C) in eni slabši (D) paralelki. S paralelko C je delala kot učiteljica X hitreje in z večjo zahtevnostjo, v paralelki D pa počasneje in z mnogo manjšo zahtevnostjo. Medtem ko se je paralelka C razvijala enako uspešno kot paralelki A in B, je paralelka D močno zaostala (Pädagogische Rundschau 1974, str. 235).

Do podobnih rezultatov je prišla tudi ena izmed najbolj temeljitih in resnih raziskav rasnih problemov v ZDA (Coleman, 1966). Avtor raziskave je dokazal, da je prišlo v sam vrh razvitosti toliko več učencev, kolikor več se je od njih pričakovalo. Učence rasnih manjšin v ZDA je močneje spodbujalo k učenju to, da so bili združeni z belci. Prav tako je učence iz nižjih socialnih slojev močneje spodbujalo k učenju šolanje skupno z učenci višjih slojev.

V prid te resnice govori še ena znanstvena raziskava. Inteligenčni kvocient poskusne skupine, od katere so učitelji pričakovali rezultate, je bil višji kot pri kontrolni skupini, ki so jo učno podcenjevali, čeprav sta bili po IQ obe skupini pred začetkom eksperimenta izenačeni. Najbrž je dosti resnice v tejle misli: Če pričakujemo od otrok povprečne rezultate, bodo njihovi rezultati resnično povprečni . . . Kulturno prikrajšani otroci so nesrečne žrtve učiteljev, katerih vzgojne prerokbe so se uresničile (Klinberg, 1972, str. 321). Podobno prepričanje je želel izraziti Goethe, ko je zapisal: »Če presojaš posameznika takšnega, kakršen je, bo takšen ostal, če pa ga vidiš takšnega, kot naj bi bil in kot mora biti, bo tak tudi postal.«

Ti pogledi kajpak ne želijo spodbujati učiteljev k preobremenjevanju svojih učencev in k temu, da je treba pričakovati od njih več, kot zmorejo. Dokazujejo le, da mora imeti šola zaupanje tudi v ustvarjalne sile slabših učencev in da jih je treba ob sistematični pomoči obremenjevati nekoliko nad njihovimi trenutnimi zmožnostmi. Primerna intelektualna napetost in naprezanje sta ključ za razvoj tudi šibkejšega učenca.

Zunanja diferenciacija kvari osebnostni razvoj

Končno, čeprav po pomenu nikakor ne zadnje, moramo poudariti, da je v homogenih učnih skupinah močno oslabljena, predvsem pa popačena socialna, moralna in osebnostna vzgoja učencev. Na to njihovo slabost je opozarjal že Dewey, ko je poudarjal, da mora biti šolski razred miniaturni vzorec družbe, kajti razredi z učenci različne socialne pripadnosti in različnih sposobnosti mlade ljudi bolj usposabljajo za kasnejše skupno življenje v družbi kot homogeni razredi (Teschner, 1971 a, str. 34). Rudberg je to potrdil leta 1964, ko je ugotovil, da vodi pouk v heterogenih skupinah k večji demokratični naravnanosti učencev kot nivojski pouk. Johannesson pa je v tej zvezi prišel

še do dodatnega sklepa, da sta medsebojno poznanstvo in velikost razreda najpomembnejša pogoja za vzgojne in socialne interakcije med učenci (Teschner, 1971 a, str. 77).

Kolikor bolj demokratični sta družba in šola, toliko bolj mora pouk ne le izobraževati, marveč prav toliko tudi vzgajati. Socialno komuniciranje in vzgajanje mora postati ne le sredstvo in pogoj poučevanja in učenja, marveč prav toliko tudi njun namen in rezultat. Učitelj mora ustvarjati v procesu poučevanja možnosti za medsebojno komuniciranje učencev ter razvijati komunikativne možnosti in sposobnosti vsakega posameznika. To pa pomeni v prvi vrsti skupno delo učencev različnih zmožnosti in socialne pripadnosti, razvijanje sposobnosti in pripravljenosti za sodelovanje, razumevanje miselnih in čustvenih razlik, različnosti običajev in navad, strpnost do nasprotij, ki izvirajo iz teh in drugih razlik med učenci.

Homogene skupine, ki delijo učence po storilnosti, predvsem pa po njihovi socialni pripadnosti, tem nalogam niso kos. Ena največjih slabosti zunanje diferenciacije je v tem, da učencem ne daje pozitivnih spodbud za zdravo samovrednotenje. V učiteljevo presojanje učencev se radi vrivajo nekontrolirani stereotipi, ko se, kakor je že bilo omenjeno, s šibkimi učenci običajno povezujejo negativne, z zmožnejšimi pa pozitivne osebnostne lastnosti. Na tej podlagi se tudi v učencih samih utrjuje soodvisnost med njihovim učnim položajem in samovrednotenjem. Dokazano je, da imajo v homogenih učnih skupinah šibki učenci o sebi mnogo slabše mnenje kot v heterogenih skupinah.

Vrednost učnega statusa učencev se kaže tudi v njihovih socialnih odnosih. Za te odnose ni najpomembnejši socialni izvor učencev, marveč njihov učni položaj. Izkušnje kažejo, da se učenci cenijo med seboj po pripadnosti tej ali oni učni ravni, da se razvijajo prijateljstva med njimi po nivojskih skupinah in da obstajajo med učenci različnih učnih ravni mnogi antagonizmi, ki prehajajo marsikje že v sovraštvo. Tak odnos imajo do učencev nižjih ravenskih učnih skupin tudi mnogi starši in celo učitelji ter prek njih ožje in širše socialno okolje.

Toda etiketa »slabega« in »dobrega« učenca vpliva ne le na formalne in neformalne socialne kontakte med učenci, marveč tudi na njihov odnos do samega sebe. Pri »pametnih« učencih se začne razvijati tako imenovana voditeljska (führerska) zavest, občutek izvoljenosti, elitnosti, oholost, preziranje učencev, ki so za njimi, zavest, da se usposabljajo za vodilne funkcije v življenju, skratka, razvijajo se tiste lastnosti, ki jih že poznamo iz razredno usmerjene šole. Ti mladi ljudje pozneje v resnici pogosto zavzamejo vidne položaje v poklicu in družbi, mentaliteto vzvišenosti, ki so se je navzeli že v šolskih klopeh, pa izražajo tudi v odnosih do svojih sodelavcev in podrejenih. V družbi odraslih niso težnje po osebnostni tipizaciji ljudi na podlagi njihovega socialnega in izobrazbenega statusa nobena redkost. Negativne lastnosti, delovna nediscipliniranost, grabež ipd., se pri vodečih mnogo manj opažajo in manj sankcionirajo kot pa pri manj kvalificiranih delavcih.

Prav tako ni prikrito, da se prične pri učencih, ki so določeni v razrede za manj sposobne, zelo hitro oglašati občutek manjvrednosti, izobčenosti in nesposobnosti. Z učnim položajem in uspehom povezujejo tudi osebnostne lastnosti, oziroma podlegajo sodbam okolja, da so neprijazni, agresivni, nepošteni, zahrbtni itd. Muči jih spoznanje, da se usposabljajo za družbeno manjvredno delo, da jim je v življenju namenjena manjvredna funkcija, in to jih še bolj vleče v močvirje nemoči. Eni reagirajo na ta svoj položaj s pasivno vdanostjo, drugi pa ga skušajo kompenzirati z različnimi oblikami agresivnosti in se uveljaviti po krivih poteh. Zanje je najbolj poniževalen pečat, ki jim ga vtisne zunanja diferenciacija, predvsem to, da so prostorsko ločeni od ostalih učencev, in ne dejstvo, da objektivno manj zmorejo kot njihovi sposobnejši sovrstniki. Tudi v heterogeni skupini manj sposoben učenec ne zmore toliko kot sposobnejši. Toda raznovrstnost odnosov, ki jih spletajo med seboj, in dinamičnost grupiranja ugodno vplivata na njihovo socialno počutje in jim krepita samozavest, ki izhaja iz občutka enake človeške vrednosti.

5.2. Notranja učna diferenciacija in individualizacija

Najprej omenimo terminološko zmešnjavo okrog tega pojma. Nekateri govorijo tudi o pedagoški, didaktični, neformalni in neinstitucionalni direrenciaciji. Najti je celo, da se s pojmom notranja diferenciacija označujejo vse diferenciacijske oblike znotraj šole in razreda, torej tudi modeli zunanje diferenciacije. Ne da bi se spuščali v utemeljenost teh poimenovanj, bomo ohranili najbolj ustaljena pojma za ta diferenciacijski sistem, namreč notranja ali didaktična diferenciacija.

V nasprotju z zunanjo diferenciacijo, ki deli mlade ljudi v bolj homogene skupine že na osnovnošolski stopnji, *notranja diferenciacija ohranja po socialni pripadnosti učencev in njihovih učnih sposobnostih mešane, naravne heterogene učne skupine, individualne zmožnosti, želje in potrebe učencev pa skuša upoštevati v okviru frontalnega, skupinskega in individualnega učnega dela, s pomočjo bolj individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih in kompenzatoričnih učnih ukrepov.* Grupiranje učencev je spontano, prostovoljno, strukturiranje učencev poteka na podlagi zanimanj, medosebnih odnosov in pomoči, diferenciranje je bolj latentno kot manifestno, ločevanje je povratno in kratkotrajno, posebna skrb je namenjena zmožnejšim in šibkejšim učencem, poudarjene so socialno-moralna vzgoja, solidarnost in še zlasti samoupravnost, samovodenje in samoocenjevanje učencev.

Ti procesi potekajo v heterogenih učnih skupinah, pri čemer je treba razred bolj kot upravno administrativno enoto razumeti kot učno organizacijski okvir s fleksibilno notranjo dinamiko, ki dopušča modificiranje sicer enotnih vsebinskih, didaktičnih, socialnih in organizacijskih učnih možnosti. Zlasti s kombiniranjem skupinske in posamezniške učne oblike, z vedno novim vzpostavljanjem enotnosti med učno diferenciacijo in integracijo skuša notranja diferenciacija optimalno upoštevati in usklajevati vzgojno-izobraževalne posebnosti učencev, ne da bi se zaradi tega pouk ne ujemal s temeljnimi, za vse učence veljavnimi učnimi smotri. S tem je zagotovljena demokratičnost in enakopravnost vzgojno-izobraževalnih možnosti vsakega učenca. Kult učne konkurenčnosti in prestižnosti, polariziranje učencev na inteligentne, dobre in bogate na eni ter na nesposobne, slabe in revne na drugi strani, kar je tako značilno za zunanjo diferenciacijo, zamenjuje spoštovanje vsakega učenca, medsebojna pomoč in solidarnost ter prizadevanje, da bi tudi šibkejši učenci kar najbolj razvili vse svoje skrite in odkrite zmožnosti, iskali sebe in se izpopolnjevali ob drugih. Notranja diferenciacija temelji na prepričanju, da preidejo učenci v svojem učnem razvoju podobne stadije, toda v različnem tempu, kvaliteti, obsegu in stopnji samostojnosti, da so po naravi vedoželjni raziskovalci, dokler jih k temu ne silimo, in da je njihova avtonomna motiviranost toliko večja, kolikor bolj je učenje operativno, raziskovalno in problemsko naravnano. Na tej podlagi se blažijo tudi napetosti med tem, kar posameznik želi in zmore, pa tudi med tistim, kar prihaja od zunaj, in onim, kar se ponuja znotraj šole, torej med družbenimi in posamezniškimi interesi. Če na kratko povzamemo, naj bi notranja diferenciacija optimalno spodbujala kognitivni razvoj vsakega učenca, razvijala različne osebnostne lastnosti, pospeševala samostojnost in bogatila kooperativne sposobnosti učencev ter njihovo pripravljenost za socializirano ravnanje in vedenje.

5.2.1. Razvoj in pogoji notranje diferenciacije

V didaktični literaturi se o notranji diferenciaciji že dolgo govori, praktično še iz časov reformne pedagogike, ki je vzniknila v začetku našega stoletja. Poleg družbenopolitičnih pritiskov so oddaljevanje od homogenih učnih skupin porajala nova psiho-

loška spoznanja in njihov vpliv na učljivost učencev. Dokler je prevladovalo prepričanje, da so otrokove intelektualne zmožnosti le prirojene, biološko determinirane in da jih je že zelo zgodaj mogoče razločevati, določati in meriti, so šolski strokovnjaki in učitelji razumeli ta stališča za čiste resnice ter na podlagi njih razvijali zunanje diferenciran šolski sistem. Poznejša in novejša raziskovanja otrokovega intelektualnega razvoja, v tej zvezi je treba zlasti omeniti Hebba (1949) in Piageta (1952) ter njegovo ženevsko šolo, vodijo k drugačni podobi tega vprašanja. Inteligentnost pojmujejo kot strukturo specifično povezanih sposobnosti in spretnosti, katerih razvoj je odločilno odvisen od vplivov otrokovega ranega socialnega okolja, lastnih izkušenj ter od trajanja in kvalitete sistematičnega, zlasti funkcionalnega izobraževanja. Izhajajoč iz teh spoznanj, so se pričeli previdneje lotevati šolske diferenciacije. Ob resnici, da je otrokovo inteligentnost z izkušnjami in z učenjem možno modificirati, ni bilo lahko opravičevati storilnostne diferenciacije že na stopnji obveznega šolanja.

Je pa notranja diferenciacija vsekakor bolj upoštevana v socialistični kot pa v buržoazni didaktiki in šolski praksi, kar je povezano s splošno vzgojno-izobraževalno in šolsko politiko obeh družbenih sistemov. Izhajajoč iz enotnosti šolskega sistema, jo prvi vsekakor precenjuje in vsaj v teoriji pripisuje tudi take pedagoške in didaktične razsežnosti, ki jih v praksi ne zmore. Ne bo odveč, če v tej zvezi ponovno poudarimo, da notranja diferenciacija ne dela čudežev. Na to tudi pri nas pogosto pozabljamo, zlasti tedaj, kadar bi z njo radi paralizirali sistemske slabosti usmerjenega izobraževanja. Primerna in nenadomestljiva je predvsem za nižjo in srednjo osnovnošolsko stopnjo, ko razlike med učenci še niso prevelike in neobvladljive in je organizacija učnega dela še nekoliko enostavnejša. A s tem omejevanjem njene realne moči njene vrednosti za višje šolske stopnje ne omalovažujemo, to bomo kasneje tudi dokazali. Značilno pa je to za velik del buržoazne didaktike. O notranji diferenciaciji sorazmerno malo govori, običajno le v zvezi s fleksibilno diferenciacijo, ter jo omejuje skoro izključno na nižjo stopnjo osnovne šole, a na višji stopnji obveznega šolanja ji priznava le obrobni, in še to pretežno vzgojni pomen.

Na nižji stopnji se buržoazna osnovna šola notranji diferenciaciji ne more izogniti. Uniformirani pouk bi bil spričo vedno večje različnosti učencev glede predznanja, učnih zmožnosti, tempa in ritma dela itd. prevelika zavora učnega napredka. Po drugi strani pa je storilnostna, zunanja diferenciacija zaradi njenih nehumanih posledic in ker se mlajši učenci niso sposobni prilagajati menjavanju učiteljev, skupin in prostorov, za to šolsko stopnjo nesprejemljiva. Pot iz zagate ponuja edino notranja diferenciacija. Pogosto jo vežejo še na peti oziroma orientacijski razred, npr. v Nemčiji, kamor se vključujejo tisti učenci, ki se po nižji osnovni šoli iz kakršnegakoli razloga še ne morejo odločiti za nadaljnje izobraževalne smeri. Na teh višjih smereh pa notranja diferenciacija že izgublja primarno in samostojno vlogo. Priznana ji je le pomožna funkcija, pač na podlagi dejstva, da je absolutna homogenizacija storilnostno diferenciranih učnih skupin neuresničljiva in da je zato treba še dodatno upoštevati individualne učne razlike med učenci. Pa še to je bolj teoretična želja kot praktična resničnost. Večina učiteljev in tudi šolskih vodstev se teh potreb ne zaveda, zato je tod notranja diferenciacija prej izjema kot pravilo. Na tako stanje močno vpliva tudi dejstvo, da zahteva notranja diferenciacija bolje usposobljenega učitelja, več strokovne pomoči, učnih priprav in naporov, da šole nimajo potrebnih kadrovskih, prostorskih, didaktičnih in drugih možnosti. Te okoliščine pa ne motijo le v buržoaznem šolstvu, močno zavirajo hitrejše in vidnejše uveljavljanje notranje diferenciacije tudi v socialističnem šolstvu in, razume se, tudi pri nas.

Omenili smo že, da vežejo mnogi zahodni šolski strokovnjaki notranjo diferenciacijo le na njeno vzgojno, zlasti še socialnovzgojno vlogo, medtem ko je za didaktične namene ne cenijo kaj prida. Mislim, da je tako zoževanje njene uporabnosti vendarle

neutemeljeno, saj ponuja notranja diferenciacija učitelju raznovrstne možnosti tudi za individualizacijo spoznavnega razvoja učencev, o čemer bomo obširneje spregovorili kasneje. Je pa res, da se socialne in druge vzgojne funkcije notranje diferenciacije izredno poudarjajo, oziroma da je za te namene notranja diferenciacija izjemno primerna. Izhajajoč iz heterogenih in sorazmerno stabilnih učnih skupin, iz katerih se porajajo in vanje vračajo različne kombinacije skupinskega in posamezniškega učenja, ponuja učencem pestre učne situacije in socialne kontakte. Zaradi tega je toliko pomembnejše, kako so učne skupine strukturirane, kako velike so, kako dolgo trajajo, kakšni so skupinski odnosi itd.

Notranja diferenciacija posveča veliko pozornost tudi šolskemu in pedagoškemu samoupravljanju in soodločanju, kjer se srečujejo kot enakopravni partnerji učitelji, učenci, starši in predstavniki javnosti. Iz socialnovzgojnih razlogov ne smemo pozabljati na neizpodbitno resnico: kolikor več je komuniciranja in sodelovanja med učenci z različnimi zmožnostmi, lastnostmi ter socialne pripadnosti in z učitelji v šoli, toliko več duha enakopravnosti in enakovrednosti se bodo navzeli in toliko bolj enakopravne se bodo počutili ter se za tak položaj borili tudi kot odrasli v družbi.

Notranja diferenciacija ni osamljen pojav. Nasprotno, zanjo je značilna tesna povezanost ter soodvisnost s celotnim vzgojno-izobraževalnim procesom. Individualno spodbujanje učencev se ne začne in konča vselej z nekimi posebnimi diferenciacijskimi učnimi ukrepi. Zlasti za notranjo diferenciacijo velja, da že raznovrstno in kvalitetno pedagoško delo ustreza veliki večini učencev, jih doseže in pritegne, kar je za uspešno učenje temeljni pogoj. Nenehno bi morali imeti pred očmi, da marsičesa, kar zmore táko enotno učno delo, ne moremo doseči še s tako diferenciranim poukom ali, drugače rečeno, slabega skupnega učnega dela ni mogoče nadomestiti z nikakršno diferenciacijo. V mislih imamo zlasti številne vzgojne in učne kvalitete skupnega učnega dela.

To pa kajpak ne pomeni, da za notranjo diferenciacijo ni treba iskati posebnih diferenciacijskih možnosti, oblik in modelov. Zveni nekam skromno, če jih Drefenstedt (1982/5, str. 386) zreducira le na a) delno delitvene postopke, b) posebne naloge za razvojno specifične sposobnosti in c) posebne poti za premoščanje učnih težav šibkejših učencev. Prav zato, ker so te možnosti na splošno slabo razvite, ker se o njih malo konkretno razpravlja in piše, jim je treba posvetiti vso pozornost. Namenov notranje diferenciacije in individualizacije brez njih ni mogoče doseči. Zanje je značilno, da ostajajo v bistvu pri enotnih vsaj temeljnih vzgojno-izobraževalnih smotrih in ciljih ter pri razmeroma enakem globalnem učnem tempu in napredovanju. So pa posamezni didaktični dejavniki, npr. učna vsebina, sredstva, metode, didaktično vodenje, medsebojno delovanje učencev ipd., močneje variirani in tako zastavljeni, da včasih za krajši čas odstopajo od enotnega učnega poteka, vendar so z njim v najtesnejši zvezi, se vanj vedno znova vračajo, zlasti tedaj, kadar je potrebno občasno organizirati učence v bolj homogene učne skupine. Vseh omenjenih dejavnikov ni mogoče posebej analizirati skozi prizmo notranje diferenciacije. So pa prikazani v sklopu učno vsebinskih in organizacijsko didaktičnih posebnosti notranje diferenciacije.

5.2.2. Vsebinska oziroma tematska diferenciacija in individualizacija

Izmed vseh komponent je pouk najbolj odvisen od učnih ciljev in vsebin, hkrati pa zlasti njegovo notranjo in fleksibilno diferenciacijo in individualizacijo najbolj zapletajo. To še posebej velja tedaj, kadar ti dve učni determinanti nista dovolj usklajeni. Žal se tega šola premalo zaveda. Ko učitelji izbirajo učne vsebine in se pripravljajo za pouk, nimajo pred seboj dovolj jasnih smotrov in ciljev, oziroma so jim ti v zavesti premalo določeni, da bi po njih natančneje usmerjali vsebinsko in drugo učno dejavnost.

Res pa je tudi, da jo že sestavljalci učnih načrtov in učbenikov v tem pogledu radi po svoje režejo in se na učne smotre ter cilje bolj malo ozirajo. Tako je npr. pri naravoslovnih učnih predmetih poudarjeno, da naj razvijajo pri učencih dialektično in naravoslovno mišljenje, samostojne metodične in metodološke sposobnosti, učni načrti pa ponujajo bolj malo možnosti za tako učenje. Njihove vsebine so še vedno preveč enciklopedične, izolirane, zagrajene v stroge meje vsakega predmeta, s šibkimi medsebojnimi povezavami in ob zanemarjanju naravoslovnih izkušenj in zanimanj učencev bolj prilagojene učiteljevemu poučevanju kot učenčevemu učenju.

Ko govorimo o učni vsebini, mislimo na vednosti, spoznanja in spretnosti, torej na dejstva, pojme, zakone, hipoteze, teorije in na raznovrstne predmetne, pojavne in procesne odnose ter funkcije, nadalje na miselne, delovne in raziskovalne metode, operacije in algoritme z delovnimi učnimi sredstvi vred kakor tudi na najrazličnejše vzgojne vrednote, ki so, povezane z znanstvenimi resnicami in z drugim učnim gradivom, temeljna podlaga vzgojnosti pouka. Teh učnih sestavin učenci ne dojemajo enako. Učenje nekih informacij ali verzov poteka po drugačnih mehanizmih in v drugih razmerah kot sistematiziranje nekih znanj in razumevanje njihovih odnosov. Te posebnosti še dodatno povečujejo učne razlike med učenci samimi. Tako npr. šibki učenci radi pristajajo pri verbalnih formulacijah, pri asociativnem veriženju (nizanju) pojmov, značilno za pasivnejše učenje, teže pa se dokopljejo do njihovih medsebojnih odnosov, struktur, do zahtevnejšega reševanja problemov, do samostojnega in ustvarjalnega uporabljanja vednosti in znanja. Zato šibkejši učenci pri obravnavi in pridobivanju novih spoznanj slabše sodelujejo in čakajo, da so jim dana v čimbolj izdelani obliki.

Na učno vsebino potemtakem ne moremo gledati kot na »stvar po sebi«, ki s svojo raznovrstnostjo ne bi bistveno vplivala na vse druge učne dejavnike in bila pogoj učnim procesom različnih učencev ali kot na neodvisno spremenljivko, ki bi se ji učenci enostransko in enako prilagajali. Nasprotno, brez vsebinske ali tematske diferenciacije in individualizacije ni mogoče objektivirati in regulirati odnosov med učnimi zmožnostmi učenca in njegovimi učnimi dolžnostmi oziroma obremenitvami. Ta odnos, ki je temeljni objektivni pogoj za učno uspešnost, mora biti dovolj zahteven, da pospešuje učenčev razvoj, hkrati pa dovolj prilagojen in atraktiven, da mu daje možnosti za učne uspehe. Zato je poznavanje soodvisnosti med raznolikostjo učne vsebine in razlikami učencev temeljnega pomena, da bi se šola s svojim vzgojno-izobraževalnim delom lahko vključevala ne le v življenje družbe, marveč tudi v življenje, zmožnosti, potrebe in želje učencev.

Kvantitativna in kvalitativna diferenciacija

Razmerje med temeljno, za vse učence obvezno učno vsebino in tisto, ki je namenjena posebnostim učencev, je treba uravnavati s *kvantitativno (obsežnostno)* in *kvalitativno (globinsko)* diferenciacijo učne snovi. Čeprav ju ni mogoče strogo ločevati, moremo prvo (kvantitativno) omejiti predvsem na vprašanje, ali naj se v šoli vsi učenci učijo vseh učnih predmetov, torej vsi vsega in v enakem obsegu, drugo (kvalitativno) pa na dilemo o globini učne vsebine, kako to globino prilagajati učencem tazličnih učnih zmožnosti. V poštev prideta pri oblikovanju delovnega načrta šole, učiteljevega podrobnejšega učnega načrta in vsakodnevne učne priprave.

V naši šoli, osnovni in srednji, je zlasti močno uniformirana *obsežnostna stran pouka,* oziroma zanemarjena *kvantitativna učna diferenciacija.* Z redkimi izjemami imajo naši učenci sila skromne možnosti za učenje in za druge vzgojno-izobraževalne aktivnosti zunaj regularnega predmetnika. Vsi se morajo učiti vsega, čeprav se po svetu že močno uveljavlja ločevanje na obvezne, alternativne in fakultativne učne predmete.

V stalni, železni repertoar, obvezen za vse učence, so uvrščeni npr. materinščina,

tuji jezik, matematika, družboslovje, naravoslovje, umetnostna in telesna vzgoja, ki jih dopolnjujejo obvezno izbirne in fakultativne učne dejavnosti. Slednje omogočajo učencem učenje različnih tujih jezikov, bolj specialnih družboslovnih (etnologija, arheologija), naravoslovnih (astronomija) in tehničnih znanosti, ukvarjanje z estetskoumetnostnimi in telesnovzgojnimi dejavnostmi, zadovoljevanje različnih hobijev itd.

Kvantitativna diferenciacija upošteva zlasti različnost zanimanj in delnih sposobnosti učencev. Zanjo se ne odločajo vselej in samo vsestransko nadarjeni učenci z visokim inteligenčnim količnikom. Namenjena je tudi povprečnim učencem, saj ti pri svobodno izbrani učni dejavnosti pogosto bolje uspevajo kakor pri obveznih učnih predmetih, ali tistim, ki imajo bolje razvite kake delne učne sposobnosti in interese. Zlasti pri komplementarnih ali sorodnih učnih dejavnostih se s predmetno učno pestrostjo bolj izrabijo zmožnosti učencev. Za učence, ki mu »ležijo« npr. jeziki, je škoda, če ne izrabi transfernosti jezikovnega znanja in se poleg obveznega tujega jezika ne uči fakultativno še kakega drugega, npr. latinščine. Z zadovoljevanjem teh partikularnih nadarjenosti, nagnjenj in potreb so dane učencem dragocene možnosti, da bolj aktivirajo svoje telesne in duševne moči, da odkrivajo svoje učno in morda celo poklicno težišče. Ker zadovoljujejo s tem precejšnji del svojih osebnih in socialnih potreb, se v taki šoli sorazmerno dobro počutijo. V usmerjenem izobraževanju bi zlasti v prvem letniku na ta način bistveno omilili njegovo uniformiranost in z boljšim angažiranjem ter razvijanjem raznovrstnih talentov omogočili zlasti zmožnejšim učencem, da bi se v sorazmerno povprečnem učnem ozračju bolje počutili.

V naših šolskih razmerah, ko o predmetni diferenciaciji komajda moremo govoriti, je mnogo bolj sporna *globinska* oziroma *kvalitativna učna diferenciacija,* to je, ali naj se učijo učenci nekega predmeta v enaki globini, ali naj se poglabljajo vsi v vse vsebinske in še zlasti logične razsežnosti. Na ta vprašanja moramo odgovoriti negativno. Ni utemeljeno pouk tako oblikovati, da bi morali vsi učenci doseči pri vseh učnih vsebinah enako raven, utemeljena odstopanja pa razumeti kot nekaj slabega, učenca nevrednega. Zlasti pri učnih vsebinah, ki vsebujejo pestrejše logične razsežnosti, veliko postopkov, primerjav, analogij, različnih rešitev, kombinacij in aplikacij, poglabljanje znotraj učnega predmeta, raznovrstne vaje, problemsko reševanje ali segajo celo v učno vsebino naslednjega razreda, ni mogoče pričakovati, da jih bodo zmogli vsi učenci v enaki meri in globini. Diferenciacija in individualizacija, ki omogočata bolj prilagojeno učno globino, priznavata predvsem učencem z bolj razvitimi logičnimi, teoretično abstraktnejšimi zmožnostmi pravico do različnosti mišljenja, alternativnih idej, rešitev in postopkov. Njim so zoprne trivialne učne situacije in enotne učne ravni, v katerih je pravilen samo en odgovor, samo en model mišljenja, »magične« rešitve, ravnanja po šablonah, mimo vsakršne inovativnosti.

Gledano zgodovinsko, se je morala šola več ukvarjati z globinsko kot z obsežnostno diferenciacijo učne vsebine. Zakaj prej z njo in kako jo je reševala? Različnost učnih predmetov je bila tako določena z zunanjo šolsko diferenciacijo, znotraj neke šole pa učenci dolgo niso imeli možnosti, da bi izbirali med učnimi predmeti. S takimi poskusi so začeli šele v začetku tega stoletja. Globinska diferenciacija pa je bila najtesneje povezana s selektivno funkcijo šole, z ločevanjem učencev, ki neke učne vsebine niso osvojili, od tistih, ki so to zmogli. Pri tem ločevanju je šola porabila več in preveč časa za to, da se ja ne bi zmotila v prid šibkejših učencev, kot pa za odpravljanje vzrokov takega ločevanja in za intenzivnejši razvoj teh običajno revnejših učencev.

Ponekod je ostalo bolj, drugod manj pri starem tudi še danes. Upoštevanje individualnih učnih zmožnosti učencev in enakopravnejše vrednotenje njihovih razlik je današnji šoli še vedno dokaj tuje in pod pogostnim vplivom socialnega izvora učenca. Toda splošne zahteve po bolj humanih odnosih šole do učencev, zlasti do tistih, katerih

učne zmožnosti, nagnjenja in zanimanja niso najbolj uglašene s šolskimi zahtevami, silijo sodobno šolo, da spreminja svoje koncepte in da se temeljito notranje preobrazi. Kolikor bolj se bo šola spreminjala v to smer in opuščala predsodke, da morajo vsi učenci pri vseh predmetih doseči enake učne cilje, toliko bolj bo morala učno snov tudi globinsko diferencirati. Učencem bo morala omogočiti, da bodo segali v njen obseg in globino bolj prilagojeno svojim individualnim psihičnim strukturam, ne da bi zaradi tega izpostavljali svojo socialnomoralno vrednost in osebnostni ugled.

Globinska vsebinska diferenciacija je za učitelja zahtevnejša od obsežnostne. Prvič zato, ker še bolj seda na njegova pleča in prehaja skoro povsem v njegovo skrb in odgovornost. Če so temeljni učni načrti predvsem stvar sestavljalcev zunaj šole in predmetna diferenciacija predvsem stvar šole, je globinska diferenciacija oziroma individualizacija neposredno povezana predvsem z učiteljem, z njegovim podrobnim učnim načrtom (ali letnim programom dela) in še zlasti z vsakodnevno učno pripravo. Pri tem delu mu morejo drugi bolj skromno, največkrat le posredno pomagati. To že samo po sebi dovolj zahtevno nalogo otežuje še dejstvo, da poteka globinska diferenciacija in individualizacija v heterogenih učnih skupinah, ko mora učitelj hkrati obvladovati različne ravni in posebnosti učencev ter različne didaktične in metodične modalitete pouka. Zato mora biti učitelj zanje dobro pripravljen.

Nevralgična učna mesta

Kljub raznovrstnosti učnih težav sta diferenciacija in individualizacija učnih vsebin pri posredovanju in utrjevanju le-teh največkrat povezani s težjimi učnimi vsebinami. Skušajmo posvetiti temu metodično zelo zanemarjenemu vprašanju nekaj konkretne pozornosti. Ve se, da obstajajo lažji in težji učni predmeti ali so težki vsaj njihovi deli, ki povzročajo mnogim, zlasti šibkejšim učencem, veliko preglavic.

Za uspešnost pouka je zato zelo pomembno, da učitelj te vsebinske vozle oziroma »nevralgična« mesta, ki se vedno znova pojavljajo, so pa pomembna za razumevanje in obravnavanje kakih novih učnih vsebin, vnaprej predvidi in se nanje, zlasti v učni pripravi, posebej pripravi. Konkretno bi to pomenilo, da morajo vsi pospeševalni in drugi kompenzacijski učni ukrepi izhajati iz razčlenitve učiva na posamezne sestavine, da bi bilo laže ugotoviti, katere delajo učencem največ težav, in da bi se na tej podlagi lahko predvideli posebni didaktično-metodični ukrepi, naloge in vaje. Bolj bi bilo treba upoštevati poučno Thorndikovo misel, da sestavlja vsako sestavljeno nalogo vrsta ločenih zvez in da je učenčevo napredovanje odvisno od utrjevanja tistih zvez, ki mu delajo največ težav. Zato bi bilo treba pri vsaki učni temi predvideti hierarhično zaporedje njenih informacij in zvez ter določiti njihovo pomembnost za razumevanje in vgraditi potrebne intervencijske, zlasti metodične ukrepe.

Težja učna mesta so lahko različna po naravi. Pri nas se le redke raziskave ukvarjajo s tem vprašanjem. Zato je razveseljivo, da je R. Krulj (1983, str. 72) raziskoval tipične učne napake, ki jih delajo učenci od prvega do četrtega razreda osnovne šole pri pouku matematike. Ugotovil je, da so v vseh štirih razredih najpogostnejše tiste napake, ki izvirajo iz napačno dojetega razreševalnega principa (pravila), iz nerazumevanja smisla naloge, iz napačno izvedene računske operacije, iz zamenjavanja računskih operacij in iz napačne rabe ničle (0). Omenimo še nekaj takih učnih pasti, ki jih navaja tuja literatura.

Največkrat so nevralaična mesta povezana s *težjim razumevanjem učnih tem ali delov učne snovi* in so razrešljiva le z večjimi intelektualnimi napori. Zahtevnost je odvisna od obsega, kompliciranosti in abstraktnosti, nadalje od vrste in števila zahtevanih logičnih operacij ter ravnanj pri spoznavanju oziroma razumevanju določene vsebine

in od vednosti ter znanja iz drugih učnih predmetov, ki jih je treba pritegniti. Na elementarni šolski stopnji dela učencem težave že omenjeno razumevanje ničle (0) pri računskih operacijah ali pri razvrščanju števil na številčnem traku. V četrtem razredu je taka učna vsebina pretvarjanje merskih enot, v okviru te teme pa še zlasti pretvarjanje merskih enot za množino snovi. Težave nastajajo predvsem zaradi neenotnega pretvornika. Pri temi nauk o toploti dela učencem posebne težave izračunavanje gostote toplotnega toka in toplotne prevodnosti (Berge, 1975, str. 172). Gapp (1975, str. 233) ugotavlja, da so pri pouku kemije značilne težave, ki se vedno znova pojavljajo, pri ugotavljanju števila atomov v kemičnih formulah. V formulah 6Fe, N_2, P_2O_5 in $3Al_2O_3$ delata učencem posebne težave zadnji dve, in sicer zaradi posebno zapisanih znakov in iz njih izhajajočih operacij, npr. 2A130 namesto Al_2O_3, ali pa zaradi vezanja faktorjev le na prvi znak formule, npr. 4 atomi aluminija in 3, namesto 6 atomov kisika za izraz $2Al_2O_3$. Gapp poudarja, da prihaja do podobnih napak tudi pri razčlenjevanju enačb, zlasti pa še pri snoveh, ki zahtevajo delen ali popoln preobrat miselnih in delovnih postopkov, ko je treba npr. izvesti formulo iz postopkov ali postopke iz formule neke atomske zgradbe ali periodičnega sistema. Zanke takih nalog oziroma učnih vsebin ležijo v težavah reverzibilnega mišljenja oziroma v različnem zaporedju in v relativnosti miselnih operacij. V takih primerih mora učitelj predvideti ne le učence, ki bodo imeli težave, marveč tudi to, kako jim bo pomagal. Bistvo te pomoči je navadno v vsebinski »poenostavitvi« takih mest in njihovih logičnih zvez oziroma struktur, v nazornosti obravnave in v upočasnjenem učnem tempu, v povezovanju takih mest z nalogami in aplikacijami, ki razkrivajo njihovo zapletenost.

Za naketere učence so nevralgična mesta učivo, katerega razumevanje je povezano *z reševanjem zahtevnejših nalog,* s težavami pri uporabljanju nekaterih znanj oziroma apliciranju znanj na nove predmete, pojave in odnose. V sedmem razredu osnovne šole mnogi učenci težko razumejo Pitagorov izrek, ker je razumevanje tega izreka povezano s težjimi praktičnimi geometrijskimi nalogami. Podobne težave so pogostne tudi pri stavčni analizi in razumevanju stavčnih členov. Mnogim učencem povzroča težave računanje pri kemiji, npr. računanje spremembe mase pri kemičnih reakcijah oziroma izračunavanje mase kemičnih izrazov. Nevralgična mesta se kažejo tudi pri uporabi kemičnega simbolnega jezika in pri postavljanju strukture in zaporedja učnih korakov oziroma hierarhije delnih operacij in algoritmov. Do težav prihaja zaradi različnega »perfekcioniranja« delnih aktivnosti. Tako si npr. del učencev algoritme skrajšuje, drugi pa jih podaljšujejo, eni rešujejo probleme po krajši, drugi po daljši poti. Šibkejši učenci radi odpovedo, če gre za problemske učne situacije, ki bi jih bilo treba razrešiti s samostojnejšimi in bolj ustvarjalnimi hevrističnimi postopki (Gapp, 1975, str. 233). V ozadju teh težav so največkrat slabo osvojeni pojmi in pravila, šibko predznanje, nerazumevanje soodvisnosti, slaboten transfer znanja in sposobnosti ter še zlasti nepoznavanje postopkov razreševanja in njihovega zaporedja.

K težjim učnim delom spadajo tudi snovi *z različnimi učnimi zahtevami,* iz česar izvira nedoločenost učnih situacij in negotovost učencev. Sem spadajo vsebine, ki so hkrati elementi različnih sistemov in jih je mogoče analizirati z različnih vidikov, ali vsebine, ki prihajajo zaradi konvencionalnih, zgodovinskih ali drugih razlogov v nasprotje z ustreznimi pojmi, odnosi in izkušnjami pri drugih učnih predmetih. Npr. kemični izraz xa_yb_z ustreza matematičnemu obrazcu x(ay = bz), ali ruski predlog »s« zahteva 5. sklon, v nemščini pa se »z« (mit) veže z dativom, oziroma akuzativom (Gapp, 1975, str. 242). V takih primerih je povezanost učne snovi s prejšnjo ali z drugimi sorazmerno skromna, veljava takega znanja pa ozka.

Zelo pogosto so učna vozlišča zunaj konkretne učne vsebine in njene zahtevnosti. So posledica *pomanjkljivega predznanja in vrzeli* oziroma slabega obvladovanja »znanstvenega aparata«; sem spadajo neka temeljna znanja in spretnosti, modeli, poznavanje

struktur, ki se pri pouku pogosto pojavljajo (npr. materije), nadalje simbolni jeziki (kemični, matematični, topografski), slovnično in jezikovno znanje, temeljni zgodovinski podatki itd. Te vednosti in znanja, ki se pojavljajo kot prvi pogoj ali sredstvo novih obravnav, se vedno znova pojavljajo v različnih zvezah in pod različnimi pogoji. Zato je radius njihovih motenj, če jih učenci ne obvladajo, dovolj širok.

Večkrat se dogaja, da učenci težje razumevajo sorazmerno lahke učne vsebine. To je navadno povezano *s subjektivnimi ozadji.* Motnje izvirajo iz že znanih sorodnih vsebin (retro in proaktivna inhibicija), iz pomanjkljive učne pripravljenosti in motiviranosti učencev, iz njihove nedelavoljnosti, zaradi neatraktivnosti učiva, šibke poklicne ali praktične osmislitve učiva ipd. Pogosto gre za ovire, ki so povezane bolj kot s samo snovjo z načini učenja, npr. odpor do govorjenja pri učenju tujega jezika, do rabe učnih pripomočkov, do ponavljanja ipd.

Gapp ugotavlja nevralgična mesta pouka tudi z vidika *idejne in svetovnonazorske vzgoje učencev.* Te probleme dokazuje na temi Modeli zgradbe atomov in kemičnih zvez, ob kateri bi si morali pridobiti učenci jasne modelne predstave atomov in o kemičnih zvezah. Toda modelni odnos med bistvom in pojavom mikro področja ni povsem identičen s stvarnim odnosom makro področja. To spoznanje je svetovnonazorsko zelo pomembno, da bi učenci stvarnost teoretično pravilno razumeli, torej ne kot mehanično materialistični zbir delov, marveč kot dialektičnomaterialistično strukturo, ki je sama v sebi nezaključena in neskončna.

V tej zvezi sta se pokazali pri učencih dve nevarnosti. Eni so dojemali modele »naivno materialistično« in so vse pri kemiji in fiziki pridobljeno znanje o strukturi materije subsumirali pod en enoten model ter absolutizirali različne aspekte modeliranja. Protoni, nevtroni, elektroni s svojimi elementarnimi delci, kot so masa, naboj, razmerje do jedra, oboda, so oblikovali v predstavi nekaterih učencev samosvoj, izoliran atomski model. Razlike med vrstami atomov so videli enostransko kvalitativno, po drugi strani pa so jim pripisovali makroskopske lastnosti. Kemičnih zvez niso razumeli kot specifične strukturne modele (Gapp, 1975, str. 235).

Nasprotno pa se je pri nekaterih pokazalo »agnostično« dojemanje modelov, saj jih niso mogli razumeti kot sredstvo spoznavanja sveta. Odnosi med različnimi aspekti modelov so bili zanje preveč abstraktni, da bi jim lahko rabili kot sredstvo spoznavanja stvarnosti (Gapp, 1975, str. 236).

Večina nevralgičnih mest je tesno povezana z dejstvom, da je navadno premalo upoštevan večstopenjski značaj učnega procesa, da je zlasti na težjih snovnih mestih *premalo induktivno naravnan.* Ne glede na to, iz katere teorije učenja izhajamo, je skoro pri vseh težjih učnih mestih treba veliko bolj upoštevati stopnjo konkretnosti, konkretno ravnanje učencev, simuliranje stvarnosti ipd., ki naj jo spremljajo zunanji glasni govorni izrazi. Šele iz te konkretnosti je možno prek eksplicitnega govornega analiziranja, utemeljevanja, strukturiranja in razreševanja preiti na »notranji govor« in na abstraktno miselno dojemanje, oblikovanje (super) simbolov, pojmov in struktur, skratka h globljemu razumevanju in dojemanju objektivne stvarnosti. Taka razčlenitev pouka, zlasti težjih učnih mest, šele lahko učitelju razkrije najpogostnejše učne težave posameznih, zlasti šibkejših učencev in mu pomaga načrtovati, kdaj, v katerem delu pouka in v kolikšni meri bi bilo treba pouk diferencirati in individualizirati.

Diferencirano in individualizirano obravnavanje novih učnih vsebin in razvijanje sposobnosti

Vsebinska diferenciacija in individualizacija sta aktualni pri vseh učnih predmetih in vsebinah. Tudi takrat, kadar prevladuje frontalni pouk, je možno pogosto organizirati pouk na *več težavnostnih ravneh,* in to z namenom, da se vsaj delno upoštevajo ak-

tualnejše in bolj parcialne učne razlike med učenci in njihov odnos do posameznih učnin tem ali njihovih delov. Pri vseh učnih temah je možno samoiniciativno vključevati vsebinske elemente ter poudarke, ki so naravnani na različne interese, potrebe, želje in učne zmožnosti posameznih ali več učencev. Namen takega pouka ni predvsem dodatno informativno znanje, marveč razvijanje funkcionalnih sposobnosti. Za obdelavo literarnih tekstov dokazuje to Ilić (1981/2, str. 189), kajti s takim učenjem so dosegli učenci v primerjavi s kontrolnimi skupinami večjo hitrost glasnega in tihega branja, obogatil se jim je pasivni besedni zaklad, bolje se je razvilo pismeno izražanje in verbalna kreativnost, in to zlasti pri šibkejših in povprečnih učencih. K temu je treba dodati še nič manj pomembno prednost take diferenciacije: pri učencih razvija zavest, da mora biti prilagajanje obojestransko. Tudi učenci imajo pravico in dolžnost, da se svobodno vključujejo v njim primerne zahtevnostne učne ravni, da morejo slediti svoji naravni težnji po nenehnem in konstantnem napredovanju.

Pri diferenciranju in individualiziranju učnih vsebin je treba najprej ugotoviti, katere sestavine tvorijo določeno učno temo in kakšna je njihova pomembnost. Iz tega zornega kota bi morali učitelji, ko izbirajo učno vsebino, določajo njen diferencirani obseg in globino ter čas, ki ga bodo namenili temeljni mreži znanja in sposobnosti, razmišljati zlasti v naslednjih smereh oziroma upoštevati nekaj osnovnih selekcijskih kriterijev.

Najprej se morajo vprašati, kolikšna je formalnologična oziroma *formativna vrednost* neke učne teme ali njenih delov, v kolikšni meri in pri katerih učencih more spodbuditi spoznavne procese, bistriti miselne akcije (indukcije, dedukcije, analize, sinteze, primerjanja, analogije, abstrahiranja, kritičnosti itd.), razvijati domišljijo, voljo, doživljanje in jih prek tega razvoja usposabljati tudi za samoizobraževanje. S tem je v tesni zvezi *informativni kriterij,* vprašanje torej, kolikšna je splošnoizobraževalna ali uporabna stran neke učne vsebine, brez katere bi bila osiromašena človekova kulturna podoba in kar bi oviralo njegovo vključevanje v medčloveške odnose, v javno življenje, v delo in v poklicno usposabljanje. In nazadnje, čeprav ne zadnje, je treba upoštevati *vrednotne potence* učne teme in njene *vzgojne možnosti,* v kolikšni meri omogoča celovito osebnostno oblikovanje mladih ljudi. Vsaka učna vsebina – ena sicer bolj, druga manj, ena bolj neposredno druga bolj prikrito – vsebuje poleg znanstvenih resnic tudi najrazličnejše moralne, socialne, estetske, zdravstvene, delovne in druge vrednote. V odkrivanju teh in v primernem individualiziranem vključevanju le-teh v pouk, kar je temeljni pogoj za vzgojnost šole, se kažejo težišča učiteljeve intelektualne kreativnosti, njegove duhovne in osebnostne pedagoške angažiranosti.

Če smo nekoliko konkretnejši, more učitelj šele na podlagi celotne analize teh kriterijev odločati, denimo, o takih dilemah, ali so npr. pri tujem jeziku izgovarjava, branje, pisanje, besedni zaklad, slovnica, pravopis, razumevanje itd. vselej enako pomembne sestavine, ali smejo učenci pri teh sestavinah in njihovih delih različno napredovati ali pa morajo biti te storilnostne vrednosti po obsegu in globini pri vseh učencih relativno enake. Ob temi pri tujem jeziku, katere bistvo je npr. orientacija tujca in sporazumevanje z njim v tujem mestu, bi se glasilo vprašanje: ali morajo vsi učenci obvladati enak besedni zaklad ali pa bi zadostovalo za šibkejše učence tudi skromnejše in bolj poplitveno besedišče? Nadalje, ali morajo pri obravnavanju ulomkov vsi učenci obvladati tudi deljenje ulomkov z ulomki ali pa bi morda za šibkejše zadostovalo deljenje ulomkov le s celimi števili? Ali se določanje mestnih vrednosti števil mora ustaviti za vse učence prvega razreda že pri stotici, ko bi razširitev te teme za zmožnejše učence mogla seči morda do tisočice? Možna je razširitev učnih tem na vsebine, ki niso bistveno in niso neposredno povezane s temi temami, utegnejo pa zanimati nekatere učence. Npr. pri obravnavanju druge svetovne vojne naj vsebuje kaka učna sekvenca kaj več o orožju, pri obravnavanju neke geografske pokrajine pa kaj več o njenih etnoloških

značilnostih. Učencem naj bo dana možnost, da se tej ali oni vsebinski sekvenci bolj posvetijo kot drugi, morda katero tudi zanemarijo, če ni pomembna za kontinuiteto učenja. Bolj je treba upoštevati predznanje in izkušnje učencev ter njihovo kontinuirano nadaljevanje od že znanega k neznanemu. Seveda morajo biti učni načrti toliko fleksibilni, da jih je možno sproti dograjevati in izpopolnjevati.

Nekaj diferenciacijskih možnosti ponuja bolj *teoretično* ali pa bolj *praktično* pragmatično akcentuiranje učne snovi. V teh zmožnostih obstajajo med učenci velike razlike. Tiste, ki imajo bolj razvite abstraktno logične spoznavne sposobnosti, je vsekakor treba potegniti v globlje teoretične razsežnosti nekega predmeta ali pojava, v njegove kavzalne, funkcionalne, razvojne in druge logične utemeljitve, v številnejše podrobnosti in raznovrstne zveze, v povezanost s sorodnimi vsebinami ipd., medtem ko se moramo pri šibkejših učencih zadovoljiti z bolj uporabnimi učnimi ravnimi, z nameni, da bodo zmogli taki učenci neko znanje, kajpak s temeljnim razumevanjem, konkretno uporabljati ali kako drugače z njim ravnati. Pri obravnavi, denimo, učne teme kaljenje semen, bo vseboval program A le temeljno védenje o vzrokih in pogojih kalitve, program B pa bo te vzroke in pogoje poglobil in razširil na raznovrstne posebnosti. Ali, pri učni temi neužitne gobe bodo spoznali učenci A programa le njihove temeljne lastnosti, zunanji videz, preventivne mere ipd., v programu B pa bodo posamezni strupi bolj poglobljeno predstavljeni.

Možnosti kvalitativne in kvantitativne vsebinske diferenciacije in individualizacije ter odgovori na zgoraj postavljena vprašanja so odvisni od narave določene učne vsebine, od povezanosti, nadrejenosti in podrejenosti njenih sestavin, od hierarhičnosti njihove zgradbe itd. Predvsem pa je pomembno, v kolikšni meri so neka učna vsebina ali njeni deli spodbudni in nujni za učenčev temeljni razvoj na nekem učnem področju. O teh dilemah se naša osnovna šola malo sprašuje, srednja pa za gotovo še manj, ker pač učno vsebino zelo skromno diferencirata. Od 144 vprašanih osnovnošolskih učiteljev jo 19,64 % razrednih in le 5,68 % predmetnih zelo pogosto diferencira, nikoli ali zelo redko pa 51,78 % razrednih in 72,72 % predmetnih učiteljev (Šajn, 1979, str. 98). Dosti indikativen podatek, ki opravičuje domnevo, da tudi med učitelji, ki jih raziskava ne zajema, to stanje najbrž ni ugodnejše. To velja tudi za podatek, ki daje slutiti, da so med učnimi predmeti precejšnje diferenciacijske razlike. Še najbolj je diferenciran začetni pouk matematike in pouk začetnega branja ter pisanja, na predmetni stopnji pa je nekaj več teh prizadevanj pri naravoslovnih kot pri družboslovnih in jezikovnih učnih predmetih (Strmčnik, 1982).

Diferencirano in individualizirano utrjevanje znanja in sposobnosti

Vsebinske diferenciacijske možnosti na več zahtevnostnih ravneh se še bolj pokažejo pri utrjevanju znanja in sposobnosti, kjer razlike med učenci zaradi njihovega samostojnega dela še bolj zbujajo pozornost. Po načinih, vsebini, tempu in organizaciji šablonizirano utrjevanje znanja in sposobnosti, ki zakriva učne vrzeli, slabo razumljene misli, neizpolnjene učne pogoje, npr. predznanje, motiviranost, in razkriva le formalno osvojeno znanje ipd., je pogosto vzrok slabih učnih uspehov, kakor tudi za dolgočasenje in učno neracionalnost zmožnejših učencev.

Tudi na tej učni stopnji je treba na podlagi prejšnjih vsebinskih in vrednostnih kriterijev jasno vedeti, kaj in koliko je treba utrjevati neko znanje in sposobnosti pri vseh učencih, kje in koliko pa bo to početje diferencirano in individualizirano. Potemtakem je treba vnaprej poznati tisto bistveno znanje, sposobnosti in vrednote, ki morajo preiti po diferenciranih in individualiziranih ravneh zahtevnosti v *aktivno zavest učencev*, ki morajo biti vključene v njihov vzgojno-izobraževalni sistem ter postati nerazdružljiva

sestavina njihove osebnosti. Sem sodijo v prvi vrsti, zgoščeno povedano, temeljne »mreže pojmov«, logične »osi« učne snovi (zakonitosti, pravila, temeljni odnosi in funkcije, bistveni pojmi, strukture ipd.). V drugo kategorijo sodijo tiste vzgojno-izobraževalne vsebine, katerih zapomnitvena raven more ostati na stopnji *prepoznavanja.* Zadostuje, da vsaj šibkejši učenci manj pomembne podatke, dejstva, informacije, odnose, pomen nekaterih pojmov, pasivni besedni zaklad pri tujem jeziku itd. prepoznajo, ko se s takim znanjem srečujejo ali ko ga pri konkretnih opravilih potrebujejo. In končno je treba označiti tudi učna gradiva, ki imajo *postranske funkcije,* namenjene v prvi vrsti lažjemu razumevanju temeljnih oziroma bistvenih učnih sestavin. Sem sodijo razni primeri, analogije, ilustracije, konkretizacije ipd., ki jih morejo učenci, potem ko so z njihovo pomočjo dosegli neki vzgojno-izobraževalni cilj, tudi zanemariti in celo pozabiti. Tudi pozabljanje je treba voditi, če nočemo, da bodo to navadno stihijsko opravili učenci sami in njihovi obrambni mehanizmi. Utrjevanje in ocenjevanje je treba še posebej prilagajati tistim učencem, ki so že usmerjeni. Ne kaže jih gnjaviti prek temeljne ravni tam, kjer imajo velike težave in kjer za gotovo ne bo njihovo življenjsko in poklicno težišče. Njihove moči je treba naravnati predvsem tja, kjer uspevajo in koder bo tekla njihova izobraževalna in poklicna pot.

Za utrjevanje znanja so zelo pomembne *šolske in domače naloge* ter drugo raznovrstno vadbeno učno gradivo. Če je organsko povezano s predelano ali načrtovano učno snovjo, naravnano na ustvarjalno induktivno in deduktivno, konvergentno in divergentno aktivnost učencev in primerno diferencirano ter individualizirano, lahko bistveno vpliva na kvaliteto pouka. Zlasti je pomembno, kako in v kolikšni meri so naloge učencem predstavljene in razložene. Mnogim delajo težave obseg in globina naloge, k nalogi ali vaji spadajoči podatki, analogije, pomožni viri, število zahtevanih logičnih operacij, kompeksnost naloge, potrebno predznanje, šibko obvladanje tekoče učne snovi, abstraktnost formulacije nalog in navodil ipd. Poleg teh splošnejših ovir je treba upoštevati še bolj specifične težave, običajno šibkejših učencev. Ti npr. pogosto ne dojamejo smisla naloge, ker ne razumejo njenih temeljnih pojmov in namenov, ne zmorejo dojeti delnih sestavin in korakov naloge, preobilica nalog porodi v njih občutek preobremenjenosti, le-ta pa slabo vpliva na samozavest in zbranost itd.

Vendar te težave le niso vselej odvisne samo od tega, kako učitelj naloge razloži in pospremi z navodili, kako učence nanje pripravi. Še vedno ostane veliko takih, ki so nepremagljiva ovira za marsikaterega učenca. Zanje je treba naloge in druga sredstva učnega utrjevanja kar se da diferencirati. Tako bi jih npr. morali dajati šibkim in počasnejšim učencem manj, drugim več. Za prve naj bo utrjevanje nekega znanja vezano na »šolsko« vadenje, po vzorcu nalog v šoli, za druge pa na izvirnejše primere; za prve bodo naloge bolj reproduktivne, konvergentne, z več navodili, za druge bolj ustvarjalne, divergentne, z manj navodili. Prvi opazujejo laže razumljive predmete in pojave, drugi težje, pri prvih naj bo težišče domačih nalog na dopolnilnem, pri drugih na dodatnem učenju itd. Salzwedel (1975, str. 93) navaja za primer diferencirano utrjevanje linearnih enačb na več težavnostnih ravneh. Najlažje obsegajo naloge, pri katerih je spremenljivka x multiplikativno povezana z določeno konstanto (ax=b, pri čemer je a $\neq$ o) npr:

$$-4x=12;\quad -3x=-15;\quad \frac{4}{5}x=72;\quad \frac{2}{3}x=\frac{4}{9}.$$

Pri težavnejših nalogah pa gre za enačbe z ulomki, pri katerih se posredovana spremenljivka pojavlja pri številu in imenovalcu, npr.

$$\frac{4x+3}{3x-2}=\frac{12}{7}$$

Naloge naj bodo diferencirane tudi glede na konkretne težave določenih učencev, npr. pri matematiki z ulomki, obrestnimi računi, merskimi enotami ipd. Učenci, ki imajo težave z branjem zemljevidov, naj vadijo poznavanje geografskih simbolov, drugi bodo morda osredotočeni na statistično gradivo, na vrednotenje in primerjanje kvalitativnih kazalcev, medtem ko bodo najsposobnejši kos matematičnim geografskim operacijam. Na splošno lahko diferenciacijske možnosti združimo, oziroma posplošimo na horizontalno in vertikalno (obsežnostno in globinsko) zahtevnost domačih nalog, na stopnjo samostojnosti učencev in deleža učne pomoči pri domačih nalogah ter na stopnjo njihove originalnosti in ustvarjalnosti. Žal je tega prizadevanja v naših šolah bore malo. Na vprašanje, ali diferencirajo domače in druge naloge, je nikalno odgovorilo kar 73,3 % predmetnih in 62,8 % razrednih učiteljev. Če pa to delajo, običajno pri matematiki in jezikovnem pouku, diferencirajo obseg, veliko manj pa težavnost nalog (Strmčnik, 1982). Podobne rezultate je na manjšem lokalnem vzorcu dobila tudi Cerjakova (1986). Po njenih podatkih domače naloge redkeje ali nikoli diferencira 67 % razrednih in predmetnih učiteljev.

Kljub vsej aktualnosti vsebinskega diferenciranja vzgojno-izobraževalnega dela, je vendarle treba paziti, da ta učna pomoč ne bo zavirala učenčevega napredka. Poleg njegove zdajšnje aktualne razvitosti mora imeti učitelj pred očmi zlasti njegov perspektivni razvoj in realno stopnjevane spodbude zanj. K temu namenu bo poleg učiteljeve individualizirane pomoči veliko pripomogla možnost, da si učenci sami izbirajo učno zahtevnost. Ni dobro, če jim je določena ali celo vrinjena od zunaj. Boljše je, če ponudi učitelj učencem pestrejšo izbiro, določi morda le obvezne ravni za vse, sicer pa si lahko zahtevnost učnih vsebin sami izbirajo. S tem so bolj spodbujeni k prizadevanju, predvsem pa je bolj upoštevana subjektivna pozicija učencev in njihova potreba po nenehnem preizkušanju ter potrjevanju.

Za učitelje utegnejo biti zanimivi drobni primeri razbijanja in diferenciranja frontalnega pouka na več ravneh, kakor jih navaja Bönsch (1972, str. 45–51). V njih se pre-pleta prilagajanje učnih vsebin, načinov dela in učne pomoči šibkejšim in zmožnejšim učencem na različnih stopnjah učnega procesa.

– Pri slovničnem pouku učitelj napiše na tablo besedilo s praznimi mesti, kamor se vstavijo besede določene sklanjatve. Razred frontalno zapolni vrzeli s pravilnimi besedami, nato jih učitelj zbriše. Zdaj morajo učenci »luknjasti« tekst prepisati v svoje zvezke in sami izpolniti prazna mesta, da bi se poglobili v to temo in znanje utrdili. To delo poteka v individualnem učnem tempu. Hitrejše učence more zaposliti učitelj na različne načine: a) da dobijo dodatne naloge, b) da si delo sami izberejo, c) da pomagajo šibkejšim.

– Pogosto je učno delo lahko diferencirano po obsegu naloge. Tako bodo npr. šibkejši in počasnejši učenci dolžni izpolniti le polovico zgoraj omenjenega teksta, povprečni vsega, najsposobnejši in najhitrejši pa bodo dobili še kako dodatno nalogo.

– Pri matematičnem pouku je možno npr. procentno računanje frontalno uvesti. Za nadaljnje samostojno delo je treba predvideti čas trajanja, npr. 20 minut. Učencem so na voljo delovna sredstva in pripomočki, ki si jih prosto izbirajo, prav tako si sami določijo tudi učni tempo. Učitelj in morda še kak zmožnejši učenec pomagata učencem, ki dela sami ne zmorejo.

– Za izravnavo različnih učnih zmožnosti učencev, seveda če je ta izravnava potrebna in možna, in za uravnovešenje učnega tempa je priporočljivo, da se neka, denimo, jezikovna lekcija obravnava v heterogenih dvojicah, s čimer se njihove moči delno uravnovesijo. V takih primerih zmožnejši učenci niso zavrti, saj more pomoč drugim spodbujati tudi njihov razvoj.

– Diferencirano je lahko že uvodno učno delo. Učiteljica razredne stopnje napove npr. tekmovalno ali ocenjevalno branje, za katero se morajo učenci poprej pripraviti.

Kakih 10 minut bodo boljši in srednji bralci brali neki tekst za sebe, šibkejši bralci pa se zberejo okoli učiteljice, da skupaj urijo krajše stavke. Sledi tekmovanje ali ocenjevanje, vendar tako, da bodo šibkejši bralci brali krajše in lažje tekste oziroma take, ki so jim bliže.

– Pri spoznavanju narave in družbe je pogosto mogoče diferencirano začeti z obujanjem in zbiranjem potrebnega predznanja, z opravljanjem uvodnih del, vadenjem potrebnih spretnosti ipd., da nato sledi čim plodnejše skupno frontalno učenje. Učenci bodo bolj učno pripravljeni in tudi bolj razpoloženi, če bo vsaj začetek dela manj formalen. Obravnavanje, denimo, zemljepisne teme »Sosednja republika« se lahko začne tako, da učenci v prvih petih minutah samostojno napišejo, kar vedo o njej, ali da na podlagi zemljevida opišejo, kar se jim zdi na prvi pogled značilno za to republiko.

– Za učence bo zanimiva diferenciacija, ki jim omogoča sodelovati pri načrtovanju nekega učenja. Učna ura se lahko prične z 10-minutnim računanjem na pamet. Nato dobijo vsi učenci skupno uporabno nalogo, ki je napisana na tabli. Vsak učenec zase razmišlja in kasneje poroča o njenem bistvu in kako se je dela lotil. Učitelj naj vodi ta razgovor tako, da pride do veljave čimveč učence, morda šibkejši naprej. Po tej poti je moč priti do množice raznovrstnih zamisli, ki omogočajo učitelju prilagajanje pouka.

Priprave za tako diferenciran pouk so odvisne od tega, ali poteka bolj ali manj organizirano. Za bolj sistematično, načrtno in vnaprej planirano prehajanje na višje učne ravni se bo moral učitelj temeljiteje in vsestransko pripraviti ter razred primerno organizirati. Kadar so dopolnilni učni segmenti večji, kompleksnejši in zahtevnejši, ne bo šlo brez skupinskega, parnega in posamezniškega dela. Pripraviti je treba ustrezna navodila za delo, določiti vnaprej učence, ki jim je namenjeno, formulirati naloge, zanimiva vprašanja in impulze, na katere bodo učenci samostojno in ustvarjalno odgovarjali, predvideti učne pripomočke, čas in prostor dela ipd. Želeti bi bilo čimveč takega pouka.

Toda v današnjih učnih razmerah učiteljev in učencev teh želja ni mogoče pogosteje uresničevati. Več je priložnosti, da učitelj bolj neformalno, mimogrede, »improvizirano«, brez večjih poprejšnjih priprav dviga učno delo na več ravni, vključuje razširjene in poglobljene elemente, namenjene določenim učencem. Pri obravnavi, denimo, literarnega teksta učitelj mimogrede pove kaj več o prostoru in času, ko je delo nastajalo, o pobudah zanj, o posameznih likih, o temeljnih teoretskih smereh, o njihovih zgodovinskih, socialnih, idejnih in drugih ozadjih ipd. Lahko pa učenci do marsičesa pri tem sami pridejo. Te razširitve lahko spodbudi učitelj sam potem, ko je uvidel to potrebo, ali jih sprožijo učenci s svojimi vprašanji, pripombami, izkušnjami in dvomi. V vsakem primeru so odvisne od učiteljeve inventivnosti in intelektualne kreativnosti ter seveda od želje, da, kjer je le možno, ublaži podrejanje učne zahtevnosti povprečnim učencem oziroma uniformiranosti klasičnega pouka.

Diferencirano in individualizirano preverjanje in ocenjevanje

Še bolj kot diferencirano in individualizirano učenje in utrjevanje znanja in sposobnosti je zlasti v okviru notranje in fleksibilne diferenciacije zapleteno individualizirano ocenjevanje. Toda če hočemo pouk v resnici posodobiti, ne moremo ostati le pri individualizirani obravnavi učiva, marveč moramo napraviti še nadaljnji, čeprav najtežji korak in mnogo bolj kot doslej individualizirati tudi ocenjevanje. Sodobna šola ceni enako kot znanje tudi različne sposobnosti, interese, spretnosti in navade, kooperativne lastnosti ipd., kar potegne za seboj večjo raznovrstnost in razpršenost vzgojno-izobraževalnih rezultatov, ki niso združljivi z enostranskim tradicionalnim storilnostnim ocenjevanjem. Bolj je upoštevano samoocenjevanje in diagnostično preverjanje

različnih učnih dejavnosti, da bi na tej podlagi prišle čimbolj na površje učenčeve zmožnosti in pomanjkljivosti, oziroma da bi mogla biti učna pomoč kar se da ažurna in individualizirana. A na tej poti je veliko teoretičnih in praktičnih težav in tudi odporov, ki dobivajo ponekod v svetu celo politične razsežnosti. Najhuje pa je, da so med nasprotniki ocenjevalnih reform tudi mnogi pedagoški delavci in starši. Učitelju je sorazmerno lahko razumeti, da niso vsi učenci enako zmožni in da je zaradi tega treba dati enim več in drugim manj. Toda brž ko preide na ocenjevanje, se mu to načelo izniči. Izmaličijo mu ga predsodki in prepričanje, ki mu jih je razvila in mu jih še poraja selektivnost osnovne šole, češ da so enotna ocenjevalna merila za vse učence sinonim pravičnosti in objektivnosti ocenjevanja. V to še vedno verjame nad 43 % razrednih in okoli 60 % predmetnih anketiranih učiteljev, ki so odgovorili, da ocenjevanje nikoli ali le redko diferencirajo (Strmčnik, 1982).

Vsi učitelji seveda ne mislijo tako. Zlasti na osnovnošolski stopnji ni malo takih, ki tako kot Kunaverjeva (1981, str. 5) in Karničnikova (1982, str. 8) občutijo in doživljajo krivičnost tradicionalnega neindividualiziranega ocenjevanja. Ko Kunaverjeva ugotavlja, kako letijo petice v redovalnico bistremu Zdenetu, ki »mu še s prstom ni treba migniti« zanje, se ji iz dna srca izvije želja: »Kako rada bi vsaj eno Zdenetovo petico zapisala Marjetki, pridnemu, prizadevnemu dekletcu z bledim obrazom, lepo urejenimi zvezki in s prijaznim vedenjem. Marjetka bi rada pomagala vsemu svetu, le sebi ne more . . . S solznimi očmi sprejema dvojke in občasne trojke . . .«

Take učiteljeve doživljajske lastnosti so kajpak v veliki meri odvisne od njegove osebnostne senzibilnosti in humanosti, pa tudi od pedagoške ter psihološke razgledanosti. Nanje močno vpliva tudi, ali delajo učitelji v bolj konservativnem ali v bolj naprednem šolskem okolju. Ko so učitelji v Zvezni republiki Nemčiji vprašali, ali je treba klasično ocenjevanje nadomestiti z opisnim, ki bo bolj upoštevalo individualne razlike med učenci in ugotavljalo, v kolikšni meri so učenci dosegli učne cilje, je bilo proti 78 % učiteljev nižje gimnazije, ta je med obveznimi šolskimi smermi najbolj tradicionalna, 67 % učiteljev meščanske šole in le 10 % učiteljev skupne šole, ki velja danes za najnaprednejši model obveznega šolstva. Svoj »ne« so utemeljevali s tem, da je možno z ocenami učence bolj natančno diferencirati in da bi bila brez ocen otežena samokontrola učencev (Allgemeiner Schulanzeiger 1977/1). K tem zmotam je veliko pripomogel tudi tisti del dokimologije, ki je temeljil na strogih psihometričnih zahtevah. Še ne tako stara tovrstna literatura zavrača kot »mersko neeksaktno« klasično ocenjevanje in vztraja pri standardiziranih ocenjevalnih testih predvsem zato, ker zmorejo enako zahtevnost ter enake ocenjevalne kriterije in merila za vse učence.

Prizadevanja po objektivnosti in enakosti ocenjevanja so kajpak povsem na mestu, če so naravnana proti tisti subjektivnosti učiteljev, ki izvira iz simpatij, antipatij, krivičnih presoj zaradi socialnega izvora, zunanjega videza učencev itd. Žal je tega med učitelji še veliko. To dokazuje tudi podatek, da so učitelji v nekem nemškem okolju učencem, ki so po testnih rezultatih bili sposobni nadaljevati šolanje, priznali te zmožnosti le 54 % otrok pomožnih in 60 % otrok kvalificiranih delavcev in kar 90 % otrok akademsko izobraženih staršev (Preuss, 1970). Ni pa sprejemljivo »objektiviziranje« ocenjevanja, če gre na račun pedagoških, motivacijskih, diagnostičnih in individualizacijskih namenov. Ocenjevanje, ki je podrejeno le zahtevam po merljivosti znanja oziroma zahtevam kognitivne učne storilnosti, zanemarja globlje individualizirano celotno vrednotenje ter presojanje učenčevega napredka z namenom, da bi mu bilo v pomoč. Takemu ocenjevanju sta vzrok vsaj še dve zablodi, ki nista združljivi z demokratičnostjo šole.

Glede na to, da v svetu še vedno prevladuje storilnostna učna diferenciacija, naj bi bilo ocenjevanje najpomembnejši instrument homogeniziranja učnih skupin. Zagovorniki tega mislijo, da ocenjevanje učence izenačuje, pri tem pa pozabljajo, da je stop-

nja homogenosti, pridobljena z golimi ocenjevalno storilnostnimi pritiski, sorazmerno nizka, omejena pretežno na delne učne zmožnosti učencev, oziroma da gre nekoliko večja homogenost višjih razredov vselej na račun nenaravne heterogenosti nižjih razredov, ki jo zaostrujejo ponavljalci.

S to zmoto je povezano pogostno mnenje, da je brezdušno selektivno ocenjevanje v prid večji učni marljivosti učencev. Prestrašeni učenci naj bi se bolje učili. Taka pričakovanja so pogosto povezana še z dvojnostjo učiteljevih meril, ko učencem manj daje, kot od njih zahteva, zanemarjajoč neizpodbitno resnico, da posledic slabega pouka ni mogoče odstraniti z nikakršnim, še tako strogim ocenjevanjem, da pa slabo ocenjevanje marsikdaj izmaliči prednosti dobrega pouka. Raziskave ne potrjujejo bistvene učne prednosti »stroge« šole, dokazujejo pa mnoge mentalnohigienske, osebnostne in socialne deformacije, ki jih poraja zlasti socialno selekcioniranje učencev, in to toliko bolj, kolikor mlajši so. To bi morala šola veliko bolj upoštevati, se zavedati, da se ta vprašanja ne rešujejo na liniji strog – nestrog učitelj, marveč le s kvaliteto pouka in z individualizirano učno pomočjo. Z njo pa se veliko bolj ujema permisivnost kot represivna strogost.

Žal se tudi naše ocenjevanje ni bistveno oddaljilo od teh slabosti, povezanih s tradicionalno selektivno funkcijo. Učence razvršča po njihovih ocenah in odloča o njihovem napredovanju na temelju od zunaj sugeriranih, če že ne predpisanih enotnih arbitrarnih ocenjevalnih kriterijev in meril. Ker so ti običajno neprilagojeni učencem ali celo krivični, prihaja do nasprotij med učenjem in ocenjevanjem, med interesi učencev in interesi šole oziroma do odtujenosti ocenjevanja. Zato se učenci ne trudijo, da bi se učili zaradi stvari same, marveč le toliko, da zadostijo njim odtujenim ocenjevalnim normam. Teh pa družbi in šoli v vsej svoji zgodovini ni uspelo kaj prida precizirati in objektivizirati. V tem pogledu je bila vselej najusodnejša meja med pozitivno in negativno oceno, saj je ta meja najodločilnejša za učenčevo napredovanje. Težko jo je natančno določiti, ker je odvisna vsaj od dveh zelo gibljivih spremenljivk. Na eni strani je to učna zmogljivost učencev, ki se hitro spreminja in je pri vsakem učencu na drugi ravni, drugačne narave in pogojenosti. Zadostuje, da se v učenju učenca spremeni le ena okoliščina, pa se spremeni tudi njegova učna zmogljivost. Nič lažje ni določiti temeljno učno zahtevnost. O tem, kolikšno naj bo razumevanje in védenje nečesa in kaj učenec še mora obvladati za pozitivno oceno, imajo učitelji spričo pomanjkanja objektivnih kriterijev zelo neenotne predstave. Že do razlike med »razumeti« in »vedeti« imajo različen odnos, ki zavestno ali podzavestno vpliva na njihove ocenjevalne kriterije. Mnogi so pri ocenjevanju še vedno bolj osredotočeni na pojavnosti, zapomnitev in verbalno obnovitev kot na bistvo, razumevanje in uporabo znanja.

Te in mnoge druge pomanjkljivosti današnjega ocenjevanja lahko sklenemo z ugotovitvijo, ki jo priznava tudi vedno več učiteljev, učencev, staršev in družbene javnosti sploh, da je zaupanje v cenzurno ocenjevalni sistem močno omajano. A po drugi strani je na dlani tudi dejstvo, da ta sistem še vedno nima alternative, ki bi bila praktično verificirana in sprejemljiva za vsa šolska okolja. Od tod izvirajo tudi zadrege, ko govorimo o večji individualizaciji ocenjevanja. Težko je namreč natakniti novo »obleko« na star šolski mehanizem, v katerem je tako močno zakoreninjena njegova selektivna, rangirna, represivna in avtoritarna tradicija, letno, frontalno napredovanje ali ponavljanje razreda, favoriziranje šolskega znanja na račun drugih, šoli manj ali sploh ne poznanih učenčevih zmožnosti, slabo poklicno usmerjanje, neučinkovita pomoč šibkejšim učencem itd.

Možnosti fleksibilnejšega preverjanja in ocenjevanja

Kljub tem težavam se mnoge šole in učitelji po svetu in tudi pri nas trudijo, da bi naredili korak naprej in da bi slabosti današnjega ocenjevanja vsaj omilili, če ga že ne

morejo povsem preprečiti. Njihova temeljna skupna naravnanost je v tem, da z ocenjevanjem nočejo učencev predvsem kategorizirati oziroma sankcionirati njihovih neuspehov in strogo predpisovati, kaj morajo osvojiti, marveč želijo predvsem ugotavljati, do kod so že prišli pri uresničevanju diferenciranih izobraževalnih in vzgojnih ciljev, kje so vzroki za morebitne neuspehe, kateremu je potrebna intenzivnejša pomoč in kaj storiti, da bi se vsak učenec še učinkoviteje učil. Registriranje prehojene učne poti in njenih uspehov je namenjeno razen diagnoziranju in prognoziranju učenja zlasti doživljanju lastnih učnih uspehov, da bi bili na tej podlagi učenci bolj notranje motivirani za učenje. Šoli, ki ceni enako kot šolsko znanje tudi druge sposobnosti in ustvarjalnosti, ki naslanja svoje delo predvsem na naravno vedoželjnost mladih, na njihovo avtohtono aktivnost, motiviranost, na željo po raziskovanju, uspevanju in uveljavljanju, niso potrebne eksaktne ocenjevalne norme, ocenjevalni pritiski, zaostajanje, stigmatiziranje ipd. Potrebni pa so ji čim objektivnejši opisi učenčevega napredka in prilagojena učna pomoč, ki omogoča tudi šibkejšim učencem, da se čimbolj približajo temeljnim učnim ravnem. Samo tako ocenjevanje in vrednotenje more upoštevati raznolikost učencev, jim zagotoviti samoupravni položaj oziroma status subjekta, v katerem morejo sovplivati na lasten vzgojno-izobraževalni razvoj in zato soodgovarjati zanj. Mnoge raziskave dokazujejo (npr. Vilotijević, 1985), da učitelji, ki jih odlikujejo humani in demokratični ocenjevalni koncepti, veliko bolj vključujejo v pouk take učne oblike in metode, z učno tehnologijo vred, ki omogočajo bolj aktivno, samostojno in ustvarjalno učno delo učencev.

Tej funkciji ocenjevanja oziroma učnega presojanja je treba prilagoditi vsebino, organizacijo in tehnike ocenjevanja oziroma vrednotenja. Ni mogoče mimo kvalitativno in kvantitativno diferenciranega ocenjevanja, torej mimo prilagajanja ocenjevalne zahtevnosti učencem različnih učnih zmožnosti. Ob teh razlikah imajo učenci običajno izostren posluh za pravičnost, seveda pod pogojem, da jim ga taktno in humano razvija šola že od prvega razreda naprej. Postopno jih je treba ozavestiti, da ljudje glede zmožnosti in sposobnosti niso enaki, da zmorejo eni več na enih, drugi na drugih področjih, da je ta človeška ustvarjalna pestrost in raznolikost pogoj in nujnost družbenega napredka, da pa ne bi smela vplivati na socialne in moralne vrednosti ljudi, če ta različna, bolj ali manj zahtevna dela, ki jih zmorejo in s katerimi največ koristijo sebi in skupnosti, pošteno in vestno opravljajo. Tako naravnane učiteljeve zavestne ocenjevalne »subjektivnosti« učenci ne doživljajo kot slabost, marveč kot prednost njegovega ocenjevanja, če jim je znana njegova humana namera in če ga v praksi tako tudi doživljajo.

Mnogo težji je odgovor na vprašanje, kako uresničiti to ocenjevalno vodilo, kako ocenjevati po različnih ocenjevalnih merilih, dokler imamo enotno številčno ocenjevalno lestvico in dokler je samo ta ocena merilo učenčevega napredka. Problemov je veliko, zanesljivih rešitev pa še sorazmerno malo in še tiste, ki so znane, niso uporabne v vseh šolskih okoljih. Tudi naši predlogi bodo le posamezni kamenčki v tem mozaiku izboljšav.

Želimo poudariti, da ima v novi šoli, kjer sta učna pomoč in poklicno svetovanje sistematično vključena v vsakodnevno učno delo, večjo veljavo *»neocenjevalno« preverjanje* kot pa samo ocenjevanje. Tako preverjanje, ki razkriva realna učna stanja, medtem ko jih ocenjevanje rado prekriva, daje dovolj zanesljive povratne informacije učencem o njihovih učnih uspehih in pomanjkljivostih, učitelju pa o pomoči, ki so je učenci potrebni, in o lastnih učnih slabostih. V izgovorih učiteljev, da je za tako ravnanje premalo časa in da ga učenci ne jemljejo resno, je le del resnice. Izhod iz teh težav je iskati v večjem izbiranju in racionaliziranju učnih vsebin in v vztrajnem navajanju učencev na tako preverjanje že od prvega razreda osnovne šole. Da je nekaj tega tudi v naših šolah, dokazujejo izkušnje že omenjene Kunaverjeve pri pouku angleščine.

Učencem narekuje vprašanja ali stavke ali slovnične naloge in da učencem čas za reševanje. Po dogovorjenem času se na tabli ali na grafoskopu pojavijo rešitve in učenci si sami popravijo napake. Nato pokliče šest do sedem učencev, ki ji povedo svoje dosežke. Učiteljica pohvali uspehe vsakega učenca in svetuje, kako jih še izboljšati. In kar je najvrednejše, učiteljica ni pozorna le na učne rezultate, marveč prav toliko na njihove procese, na učne poti. V zadovoljstvo ji je, ker »dobivajo učenci namesto ocen raje diagnozo o svojem načinu dela, zraven pa še nasvet, kako naj izboljšajo svoje delovne metode. Spoznavajo svoj način dela in tudi same sebe, učitelj pa dobi veliko jasnejšo podobo o učencu, kot pa jo da klasična ocena.« (str. 5)

Mnogi učitelji se teh prednosti preverjanja ne zavedajo. Dogaja se celo, da učenčevih uspehov, ki jih spoznajo mnogo celoviteje in v naravnejših učnih položajih pri neocenjevalnem preverjanju, npr. pri pouku matematike ali tujega jezika, kjer je takega preverjanja v praksi vendarle nekaj več, kasneje pri skupni oceni sploh ne upoštevajo. Krčevito se pa oklepajo vsakega učenčevega neuspeha, ki ga je morda povzročila npr. pri matematični šolski nalogi trema, trenutna površnost ali kaj podobnega. Take učitelje, ki so gotovo že po svoji osebnostni naravnanosti bolj pozorni na neuspehe kot na uspehe, je selektivni ocenjevalni formalizem tako zasužnjil, da ga ne morejo več podrejati učenčevi blaginji. Pa bi ga zaradi veljavnega ocenjevalnega sistema mogli, če bi to zmogli.

S tem v zvezi je možnost, ki je zdajšnji ocenjevalni sistem tudi ne preprečuje, da bi učitelji tako kot pri preverjanju tudi pri ocenjevanju bolj upoštevali njegove *diagnostične in pedagoške motivacijske* namene. Učence je treba sproti opozarjati na učne pomanjkljivosti, da se jih zavejo, in jim tudi tako pomagati, da se otresejo vzrokov neuspehov, ki so pri vsakem učencu drugačni in na drugi ravni, saj ima tudi po ljudski modrosti uspeh običajno veliko staršev, neuspeh pa je navadno sirota. Toda to početje ne sme biti kritikastrsko destimulativno, marveč, če je le mogoče, naslonjeno na spodbujevalno moč uspehov, naj bodo še tako neznatni. V tem pogledu mora znati učitelj kdaj tudi iz malega narediti veliko. Ko dokazuje Karničnikova, kako blagodejno vpliva na učenca, če učitelj takoj opazi njegov uspeh, pove, kako to doseže pri slovenskem jeziku: »Pri šolskih nalogah ali pri domačih spisih ob oceni zapišem učencu še pripombo, v kateri spregovorim o njegovem napredovanju, in to preberem tudi pred vsem razredom . . . Posrečilo se mi je, da sem prav z diagnostičnim individualnim ocenjevanjem – pri tem je bil učenec za vsak svoj individualni uspeh pohvaljen – dosegla, da je ta učenec začel resnično delati in se truditi . . . Pa naj še kdo reče, da se s takim učencem ne splača truditi.« (str. 8)

Današnje ocenjevanje je preveč naravnano samo na komuniciranje med učencem in učiteljem. Premalo se upošteva, da je tako kot učenje tudi ocenjevanje v določenem smislu kooperativni proces, oziroma da je socialno pogojeno. Zato je treba priznati učencem pravico, da ocenjujejo drug drugega, da razpravljajo o samooceni posameznega učenca in o učiteljevih ocenah. Učenci imajo običajno veliko smisla za individualizirano ocenjevalno pravičnost, za prilagajanje ocenjevalnih kriterijev zmožnostim posameznika. Po drugi strani pa je treba (ne)uspeh razreda tesneje povezovati z (ne)uspehom posameznika in nasprotno, kar bi se moralo videti tudi pri ocenjevanju. Več bi morali razmišljati, kako ocenjevati posameznikov delež v (ne)uspehu skupine in kako zagotoviti, da bo (ne)uspeh skupine zaobsežen tudi v (ne)uspehu posameznika. Vsekakor bi bilo treba bolj spodbujati skupinsko in parno učno delo, vanj bolj zaupati in njegove rezultate skupno ocenjevati.

K večji demoktičnosti in individualizaciji ocenjevanja bi veliko prispevalo, če bi se lahko učenci več *sami prijavljali za spraševanje oziroma ocenjevanje,* ko bi bili zanj pripravljeni in tudi razpoloženi. Jasno je, da pri tolikšni vsakodnevni obremenjenosti ne morejo biti vsak dan pripravljeni za vse učne predmete, zato toliko lažnih opravičil in

pogostnega izostajanja. Hkrati je treba tudi njim priznati pravico, da zaradi različnih razlogov ne morejo biti vselej razpoloženi za dialog z učiteljem. In kar je morda najvažnejše, tako ocenjevanje osvobaja učence občutka, da so učitelju podrejeni, da more z njimi razpolagati ali morda celo manipulirati. Občutek lastnega odločanja in razpolaganja s samim seboj, zlasti starejšim učencem, denimo pubertetnikom, veliko pomeni.

Ugovor, da navaja tak stil ocenjevanja učence na špekuliranje in kampanjsko učenje, je jalov, če ocenjuje učitelj čez vso učno vsebino od zadnjega ocenjevanja in če si ohrani pravico, da tudi sam »intervenira«, kadar se učenci ne prijavljajo sami, ali pa kadar ta ali oni izrablja to obliko ocenjevanja.

K večji individualizaciji in s tem tudi k večji pravičnosti pripomore *javno ocenjevanje in samoocenjevanje* učencev. Učencem je treba dati možnosti, da sami z lastnim ocenjevanjem svojega znanja in sposobnosti več razmišljajo o svojem razvoju, da se čutijo zanj soodgovorni. Primer takega samoocenjevanja prikazuje naslednja tabela:

Moje sodelovanje pri zadnji učni enoti

Ime:
Predmet: matematika
Učna enota:

	Potreboval sem pomoč	Zmogel sem sam	Pomagal sem drugim
Pravila in zakone sem razumel			
Pravila in zakone sem znal uporabljati			
Spoznal sem problemska mesta in znal formulirati vprašanja			
Postavljene naloge sem rešil			
Predlagam si oceno . . . Predlagam se za zahtevnostno skupino . . .			

Za individualizacijo učenja je pomembno, kako je konkretno, *kriterijsko* naravnano. Vsaj najpomembnejše temeljne učne vsebine morajo biti učnociljno oblikovane, da bi bilo razvidno, kaj naj obvladajo vsi učenci, da bodo lahko uspevali v nadaljnjem izobraževanju in formativnem razvijanju. V obveznem šolanju pa pogosto še to ni dovolj. Pomembno je tudi vedeti, v kakšnem odnosu je to temeljno in vse pod in nad njim do individualnih učnih zmožnosti in lastnosti učencev. Ni nujno, da bi bilo takó v kvantitativnem kot v kvalitativnem pogledu temeljno z vidika učne vsebine vselej zares temeljno tudi z vidika razvojnih posebnosti posameznega učenca. Pri neki zemljepisni učni temi bo morda za kakega učenca pomembnejši njen demografski ali klimatološki vidik, ker ga ta pač bolj zanima in ker je tesneje povezan s posebnostmi nadaljnjega izobraževanja in še zlasti njegovega celotnega razvoja. Še veliko večja je ta relativnost pri vseh učnih normah, ki se dvigajo nad temeljna učna določila. Zato so za individualizirano ocenjevanje nesprejemljiva za vse učence enaka merila, ki bi izvirala iz povprečja interindividualnih razlik med učenci večje učne skupine. Kolikor manj bo teh vplivov in kolikor bolj bodo ocenjevalna merila prilagojena kriterijskim vodilom, ki so jim pod-

laga temeljni in dodatni učni cilji ter stvarne učne zmožnosti, interesi in potrebe učencev, toliko bliže bo ocenjevanje dialektičnemu prepletanju objektivnih storilnostnih učnih zahtev in individualnih učnih zmožnosti posameznika in toliko bolj bo učna storilnost objektivno merilo učenčevega individualnega znanja.

Tem zahtevam se še najbolj približuje *opisno ocenjevanje,* ki je v svetu, kjer so šole že konstituirane po sodobnejših kurikularnih in drugih psihopedagoških načelih, že močno razširjeno. Z njim in s sprotnim samoocenjevanjem se presoja in vrednoti, kolikšen del učnega programa je učenec že uresničil, kaj je še treba postoriti, upoštevajoč, da je učna storilnost vse manj odvisna od učenca samega in vse bolj izraz skupnega prizadevanja njega, učitelja, šole in staršev, v smislu gesla »pomagati namesto zahtevati.«

Najenostavnejša je preprosta, bivalentna pismena ugotovitev, kako so bili doseženi učni cilji: npr. »učne cilje dosegel (delno dosegel), ni dosegel« ali »dodatne cilje (ni) dosegel«. Te opisne ugotovitve sicer ne povedo veliko, zato nimajo večje diagnostične in prognostične moči. Veliko več vredni so podrobni opisi učenčevega (ne)znanja, ki povedo kaj več o učnih težavah in (ne)uspehih ter nakazujejo učitelju in učencu poti, kako naprej. Npr. »Pri slovenskem jeziku dosega učenec XY povprečne uspehe. Ima razvite analitične miselne sposobnosti, zato slovnico solidno obvlada. Več težav ima s stilistiko, z izražanjem in oblikovanjem misli. Bolj kot poezija ga zanima proza, zlasti zgodovinski motivi.«

Pa še primer za nekoliko ohlapnejši tabelarični opis etapnega znanja, npr. kako učenci obvladajo deljenje v 4. razredu osnovne šole:

Učni cilji	Stopnja obvladanja		
	hitro, zanesljivo, samostojno	brez bistvenih težav	še pomanjkljivosti
Pismeno deljenje z večmestnim deliteljem brez prekoračitve mestne vrednosti		x	
Pismeno deljenje z večmestnim deliteljem s prekoračenjem mestne vrednosti			x
Preskus z množenjem	x		
Reševanje enačb			x
Reševanje tekstnih nalog		x	
Ustno deljenje	x		

Ti opisi ne sankcionirajo učenčevega morebitnega neuspeha, učencev ne razvrščajo ali kakor koli socialno in moralno zaznamujejo. Povedo le, v kolikšni meri je učenec dosegel učne cilje, kje in koliko mu je treba pomagati. Če jih je, more preiti na nov program, sicer pa naj nadaljuje z delom nedokončanega. Zaradi teh odstopanj učenci ne zaostajajo, razredov ne ponavljajo, pa tudi zmožnejšim in hitrejšim to ni v oviro, eni in drugi se le z različnim tempom ter v različnih časovnih intervalih vključujejo v višje programe. Motivacijska moč teh presojevalnih opisov ni kaj prida poudarjena, ker so pretežno notranji spodbujevalni mehanizmi vključeni že v samo organizacijo in načine učnega dela ter v pogostne sprotne povratne informacije.

Vselej pa brez *kvantificiranja in številčnega ocenjevanja* oziroma merjenja kajpak ne gre. Toda tudi večja eksaktnost ocenjevanja ne bi smela zmanjšati njegove individualiziranosti. Za te namene imajo učitelji na voljo, zlasti pri matematičnem, naravoslovnem in jezikovnem pouku, različno točkovno normiranje ocenjevalnih nalog in odgovorov. Boljši učenci morajo zbrati za neko oceno več točk kot šibkejši, če gre za enako

zahtevna ocenjevalna vprašanja. Če pa je njihova težavnostna stopnja diferencirana, kar je bolj v duhu individualizacije ocenjevanja, potem morajo dobiti zmožnejši in šibkejši učenci za enako število točk sicer enako oceno, vendar naj se učenci in starši jasno zavedajo, da imajo te ocene vendarle različno absolutno oziroma verifikacijsko vrednost, ki postane aktualna predvsem v zaključnih spričevalih.

Za primer takega ocenjevanja naj navedem ocenjevanje v okviru že omenjenega modela FEGA diferenciacije pouka. Pri tem modelu so učenci razdeljeni v štiri različno zahtevne ocenjevalne skupine, kar je razvidno iz tabele.

Rang točke	F	E	G	A	Skupna ocena
100–91	1				1
90–81	2	1			
80–71	3	2			2
70–61	4	3	1		
60–51	5	4	2	1	3
50–41	6	5	3	2	
40–31		6	4	3	4
30–21			5	4	
20–11			6	5	5
10–0				6	5

Ocenjevalni kriteriji so najvišji v skupini F, nato pa postopno padajo in so najnižji v skupini A. S to skalo se skuša ocenjevanje bolj prilagoditi objektivnim učnim zmožnostim učencev in jim omogočiti bolj prilagojeno učenje in napredovanje. Ne dado pa se ti rezultati različnih učencev med seboj primerjati, ker so različne učne storilnosti merjene po različnih subjektivno dogovorjenih kriterijih. Vrednosti na intervalni ocenjevalni lestvici ne označujejo enake učne storilnosti. Zato je uporabno diferencirano ocenjevanje predvsem med šolskim letom, zlasti za parcialne in formativne namene na stopnji obveznega šolanja. Za druge bolj globalne sintetične oziroma sumativne namene pa se mora ocenjevanje spet vračati k enotni ocenjevalni zahtevnosti, ki jo izražajo »skupne ocene«. Iz tabele je razvidno, da sta najvišji skupni oceni 1 in 2 (ki imata v nemški ocenjevalni lestvici najvišjo storilnostno vrednost) rezervirani skoro izključno le za učence prvih dveh skupin. Učenci zadnjih dveh skupin, ki sta jim namenjeni predvsem oceni 4 in 5, pa morajo imeti za skupno oceno dobro (3) že najvišje skupinske ocene.

Skupna ocena, izračunana po posebni tabeli, pride do veljave pogosto že pri zaključnem ocenjevanju na koncu šolskega leta in še bolj pri prehodu učenca iz ene šole v drugo, npr. iz osnovne, obvezne v srednjo. Ta spričevala ne smejo prikrivati manjših učnih zmožnosti šibkejših učencev, ki jih realna zahtevnost srednje šole kaj hitro razkrije. Da ne bi prihajalo do večjih razočaranj pri učencih, predpisujejo vsaj zahtevnejše srednje šole vpisne pogoje, to je višino povprečne ocene zadnjih treh polletnih spričeval

osnovne šole. Če k vsemu temu dodamo še sistematično in permanentno poklicno svetovanje, so učenci na koncu osnovnega šolanja dovolj dobro seznanjeni s svojimi učnimi zmožnostmi in z nadaljnjimi izobraževalnimi možnostmi. Mislim, da bi bil kak podoben sistem ocenjevanja, ki bi bil po eni strani bolj prilagojen učnim zmožnostim učencev, a bi po drugi strani upošteval tudi objektivno učno zahtevnost nadaljnjega izobraževanja, primeren tudi za našo šolo. Vsekakor bolj kot predlogi, ki se zadnje čase pogosteje pojavljajo, namreč naj uvede osnovna šola strožje ocenjevanje in naj učenci ponavljajo razrede, naj postane šola ponovno selektivna, da se bo šibkih učencev na svoji vertikalni poti od prvega do osmega razreda vedno bolj otresala. Sistemskim slabostim srednje šole, v našem primeru njene enotnosti, se ni mogoče izogniti na račun osnovne šole, se pravi s ponovnim uvajanjem njene selektivnosti. Lahko pa je in celo mora biti taka srednja šola.

5.2.3. Didaktično-metodična diferenciacija in individualizacija

Z diferenciacijo učnih ciljev in vsebin smo pričeli zato, ker se z njimi začne logično zaporedje učnega procesa. Brez tega dejavnika si ostalih ni mogoče zamišljati ali o njih razmišljati. Vendar so že stara prizadevanja, povezana z demokratizacijo družbe in šole, da bi se ob prilagajanju učne vsebine, ki rada vodi v zunanjo diferenciacijo, močneje uveljavila didaktično-metodična diferenciacija in individualizacija pouka. Te namene je izrazil Thorndike že leta 1911 v monografiji *Individualnost,* ko se upira uniformiranosti in rutinerstvu učnih metod. Od tod dalje so postajala monometodistična razmišljanja o vseobsežni in enotni učni metodi vedno bolj anahronistična. K razbijanju tega mita so veliko pripomogle psihometrija, eksperimentalna psihologija in eksperimentalna didaktika, ki so našle v preučevanju učnih metod hvaležen objekt svoje eksaktne in merljive naravnanosti.

Tudi v tem pogledu je naša šola še zelo globoko v tradicionalnih vodah, kjer prevladuje superiornost učiteljeve besede in frontalno razredno delo tudi tedaj, kadar bi nam sistem in struktura naše šole dopuščala večjo fleksibilnost in dinamičnost didaktično-metodičnega stila poučevanja in učenja. Zmotno je mnenje, da je vselej, kadar učenci neke učne snovi ne zmorejo, kriva tega njena prezahtevnost. Premalo so upoštevane razlike med učenci v načinih dojemanja. Z individualiziranimi in pestrejšimi oblikami učenja, z ustreznejšimi učnimi viri in pripomočki bi bil marsikateri učenec kos predpisani učni zahtevnosti. Zlasti je v tej zvezi važna individualizirana učiteljeva učna pomoč in njegovi odnosi do učencev. Če učitelj učencev ne pozna, se njegov odnos do njih didaktično ne more bistveno razlikovati. In če vidi pred seboj le povprečje razreda, ne pozna pa interesov, nagnjenj, sposobnosti itd. vsakega učenca, potem je razumljivo, da je frontalen in šabloniziran tudi njegov odnos do učenca. Tak odnos, ki prevladuje pri nad 60 % vprašanih učiteljev (Strmčnik, 1982), je velika ovira za upoštevanje individualnih razlik med učenci in s tem tudi za njihov optimalni razvoj.

Pouk je treba, zlasti kadar imamo v mislih slabše učence, začeti individualizirati in diferencirati pri sredstvih, oblikah, metodah in tempu poučevanja in učenja ter pri individualizaciji učnih odnosov in pomoči. Ali drugače rečeno, treba je maksimalno angažirati učiteljevo pomoč z vsemi njegovimi didaktično-metodičnimi sposobnostmi, da bi, kolikor je le mogoče, kompenziral naravni učni primanjkljaj učenca, še večkrat pa njegove neugodne učne razmere doma. Biti moramo proti temu, da bi prepuščali sposobnosti učenja učencev njim samim in njihovim razmeram učenja ter da bi potem na podlagi tega, kar učenec pač zmore sam po sebi, brez učiteljevega optimalnega angažiranja, avtomatično zniževali vsebinsko raven in vsebinske kriterije učenja. To bi bilo seveda najenostavneje. Nič ni namreč lažjega kot slabega učenca pustiti pri tem, kar

zmore sam od sebe, ali se z njim ukvarjati toliko kot z vsakim drugim, potem pa utemeljevati njegov neuspeh z njegovo nezmožnostjo. Če bi šli takoj na frontalno zniževanje učne zahtevnosti pouka, bi povzročili učencem, šoli in seveda celotni družbi nepopravljivo materialno in kulturno škodo.

Odnos med učno vsebino in učnimi metodami

Na tem odnosu temelji teorija adaptivnega pouka, ki skuša učno delo kar najbolj približati učenčevim posebnostim. Njeni zagovorniki pojmujejo učno okolje (ekologijo) multivariantno, z veliko vsebinskih, organizacijskih in metodičnih spremenljivk, ki morejo različno vplivati na učno uspešnost različnih učencev. Zavračajoč tradicionalno antagonistično pedagoško mnenje, po katerem je učna uspešnost ali funkcija učenčeve osebnosti (stara šola) ali funkcija učnega okolja (neformalna šola), želijo zagovorniki adaptivne šole preseči obe ti enostranosti v dialektičen kavzalni odnos, po tem pa je učno ravnanje in uspevanje v veliki meri odvisno od vzajemnega součinkovanja učenčeve osebnosti in učnega okolja z vsemi njegovimi sestavinami.

V primerjavi s prilagajanjem učnih vsebin imata didaktično-metodična diferenciacija in individualizacija, če govorimo o njiju na splošno, res bolj omejene možnosti. Medtem ko diferenciramo učno vsebino na razrede, smeri, programe, na dopolnilni in dodatni pouk, na fakultativne dejavnosti in dejavnosti v prostem času in seveda tudi znotraj teh različnih ravni, pri čemer imajo te variante različno vrednost, pa učnim metodam, oblikam, sredstvom, tehnikam ipd. zaradi njihove večje univerzalnosti ni mogoče priznati tolikšnih diferenciacijskih razsežnosti in modalitet. Z njimi ni mogoče regulirati in obvladovati prevelikih učnih razlik med učenci, tudi zato ne, ker so te možnosti še premalo preučene, a tudi tistim, ki so na dlani, šolski didaktični tradicionalizem nerad odpira vrata.

Možno pa je po prilagojenih učnih poteh veliko storiti in zadovoljivo obvladovati inter/intraindividualne razlike heterogene učne populacije, če so zagotovljene potrebne učne možnosti učencev in učiteljev. To niso le želje, to so tudi znanstveno potrjena dejstva. Na primer Goldberg in Passov (1966 str. 51) sta ugotovila, da se učni uspehi diferenciranih skupin niso bistveno izboljšali, če niso bile diferencirane tudi učne metode, da so učne metode, prilagojene individualnim učnim posebnostim učencev, učenje bolj olajšale kot storilnostne skupine. Potemtakem je prilagajanje didaktično-metodičnih komponent pouka težišče notranje oziroma didaktične diferenciacije, ki izhaja v nasprotju s selektivno učno organizacijo, z minimalno variacijo učnih razmer, iz dejstva, da zmore učno okolje raznovrstnost učnih sredstev, metod in možnosti, ki pospešujejo uspešnost učencev.V primerjavi s selektivno logiko želi adaptivna diferenciacija s spreminjanjem in prilagajanjem učnega okolja, z interakcijami z učenčevimi učnimi zmožnostmi in posebnostmi le-te optimalno razvijati, primanjkljaje na enem mestu pa po možnosti kompenzirati z drugimi bolj razvitimi sposobnostmi.

V polni meri velja potemtakem ugotovitev, da diferenciacija in individualizacija pouka nista povezani le z učnimi cilji in vsebinami. Uspešnost učenja in aktivnost učencev je večkrat odvisna od sposobnosti in možnosti učitelja, kako učencu približa novo učivo, oziroma učenca čimbolj individualizirano pripelje v neposreden stik z učno snovjo, na kak način in s kakšnimi sredstvi razvija v njem neke psihofizične lastnosti. Bloom (1970, str. 15–21) meni, da je možno že z individualizacijo učnih metod, sredstev in tempa doseči, da bo do 90 % učencev dosegalo učne cilje. Zato je treba znanstvena in praktična didaktična prizadevanja preusmeriti iz trenutnih aktualnih zmožnosti učenca kot podlage za organizacijske in metodične ukrepe na njegove perspektivne ravni. Izhodišče učne organizacije in izbire učnih metod naj ne bo učenčev »status

quo«, marveč njegova spremenljivost in njej prilagojeni metodični postopki oziroma učni modeli.

Diferenciacijo in individualizacijo je torej nujno preusmeriti iz učne vsebine tudi na druge učne dejavnike. Še več moramo zapisati, tu bi se praviloma moralo začeti prilagajanje pouka in šele od tod naj se nadaljuje z diferenciacijo in individualizacijo učnih ciljev in vsebin. Zlasti v razmerah notranje diferenciacije in individualizacije pouka so nujno primarno in stvarno torišče predvsem učne metode in tehnike, oblike in organizacija pouka, učna sredstva in pripomočki, učna pomoč ipd. Šele na tej podlagi in seveda ob upoštevanju variacijskih možnosti učne vsebine je možno resnično in učinkovito prilagajati poučevanje in učenje različnost učencev ter dosegati visoke vzgojno-izobraževalne rezultate.

S tem kajpak ne mislimo slediti tistim, ki didaktično-metodične strani pouka absolutizirajo, podcenjujejo pa prilagajanje učne snovi. S takimi težnjami smo se vseskozi srečevali pri načrtovanju enotnih učnih vsebin za usmerjeno izobraževanje, ko so njegovi ideologi vztrajno zavračali zahteve po diferencirani učni zahtevnosti in fleksibilnejši šolski organizaciji z ničimer utemeljeno trditvijo, da je to stvar didaktične diferenciacije oziroma raznovrstnosti učnih metod in oblik dela. Ta zahteva je še manj uresničljiva, če se upošteva, da omejujeta didaktično diferenciacijo dva bistvena pogoja: razlike med učenci ne smejo biti tolikšne, da bi presegale okvire oziroma količine normalno heterogene učne skupine, in drugič, šolam mora biti zagotovljen dokaj visok materialni in kadrovski učni standard. Kolikor bolj sta izpolnjena ta dva pogoja, toliko več različnosti med učenci je mogoče didaktično obvladovati, in sicer ob sorazmerno enotni učni normativnosti in zahtevnosti, in toliko prej je mogoče vsebinsko diferenciacijo nadomeščati z didaktično. Šele v takih razmerah je možno dajati prednost diferenciaciji in individualizaciji didaktično metodičnega stila učnega dela.

Zakaj v enotni šoli prednost didaktični diferenciaciji in individualizaciji? Za to je več razlogov. Pri prilagajanju učnih ciljev in vsebin je polno pasti in nevarnosti, da učitelj zgreši najbolj optimalno vsebinsko raven, zlasti še, če upoštevamo, da je to variiranje omejeno z dokaj ambicioznim temeljnim učnim nivojem, ki ga v enotni in demokratični šoli, v kvantitativnem in kvalitativnem pogledu ni mogoče po mili volji spreminjati. Taka samovoljnost bi po liniji najmanjšega odpora kaj hitro zanemarila učenčeve objektivne optimalne učne zmožnosti. Tudi dviganje učne zahtevnosti za zmožnejše učence ne more biti optimalno uspešno, če ni podprto z individualiziranim metodičnim vodenjem. Zato je za večino učencev pravičneje in tudi bolj smiselno spreminjati razmere in modalitete pouka ter z njimi vplivati tudi na fleksibilnost učnih ciljev in vsebin. Z variiranjem čimveč dejavnikov učnega procesa je mogoče učinke enih dvigati z učinki drugih in na ta način z vsestransko diferenciacijo in individualizacijo pouka zagotavljati optimalni razvoj vseh učencev.

S čim lahko utemeljimo ta naš metodično prilagoditveni optimizem? Začnimo z razmerjem med učnimi vsebinami in metodami. Napačno je mnenje, da so didaktične strani pouka vselej in le enostransko podrejene učni vsebini, da le učna vsebina narekuje vse možne metode, da se morajo le-te prilagajati samo njej, da učna vsebina sproti in avtomatično ponuja učitelju tudi načine dela itd. Z zanikanjem enostranskega pojmovanja Deweyevega (1934, str. 272) gesla, da »metode ni zunaj gradiva«, da je vsaka relativna samostojnost metode že »posledica odvajanja duha in sebe od ostalega sveta stvari« (prav tam, str. 296), seveda ne sledimo drugi skrajnosti, ki dokazuje, da učna vsebina sploh ni pomembna za izbiro učnih sredstev in metod, da so le-te enako primerne za vse učne vsebine (Carpenter 1968, v Plut 1978, str. 37). Če bi bilo tako, bi bili diferenciacija in individualizacija učnih metod vnaprej onemogočeni.

Stališča, ki priznavajo le enostransko povezanost učne vsebine in metod, zanemarjajo vplive, ki jih imajo na učne metode tudi vzgojno-izobraževalni smotri in cilji ter

še zlasti zakonitosti in posebnosti učenčevega spoznavanja in učenja. Kasnejše tako imenovane adaptacijske ali interakcijske raziskave ta razmerja veliko bolj upoštevajo in dokazujejo, da je večino učnih vsebin možno in nujno obravnavati na več načinov, z več sredstvi, npr. kmečke punte z razlago, pripovedovanjem, s tekstom, z demonstriranjem, z arhivsko dokumentacijo, z umetniškimi izraznimi sredstvi, z dramatizacijo itd., da bi bili doseženi optimalni uspehi. Še več lahko rečemo: zaradi medsebojne odvisnosti učne vsebine in metod je s slednjimi možno vplivati ne le na razumljivost, marveč tudi na *kvaliteto učne snovi*. Če bi izhajali pri kaki učni temi le iz tiste metode, ki jo neposredno narekuje, denimo iz gole razlage, ne bi pa pritegnili še drugih postopkov, primerov, ilustracij, aplikacij, primerjav, razgovora, grafičnih in praktičnih dejavnosti itd., torej postopkov, ki niso neposredno povezani z učno vsebino in tudi ne nujni za njeno posredovanje, zmorejo pa ji dati nove dimenzije in kvalitete, potem bi izobraževalne in še zlasti vzgojne vrednosti učne vsebine mnogo premalo izrabili, a predvsem je ne bi dovolj približali raznovrstnemu spoznavanju in dojemanju učencev. Učno temo: bitka na Neretvi, ki sama po sebi ne zahteva, da bi jo bilo nujno obravnavati tudi z umetniškimi izraznimi sredstvi, morejo le-ta bistveno poglobiti in oplemenititi njenega duha, dati golim besedam in mislim nove razsežnosti in omogočiti učencem močna socialna, moralna in umetniška doživetja, ki za individualizirano razumevanje in trajnost znanja niso brez pomena.

Poleg vplivov učnih poti na kvaliteto učne snovi je treba poudariti še *njihovo lastno vzgojno-izobraževalno moč*. Ta ne prihaja zgolj iz učne snovi, ni le njen odsev, marveč je hkrati imanentna, lastna značilnost tudi učnih metod. Te niso le goli instrument učinkujoče vsebine, ki bi bil kot posredovalec vsebinskih vplivov sam brez vsake oblikovalne moči. Nasprotno, oblika pouka je sama po sebi zmožna aktivirati učenčeve spoznavne in druge procese tudi tedaj, kadar učna vsebina teh zmožnosti oziroma lastnosti sama nima kaj prida, oziroma jih ima premalo. Kakšna uganka, rebus, naloga, informacija ipd. so lahko sicer po vsebini revne, vendar morejo učence po metodični strani zelo intenzivno angažirati in pospeševati njihov razvoj. Marsikdaj bi bilo za učence koristneje in zanimiveje, če bi take dejavnosti nadomeščalo pogosto verbalno učenje dokaj trivialnih ali malo vrednih učnih vsebin. Potemtakem se ne poudarja zaman, da velikokrat ni najvažnejše »kaj«, marveč »kako« učimo, da se skriva v zadnjem vprašanju odločilni pogoj za uspešnost marsikatere učne situacije in da more biti »imput« po goli vsebini revnejši kot formalni oziroma funkcionalni izobraževalni »output«.

Vpliv učnih metod na učne razlike učencev

Metodična variabilnost pouka pa ni utemeljena le z obojestranskimi odnosi med učno vsebino in učnimi metodami, marveč prav toliko *z različno metodično dojemljivostjo učencev*. Čeprav je že dolgo znano, da se lahko učenci enakih učnih vsebin uspešno učijo po različnih poteh in da so učenci tudi za učne načine različno »nadarjeni«, je značilno, da se pri izbiri učnih metod te razlike med učenci premalo upoštevajo. Premalo se upošteva dejstvo, da je možno z različnostjo učnih oblik, metod in sredstev v veliki meri zagotoviti alternativnost učnih situacij in omogočiti učencem, da se učijo po bolj prilagojenih učnih poteh. Potemtakem moremo in moramo tako kot na učnovsebinskem področju govoriti o nevralgičnih mestih tudi v metodičnem pogledu. Učenci, ki npr. čutijo odpor do glasnega govornega vadenja pri učenju tujega jezika, so eksperimentalno nespretni, vizualno naravnani ipd., določenih učnih vsebin ne bodo zadovoljivo dojeli, če bo učitelj zanemaril te metodične zavore. Zlasti na tem področju je pomembno, v kolikšni meri morejo učenci sooblikovati didaktično metodično podobo pouka. Brez njihovega sodelovanja ni mogoče najti »zlate metodične poti«, to je za vsa-

kega učenca in za vsakokratno razredno učno situacijo najboljšo učno varianto.

Razlike glede metodične dojemljivosti so med učenci pestre, skoro neizčrpne. Za nekatere učence je učinkovitejša stvarna ali slikovna, za druge verbalna ali vizualna informacija, kar je odvisno tudi od tega, kateri zaznavno-predstavni kanal je pri učencu bolj razvit. Učenec, ki ima npr. skromno razvito jezikovno kulturo in omejene možnosti poslušanja, bo govorjeni besedi težko sledil. Nekateri učenci se radi učijo sami, drugi v skupini, eni potrebujejo veliko učiteljeve pomoči, pritrjevanja in spodbujanja, drugi manj, nekaterim je potrebno več dodatnega ponavljanja in utrjevanja kot drugim, ki opravijo to že med razlago ali učenjem. So taki, ki se laže učijo iz enega vira, morda iz zapiskov, drugi iz učbenika in drugih pripomočkov, eni glasno, drugi tiho, eni po daljši, drugi po krajši poti. Nekaterim učencem je treba navodila za neko dejavnost, npr. za načrtovanje in izvajanje eksperimenta, razčleniti na delne, etapne postopke, drugim zadostuje globalna predstava oziroma zamisel. Enim učencem je treba podpirati miselne procese s primerjavami, z opozarjanjem na bistveno, s temeljitejšimi analizami, s podrobnim dokazovanjem itd., drugim zadostujejo že simbolne, shematske ali celo matematične utemeljitve.

Teh razmerij, ki so po racionalni logiki in praktičnih izkušnjah sorazmerno lahko razumljiva in dokaj prepričljiva, v preteklosti niso veliko raziskovali. Vzroki za to niso predvsem v reakcijah na oduren herbartijanski metodični kult pred prvo svetovno vojno in še po njej, niti v podcenjevanju učnih metod, ki da naj bi bile avtomatična posledica učnih vsebin, pa tudi ne v nekaterih premalo temeljitih raziskavah, katerih rezultati podcenjujejo vlogo učnih metod, ker ne potrjujejo njihove različne učinkovitosti. Za to zanemarjanje moramo krivdo iskati predvsem v tem, da prevladuje storilnostna (zunanja) učna diferenciacija, pri kateri se je metodična variabilnost podcenjevala, misleč, da je inteligentnost edini pogoj in kazalec učne uspešnosti ne glede na učne metode. To sicer ne pomeni, da se to vprašanje sploh ni omenjalo, omenjalo se je le kot dodaten, marginalni ukrep zunanje diferenciranih učnih ciljev in vsebin, ki ga pa ni nihče kaj resneje jemal in še manj preučeval.

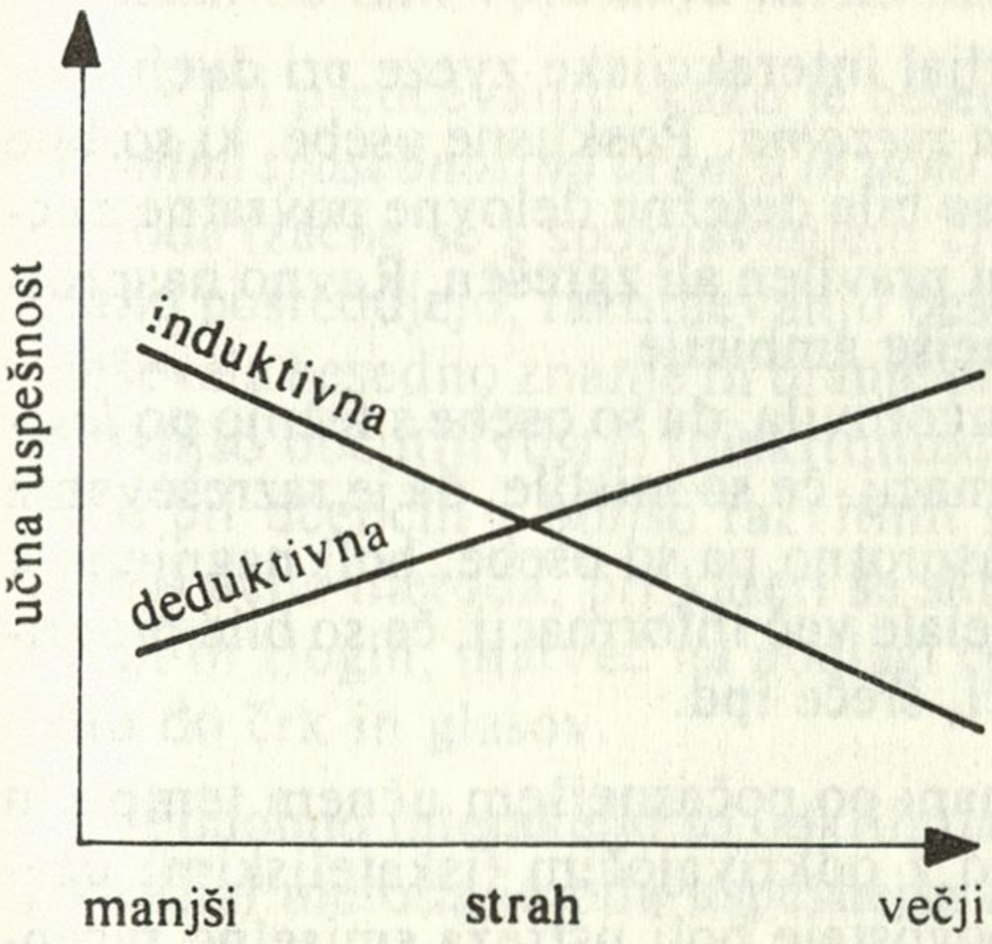
Šele po drugi svetovni vojni, ko so se gibanja za bolj demokratično enotno šolo močno okrepila, so pričeli didaktično-metodične diferenciacijske in individualizacijske možnosti intenzivneje preučevati. V tem pogledu prednjačijo tako imenovane *interakcijske raziskave,* ki so se predvsem v šestdesetih letih začele uveljavljati zlasti v Ameriki pod skupnim imenom »Aptitudetretment interaction«, skrajšano ATI, (v nemščini »Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden«). Po naše bi temu rekli soodvisno učinkovanje učnih posebnosti učencev in učnih metod, pri tem pa je treba take »posebnosti« in »metode« najširše pojmovati. Najpreprosteje rečeno, pri teh raziskavah gre za preučevanje medsebojnih odnosov med določenimi učnimi zmožnostmi in posebnostmi učencev ter določenimi učnimi mediji in metodami glede na učni uspeh, pri čemer so posebnosti in metode neodvisne, uspeh pa odvisna spremenljivka. Ugotoviti skušajo, kateri učni postopki se najbolje ujemajo s konkretnimi učnimi posebnostmi enega ali več učencev in ali je možno s prilagajanjem učnih postopkov pomagati učencem, da bi dosegli kar najboljše uspehe. Ali smemo domnevati, da je mogoče neko za enega ali več učencev neuspešno metodo zamenjati z uspešnejšo?

Odgovor na to vprašanje ni mogoč, dokler nista določena učenčeva lastnost in učni postopek konfrontirana, dokler ni ugotovljeno, ali ta učni postopek pospešuje ali zavira učenje, oziroma ali se dá taisti postopek nadomestiti z uspešnejšim. Povedano grafično, gre za ordinalne in disordinalne interakcijske efekte. Ordinalni so tedaj, kadar potekajo regresijske premice v koordinatnem sistemu bolj ali manj vzporedno in se – če se – križajo zunaj razpršilnega območja merjene lastnosti (prediktorja) učenca. To pomeni, da so preučevane metode za določene učne lastnosti učencev enako učinkovite. Pri disor-

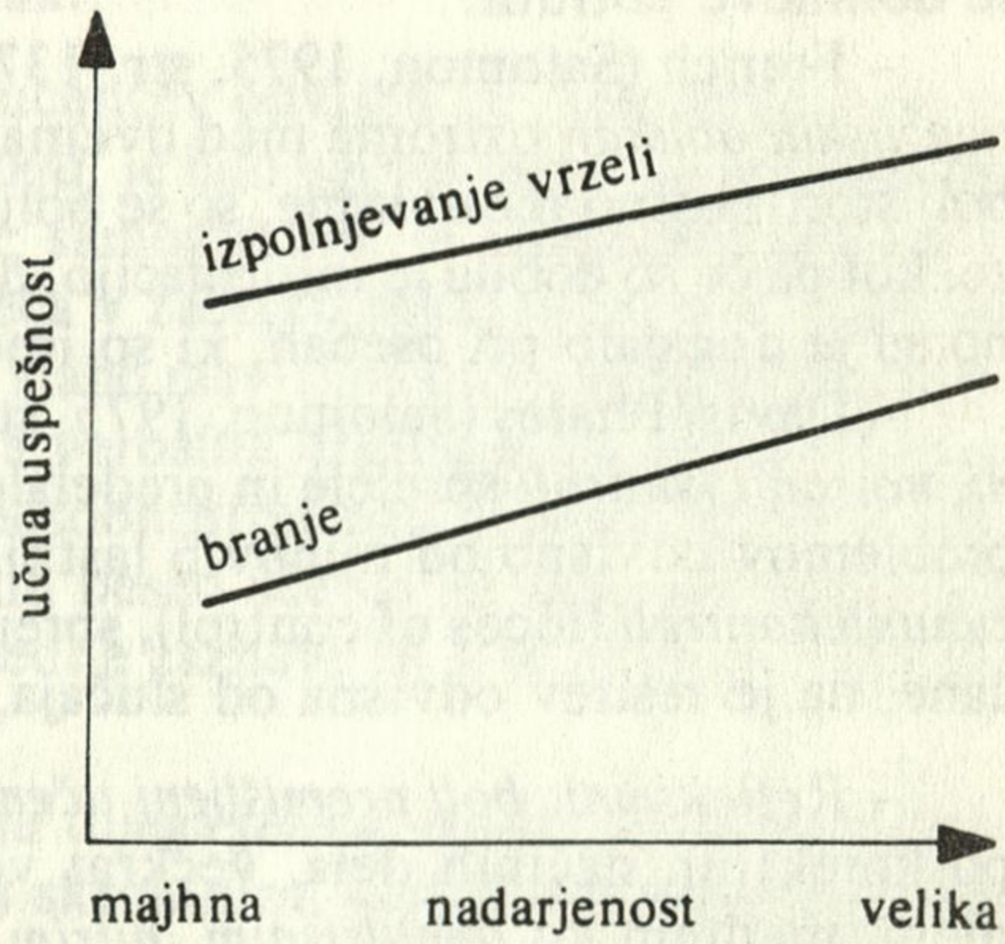
dinalnih interakcijskih efektih se pa metodni liniji križata v polju razpršenosti prediktorja, to pa pomeni, da je za določeno učno lastnost neka učna metoda uspešnejša kot druga.

Ponazorimo te odnose na dveh grafičnih primerih (Flammer, 1975, str. 30, 33):

Skica 1



Skica 2



Na prvi sliki gre za disordinalno razmerje, saj se regresijski premici križata; to pomeni, da je *induktivna učna pot* uspešnejša za plašnejše, *deduktivna* pa za manj plašne učence. Druga slika prikazuje ordinalno razmerje, kajti regresijski premici se ne križata, vsaj ne v polju razpršenosti prediktorja, kar dokazuje, da razlike v uspešnosti obeh učnih postopkov, to je učenje z izpolnjevanjem vrzeli teksta in učenje z branjem teksta glede na nadarjenost učencev, niso tako pomembne.

Navedli bomo še nekaj rezultatov teh raziskav, ne da bi jih posebej sistemizirali in še manj interpretirali. Razumeti jih velja prej na hipotetični kot na obče verificirani znanstveni ravni, kajti mnogi izmed njih imajo dokaj omejeno veljavnost, o čemer bomo pozneje še spregovorili.

– *Jasno in detajlno strukturirani pouk,* to se pravi, da ga učitelj načrtuje po kratkih korakih, je v prid predvsem negotovim, boječim in šibkejšim učencem, a tudi manj učno motiviranim. Uspešnejši, neboječi, bolj motivirani, uspehov željni učenci pa več pridobijo, če jim je dana večja svoboda, da sami iščejo učne poti in samostojneje hodijo po njih. Šibkejši učenci so dosegli pri pravopisnih vajah boljše rezultate, če jim je bila omogočena trajna neposredna samokontrola, in slabše, kadar so imeli povratne informacije le za 50 % vaj. Pri zmožnejših učencih se ta posebnost ni potrdila (Klauer, 1972, str. 86–97).

– *Vpletanje v neko razlago ne ravno potrebnih, toda zanimivih informacij* je primernejše za dobro in vsestransko motivirane učence, slabše in manj zainteresirane učence pa lahko take informacije zbegajo. Omejevanje na nujno potrebno snov, ki poenostavi razumevanje, jasnost in zapomnitev, slednjim bolj ustreza (Flammer, 1975, str. 293).

– *Deduktivni učni stil* je primernejši za starejše in bolj nadarjene učence, šibkejšim in mlajšim pa bolj ustreza *induktivni pouk.* Ta vrsta pouka vključuje za boljše učence nepotrebne obhode in ponazoritve, za šibkejše učence pa je vse to koristno, da se s predmetom postopno zbližajo in razumejo njegovo bistvo. Skladno s tem velja še, da je deduktivna pot na splošno učinkovitejša, kolikor lažja je učna snov (Flammer, 1975, str. 293). King, Robert, Kropp (Salomon, 1975, str. 137) dokazujejo, da je za učence, ki so dosegli na problemskem testu višje vrednosti, primernejše deduktivno učno izhodišče,

a za učence, ki so dosegli boljše rezultate na besednem testu (oblikovanje besednih skupin), so bile primernejše induktivne učne metode. Podobne rezultate sta dobila Salomon/Sieber-Suppes (Salomon, 1975, str. 139), ki sta vadila učence v dojemanju kratkih informacijskih korakov in v razvijanju hipotez, povezanih s temi informacijami. Pričakovala sta, da bodo osebe s šibkimi verbalnimi zmožnostmi več pridobile z učenjem po kratkih učnih korakih (to je v bistvu po induktivni poti), učenci z boljšim verbalnim mišljenjem pa več s hipoteznim (to je deduktivnim) učenjem. Raziskovalni rezultati so te domneve potrdili.

– French (Salomon, 1975, str. 137) je ugotavljal interakcijske zveze pri dveh *motivacijskih oblikah* oziroma med dvema *povratnima zvezama*. Poskusne osebe, ki so bile bolj storilnostno motivirane, so se bolje učile, če so bile deležne delovne povratne zveze, kot pa če so dobile le informacijo, da je rezultat pravilen ali zgrešen. Ravno nasprotno se je dogajalo pri osebah, ki so imele skromnejše ambicije.

– Davis/Phares (Salomon, 1975, str. 137) sta ugotovila, da so osebe s težnjo po *lastni, notranji kontroli* sprejele in predelale več informacij, če so mislile, da je razreševanje problemov odvisno od njihovih lastnih moči. Nasprotno pa so osebe, bolj nagnjene k *zunanji kontroli* (locos of control), sprejele in predelale več informacij, če so bile prepričane, da je rešitev odvisna od slučaja, od pomoči, sreče ipd.

– *Refleksivni, bolj premišljeni učenci,* ki so znani po počasnejšem učnem tempu in po korektnih načinih dela, večkrat več pridobijo z odkrivajočim (iskateljskim) učenjem, medtem ko *impulzivnim, hitrim učencem* pogosteje bolj ustreza smiselno receptivno učenje, ko učitelj uravnava učni tempo in preprečuje učne napake (Nuber, 1977, str. 147).

– Predelava in zapomnitev nekega stvarnega teksta bosta za *učence s šibkim asociativnim pomnjenjem* olajšani, če so dodana primerna vprašanja, torej podprti s tako imenovanimi matemageničnimi procesi. *Učencem z močnejšim in bolj ustvarjalnim pomnjenjem* bolj ustreza lastna strategija memoriranja, brez vmešavanja od zunaj (Flammer, 1975, str. 39).

– Osnovnošolski učenci, ki slabše berejo, osvojijo več informacij po *slušni* kot po bralni poti. Za dobre in starejše bralce pa velja nasprotno: bolj jim ustreza *bralno učenje* (Flammer, 1975, str. 39).

– Boječi učenci se laže učijo, če so deležni *pogostnih potrditev, priznanj in povratnih informacij,* če so manj prepuščeni zgolj svojim zapomnitvenim in miselnim sposobnostim, če je pouk naravnan bolj nanje oziroma na razred in če niso podvrženi formalnim učnim storilnostnim testom. Za *manj boječe velja nasprotno* (Flammer, 1975, str. 38).

– *Konstruktivni učenci,* to so tisti, ki so močno motivirani in brez strahu, so vztrajnejši pri učenju, če mislijo, da je njihov uspeh povezan *s srednjim rizikom*. Nasprotno pa naj bi bili *defenzivni učenci,* torej tisti, ki so šibko motivirani in bojazljivi, vztrajnejši pri učenju ob misli, da so *možnosti uspeha manjše*. Konstruktivni učenci se ob pritisku od zunaj poslabšajo, strožji nadzor pa izboljša delo defenzivnega učenca. Predhodni slabši učni rezultati in spomin nanje morejo spodbudno vplivati na delo manj bojazljivih učencev, pohvale pa pozitivno vplivajo na defenzivnega učenca. Defenzivni učenci se bolje učijo, če jim postavlja učitelj kratkoročne cilje, če jim daje veliko razlage in pomoči, če si sledijo povratne informacije v kratkih zaporedjih, z eno besedo, če je učenec bolj odvisen od učitelja, oziroma če učitelj učence neposredno vodi. Za konstruktivno motivirane učence pa je bolje, če so konfrontirani s težjimi nalogami, pri katerih srednjeročni cilji niso posebno eksplicitno izraženi, če so posredovane povratne informacije v intervalih, vendar manj zaradi motiviranja kot zaradi samokontrole. Ti učenci veliko več pridobijo pri samostojnem ali skupinskem odkrivajočem učenju kot pri frontalnem pouku (Cronbach, 1975, str. 55–57).

– Berliner (Salomon, 1975, str. 135) je ugotovil, da so *učenci z boljšim pomnjenjem* dosegli boljše rezultate pri predavanju z zapisovanjem, a *učencem s slabšim spominom* je bolj ustrezalo predavanje, podobno testnim postopkom, to je s pogostnejšim sprotnim preverjanjem in s povratnimi informacijami. Do podobnih rezultatov je prišel Stolurov (Salomon, 1975, str. 134), ko ugotavlja, da se šibkejši učenci teže učijo po svobodneje strukturiranih učnih sekvencah, bolj jim ustreza strožja urejenost, zaporednost in sklenjenost učnih vsebinskih in metodičnih korakov. Pri sposobnejših učencih so se pokazali ob tem vprašanju ravno nasprotni učinki.

– Pri preučevanju, kako je besedni zaklad učencev odvisen od *interakcije med avditivnimi sposobnostmi učenca in učno metodo branja,* je bilo ugotovljeno, da je analitična metoda (začne se s spoznavanjem črk in glasov, samoglasniki in soglasniki se kontrolirano posredujejo, razumevanju besed se posveča v začetku manj pozornosti) bolj pospeševala besedno znanje in branje pri učencih s slabo razvitimi slušnimi sposobnostmi, z manjšo občutljivostjo (diskriminatornostjo) za verbalne dražljaje. Po drugi strani pa se je pri učencih z boljšo razvitimi slušnimi sposobnostmi bolj obnesla celostna (globalna) učna metoda, pri kateri se skrbno izbranih besed učenci ne učijo po črkah, glasovih in zlogih, marveč na podlagi celostne besedne zaznave in šele na tej podlagi pridejo do črk in glasov.

Podobno interakcijo so odkrili tudi pri učenju tujega jezika. Avdiolingvalna (slušnogovorna) metoda je bila uspešnejša za učence s skromnimi verbalnimi sposobnostmi, medtem ko so za učence z bolj razvitimi takimi sposobnostmi primernejše bolj kognitivne metode (Gange, Berliner, 1977, str. 1984).

V tej zvezi omenimo še raziskavo (Glaser, 1975, str. 118), ki ugotavlja, da so vidne zaznave pomembnejše za pouk matematike kot za učenje branja, nasprotno pa so slušne predstave pomembnejše za branje. Tega samo po sebi razumljivega dejstva ne bi bilo treba navajati, če se ne bi prepogosto dogajalo, da je pouk matematike pretežno verbalen, jezikovni pouk pa na račun verbalnih zaznav pogosto preobremenjen z vizualnimi vložki in ponazorili.

– Učenje je močno povezano s *konkretnim kognitivnim stilom* enega ali več učencev, to je od sorazmerno ustaljenih značilnosti učenca glede pridobivanja, predelave, ohranjanja in uporabljanja vednosti in sposobnosti, glede povezovanja novega z že znanim, zaznavne in predstavne naravnanosti, narave mišljenja (refleksivno-impulzivno) ipd. McLachlen je ugotovil, da so učenci z močno razvito zmožnostjo konceptualizacije, to je, da si kaj zamislijo, da kaj zasnujejo, dosegli pri pouku umetnostne vzgoje boljše uspehe, če so lahko bistvo slike, npr. Picassojeve Guernice, sami odkrili, brez dodatne razlage. Nasprotno pa so učenci z manj razvito konceptualizacijo bili uspešnejši, če je spremljala opazovanje slike še razlaga (Plut, 1978, str. 41).

– Za bolj nadarjene učence se je pokazalo kot uspešnejše učenje z odgovarjanjem v sebi, *brez zapisovanja (tihi odgovori), za šibkejše učence pa je bilo primernejše učenje z zapisovanjem odgovorov* (Flammer, 1975, str. 38).

Kljub tem in takim rezultatom je veliko negotovosti, ali je možno predvideti, katera izmed učnih metod najbolj ustreza določenim učnim posebnostim učencev. Odgovori interakcijskih raziskav na to vprašanje so skromni. Bracht (1975, str. 104) je analiziral 90 takih raziskav, ki zajemajo 108 interakcij med individualnimi razlikami in učnimi postopki. Le pet izmed njih kaže signifikantne rezultate, se pravi, ugotovljeni so bili pomembni interakcijski odnosi med določenimi učnimi lastnostmi učencev in določenimi učnimi postopki. Katere so te interakcije, citirani vir ne pove. Ko Cronbach (1975 str. 51) ugotavlja, da je splošna inteligentnost značilnost učencev, ki jo učitelji najprej zaznajo, misleč, da so za nadarjene učence potrebne povsem drugačne učne metode, podvomi, da bi obstajala v neki poljubni starostni skupini pomembnejša interak-

cija med učno metodo in inteligentnostjo učencev. Avtor meni, da je splošna nadarjenost vselej v sorazmerju z učenčevo storilnostjo, vseeno za katero učno metodo gre. Pri vsaki učni metodi naj bi se učna storilnost dvignila v sorazmerju z ravnijo nadarjenosti učencev, medtem ko so razlike v storilnosti od metode do metode zelo majhne. Tej domnevi je težko verjeti in misliti, da bi bila prav inteligentnost tako univerzalno prilagodljiva in zunaj vseh medvplivnih razmerij ter prav nič odvisna od učnih, torej delovnih načinov človeka.

Več raziskav, povzete so po delu P. Mencka, G. Thoma (1972, str. 55–58), se ukvarja z interakcijami med *učnimi metodami in učnimi cilji.* Bloom je leta 1953 ugotovil, da so *lekcijska metoda, predavanje* in *učiteljeva razlaga* na ravni koledža za posredovanje znanja kot temeljnega učnega cilja neprimerno učinkovitejše kot diskusija. Če pa gre za razvoj formalnih sposobnosti in za sposobnosti reševanja problemov, potem je učni razgovor učinkovitejši. Ta rezultat je bil čez leto dni še podkrepljen. McKeachie, Kelly in Guetzkow poročajo o rezultatih pouka psihologije po treh različnih metodah, namreč z *učenjem s ponavljanjem lekcij, s skupinsko diskusijo in s tutorialnim študijem.* Izpiti na koncu semestra so potrdili nedvomno prednost učenja s ponavljanjem, če gre za spraševanje po znanju, in to neodvisno od inteligentnosti študentov. Takih rezultatov ne bi pričakovali, saj se na splošno misli, da je lekcijsko učenje učinkovitejše za povprečnejše, ne pa tudi za bistrejše učence. Stevenson je primerjal učinkovitost *lekcijske, diskusijske in eksperimentalne metode.* Kakor so pokazali rezultati, učenci z eksperimentalno metodo pri reševanju novih problemov niso bili statistično pomembno boljši. Tudi Maltzman, Eisman in Brooks niso ugotovili glede reševanja problemov bistvenih razlik med tradicionalno predavateljsko metodo in modernim problemsko orientiranim načinom učenja. McKeachie je leta 1966 zbral rezultate enajstih raziskav. Pri analiziranju njihovih rezultatov glede vrednosti posameznih metod za razvijanje problemskega mišljenja učencev ni ugotovil bistvenih prednosti pri nobeni od preučevanih metod. V 36 raziskavah, zbrala sta jih Dubin in Tveggia (1972, str. 32), z 88 primerjavami med predavateljsko in diskusijsko metodo, daje 45 (51,1 %) primerjav prednost predavateljski in 43 (48,9 %) diskusijski metodi.

Morda je za problemsko razreševalne sposobnosti pomembna ugotovitev, da je probleme možno razreševati samostojno le na podlagi določenih informacij. Za prisvojitev teh informacij pa vsesplošno kritizirana posredovalna učna metoda ne potrjuje nižjih rezultatov. Domneva se še, da je pri diskusijskem pouku v določeni fazi problemskega razreševanja koncentracija učencev v upadanju, da pa je pri predavanju in razlaganju, kolikor gre za zanimive vsebine in tehnike, optimalno izrabljena.

Iz povedanega je moč sklepati, da je za posredovanje nekih informacij boljša verbalno posredovalna metoda kot na učence osredotočena razgovorna metoda. Ker pri tej metodi učitelj rezultate in cilje pouka vnaprej pozna, laže zagotovi razumevanje in zapomnitev najvažnejših spoznanj. Nasprotno pa je za razvijanje problemskega mišljenja in problemsko razreševalnih sposobnosti vendarle uspešnejša razgovorna metoda, pri kateri učenci predvsem poti razreševanja in njihov transfer laže razumejo in si jih bolj operativno zapomnijo.

Veliko raziskav se ukvarja z uspešnostjo predvsem *novejših, zlasti tehničnih medijev* (sredstev). Rezultati so različni. Hansen in Eichel (Menck, Thoma, 1972, str. 58) dokazujeta, da je za posredovanje informacij zvočni film uspešnejši kot ustno posredovanje ali učni tekst. Dücker in Tausch (Menck, Thoma, 1972, str. 58) ugotavljata, da je modelska nazornost dvakrat bolj učinkovita kot slika, stvarni predmet pa jo celo za štirikrat presega. Veliko podatkov dokazuje, da je zlasti televizijski medij dosti uspešnejši tako za krajše kot za trajnejše pomnjenje kot radio, tekst ali predavanje (Kranjc, 1979, str. 138). Po drugi strani pa ugotavljajo Gagne/Gropper in drugi (Salomon, 1975, str. 138), da se z raziskavami ni posrečilo prepričljivo dokazati niti tega, da bi verbalni in

vizualni mediji različno uspešno delovali na verbalno ali vizualno naravnane ljudi.

Na podlagi precejšnje neenotnosti rezultatov interakcijskih raziskav, ki jih je vplivni Bloom (1966, str. 217) takole relativiziral: ». . . televizijski pouk, avdiovizualne metode, diskusija, demonstracija, teamteaching, programirani pouk, avtoritarni, neavtoritarni učni postopki itd., vse je videti enako učinkovito pri pomoči učencem, da bi osvojili več informacij,« so mnogi šolski teoretiki in praktiki izgubili zaupanje v smiselnost didaktične diferenciacije in individualizacije pouka. Potem ko Andrilović (1973, str. 51) poudarja, da je treba, kjer je mogoče, predvideti več učnih poti, da bi se približali individualnim razlikam učencev, postavi naslednje vprašanje: »kateri je optimalen odnos med dodatnimi napori in stroški za programiranje več različnih poti učenja in stvarnim omiljevanjem individualnih razlik med učenci ter udeleženci pouka,« češ da tudi tukaj obstaja določen »moment saturacije«. do katerega se dodatni napori izplačajo, naprej pa ne več.

Pomanjkljivosti interakcijskih raziskav

Negotovost raziskovalnih rezultatov kajpak ne govori proti tem raziskavam, opozarja pa, da jih bo treba zlasti metodološko še skrbneje načrtovati. Omenili bomo le dve, tri pomanjkljivosti, ki se v teh raziskavah najpogosteje pojavljajo. Njihova temeljna napaka, iz katere sledijo mnoge druge, je predvsem v tem, da so dokaj enostransko, zgolj psihološko orientirane, zanemarjajo pa vsebinske, pedagoške, socialne in didaktične strani pouka. V ozadju te enostranosti je pogosto omalovaževanje teorije poučevanja, recimo kar didaktike, ki se (naj) ukvarja le z manj pomembnimi zunanjimi pogoji pouka, da bi mogli ugodno potekati v učencih avtonomno sproženi učni procesi (Gagne, 1970, str. 305, Kallos, 1975, str. 178).

Toda na vse probleme, ki zadevajo učne metode, ni mogoče odgovoriti le s psihološko in še manj samo s psihometrijsko razlago, ne glede na to, iz katerh učnih teorij izhaja, če je naravnana le na ožje učne izseke, le na odnos metoda – učenec, ne da bi dovolj upoštevala širše predpostavke in kriterije preučevane učne situacije. Naj gre za interiorizacijo (ponotranjanje) zunanjih vplivov (Piaget), za zveze med dražljaji in reakcijami (Thorndike), za kondicioniranje (pogojevanje) kratkih učnih korakov (Skinner), za Tolmanove kognitivne teorije ali pa za kibernetične učne modele – vsem je skupno, da so preveč orientirane le na posameznika in njegove učno storilnostne efekte, socialnim in pedagoškim vidikom vzgojno-izobraževalnega procesa pa posvečajo premalo pozornosti. Zanemarjeni so taki vidiki, kot je npr. celoten razvoj učenca, vzgojne in socializacijske funkcije pouka, sekundarni vzgojno-izobraževalni nameni, ki so v ozadju nekih primarnih učnih ciljev, interiorizacija vrednot, skrb za optimalno izobraževalno raven čimveč učencev ipd. Tem raziskavam gre bolj za potrjevanje in opravičevanje danih učnih medijev in metod, za racionaliziranje in izpopolnjevanje obstoječega učnega stanja, premalo pa upoštevajo, da se morajo kdaj prilagoditi tudi učenci določenim učnim postopkom, če so ti v prid globljim, zlasti formativnim namenom pouka.

Posledice te enostranosti so pomanjkljivo opredeljene oziroma razčlenjene preučevane učne metode, da bi bilo mogoče ugotoviti, kaj jim je skupno in različno, ter njihove vplive ne le na učence, marveč tudi na učne cilje in vsebine. Premalo se upošteva, da se z izbranim didaktično-metodičnim modelom soodloča tudi o učnih ciljih in o konceptu neke učne vsebine. Odtod nerazčiščena vprašanja, v kolikšni meri se lahko učne metode prilagajajo učenčevim učnim pomanjkljivostim in slabostim, oziroma jih tolerirajo, da jih ne bi s tem še krepile, kdaj smemo neko metodo, ki učencu ne ustreza, nadomestiti z drugo, kdaj je možno imeti dve različni metodi in njune učne rezultate za enako vredne. Ne kaže prehitro razvrednotiti kake učne metode oziroma medija, denimo, učnega razgovora, če raziskava v klasičnih učnih razmerah ne potrdi njenih pred-

nosti. Treba je pomisliti tudi na spreminjanje in prilagajanje teh dejavnikov in razmer tej učni metodi, zlasti tedaj, kadar je že po racionalni poti možno vnaprej videti ali celo spoznati njene vrednosti, ki jih potem v spremenjenjih razmerah raziskovanja običajno le še potrjujemo. S temi vprašanji se večina teh raziskav malo ukvarja, saj jim gre predvsem za to, kako pouk učencem prilagoditi, in manj za to, kako učence spremeniti. V tem je bistvo zgoraj omenjenih očitkov, da zanemarjajo pedagoške vidike pouka.

Razume se, da vzgojno-izobraževalna praksa ne more mimo konkretnih in realnih učnih položajev. Toda pouk mora biti tako naravnan, da učenčeve učne pomanjkljivosti kljub izhodiščnemu upoštevanju postopno slabi in presega. Vselej ima opraviti z dvema koordiniranima okoliščinama: *z upoštevanjem obstoječega, starega in z razvijanjem novega, s kontinuiteto in diskontinuiteto, z aktualnim in preseganjem tega s perspektivnim.* Ni lahko, včasih pa morda sploh ni mogoče, hkrati neposredno naravnati vzgojno-izobraževalno dejavnost na oboje, nikoli pa ne sme biti eno ali drugo spregledano ali celo namerno zanemarjeno. V tem pogledu so pri didaktični diferenciaciji pouka na voljo tri temeljne možnosti, da dopolnilno oziroma pospešeno razvijamo neko deficitarno učno sposobnost ali lastnost enega ali več učencev, da kompenziramo deficitarno in da se izognemo pomanjkljivemu, oziroma da se naslonimo na učenčeve prednostne (preferenčne) učne sposobnosti. Razčlenimo te možnosti v duhu metodične diferenciacije pouka.

S *pospeševalno dopolnilnim* poukom oziroma z metodičnim vadenjem skušamo z upočasnjenim tempom, z večjo pomočjo, z vajo in z drugimi učno vsebinskimi in metodičnimi ukrepi pospešiti razvoj neke zaostale vsebinske ali metodične učne zmožnosti učenca, da bi mogel slediti neizogibno potrebnemu vsebinskemu in metodičnemu poteku nekega pouka. Gre za posebno vadenje prav tistega, kar je pomanjkljivo, kar učencu »ne leži«. Ta model temelji na prepričanju, da se je večine učnih sposobnosti, tudi metodičnih, mogoče naučiti. V poštev pa pride vselej takrat, kadar gre za nerazvitost nekih temeljnih učnih zmožnosti in sposobnosti, ki jih za uresničevanje temeljnih učnih ciljev ni mogoče obiti oziroma tolerirati. Legastenične, grafomotorične ali druge motnje, ki bi utegnile resno ogroziti učenčevo pismenost, je treba in je možno ublažiti z dodatnimi vajami in psihoterapevtskimi ukrepi. Učence, ki zaradi omejenih zmožnosti abstraktnejšega mišljenja in verbalnega dojemanja težko sledijo abstraktnejši razlagi ali bolj simbolnim ilustracijam (shemam, skicam, grafikonom, obrazcem itd.), pa teh poti ni mogoče brez škode nadomestiti z drugimi, je treba z dodatnimi vajami in pomočjo, z zmernejšim tempom ipd. vsaj toliko usposobiti in razviti, da ne bo ogroženo njihovo temeljno učno napredovanje. Ve se, da te sposobnosti in lastnosti niso pri vseh učnih vsebinah in postopkih enako pomembne. Pri vsakem učnem predmetu in pri vsakem operativnem učnem cilju bi jih bilo treba posebej ugotoviti, potem pa učence pri tej dejavnosti vsaj delno diferencirati.

Mnogo bolj zapletena je *kompenzatorična* didaktična diferenciacija. Bistveno zanjo je, da nekatere učne postopke, ki za določene učence niso uspešni, a tudi ne bistveni, zamenja z drugimi, ki jih pripeljejo do enakih ali podobnih učnih rezultatov. Ta metoda učnih pomanjkljivosti ne izravna, marveč kompenzira z enakovrednim nadomestilom. Učenčevega, denimo, slabo razvitega smisla za verbalne učne postopke kompenzatorična diferenciacija ne poskuša izboljšati, želi pa z enakovrednim nadomestilom doseči enake vzgojno-izobraževalne rezultate. Na ta način se manj uspešne oziroma nerazvite sposobnosti ali lastnosti obidejo, njihov vpliv na uresničevanje nekega učnega cilja se nevtralizira, enakovredni rezultati pa se dosežejo po drugih poteh.

Med pospeševalnim in kompenzatoričnim modelom je razlika torej v tem, da skuša prvi vrzel zapolniti, drugi pa preprečiti njene zaviralne učinke. Pri pospeševalnem pouku gre za razvijanje učnih sposobnosti, ki so pomembne za določene učne cilje, kompenzatorični ukrepi pa temeljijo na splošnejših učnih sposobnostih in na splošnejših uč-

nih ukrepih, s širšim uporabnim radiusom, s katerimi se da doseči več različnih učnih ciljev in zadovoljiti več učnih zmožnosti ter lastnosti učencev.

Zadnja, *preferenčna* metodična diferenciacija, ki sega bolj v zunanjo diferenciacijo, nas zato na tem mestu manj zanima. Njeno bistvo je v tem, da izrablja kake posebno razvite razpoložljive učne vsebinske in metodične zmožnosti nekaterih učencev, da pa deficitarne preprosto obide ne glede na to, kolikšna je njihova pomembnost za učenčev učni in siceršnji razvoj. Če je, denimo, učenec bolj matematično nadarjen, zanima ta model le ta zmožnost in se za druge kljub njihovi pomembnosti ne meni. V tem je razlika med prejšnjima modeloma (pospeševalni in kompenzatorični), ki sta naravnana na učne deficite, in tem preferenčnim, ki gradi na že danih in razvitih sposobnostih. Kjer ta model prevladuje, učence avtomatično selekcionira in s tem tudi zunanje diferencira.

Niso pa nujno take vse posledice tega modela. Pri pouku je veliko učenčevih sposobnosti, lastnosti in učnih ciljev, zlasti podrejenih, ki jih je možno pri obravnavanju določene teme obiti, ne da bi bile kompenzirane. Npr. učenca, ki mu pri skupinskem delu poročanje ne ustreza, ni treba obremenjevati z njim, zato pa bo težišče njegovega skupinskega sodelovanja kje drugje. Shematično bi lahko ta razmerja takole izrazili: če učenec nima vseh a, b, c, . . . učnih sposobnosti, ki jih predpostavlja metoda A ali obravnavanje nekega učiva, se naslonimo na tiste zmožnosti, ki so pač na voljo, ne da bi manjkajoče nadoknadili ali nadomestili s čim drugim.

Zamenjavanje učnih metod in postopkov nima neomejene veljavnosti, pač zavoljo dejstva, da vse učne poti ne vodijo do enakovrednih učnih ciljev. Dokaze interakcijskih raziskav, da je možno neki cilj doseči z različnimi metodami in postopki, je treba sprejeti previdno in z omejitvami, pač glede na vprašanja, na katere učne zmožnosti učencev se naslanjajo, za kakšne učne cilje gre in kako jih razumemo. Če imamo v mislih preprosto informativno znanje, ki ga je treba učencem posredovati, ne da bi s tem razvijali neke posebne učne sposobnosti ali se nanje naslanjali, potem je do tega cilja moč priti po različnih in relativno enakovrednih učnih poteh.

Drugače pa je tedaj, kadar so ti cilji bolj kompleksni in bolj formativne narave, kakršni bi v šoli praviloma morali prevladovati. Taki cilji največkrat niso uresničljivi s kakršnimikoli učnimi postopki, zato je treba možnosti o njihovi kompenzaciji temeljito preučiti in ugotoviti, kdaj je možno kompenzirati neke verbalne ali abstraktnejše učne postopke s konkretnejšimi, nazornejšimi učnimi metodami, kdaj je možno problemsko in deduktivno učno naravnanost zamenjati z lažjimi informativnimi in induktivnimi učnimi postopki, kdaj je možno samostojnejše učno delo nadomestiti z bolj direktnim vodenjem pouka. Itd. Učencev z npr. šibkimi abstraktno miselnimi sposobnostmi ni mogoče učno voditi le s konkretno zaznavnimi in predstavnimi učnimi sredstvi, ne da bi s tem še bolj zavirali njihov abstraktnejši miselni razvoj. Dialektičnega in problemskega dojemanja sveta ne moremo doseči s trivialnim opisovanjem, s faktografskim nizanjem dejstev, s fragmentarnim in ločenim opazovanjem, s pragmatičnimi praktičnimi postopki itd. Vsaj nekatere te metodične posebnosti bodo zapustile neizbrisne posledice v znanju in sposobnostih učencev. Seštevanje negativnih števil z uporabo prostorskih, verbalnih in simboličnih učnih postopkov bo morda zagotovilo enotno materialno znanje. Toda v globljih rezultatih bodo razlike občutne. Učenci, ki jih bo učitelj vodil s prostorskimi in konkretno ponazoritvenimi učnimi postopki, bodo imeli drugačno, bolj zunanjo predstavo o negativnih številih kot pa tisti, ki bodo to spoznali po verbalni ali simbolni poti. Razlike se morda ne bodo pokazale takoj, že pri informativnem poznavanju negativnih števil, zagotovo pa pozneje pri poglabljanju v zahtevnejše matematične teme, kajti uporaba pretežno prostorskih, verbalnih ali simbolnih učnih postopkov bo povzročila ekstremno prostorske, verbalne ali simbolne matematične miselne modele učencev. Ali, pouk, ki seznanja učence z nekim okoljem in njegovimi

problemi le skozi situacijsko zaznavno projekcijo učencev in v luči pozitivističnega ter programatičnega pojmovanja njihovih izkušenj, bo utrjeval praktično nadarjenost učencev. Do razvitosti strukturalnega, soodvisnega, abstraktnega, situacijsko neodvisnega razumevanja stvarnosti le po takih poteh ni mogoče priti. Potrebni so abstraktnejši učni pripomočki, npr. sheme, skice, obrazci ipd., ter kompleksnejše metode, npr. eksperiment, dedukcija, analogija, primerjava ipd.

Podobno kot za posredovanje velja tudi za utrjevanje učne snovi in za ocenjevanje znanja. Ni mogoče nepremišljeno lajšati nalog, zniževati ocenjevalnih meril, poenostavljati vprašanj in nasprotno – vse pod geslom učne individualizacije – ne da bi škodovali učnemu razvoju učencev. Vselej je treba paziti, da se neki v ospredje postavljeni cilji, ki niso vselej tudi najpomembnejši in so uresničljivi z določeno metodo, ne dosegajo na račun bolj skritih, morda celo važnejših nalog pouka, ki jim ta metoda lahko celo nasprotuje. Poleg uspehov zdajšnjega moramo misliti tudi na posledice kasnejšega učenja in na celotnost učenčevega učenja ter iz teh zornih kotov izbirati ali kompenzirati ustrezne učne postopke. Pri tem se je treba zavedati ne le vplivov obstoječih učnih sposobnosti in posebnosti na učne metode, marveč tudi vplivov učnih metod na razvoj učnih sposobnosti in navad.

Spričo pomanjkljivosti in neenotnosti raziskovalnih rezultatov glede uspešnosti posameznih učnih medijev, metod in postopkov je treba biti pri diferenciranju le-teh prav tako pazljiv kot pri diferenciaciji učnih vsebin. Le navidezno je to početje enostavnejše in manj nevarno glede učne krivičnosti in diskriminiranosti. Mnogi, tako na Vzhodu kot na Zahodu, celo svarijo, da vodijo k splošnemu učnemu uspehu, brez večjih sekundarnih negativnih učnih posledic, le relativno maloštevilni metodični ukrepi. Ti kajpak ne spodbujajo metodičnega siromašenja pouka, opozarjajo le, da je treba didaktične raznovrstnosti kar se da premišljeno izrabiti, ob nenehnem zavedanju, da morajo biti podrejene uresničevanju splošnih in posebnih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Ne enih in ne drugih ne kaže razvijati v prvi vrsti le s posebnimi postopki, marveč prek vseh možnih oblik in načinov pouka, upoštevajoč resnico, da so najboljši tisti postopki in ukrepi, ki so prilagojeni naravi učne vsebine, formativnim težnjam in posebnostim učencev.

Teh opozoril učna praksa z didaktično diferenciacijo ne more zgrešiti, če učne medije, oblike in metode v vsakodnevnem delu kar se da pestro variira in kombinira ter s tem sprotno reagira na zaželene in nezaželene učne razlike med učenci. V mislih imamo *modificiranje učnih metod, kombiniranje učnih metod in kombiniranje socialnih učnih oblik.*

5.2.3.1 Modificiranje učnih metod

Variiranje učnih metod je tista oblika didaktične ali notranje diferenciacije in individualizacije, ki je najbolj usklajena s pogoji frontalnega vzgojno-izobraževalnega dela. Njen temeljni namen je, da približa načine učnega dela določenim posebnostim učencev in s to delno učno diferenciacijo in individualizacijo učence kar najbolj spodbuja in aktivira. Ta namen je veliko bolj, kot se misli, uresničljiv že po enotnejših učnih poteh, če se učitelj zaveda, da nobena diferenciacija in individualizacija ne moreta delati čudežev ob pasivnem učencu. Marsikaterega učenca je mogoče učno zbuditi in angažirati prav s tem, da popestrimo metode in postopke učnega dela.

Pri variiranju učnih metod gre za to, da jih iztrgamo iz njihove povprečnosti, da njihove temeljne značilnosti popestrimo z dodatnimi elementi, oziroma da bistvo neke metode modificiramo z raznimi izpeljavami. Na ta način lahko vsako učno metodo bolj prilagodimo različnim učnim posebnostim učencev, jo naredimo sprejemljivejšo za

večje število učencev in se s tem izognemo njeni mehanični ter rutinski rabi. Dokažimo to trditev z nekaj primeri.

Bistvo *učiteljeve razlage* je verbalno učno komuniciranje, posredovanje informacij z bolj ali manj izbranim, navadno na povprečje učencev naravnanim vokalnim instrumentarijem. Toda to temeljno bistvo te učne metode moremo popestriti in s tem razširiti njeno odmevnost z različnimi dodatki, npr. s pripovedovanjem, poročanjem, z razlago posameznih delov učne snovi iz različnih zornih kotov, z vključevanjem več in raznovrstnih dokazov, primerov, ponazoril in ilustracij, nadalje s poprejšnjo ali sprotno dispozicijo na tabli oziroma na zaslonu, s kratkimi tezami, nalogami in navodili, ki so jih dobili učenci že pred razlago, s ponovitvijo in takojšnjim preverjanjem težjih mest in predznanja, z upočasnjenim tempom razlage, z modificiranjem dinamike, intenzivnosti in ritma glasu, z dodatnimi, bolj poglobljenimi teoretičnimi aspekti za zmožnejše učence itd. Enosmerna informacijska veriga je oslabljena, individualizacija pa okrepljena, če so učenci enakopraven partner učiteljeve razlage, če samostojno iščejo, utemeljujejo in napovedujejo razvoj in posledice nekih, denimo, družboslovnih pojavov (npr. na podlagi poznavanja silnic dveh vojskujočih se strani razmišljajo o nadaljnjih razpletih vojne), zavzemajo lastna vrednostna stališča, ponavljajo in obnavljajo razlago z lastnimi besedami ipd. Taka učna razlaga postane dostopnejša večjemu številu učencev, ne da bi jih bilo treba diferencirati.

Podobne možnosti nam ponuja *učni dialog,* ki že sam po sebi omogoča več individualnih stikov z učenci. Zaradi tega je treba pogosteje segati po njem in ga, kjer je le mogoče, vključevati tudi v učno razlago. Tudi to metodo je možno še popestriti s tem, da komuniciranje sproti prilagajamo zdaj slabšim, pa spet zmožnejšim učencem, da ga popestrimo z diferenciranimi vprašanji, z dopolnilnimi vprašanji in impulzi (spodbudami) zdaj bolj pa spet manj dirigirano vodimo, v tem trenutku v bolj konvergenčno, v naslednjem pa v bolj divergenčno smer. V tako variiranem dialogu bodo našli svoje mesto bolj ali manj samostojni, bolj teoretično in bolj praktično misleči učenci, tisti, ki laže, in oni, ki teže sledijo, počasnejši in hitrejši, tisti, ki potrebujejo več, in oni, ki shajajo z manj pomoči itd.

Za popestritev in diferenciranje frontalnega učnega dela, zlasti še dialoga, so izredno zanimivi, v praksi veliko premalo upoštevani, najrazličnejši usmerjajoči, pojasnjujoči, provocirajoči in drugi miselni impulzi oziroma podneti. Učiteljeva priporočila, nakazovanja, spodbude, mnenja, dvomi, predlogi, primerjave, pripombe, pritrditve, zanikanja, mimika, geste itd. npr. v takih formulacijah: »Premisli še enkrat!«, »To ne bo spadalo sem,« »Preveri, ali si na pravi poti,« »Dvomim, da je tako« itd. dajejo miselnim potem učencev več svobode kot bolj vezana vprašanja. Zato je možno z njimi spodbujati učence z različnimi učnimi posebnostmi in navadami.

Res je sicer, da se pri frontalnem razgovoru večjega števila učencev težko zagotovi živo, hevristično dvosmerno komuniciranje. Navadno se sprevrže v sukcesivno vprašalno-odgovorno verigo, v »katehetski« razgovor, ki poenostavlja simultane procese objektivne stvarnosti. Večkrat so učencem ti procesi in razmišljanja o njih že navrženi z ozkimi vprašanji, prav tako tudi odgovori nanje, zlasti še, če učitelji ostajajo pri enostavnejših, pretežno zaimenskih, dopolnjevalnih, krajevnih, časovnih, opisnih vprašanjih, premalo pa segajo po zahtevnejših, npr. vzročnih, namenskih in načinovnih. Duševne moči učencev so pri takem dirigiranem dialogu gotovo premalo sproščene in individualizirane, toda še vedno bolj kot pri monologu.

Veliko variacijskih možnosti ponuja *tekstovna učna metoda:* tiho in glasno, enkratno in večkratno branje, branje daljših ali krajših enot, opremljanje teksta z vprašanji, impulzi in sugestijami po modelu polprogramiranega pouka, bolj ali manj vódeno obnavljanje in interpretiranje teksta, bolj celostno ali bolj fragmentarno povzemanje vsebin, opremljanje teksta po učenčevih bolj konkretnih ali bolj abstraktnih ilustraci-

jah, oženje in širjenje tekstovnih virov, ko se bo morda večina učencev ustavila pri učbeniku, ostali pa si bodo želeli več in tudi bolj zahtevnih tekstov, dialogiziranje ali dramatiziranje teksta itd.

Med najbolj variacijske sodi *demonstracijska učna metoda*. Že sama raznolikost sredstev demonstriranja, od neposredne stvarnosti (enaktivnih) prek njenih nadomestil (ikoničnih) do simboličnih vključuje izredno širok razpon od konkretnih do abstraktnejših popestritvenih možnosti. Velika raznolikost samih didaktiziranih nadomestil stvarnosti (modeli, projekcije, slike, sheme, grafi, simulacije itd.) ta razpon še poveča. Z raznovrstnim ponazarjanjem more učitelj zadovoljiti skoro vse kognitivne stile in zaznavne ter spoznavne posebnosti učencev. Na svoj račun bodo prišli učenci bolj vidnega in bolj slušnega tipa, z bolj konkretnim in z bolj abstraktnim mišljenjem. S tako pestrostjo lahko pripeljeljemo vse učence po različnih spoznavnih kanalih do sorazmerno enakih učnih ciljev.

Veliko variacijskih možnosti ponuja sam proces ponazarjanja in opazovanja. Z bolj celostnimi demonstracijami, ki bodo bolj deduktivno osmišljali dele nekega objekta, bodo bolj zadovoljni sintetično in globalno misleči učenci, bolj analitično usmerjeni učenci pa si bodo želeli več razčlenjevanja v posamezne dele, da bi po tej poti dojeli celoto. Bolj praktične učence bodo privlačili funkcionalni in pragmatični vidiki demonstracije, a teoretično bolj razvite kavzalni, strukturni in razvojni odnosi ter nasprotja. Nekatere bolj estetsko naravnane učence bo pritegnila oblika, barva, zvok, velikost in medsebojna razmerja teh kvalitet kakega botaničnega ali zoološkega ponazorila. Enim učencem bo bolj ustrezalo zapisovanje vsega, kar opazijo, drugim risanje in skiciranje, tretji pa bodo shajali z golo zapomnitvijo zaznave in predstave.

Po teh zgledih je možno modificirati še vse ostale učne metode. Učitelji naj bi tega ne počenjali avtomatično, marveč načrtno z vidika konkretnih razlik in potreb učencev. Že v učni pripravi bi morali pomisliti na učence s pomanjkljivim predznanjem ali s počasnejšim dojemanjem ter načrtovati takojšnjo in večkratno ponovitev učnih mest, kdaj in kateri učenci bodo sodelovali npr. pri tabli, v razgovoru, pri demonstriranju, komu bo treba dati posebno pomoč, kako dodatno aktivirati sposobnejše učence pri novi lekciji tujega jezika. Ob taki učiteljevi pozornosti so vsi učenci nenehno spodbujeni, aktivni in prepričani, da se učitelj zanje zanima, da so mu enakovredni partnerji v učnem procesu. To pa je z vidika diferenciacije in individualizacije pouka ne le veliko, marveč včasih že tudi dovolj, da dosežemo neke konkretne učne cilje.

5.2.3.2. Kombiniranje učnih metod

Na stimuliranje in individualiziranje učenčeve aktivnosti zelo uspešno vpliva fleksibilno kombiniranje učnih metod, vključevanje različnih učnih medijev in sredstev. Ta izkušnja temelji na dejstvu, da ni absolutno dobrih ali slabih metod, da se dobre in slabe sestavine pri vsaki različno prepletajo, predvsem pa na dejstvu, da niso vse učne metode v celoti ali po njihovih delih za vse učence enako sprejemljive oziroma uspešne. S kombiniranjem več metod prihaja do njihovih kompenzatoričnih učinkov, ki paralizirajo slabosti in dvignejo prednosti posameznih metod ter z njihovo raznovrstnostjo pokrivajo mnoge učne razlike med učenci. Dokažimo to spet s kakšnim primerom.

Pri učenju *tujega jezika* bi učitelj ne ravnal modro, če bi se orientiral le na eno, denimo verbalno metodo. Več učencem bo ustregel, če bo enakovredno pritegnil še vizualne, akustične in operativne postopke.

Učitelj obravnava neki *biološki ali naravoslovni pojav* največkrat le s kako demonstracijo, ki jo pospremi z učno razlago. Že pri teh vodilnih metodah se prej omenjeno variiranje oziroma popestritev bolj malo upošteva. Demonstracija se omejuje le na en

eksponat oziroma ponazorilo, brez kombinacije različnih vrst ponazarjanja, učiteljeva razlaga pa je klasična, brez dodatnih popestritvenih primesi. Vendar je to metodično preproščino možno in tudi nujno dopolnjevati in kombinirati še s kakšno metodo, zlasti z eksperimentom, shematičnimi, grafikonskimi in tabelarnimi ilustracijami, s praktičnim demonstriranjem na šolskem vrtu ali z ekskurzijo, z raznovrstnimi učbeniškimi, poljudnoznanstvenimi, priročnimi, leksikografskimi teksti, s programirano ali polprogramirano sekvenco itd.

Podobno je mogoče kombinirati metode pri obravnavanju *družboslovnih učnih tem.* Dogodka iz NOB ne bodo razumeli vsi učenci in še zlasti ne doživeli, če ga bo učitelj posredoval s suhoparnim logičnim, strogo znanstvenim analiziranjem, ki morda ustreza le najbolj disciplinirano, analitično in verbalno mislečim posameznikom. Da bi učitelj pritegnil tudi druge, mora temeljno razlago dopolnjevati s sočnejšo pripovedjo, s primarnimi in sekundarnimi tekstnimi viri, z igranjem vlog, z razgovorom, z demonstriranjem slik, projekcij, zgodovinskega časovnega traku, z ekskurzijami, s pripovedmi živih prič, z umetniškimi vložki itd. Tema Indija, dežela v razvoju, njeni demografski in prehrambni problemi bo nekaterim učencem glede na njihovo naravnanost dojemanja, predznanja in zanimanja bližja po vizualni obravnavi (slike, diapozitivi, filmi ipd.), za tiste, ki tekoče berejo, in za tiste, ki se raje učijo sami, bo primernejša tekstna predstavitev, grafični kazalci, tabele, statistični indeksi in drugi kvantitativni parametri pa bodo zanimivejši za učence, ki si želijo več geografske matematične eksaktnosti. Teh metodičnih kombinacij je v naših šolah mnogo premalo. Zelo pogosto sega po njih 44,64 % razrednih in 28,4 % predmetnih vprašanih učiteljev, redko in nikoli pa 55,36 % razrednih in 71,59 % predmetnih učiteljev (Šajn, 1979, str. 104).

V sklop kombiniranja učnih metod lahko uvrstimo prepletanje *induktivnih in deduktivnih učnih izhodišč.* V naši šoli, a tudi v didaktični teoriji je pogostno mnenje, naj prevladuje v osnovni šoli induktivni, v srednji šoli pa deduktivni pouk, češ da taka postopnost najbolj ustreza naravnemu miselnemu razvoju učencev. Na splošno to seveda velja, čeprav je srednja šola v precenjevanju deduktivnih, to je abstraktno miselnih sposobnosti dijakov preoptimistična. Veliko bolj bi morala slediti splošnemu aksiomu ljudskega spoznavanja: od živega opazovanja k abstraktnemu mišljenju in od tod nazaj v prakso.

Toda tudi osnovna šola ne bi smela dogmatizirati tega načela in voditi vselej in vse učence do novih spoznanj le prek njihovih konkretnih, neposrednih predmetnih in pojavnih ozadij. Bistrejše, bolj teoretično misleče učence bomo bolj aktivirali, če jih bomo takoj ali v neki fazi obravnavanja nove učne snovi postavili pred določeno hipotezo, teorem, formulo, problem z nalogo, da dano posplošitev sami razčlenijo, argumentirajo in logično ali empirično verificirajo. V duhu diferenciacije in individualizacije jim je treba omogočiti, da stvarnost globlje spoznavajo, tudi po intuitivni logični poti »uvidenja«, medtem ko bo treba pri bolj konkretno misleči večini zagotoviti razumevanje nekega problema prek razčlenitve in analiziranja njegovih konkretnih delnih sestavin. Zmožnejši učenci bodo npr. takoj dojeli neko matematično pravilo in se bodo nato, če jih učitelj ne bo dodatno angažiral, dolgočasili, ko bo moral ostalim učencem dokazovati pravilo po induktivni poti. Za primer take diferenciacije vzemimo obravnavanje kvadratne funkcije $y=(x+d)^2 + e$. Za začetek dobijo vsi učenci nalogo, da nariše vsak zase, brez uporabe vrednostne tabele, skico funkcije $y=(x-2)^2-1$. Po določenem času učitelj delo prekine. Učenci, ki so nalogo rešili, dobijo vnaprej pripravljen učni list. Problem morajo rešiti samostojno po deduktivni poti, navesti primere, določiti obliko in položaj krivulje, pojasniti, katera gibanja prevedejo osnovno funkcijo ($y=x^2$) v novo funkcijo $y=(x-2)^2-1$, določiti definicijsko območje itd. Medtem delajo ostali učenci induktivno pod učiteljevim vodstvom. Na koncu učne ure, ko zmožnejši učenci poročajo o svojih rezultatih, se učne poti spet združijo (Klein, 1969, str. 123).

Razmišljanje o fleksibilnosti učnih metod je v bistvu namenjeno temu, da se *učna pomoč* čimbolj prilagodi učnim posebnostim učencev. Dassow (1971) ugotavlja, da zanjo ni toliko pomembna pogostnost kot ustreznost. Ruski psiholog Vigotski meni, da je za učenje pomembnejše vedeti, kaj zmore otrok ob ustrezni učni pomoči kot pa vedeti, v čem in kdaj uspeva brez nje. Dva učenca sta si lahko zelo podobna v učenju brez učne pomoči, toda silno različna v pogledu potrebne učne pomoči, njene narave, oblike, pogostosti in obsežnosti. Tega dejstva mnogi učitelji ne upoštevajo dovolj. Odtod njihove pogoste tožbe, češ kako se razdajajo in trudijo, uspeha pa ni. To pač dokazuje, da učna pomoč ni bila dovolj prilagojena, da je učiteljeva aktivnost tekla mimo vzvodov učenčeve aktivnosti. Zato bi morali učitelji o naravi učne pomoči več razmišljati ne glede na to, ali poteka v obliki dopolnilnega pouka (npr. ponovna razlaga), navodil (npr. za samostojno delo sposobnejših učencev), opozoril (npr. za natančno opazovanje in ločevanje bistvenega od nebistvenega), nasvetov (npr. kako se poglobiti v neko delno spoznanje in ga povezati s celoto), impulzov (npr. namigi, pripombe, vprašanja), podkrepitev, spodbud in sugestij ali pa v obliki pestritve in kombinacije učnih metod.

5.2.3.3 Kombiniranje socialnih učnih oblik

V sklopu didaktične diferenciacije in individualizacije zavzemajo socialne učne oblike vidno mesto. V mislih imamo frontalno, skupinsko, parno in individualno učno delo, Razčlenili jih bomo z vidika njihovega medsebojnega povezovanja in kombiniranja.

Frontalno učno delo

Izmed vseh je najstarejša in najbolj v rabi frontalna učna oblika. Čeprav jo različna reformna gibanja že desetletja izrivajo, češ da je za moderno šolo atipična, se v modificiranih oblikah vedno znova vrača. Tudi v današnji moderni šoli je nepogrešljiva sestavina vzgojno-izobraževalne organizacijske pestrosti. Moramo pa seveda ločiti med tradicionalnim sklenjenim in sodobnejšim nevezanim frontalnim poukom.

Pri *sklenjenem pouku,* ki je do kraja skregan z učnim načelom individualizacije in z individualno fazo učenja, gre za učno delo, naravnano na ves razred, na enake učne cilje, vsebine, postopke, tempo in zahtevnost. Načrtovanje, izvajanje in preverjanje učnega procesa in druge odločitve v zvezi z njim so izključno v učiteljevih rokah, običajno za katedrom, ». . . od koder širi kakor sonce svoje žarke čez vse« učence (Komenský). Zato so učenci bolj osredotočeni na delovanje in zahteve učitelja kot na naloge in delo, ki ga opravljajo. Taka učna situacija, ki jo porajajo bolj avtokratske, dominirajoče učiteljske osebnosti s pozicij moči v odnosu do učencev, zahteva frontalne učne metode, zlasti verbalno posredovanje učiva, kombinirano kvečjemu še s kakšnim katehetskim razgovorom, tekstom ali demonstriranjem za ponazoritvene namene in z občasnimi reproduktivnimi tihimi zaposlitvami, namenjenimi bolj pomiritvi nedisciplineranih učencev ter sprostitvi in odpočitku učitelja, drugih načinov in organizacije pouka pa ne prenese. Za učence pomeni tak položaj mirno sedenje in poslušanje, pasivno javljanje in reagiranje na učiteljeve pozive, zaviranje spontanih in samostojnih reakcij, enako dozirano učenje vseh, na določenem prostoru, v določenem času in po vnaprej danih poteh. Nekoliko karikirano Jochimsen (1971, str. 12/13) tak položaj učencev takole opisuje: »36 učencev mirno sedi, 36 učencev gleda naprej v učiteljico . . ., 36 učencev si oglеduje besede na tabli, 36 učencev sledi kazalni palici, ki udarja po prvi vrsti in podčrtuje besedo za besedo, 36 učencev odpira usta in bere: ‚Kje je miška? Je miška na drevesu? Ne. Je miška v avtu? Ne. Je miška v vozičku? Ne. Miška je v košari. Tu je miš-

ka?' . . . Učiteljica reče: ‚Sedaj pa vzemimo čitanke in jih odprimo na str. 15 . . .' Učenci odprejo čitanke, 36 se uči nove besede: miš.«

Ni treba dokazovati, da je pri takem pouku povsem zavrta učenčeva samostojnost, ustvarjalnost in še zlasti učinkovitost. Še najbolj ustreza tak pouk povprečnim učencem, ker se še vedno ravna po nasvetu Komenskega, da naj bo prilagojen srednji pameti, kajti razlike v nadarjenosti niso bile zanj nič drugega kot pretiravanje ali pomanjkanje naravne skladnosti. Tudi na počutje zmožnejših učencev ne vpliva vselej slabo, saj so vendarle na vrhu, ne da bi posebej naprezali svoje moči. Je pa vprašanje, kako se počutijo bolj ambiciozni, ki bi želeli šolski čas bolje izrabiti. Najbolj porazno vpliva tak pouk na šibkejše učence, in to v učnem in v doživljajskem pogledu. Kot obrobna kategorija so v glavnem pasivni in odtujeni. Hkrati so v neprestani storilnostni in socialni nelagodnosti in v nevarnosti učnega neuspeha ter od tod izvirajočih posledic, kakršne so razne kazni in konflikti z učitelji, starši, sošolci in s samim seboj, skratka s svojim življenjskim in učnim okoljem.

Že iz tega skromnega prikaza poteka in posledic takega frontalnega učnega dela je razvidno, da je daleč od pouka v sodobnem pomenu besede. O njem je mogoče govoriti šele, ko učni odnosi omogočajo učencem, da vzpostavijo z učno stvarnostjo ali njenimi viri kar najbolj neposredne kontakte oziroma interakcije. Ker teh možnosti sklenjeni frontalni pouk nima, v naši šoli ne bi smel več kaj iskati. Zanj ni nikakršnih, ne objektivnih in ne subjektivnih opravičil.

Drugače je z bolj sproščenim, *nevezanim* frontalnim poukom, oziroma, boljše rečeno, z delom z razrednimi in večjimi učnimi skupinami. Slednje, v praksi manj znane štejejo do sto učencev, so občasno sestavljene iz dveh ali treh razredov in še večkrat iz dveh ali treh paralelk. Napačno je mnenje, da pomeni velika in celo srednja skupina vselej kršitev učne individualizacije oziroma modernejših didaktičnih strategij. Vselej tako mnenje ni upravičeno, kajti značaj velike skupine more biti dvojen. Če je institucionalen, to se pravi, če predstavlja večja skupina edino organizacijsko obliko pouka, potem je bojazen pred njo upravičena. Lahko pa gre le za občasen didaktični namen večje skupine, to je za njeno aktualnost v izbranih učnih situacijah. Če je tako pojmovana in vgrajena le kot del učnega sistema in pravilno kombinirana z ostalimi njegovimi sestavinami, tedaj more biti pomembna funkcionalna oblika učne diferenciacije in individualizacije. V takih primerih je važnejše kot število učencev, da so učni prostor, učna sredstva, materialne možnosti ipd. primerni. Če so te možnosti dane, je s frontalnim poukom, seve v kombinaciji z drugimi učnimi oblikami, mogoče uspešno uresničevati nekatere pomembne vzgojno-izobraževalne cilje in smotre.

Frontalno oziroma razredno učno delo, pri katerem gre za relativno enotne temeljne učne cilje, delno tudi za enake postopke in tempo dela, je utemeljeno zlasti s dveh med seboj povezanih vidikov. Prvi se nanaša na samo po sebi umevno *socialnovzgojno funkcijo pouka,* ki je ni mogoče uresničevati mimo kolektivnega učenja in dela učencev. Razvoj emocionalno stabilne osebnosti, emancipacijskih in samoupravnih lastnosti, socialnomoralnih norm in navad je možen le, če posameznik živi in dela v angažiranem socialnem učnem okolju. To nujnost dopolnjuje dejstvo, da je učenje ne le individualno, marveč prav toliko tudi socialno pogojeno in odvisno torej tudi od socialnih učnih interakcij. Opozoriti pa moramo še *na racionalno komponento frontalne učne oblike,* kadar je smiselno seznaniti učence z nekimi informacijami, spoznanji, eksponati itd., s frontalnimi učnimi metodami npr. prek najbolj ekonomičnega šolskega predavanja, demonstriranja ali projiciranja. Te cilje je možno uresničiti v okviru večje učne skupine, kajti ni bistveno, ali spremlja neko predavanje ali filmsko projekcijo deset ali sto učencev. Res pa je, da teh frontalnih učnih namenov ni mogče doseči le s frontalnim delom. Nujno ga je treba kombinirati še z drugimi učnimi oblikami, metodami, sredstvi, po-

stopki itd. Šele tako ga je možno zadovoljivo prilagoditi učni različnosti učencev.

Temeljni pogoj za večjo prilagodljivost frontalnega pouka je vsekakor, če bolj *učno aktiviramo vse učence.* Kjer je le mogoče, jih moramo pritegovati k sodelovanju, denimo pri načrtovanju učnih situacij, oblikovanju učnih ciljev, zbiranju najprimernejših učnih sredstev in metod, jih spodbujati h glasnemu razmišljanju v obliki vprašanj, pripomb, pomislekov itd., da bi na ta način vendarle dobili občutek, kako so tudi sami sooblikovalci učnega dogajanja in da, osredotočeni bolj na vsebino učnega dela kot na učitelja, uresničujejo tudi svoje in ne le učiteljeve učne namene. V takih učnih položajih se že izgublja središčna, snovno posredovalna pozicija učitelja, za katerega ne obstaja nič drugega kot učivo, a v ospredje prihaja njegova učnoorganizacijska, režiserska in pomočniška funkcija, z njo pa tudi učenci in spoštovanje njihovih različnih učnih zmožnosti, tempa dela, motiviranosti, osebnostnih lastnosti itd. Šele zdaj more začutiti učitelj potrebo, da bolj variira učne možnosti, da vključuje v pouk bolj fleksibilna učna sredstva, metode in oblike.

Ta prizadevanja niso vselej odvisna od kakih posebnih učno diferenciacijskih ukrepov. Večkrat že zadostuje, da je učitelj socialno integrativna, demokratična in humana osebnost, ki sprošča učno ozračje. Z osebnejšim kontaktom, prijaznim pogledom, bodrilno besedo, blagohotnim nasmehom ipd. so individualne posebnosti učencev ne le hitreje razkrite, marveč hkrati tudi zadovoljene. Učenje je olajšano v ozračju, ki spodbuja učence, da se odprejo, in jim daje možnost, da individualno odkrivajo osebno vrednost različnih idej, resnic in spoznanj, povedo svoja stališča, postavljajo vprašanja, izražajo občutja in poglede brez strahu pred posledicami. Učitelj, ki dopušča dvoumnosti, več pomenov in resnic, kjer so možne, samostojno razmišljanje o različnih pomenih in rešitvah, dá učencem vedeti, da mu je več vreden »njihov« kot samo »pravilen« odgovor, da jim želi pri tem pomagati, ne pa z njimi manipulirati. Zaveda se, da je aktivno in uspešno učenje možno le, če imajo vsi učenci občutek, da morajo prispevati kaj svojega v različne učne položaje, da le-ti niso zgolj od zunaj vrinjeni.

Za večjo učno aktivnost učencev pri frontalnem pouku so izredno pomembne *pravočasne povratne informacije,* zlasti za učno labilnejše učence, in čim *kvalitetnejše frontalne učne metode,* da bi bile prilagojene več učencem. Vzemimo za primer pri frontalnem pouku zelo poudarjeno učiteljevo verbalno komuniciranje. Zanj je med drugim bistveno, ali je po zahtevnosti in po obsežnosti usklajeno z govorno razvitostjo učencev. Izkušnje kažejo, da so učiteljeve predstave, pojmi, vrednote, skladnja, govorni simboli ipd. večkrat pretežki in zato mnogim učencem nerazumljivi. Osterreith je ugotovil, da so zaradi takih učiteljevih nepazljivosti učenci šestega razreda zgodovinsko nalogo zelo slabo dojeli: od 55 besed so povprečni učenci razumeli le 27, a nekaj manj kot četrtina šibkejših učencev le 12 besed (Seel, 1979, str. 250).

Za aktiviranje marsikaterega bolj pasivnega učenca zadostuje včasih že nekaj več učiteljeve verbalne zanimivosti, dinamičnosti, njegove osebne zavzetosti in ogretosti, predvsem pa njegova učna naravnanost na ves razred. Pogosto se učitelji opirajo le na del razreda, na učno zmožnejše učence, povprečne in zlasti šibkejše pa zanemarjajo. Njihove potrebe po integraciji in sodelovanju ter po primerni pomoči se premalo upoštevajo. Fuhrmann in Scheffler (1970, str. 548) sta npr. ugotovila, da v 120 učnih urah učitelji 37,5 % učno šibkejših učencev razredne stopnje in 47,5 % šibkejših učencev predmetne stopnje sploh niso pritegovali k pouku. Obstajajo tudi podatki, ki dokazujejo, kako velik del frontalnega učnega časa rezervirajo učitelji zase in kako skromna so njihova prizadevanja, da bi spodbujali učence k sodelovanju, denimo s kvalitetnejšimi vprašanji in impulzi, s problemskimi vložki itd. Pri 18 opazovanih učnih urah na predmetni stopnji osnovne šole je od približno 1500 vprašanj odpadel na učence le 1 % vprašanj in samo 5 % razrednega komuniciranja so sprožile pobude učencev (Marentič–Požarnik, 1980, str. 59)

Vselej pa kajpak ni mogoče aktivirati vseh učencev le s takšnimi izboljšavami frontalnega pouka. Z njim je možno, kakor smo že dejali, seznaniti večje skupine učencev z nekimi informacijami, izravnati potrebno predznanje ipd. Toda tak pouk je smiseln le, če je po frontalnem posredovanju informacij zagotovljeno razpravljanje o teh informacijah, o njihovih odnosih, problemih, nasprotjih, če lahko učenci izrazijo svoje stvarne in vrednostne poglede nanje. Tega pa le frontalni pouk več ne zmore. Nujno ga je treba popestriti z ostalimi učnimi oblikami, da bi dosegli individualizirane večplastne, ne samo izobraževalne, temveč tudi vzgojne rezultate. Vendar je tega v naših šolah mnogo premalo. Še vedno okoli 57 % razrednih in nad 77 % predmetnih vprašanih učiteljev frontalnega pouka nikoli ne diferencira ali pa le zelo redko (Šajn, 1979, str. 107).

Socialno in individualno učenje

Glede vključevanja posrednih socialnih učnih oblik, to je skupinske, parne in individualne, v frontalni pouk bo najbolje, če sledimo socialnim in individualnim fazam učenja oziroma artikulaciji učne ure. V novejšem času posvečata didaktika in šolska praksa temu vprašanju veliko pozornosti. Pod vplivom programiranega pouka se je v šestdesetih letih razvil »dvofazni zakon šolskega učenja«, po katerem naj se začne pouk z individualno in konča s socialno učno fazo. Temu obrazcu se pozna, da je prilagojen programiranemu pouku, pri katerem se učni uvod z motivacijo ne upošteva kaj prida. Učenje je omenjeno le na pridobivanje znanja v individualni fazi in na skupno preverjanje oziroma razpravo o rezultatih učnega dela v sklepni socialni učni fazi.

Pri pretežno klasičnem vsakodnevnem pouku pa uvodnega motivacijskega in ponavljalnega dela ne smemo zanemariti. Zato bi morali govoriti o »tridelnem« zakonu šolskega dela: o *začetni socialni, srednji individualni* in *sklepni socialni* učni etapi. S tem sicer socialnega in individualnega učenja ne pokrivamo dosledno, saj se na vsaki stopnji spoznavnega procesa in še zlasti učne ure medsebojno prepletata, a njuni težišči je vendarle možno zaznati.

Uvodni motivacijski, ponavljalni in razlagalni del učne ure je vsekakor zelo močno socialno pogojen, zato je njen frontalni začetek, kjer pridejo individualne izkušnje, predznanja, zanimanja, nagnjenja itd. učencev do polne kooperativne veljave, na splošno povsem utemeljen. Gre v bistvu za srečanje učencev z novim učnim problemom, ki je tesno povezano ne le z razvijanjem stvarnega zanimanja zanj in z obujanjem predznanja, marveč tudi z razlaganjem in razumevanjem temeljnih obrisov nove učne snovi in s prevzemanjem novih učnih obveznosti. Pri tem je učitelj in z njim tudi fleksibilni frontalni uvod z živim dialogom in pestrimi demonstracijami nepogrešljiv, kajti to delo mora biti kar najbolj interkomunikacijsko, povezano z eksponati obravnavane stvarnosti in naslonjeno na konkretne okoliščine učencev, da bi prišle njihove izkušnje, zanimanje, predznanje in druge učne posebnosti kar najbolj do izraza in da bi jih učitelj laže spoznal.

Vzemimo za primer obravnavanje kraških pojavov v četrtem razredu osnovne šole. Izkušnje, zanimanja in predznanje učencev o tej temi, o vrtačah, ponikalnicah, presihajočih jezerih, jamah ipd. so izredno bogate in raznovrstne. Z vidika individualizacije pouka, aktiviranja učencev in medsebojnega učnega oplajanja bi bila velika škoda, če učenci v živi razredni interakciji svojega znanja in izkušenj ne bi mogli uveljaviti in izraziti. Te pestrosti bo še več, če bo učitelj poskrbel tudi za zanimive avdiovizualne projekcije ali celo za sodelovanje kakega zunanjega, nešolskega strokovnjaka, kar bo gotovo zadovoljilo še več učnih posebnosti učencev.

Na tej uvodno spoznavni učni etapi je poleg vsebinskih, interesnih, izkustvenih in podobnih razlik med učenci še veliko funkcionalnih spoznavnih posebnosti, ki pospešujejo ali zavirajo uspešnost te in nadaljnjih učnih stopenj. Gre, denimo, za razlike, kako učenci razumejo problem, kako sledijo uvodni razlagi, kako opazujejo in registrirajo opažanja nadalje kako imajo razvite določene učne spretnosti in tehnike, npr. operiranja s stvarnimi predmeti, pojavi in procesi. Te razlike, ki se običajno zgostijo v pomanjkljivem predznanju in v prezahtevnosti učnih korakov, morajo biti zlasti med starejšimi učenci in pri težjih temah že tako moteče, da mora učitelj o njih resno razmišljati, kako jih bo na tej učni stopnji premagal. Na voljo ima v glavnem dve možnosti.

Večkrat pride v poštev *razbijanje na elemente in poenostavitev učne snovi in učnih korakov,* izhajajoč tako rekoč iz »ničelne« točke, da bi bilo bolj izenačeno učno izhodišče vseh učencev. Tedaj si mora učitelj še posebej prizadevati, da bo sposobnejše in hitrejše učence dodatno obremenjeval in jih vključeval v pomoč šibkejšim učencem. Včasih pa je mogoče reševati ta neskladja s *podaljševanjem* začetne učne etape oziroma s sukcesivnim diferenciranjem učencev, ki učnih namenov niso uresničili v predvidenem času. Po skupni uvodni obravnavi učitelj s kratkim preverjanjem ugotovi, kateri učenci zmorejo nadaljevati učenje s samostojnim delom in kateri ostanejo pod njegovim vodstvom še na startni stopnji, dokler je ne obvladajo. Učenci (običajno najsposobnejši), ki so učivo takoj dojeli, samostojno (skupinsko, parno ali individualno) nadaljujejo delo na podlagi dodatnih učnih nalog. Z ostalimi učenci učitelj učno delo nadaljuje tako, da jim z novimi primeri in dokazi učivo dopolnilno razlaga, nato pa preidejo (običajno povprečni) učenci, ki so zdaj snov razumeli, v posredno učno delo, s šibkejšo skupino učencev pa učitelj še naprej dela sam ali pa ob pomoči kakega zmožnejšega učenca. Pri šibkih učencih drugih razredov so v okviru učne teme paralelogram, pravokotnik in kvadrat dosegli ta namen z intenzivnejšim ciljnim opazovanjem, z glasnim izražanjem, s primerjanjem, klasificiranjem in še zlasti s predmetnim, stvarnim ravnanjem: postavljajo like, obidejo like, merijo stranice, ugotavljajo paralelnost in prave kote, vnašajo mere in značilnosti v tabele (Berge, 1975, str. 170/71). Na podlagi takega, sukcesivnega učnega diferenciranja je mogoče vsaj na razredni osnovnošolski stopnji ohraniti tolikšno »enotnost« učnih razlik med učenci, da se pri vsaki novi učni temi dá ponovno vrniti k razredu kot celoti in jo obravnavati za ves razred skupaj in hkrati.

Podobno kot uvodni je tudi *sklepni del učnega procesa* pretežno socialno, torej tudi frontalno pogojen. Gre za preverjanje učnih rezultatov, za vednosti in sposobnosti vmesnega indirektnega učnega dela učencev, za mesebojno izmenjavo in konfrontacijo stališč in pogledov, za poglabljanje posameznih spoznanj ipd. Ta socialni učni zaključek je še posebej pomemben pri bolj divergentnih in vrednostno pestrejših učnih vsebinah.

Posredno učno vodenje učencev je aktualno zlasti *na srednji stopnji učnega procesa.* Po uvodni skupni ponovitvi potrebnega predznanja, po motiviranju in temeljni razlagi je treba zagotoviti učencem čimbolj individualizirano naravnano učenje, da se sami, v skladu s svojimi možnostmi, v svojem kognitivnem stilu in tempu poglobijo v nadaljnje razmišljanje in razreševanje dane učne vsebine, problema ali naloge. Npr. po uvodni temeljni razlagi nekega teksta se učenci individualno ali skupinsko poglobijo vanj, iščejo, denimo, njegove bistvene misli in možne interpretacije, odgovarjajo na (ne) dana vprašanja, vsebino tabelirajo, ilustrirajo ipd. Ali: ko so za neko nalogo skupno ugotovili njene sestavine, znano in neznano, potrebno predznanje, metodične zamisli razreševanja, preide težišče nadaljnjega dela na učence same. Razčlenjevali bodo hipoteze, iskali rešitve, protokolirali rezultate, morda v verbalni, statistični, grafični ali operativni obliki, jih preverjali in ugotavljali njihov transfer in to v skladu s svojimi individualnimi učnimi posebnostmi. Pri obravnavanju neke države bodo v direktni obliki obdelali

njen položaj, relief in klimatske razmere, v indirektni pa gospodarsko, energetsko bogastvo, kmetijstvo, zaposlenost prebivalstva ipd.

Ali bo to delo individualno, parno ali skupinsko, o tem bodo odločali učitelj in učenci sproti, pač glede na naravo učne snovi, razpoložljivost učnih sredstev in drugih okoliščin. Na splošno se večkrat kot individualno priporoča parno in skupinsko delo, ker vsebujeta več možnosti za medsebojno pomoč. Marsikaterih nalog posameznik sam ne zmore, kos pa jim bo v skupinski obravnavi, seveda če je to delo tako načrtovano in vódeno, da sodelujejo vsi člani skupine. Tako organizirano učno delo omogoča optimalno upoštevanje učenčevih individualnih učnih posebnosti.

Posredno učno delo učencev je nujno tudi pri *utrjevanju in uporabljanju pridobljenega znanja in sposobnosti* oziroma vednosti, spretnosti in navad. Vsak učenec mora najti sebi primerne načine ponavljanja, število vaj in potreben čas zanje, kajti v tem pogledu se učenci še posebno razlikujejo med seboj. Frontalno ponavljanje in preverjanje večinoma učenci le pasivno spremljajo. Po nekem podatku je na frontalna učiteljeva vprašanja le 8 % učencev iskalo odgovore, 10 % jih je mislilo, da zanje vedo, ostali pa so bili povsem pasivni. Taka pasivnost je še posebej škodljiva zategadelj, ker se v tej utrjevalni učni etapi akumulirajo in pokažejo slabosti in uspehi prejšnjega učenja in ker je zdaj marsikdaj treba zamujeno nadoknaditi. Neredko se zgodi, da se učenec za neko učno snov šele zdaj ogreje, ali jo šele pri vadenju in v uporabi dobro razume. Na kakšno napako, ki se je pri učencu pokazala že prej, je treba biti zdaj pri urjenju še posebno pozoren, da se ne bi utrdila v zapomnitvi in v uporabi znanja, oziroma zato, da bi se interiorizirala le pravilna ravnanja in rešitve. Zaradi tega mora biti v utrjevalni učni etapi težišče na zares individualiziranem individualnem, pogosto tudi na parnem vadenju, ki ga dopolnjujemo še s skupinsko učno obliko.

Skupinsko učno delo

Korenine modernejšega skupinskega dela segajo v evropska šolskoreformna gibanja po prvi svetovni vojni, svojo renesanso pa je doživela ta učna oblika po drugi svetovni vojni. Z nekajletno zakasnitvijo se je močno uveljavila tudi v našem, zlasti v osnovnem šolstvu. Pred leti smo bili s takim poukom v praksi in teoriji že mnogo dlje, čeprav smo ga razvijali bolj zaradi samostojnejše aktivnosti učencev kot zaradi individualizacije pouka. Zadnja leta se ta učna oblika spet uveljavlja, predvsem z uvajanjem modernejše matematike, ki zahteva več individualiziranega dela učencev. Pri drugih učnih predmetih in na predmetni stopnji je tega zaradi objektivnih, a tudi subjektivnih razlogov mnogo manj.

Bistvo skupinske učne oblike je bilo prvotno v kar se da samostojnem in aktivnem učenju učencev, v živih socialnih vzgojnih interakcijah, izhajajoč iz ugotovitev, da niso najmočnejši vzgojno-izobraževalni vplivi na relaciji učenec – učitelj, marveč na relaciji učna snov – učenec – učenec. Danes se z njo povezuje še možnost za diferencirano in individualizirano učno delo, pri katerem učenci uveljavljajo in razvijajo svoje samobitne učne in osebnostne sposobnosti. Dokazano je, da ta organizacijska oblika zadovoljivo upošteva *kognitivne, ravnanjske in emocionalne posebnosti učencev*. Glede prvih individualizira zaznavanje, predstavni, besedni in pojmovni zaklad, razumevanje, stil mišljenja, kritičnost, učni tempo itd. Ugodno vpliva na večjo komunikacijsko »gostoto«, na možnost, da se učenci, tudi plašnejši, bolj zavrti in šibkejši, bolj vključujejo v interakcijske odnose, kajti k tej komunikacijski nuji jih sili skupno delo in odgovornost zanj. Posameznika izziva, da izraža svoja mnenja in stališča, da jih konfrontira z drugimi, brani ali opušča, kar pospešuje skupno in samostojno učno ustvarjalnost. Za individualizacijo je neprecenljive vrednosti, da je mogoče s skupinsko organizacijo pouka

bolj prilagoditi naravo dela posebnostim učenca glede na to, ali mu bolj ustreza *prilagoditveno, kritično-raziskovalno, organizacijsko-manipulativno, praktično ipd.* delo, pri čemer je treba kajpak paziti, da se ta prilagodljivost ne konservira na škodo učenčevega razvoja. Večja akcijska naravnanost in pestrost skupinskega dela razvija pri učencih raznovrstne spretnosti, sposobnosti, navade in druge zmožnosti ter omogoča pestrejšo in bolj prilagojeno rabo različnih učnih sredstev, virov in metod. Nepogrešljiva je skupinska medsebojna pomoč, zlasti pomoč zmožnejših šibkejšim učencem. Lastno učno ambicioznost naj bi postopno usklajevali z razvijanjem zavesti, da je solidarno in skupno napredovanje skupine prav tako pomembno, a večkrat še važnejše kot individualni uspeh in da ni pravično kakorkoli diskriminirati šibkejših in počasnejših učencev ter jih puščati, da učno zaostajajo.

Največ prilagoditvenih kvalitet skupinske učne oblike, zlasti skupinske dinamike je povezanih s čustvenimi posebnostmi učencev. Ponuja veliko možnosti za upoštevanje učenčevih temeljnih socialnih potreb po pripadnosti, varnosti, uveljavljanju, identificiranju, po novih spoznanjih in doživetjih, za individualizirane socialne odnose s sošolci in z učitelji, za razvijanje situacijam prilagojenega ravnanja in vedenja, za prisvajanje socialnoetičnih norm, skratka za individualizirano oblikovanje emocionalno stabilne učenčeve osebnosti.

Skupinsko delo socialne odnose med učenci in med učenci ter učitelji veliko bolj objektivira. To je seveda izredno pomembno, če vemo, da je učni položaj posameznika močno odvisen od tega, s kom se znajde in dela v različnih učnih položajih. Zlasti v učiteljevi osebnosti, a delno tudi v osebnosti sošolcev, obstaja veliko lastnosti, na katere učenec nima neposrednega vpliva, ki pa vztrajno, običajno tudi zelo subtilno delujejo na njegovo razpoloženje in na njegov položaj v razredu. Zanj so realnost, s katero mora računati, bodisi da se z njimi strinja in identificira ali da jih odklanja. V skupinski učni organizaciji obstaja veliko več možnosti za preseganje teh medosebnih zavor, saj vzpostavlja tako učenje posrednješe odnose med učiteljem in učencem, omiljuje njuna medsebojna neskladja in preprečuje njihov vpliv na njuno delo in počutje.

To velja tudi za odnose med učenci. Sodelavce naj si čimbolj sami izbirajo, pri čemer naj se poleg intelektualnih kriterijev združevanja bolj upoštevajo njihovi medsebojni odnosi, njihova sorodnost glede učnega položaja, interesov, stila dela, duševnih obremenitev, tolerantnosti, medsebojne pomoči, priznavanja, sposobnost skupine, da učenca sprosti, itd. V tako strukturiranih učnih skupinah se manj boleče in uspešneje razrešujejo taka osebnostna nasprotja, ko nekateri učenci več zahtevajo, kakor dajejo, so bolj kritični do drugih kakor do sebe, ko jim je bliže zaostrovanje, dezintegriranje in dominiranje kakor popuščanje, druženje in prilagajanje. Imeli bodo več možnosti za samospoznavanje in samokorigiranje.

Razume se, da teh latentnih, zlasti vzgojnih prednosti skupinskega in kolektivnega pouka sploh ni mogoče uresničiti z avtoritarno in hierarhično organiziranostjo, z vnaprej določenimi normami in pravili, ki zreducirajo posameznika na pasivnega spremljevalca ali izvrševalca od zunaj postavljenih učnih ciljev. Da bi bil učenec resnično subjekt, s samoupravnim učnim statusom, je treba veliko bolj upoštevati neformalna oziroma bolj fleksibilna načela skupinskega dela. Konkretno bi to pomenilo, da mora biti oblikovanje skupin, izbiranje učnih ciljev, vsebin, medijev in postopkov veliko bolj osredotočeno na učence same. Le tako se morejo ublažiti trajna nasprotja med institucionalnim šolskim učnim režimom in neformalno subkulturo učencev, med formalnimi pričakovanji šole in vrednotami, izkušnjami in zanimanji učencev, ki so za šolo običajno premalo zanimive, da bi se mogle uveljaviti.

Z vidika individualizacijskih ambicij bi morala biti skupinska učna vsebina v začetku res bolj poenotena, da se učenci navadijo na skupinsko delo, potem pa po tema-

tiki, obsegu in zahtevnosti vse pestrejša oziroma *politematska,* da bi jo mogli učenci izbirati in prilagajati svojim zmožnostim in interesom. Npr. učno temo »Nevarnosti in varovanje okolja« lahko sestavljajo biološke, kemične, klimatske, hidrološke, geografske, zdravstvene, ekonomske in še druge sestavine, ki bi si jih mogli učenci prostovoljno izbirati. Tudi znotraj skupine je možno *tematsko enotno ali deljeno delo.* Slednje, primernejše za učence, ki so že samostojnejši, gotovo bolj upošteva njihove želje in jih zato bolj aktivira. Podobno velja za učne vire, medije in postopke. Več ko jih je na razpolago, bolj je mogoče zadovoljiti tovrstne posebnosti učencev, oziroma zagotoviti interakcijsko součinkovanje med njimi in didaktično metodičnim stilom učnega dela.

Svobodnejše oblikovanje skupin more bistveno prispevati k večji prilagodljivosti učnega dela. Glede na to, da je to delo podrejeno multidimenzionalnim razsežnostim, pač glede na to, po katerih izmed mnogih učnih posebnosti bomo učence družili in kako strogo se bomo držali določenega merila, govorimo o *homogenih in heterogenih* skupinskih strukturah. Z vidika diferenciacije in individualizacije so potrebne ene in druge, čeprav so prve bolj storilnostne, morda tudi selekcijske, druge pa bolj socialnovzgojno in pedagoško naravnane. Vendar si, če so pravilno kombinirane in časovno ustrezno dozirane ter podrejene skupnim in individualnim učnim ciljem, ne nasprotujejo, marveč se dopolnjujejo. Zato ni utemeljeno vnaprejšnje diskriminiranje homogenih skupin, kadar so namenjene večji diferenciaciji in individualizaciji učnega dela, da bi sposobnejše učence spodbudili k intenzivnejšemu in bolj poglobljenemu učenju, šibkejšim pa dopolnilno pomagali. Brez take občasne delitve učencev ni demokratičnega in humanega pouka. Pri začetnem bralnem pouku bi se učenci, ki že znajo brati, dolgočasili, če bi morali prehoditi vse bralnometodične korake. Zato je smiselno oblikovati zanje pri branju relativno trajnejšo skupino, ki dela skupinsko ali individualno. Vendar velja, da morajo biti »stabilne skupine« odprte v dvojnem pomenu: dovoljevati morajo nove prehode, in drugič, ne sme biti diskriminirajoče, če mora učenec iz »boljše« skupine v skupino, kjer je več učiteljeve pomoči. Učencem je treba razvijati samopresojo in spoštovanje vsakršnega uspeha, zato je potrebno v razredu odprto, kooperativno učno ozračje, v katerem učenci in učitelji brez zadrege razpravljajo o učnih težavah in o različnih učnih zmožnostih. Učenci ne bi smeli imeti predsodkov, da je tisti, ki potrebuje več učnega časa, slabši in neumnejši. Pomembna je njihova samozavest in prepričanje, da bodo dosegli, čeprav v daljšem času, temeljne učne cilje. Sicer pa se pri grupiranju učencev po učnih zmožnostih, kar je vsekakor pogosten namen skupinskega pouka, sestava skupin spreminja od predmeta do predmeta, ker se tudi učne zmožnosti učencev spreminjajo od predmeta do predmeta. Malo je učencev, ki bi bili dobri za vse ali pa čisto zanič, največkrat žuli čevelj vsakega na kakšnem mestu. Zaradi tega je objektivna nevarnost klikarstva na podlagi »vselej pametnih« in »vselej neumnih« učencev močno omejena.

To pa ne velja, kadar gre za dalj časa trajajoče ali celo trajno homogeniziranje skupin pri vseh učnih dejavnostih, kar vodi na stopnji obveznega šolanja pogostoma k nedemokratični in nehumani zunanji diferenciaciji. Zato je treba prednosti in slabosti diferenciacije dobro poznati in natanko vedeti, kdaj, kako dolgo in s kakšnimi nameni učence homogenizirati, in se zavedati, da je možno največ prilagoditvenih učnih položajev uresničiti predvsem s heterogenimi majhnimi učnimi skupinami. Ob pomoči zmožnejših šibkejšim učencem in s smiselno delitvijo dela, pri kateri so izražene in upoštevane razlike med njimi, morejo eni in drugi ne le učno, marveč tudi socialno in moralno hitreje napredovati.

Sicer pa absolutno homogenih skupin v bistvu sploh ni, so le bolj ali manj homogene, pač glede na to, kako strogo se moremo ali se nameravamo držati nekega porazdelitvenega kriterija: ali bomo, denimo, združili le najboljše učence ali pa jim dodali še kakega prav dobrega, ali bomo kot kriterij delitve upoštevali poleg učne zmožnosti

še zanimanje, ki ni vselej usklajeno z učno uspešnostjo, itd. V ozadju vsake take strukture je načelo *»variančnega minimiranja«* (Nuber, 1977, str. 140): bolj kot je neka lastnost, zmožnost porazdeljena po skupinah, manj je je v vsaki skupini, zato bodo skupine bolj heterogene. In nasprotno, bolj ko je skoncentrirana v eni skupini, manj je razpršena po drugih, kar zmanjšuje njihovo heterogenost oziroma povečuje homogenost. Na tej podlagi in z vidika diferenciacije in individualizacije učnega dela se mora učitelj vedno znova odločati o takih dilemah: katera učna lastnost bo izhodiščna za grupiranje učencev, kako naj bo porazdeljena po skupinah, ali bodo kriteriji ožji in strožji ali širši in milejši, kolikšna je soodvisnost med neko učno zmožnostjo oziroma lastnostjo učencev (npr. dezintegrativnost) in določeno strukturo skupine, ali bo zanjo primernejša bolj homogena ali bolj heterogena porazdelitev, ipd.

Zlasti je pomembna sestava skupine, da bi učenci v njej kljub svoji različnosti kar najbolj sodelovali. Brez tega pogoja je ta učna oblika neučinkovita. S tega vidika je paziti, da se ne družijo le *integrativni* na eni in *dezintegrativni* učenci na drugi strani. Za prve je značilno, da delajo diskusijsko, skupno ali vsaj pretežno skupno in šele po skupni razpravi dela vsakteri zase. Namesto hierarhične organiziranosti in konkurečnih konfliktov gre za medsebojno pomoč, dopolnjevanje in podkrepljevanje, ki sprošča čustvene napetosti posameznika in mu omogoča samostojno, njemu primerno ustvarjalno delo. Pri dezintegacijskih učencih je drugače: tem se rado zgodi, da se jim vsiljivejši navrže, drugi pa mu pasivno sledijo, ali se vsaj hoče dela polastiti in ga drugim prepusti šele, če mu sam ni kos. Največkrat pa delajo taki učenci vsak zase in delne rešitve združujejo brez razprave. Tako delo je lažno skupinsko, kajti za resnično sodelovanje je premalo, če se samo seštevajo dela in rezultati, ki niso posledica pristnega sodelovanja.

Delo v dvojicah (parno, partnersko, tandemsko delo).

Organiziranje in izvajanje skupinskega dela je dosti kompliciranо, npr. načrtovanje in delitev dela, odnosi med člani skupine, sestavljanje skupin itd., zato se mu mnogi učitelji izogibajo in ga vse bolj opuščajo. Tudi individualno učenje spravlja učence v mnoge težave, ko jim manjka pomoči, socialne interakcije, iniciative, motiviranosti, poguma ipd. Nekateri didaktiki so iskali kompromise med skupinskim in posameznišKim poukom, da učenci ne bi bili izolirani kot pri individualnem pouku in da bi bili odnosi med učenci enostavnejši in še bolj individualizirani kot pri skupinskem delu. Tako je npr. Simon (1959) organiziral posreden pouk v obliki dela parov, to je v dvoje, ki ga nekateri formalno uvrščajo kar k skupinskemu pouku. Bistvo te oblike je v tem, da zavezuje oba učenca na med seboj povezano učno uvajanje, osvajanje in utrjevanje znanja in sposobnosti, da ju navaja na skupno učno prizadevanje in odgovornost ter usposablja za skupinske učne interakcije.

V odnosu do drugih učnih oblik ima parno delo več razmerij. Lahko nastopa relativno samostojno, z lastnimi učnimi cilji, nadalje kot podstopnja skupinskega dela, npr. kot predpriprava za neko skupinsko razpravo, ali kot podlaga oziroma uvajanje za skupinsko delo, torej kot most med njim in individualnim učenjem. Le v tem slednjem smislu ga priznavajo tudi vneti protagonisti skupinskega pouka, sicer mu ne zaupajo veliko. Bojijo se namreč, da bi partnersko delo porajalo klikarstvo in oviralo učence pri vključevanju v skupinsko delo. Treba je pomisliti, pravi Dumke (1961, str. 154), ali ne bodo učenci, ki se navadijo delati v dvoje, hoteli delati tako tudi pri uvajanju skupinskega dela in ta način s tem že na začetku blokirali.

Tudi mnogi učitelji mu niso naklonjeni. Preveč so pod vtisom sosedskega goljufanja, prepisovanja, prišepetavanja, nesamostojnosti in konkurenčnega, selektivnega gledanja na učence, zlasti pri ocenjevanju, da bi mogli bolj zaupati parni učni obliki in videti v njej socialnovzgojne, kooperativne, individualizacijske in organizacijske pred-

nosti. Za katere gre?

Delo v dvojicah je bolj fleksibilno, bolj prilagodljivo, zato laže upošteva posebnosti učencev. Več možnosti daje za bolj individualizirano učenje, za intenzivnejše in pogostnejše interakcije ter povratne informacije, za neposrednejše lastno izražanje znanja in izkušenj, za čustveno sproščanje, za večje aktiviranje pasivnih in ob strani stoječih učencev, in to na vseh stopnjah učnega procesa.

Parno delo omogoča najrazličnejše načine sodelovanja pri pridobivanju novih spoznanj in sposobnosti: npr. soseda v klopi se lahko skupaj učita besede jezikovne lekcije, rešujeta matematično nalogo, iščeta primere za slovnično pravilo, ob nalogah se posvetujeta, izmenično lahko eden dela, drugi to delo spremlja, o učiteljevem vprašanju se posvetujeta pred izmeničnim odgovarjanjem, skupaj prediskutirata domačo nalogo, izdelata kako učilo, zbirata potrebno gradivo, pripravita referat ali projekt. Pri utrjevanju znanja in sposobnosti je možno ponavljati in vaditi v dvoje, se medsebojno popravljati in ocenjevati, izmenjavati vloge itd. Predvsem pa vsebuje parno delo veliko možnosti za medsebojno učno pomoč, kadar šibkejši učenci učne snovi še ne obvladajo ali imajo večje vrzeli v znanju. Ugotavlja se, da si ti učenci pri ustrezno sestavljenih parih bistveno izboljšajo učni uspeh. Predvsem pa se po tej poti izboljša objektivnost presojanja in ocenjevanja. Thiem (1974) povzema sovjetske raziskave, ki so pokazale za 20 % boljše rezultate, kadar so namesto samokontrole pritegnili učence, da so vrednotili in ocenjevali drugega. Vsebinsko je bilo takšno vrednotenje bogatejše, konkretnejše in objektivnejše kot samoocenjevanje. V petem razredu se je ujemalo z objektivnim stanjem in presojo 67 % partnerskih ocen in le 55 % samoocen (Salzwedel, 1975, str. 87).

Poleg teh pretežno učnih ima delo v dvojicah tudi veliko socialnovzgojnih prvin. Omogoča, da se učenci bolj med seboj poznajo, dalje podpira večjo socializacijo in željo po medsebojni solidarnosti in pomoči, ki se začne v šoli, sčasoma pa postaja trajnejša sestavina človekovega značaja tudi v drugih življenjskih položajih. S šolskimi sosedskimi odnosi se pogosto doseže, da je vzgoja teže vzgojljivega učenca uspešnejša.

Po organizacijskotehnični strani je delo v dvojicah sorazmerno enostavno. Večkrat ustreza kar sosedstvo po klopeh ali pa se presede nekaj učencev. Tudi učno gradivo je običajno na voljo že v učbenikih, delovnih zvezkih in v drugih priročnih besedilih. Sicer pa naj bo sestavljanje dvojic dobro premišljeno, a hkrati dovolj demokratično, upoštevaje prijateljske in druge medosebne vezi. Predvsem pa je odvisno od konkretnih učnih namenov: ali gre za pomoč šibkejšim učencem, za obravnavanje novosti, za utrjevanje in preverjanje, za druženje po zanimanjih ipd., odvisno pa je tudi od razpoložljivosti učnih pripomočkov.

Individualno (posamezniško) učno delo

Ta socialna učna oblika sodi med najstarejše. Pod imenom »tiha zaposlitev« s pretežno reproduktivnim obeležjem so jo poznali že v »stari« šoli, zlasti pri kombiniranem pouku. Šolskoreformna gibanja v prvi polovici našega stoletja in še zlasti današnja skušajo dati tej učni obliki bolj ustvarjalen značaj. Ker izhaja iz učenčeve naravne potrebe po lastni ustvarjalnosti in spoznavanju, mu omogoča, da prihaja prek mentorsko vódenega učnega dela v neposreden stik z učno stvarnostjo oziroma z različnimi učnimi viri. Tako delo more imeti različne informativne in formativne učne namene. Učenec si po tej poti pridobiva ne le potrebne vednosti, spretnosti in navade, marveč si hkrati z večjo konvergentno in divergentno učno aktivnostjo razvija tudi dragocene delovne in osebnostne samoizobraževalne sposobnosti. Predvsem pa mu daje raznovrstne možnosti za bolj individualizirano, svojim spoznavnim in drugim posebnostim prilagojeno samostojno učno delo in napredovanje. Razume se, da velja to le pod pogojem, če je posamezniški pouk v resnici izpolnjen z zavestno aktivno in kar najbolj ustvarjalno ter

vsestransko učno angažiranostjo učenca.

S tega vidika ima posamezniško delo vsekakor neštete prednosti, čeprav vseh konkretnih pestrosti osebne angažiranosti vsakega učenca ni mogoče vnaprej predvideti ali jih strpati v skupne šablone. Navadno trdimo, da omogoča večjo prilagodljivost učnih vsebin, virov, zahtevnosti, sredstev, poti, učnega tempa in navad, hitrejše napredovanje zmožnejših in pomoč šibkejšim, uresničevanje cilj dosegajočega učenja (mastery learning), in to v krajšem času ter z bolj racionaliziranimi učnimi močmi, nadalje razvijanje učnih in osebnostnih lastnosti, kakršne so samoodgovornost, samozavest, organizacijske in načrtovalne sposobnosti, ugotavljanje in vrednotenje lastnega napredka itd. Učenci, ki niso tako močno odvisni od učiteljevega vodenja in odločanja, kaj bodo delali in kako, si razvijajo bolj pozitiven in bolj ustvarjalen odnos do učenja. Pri takem delu se učenec laže spozna, pa tudi učiteljevemu opazovanju se bolj odkrije.

Zlasti so znane velike možnosti te učne oblike za individualizacijo učnega tempa. Že na drugem mestu smo poudarili, kako velike in usodne morejo biti te razlike med učenci, saj sodi učni čas, ki se izraža v učenčevi vztrajnosti, in čas, ki mu je objektivno na voljo, poleg učne nadarjenosti, ki pa je v nekem smislu spet funkcija časa, in kvalitete pouka med najpomembnejše dejavnike učenčeve (ne)uspešnosti. Sodobna šola skuša upoštevati te razlike tako, da bolj uvaja individualno učenje in zagotovi vsakemu posamezniku čimbolj lasten učni tempo. To je, nasprotuje pojmovanju, da je učni tempo konstanta, iz katere izhajajo enotni učni cilji, vsebine in organizacija učnega dela. Taka enotnost povzroča mnogim učencem veliko pomanjkanje učnega časa in nepopolno učenje. Če je učenje v normalnih okoliščinah linearna funkcija časa, bo učenčev učni uspeh, za katerega bi, denimo, potreboval dve uri, a na voljo ima le eno uro, zgolj 50 %, pa še to le pod pogojem, da bo razpoložljiv čas polno izrabil.

Toda z učnim tempom se zelo močno povezuje tudi individualizacija učne vsebine, težavnostna stopnjo učenja ter učna motiviranostjo. Učenci, ki hitreje dojemajo, lahko v enakem času več spoznajo in so učno bolj motivirani, če začutijo, da je njihov čas racionalno izrabljen.

V okviru enotnega učnega tempa so te možnosti skromne. Ni lahko diferencirati in individualizirati ne težavnostne stopnje učenja in ne učne vsebine, če se morajo v enakem času vsi učenci približno enako naučiti. Res je, da se eni naučijo prej, drugi kasneje, eni temeljiteje, drugi bolj površinsko, toda cilji so slej ko prej enotni.

Zato postaja učni tempo dejavnik, s katerim doslej nismo dovolj računali in ga nismo dovolj izrabili za individualizacijo in diferenciacijo pouka. Razpoložljivi empirični podatki dokazujejo, da razredni in predmetni učitelji učni tempo skromno diferencirajo. Zelo pogosto ga upošteva le 10,62 %, redko ali nikoli pa kar 61,8 % vprašanih učiteljev. Nekaj prednosti imajo razredni učitelji, vendar ta razlika statistično ni pomembna (Šajn 1979, str. 40).

Je pa vprašanje učnega tempa v vsebinskem in organizacijskem pogledu zelo zahtevno. Obstaja nevarnost, da bi ostali le pri njegovi kvantitativni strani, zanemarili pa bi kvalitativno razsežnost. V tem primeru bi navajali učence sicer na hitro in ažurno, toda na površno in površinsko učenje. Nista najvažnejša trajanje in količina opravljenega dela, marveč kvaliteta aktivnosti. Kvantiteta se ne sprevrača vselej in avtomatično v novo kvaliteto, zato naj učitelj pazi, da hitrejšim učencem ne bo širil le obsega znanja, marveč bo vzporedno in predvsem tudi z njegovo globino in prek nje razvijal njihove intelektualne sposobnosti.

Ostale pomanjkljivosti oziroma nevarnosti posamezniškega učenja pa je moč omejiti predvsem na njegove socialnovzgojne omejenosti in na od tod izvirajoče prenaglašenosti kognitivnih izobrazbenih komponent. Očitajo mu, da ni vselej dovolj uspešno, ker ovira povratno informiranje, primerjanje rezultatov dela, medsebojne razgovore o njih ipd. Te slabosti je mogoče omiliti, če je individualno učenje uravnovešeno s so-

NEKDANJA UNIVERZITETNA KNJIŽNICA LJUBLJANA

cialnimi etapami učenja in če se rezultati posamezniškega dela kar najbolj zlivajo v skupna učna prizadevanja manjše ali večje učne skupine. Sicer pa je v naših šolah takega dela mnogo premalo, da bi moglo ogrožati skupne socialnovzgojne cilje. Šele z uvajanjem celodnevne osnovne šole je dobilo v obliki samostojnega učenja nekaj več veljave.

Pomanjkljivosti individualne učne oblike so manj absolutne, a bolj relativne, odvisne od skrbnosti, kako so učitelji in učenci nanjo pripravljeni. V tem pogledu obstaja precej, tudi objektivnih težav. Ni lahko oskrbeti vseh učencev z ustreznim, njim prilagojenim individualnim delom, s potrebnimi učnimi viri, programi, mediji, z dodatnim gradivom za hitrejše in s pomočjo za šibkejše učence, težko je videti vnaprej, kakšno vadenje bo potreboval vsak učenec individualno, kaj in kje naj bo pri posamezniku težišče utrjevanja, in kontrolirati napake, da bi bili osvojeni le pravilni odgovori, znanje in rešitve itd.

Individualno učno delo delimo na *šolsko in zunajšolsko*. Pri pouku je primerno na vseh stopnjah oziroma etapah učnega procesa, predvsem pa po uvodnem socialnem kontaktu z učno snovjo, da se učenci individualno poglobijo vanjo in za utrjevanje znanja in sposobnosti. Učenci lahko samostojno, običajno v okviru domačih nalog, opravijo pripravljalna ali uvodna učna dela, ko zbirajo raznovrstno gradivo (npr. plodove, rastline, slike), podatke o dogodkih, pojavih, predmetih in procesih, izdelujejo razne modele (npr. pri geometriji, zemljepisu), opazujejo razvoj nekega življenja, izvedejo enostavnejši poskus (npr. v vrtu, sadovnjaku ipd.), rešujejo neke probleme, predhodno preberejo neki tekst, da bi ga mogli pri pouku hitreje in ustvarjalneje analizirati in primerjati podobnosti ter razlike z drugim.

Pri novi učni obravnavi morejo učenci samostojno obravnavati celo učno temo ali pa le del. Je pa težko vnaprej videti, kdaj je to delo primernejše v individualni kakor v skupinski ali parni učni obliki. Trditi smemo, da je bolj uporabno pri zmožnejših kot pri šibkejših učencih, ki potrebujejo več pomoči in so običajno manj vešči metod in tehnik samostojnega učnega dela.

Nasplošno ima posamezniško učenje več prednosti ali pa je edino možno: pri praktičnem ali laboratorijskem delu učencev, pri asociativnem učenju nekega teksta ali verzov, pri poglabljanju v estetske umetniške teme, kjer se učenčevo subjektivno doživljanje bolj pokaže, nadalje kadar se mora učenec v miru, v lastnem kognitivnem stilu in tempu poglobiti v razumevanje nekega problema, videti pojav ali objekt v osebni optiki, samostojno kombinirati novo z že znanim, najti nove interpretacije, alternative ali rešitve glede na čisto osebno imaginacijo in intuicijo, uporabiti znanje v novih, osebno odvisnih situacijah ipd. Individualno delo je nepogrešljivo tudi, kadar so učne naloge tako individualizirane, da so prilagojene vsakemu učencu posebej, npr. učni listki, ali pa tehnično tako prirejene, npr. matematične vaje, programirani teksti, da jih mora reševati vsak učenec zase. Zlasti je priporočljivo, da učitelj večkrat za kratek čas prekine potek frontalnega dela in ga prenese na vsakega učenca posebej. Npr. ko načne neko misel ali problem, izoblikuje zanj vprašanje ali impulz, ga prepusti učencem, da minuto ali več vsak zase razmišlja naprej. Tudi za pomiritev nemirnih učencev se taki ekskurzi bolj obnesejo kakor raznovrstni disciplinski vzgojni ukrepi. Vsak učitelj ve iz lastnih izkušenj, da je razred najlaže umiriti in delovno aktivirati, če mu navržemo kak zanimiv problem ali vprašanje, ki ga potem vsak učenec kot kost zase gloda. To je še dokaz več, da učenci le niso miselno in učno tako ravnodušni in pasivni, kakor se običajno misli, le pogosteje jih je treba individualno problemsko, vzročno in funkcionalno aktivirati.

Največ možnosti za posamezniško učno delo je povezanih z utrjevanjem in uporabljanjem znanja ter sposobnosti. Na tej stopnji učnega procesa, kjer je ta oblika ne-

pogrešljiva, ga šola tudi najbolj pozna. Slabost te oblike je v tem, da ga veže skoro izključno, razen pri ocenjevanju, na domače delo, ter še zlasti v tem, da je po količini in zahtevnosti le redko prilagojeno posebnostim učencev. Zlasti domače naloge, ki jih je absolutno preveč – saj ogrožajo telesno in duševno zdravje marsikaterega otroka – bi bilo možno z večjim prilagajanjem, ki smo ga že razčlenili na drugem mestu, bistveno racionalizirati in s tem intenzivirati tudi njihovo uspešnost.

Razume se, da je posamezniško učenje za učence zahtevnejše in da jih je treba zanj nenehno usposabljati. Ti nameni morajo biti zavestno vgrajeni že v neposredne faze učnega procesa oziroma v učiteljevo neposredno vodenje in delo z učenci. Le-to je treba nenehno in vedno bolj presegati s sistematičnim učnim osamosvajanjem učencev. Ker so pogoji zanj dokaj zahtevni in ker samostojno delo ni povezano le s posamezniškim, marveč tudi s skupinskim in parnim učnim delom, mu namenimo nekaj več pozornosti.

Samostojno učenje

Čeprav sta *posamezniško in samostojno učenje* močno povezana, je med njima vendarle tudi več razlik. Pojem posamezniški pove, da gre za invididualno, ne skupinsko ali frontalno učno organizacijo, oziroma da dela učitelj, včasih tudi starejši ali boljši učenec, posredno ali neposredno z enim samim učencem. Samostojno učenje pa je psihološki pojem in pomeni, da je učenec optimalno učno aktiven in da uresničuje sam ali pa v sklopu majhne skupine določene učne cilje brez nepretrganega nadzorstva, ima pa nenehoma možnost, da se zateče po pomoč, če jo potrebuje. Ni pa nujno, da je posamezniški pouk vselej izpolnjen s samostojnim učenjem – čeprav daje zanj najboljše okvire in možnosti – kajti tudi pri takem pouku je učenec lahko bolj ali manj pasiven. Pa tudi to ni nujno, da bi bilo samostojno učenje vselej posamezniško, vključeno more in mora biti tudi v parno, skupinsko ali celo v frontalno delo.

V naših današnjih šolskih razmerah je samostojnega učnega dela še manj kot posamezniškega. Omejeno je na nekaj redkih možnosti pri pouku v celodnevnih osnovnih šolah, sicer pa na domače naloge in na učno delo v boljše opremljenih šolskih laboratorijih ter delavnicah. Je pa običajno brez temeljnega pogoja, učenci morajo namreč tako delo svobodno sprejeti in imeti zanj razvite potrebne delovne spretnosti in navade. Da pri tem ni vse v redu, dokazuje Fikonova (1977, str. 70), ko ugotavlja, da imajo osnovnošolski učenci zlasti slabo razvite zmožnosti za organizacijo samostojnega dela, za uporabo metod dela, za izrabo časa in branja. Posledica tega je ne posebno uspešno samostojno učenje v celodnevni osnovni šoli. Na nižji razredni stopnji porabijo učenci le okoli 60 % učnega časa za neposredno samostojno učenje, okoli 11 % za stike z učiteljem in sošolci in kar 30 % za dejavnosti, ki ne sodijo k učenju. V višjih razredih osnovne šole je to razmerje 70:4:28, kar pomeni, da je izboljšana samostojnost učencev, da pa je še veliko (28 %) neizrabljenega časa.

Samostojnost, to izredno individualizirano lastnost človeka, lahko analiziramo z več vidikov: *biološki* obsega predvsem naravno dozorevanje in maturacijo; *sociološki* je povezan s sposobnostjo človekovega vključevanja v družbo in poklic, s prevzemanjem samostojnih obveznosti in odgovornosti zanje; *psihološki* pomen samostojnosti pa dokazuje, v kolikšni meri je ta lastnost sestavni del oziroma integralna osebnostna sposobnost posameznika v vseh njegovih duševnih razsežnostih. Za naše namene je kajpak najpomembnejši *pedagoško-didaktični vidik* samostojnosti, ker je najtesneje povezan z aktivnostjo učenca kot temeljnim pogojem, sredstvom in ciljem njegovega razvoja.

V pedagoški interpretaciji te lastnosti, ki pomeni postopno osvobajanje in odtujevanje učenca oziroma preseganje njegove odvisnosti od vzgojne pomoči, moremo govoriti o *organizacijsko tehnični, miselno raziskovalni* in *osebnostno moralni* samostojnosti

učenca. Prva obsega zmožnosti za samostojno načrtovanje dela, iskanja in uporabe učnih virov in pripomočkov, razporeditve časa, ureditve prostora ipd. Druga se izraža v samostojnem pridobivanju vednosti, spretnosti in navad, v razvijanju in angažiranju miselnih in drugih spoznavnih ter učnih procesov, v smiselni uporabi učnih metod in tehnik, v transferu in uporabi znanja itd. Za tretjo pa je bistvena samoaktivnost, zbranost, vztrajnost, čut dolžnosti in odgovornosti, samozavestnost ipd. Kako poteka uresničevanje teh lastnosti, o katerih bomo govorili še v drugih zvezah, hitreje ali počasneje, bolj ali manj kvalitetno, je odvisno predvsem od tega, v kolikšni meri so vzgojno-izobraževalni procesi individualizirani in prilagojeni posebnostim učenčeve samostojnosti.

Predvideti moremo tri ravni učne samostojnosti in njim prilagojenega učnega vodenja. Za *nesamostojne* učence (takih je največ na nižji šolski stopnji) bo primernejši močneje vódeni pouk. Za ta način je značilno, da je učitelj tisti, ki predlaga učencem temo dela, definira učne cilje in določi naloge ter delovne korake. Učitelj torej načrtuje delo in ga neposredno in nepretrgano spremlja, ocenjuje in se z učenci kar največ pogovarja. Učenci sicer delajo tudi samostojno, vendar z izrazito učiteljevo pomočjo. Za raven *kooperativnega samostojnega* dela velja skupno načrtovanje in vnaprej določeno uresničevanje nekega dela oziroma načrta. Učenci povedo svoje ideje in zamisli, ki jih skupaj z učiteljem precizirajo in urejajo. Učenci delajo samostojno, vendar ob učiteljevi občasni (ne)posredni pomoči ter kontroli. Za *povsem samostojno načrtovanje in izvajanje* učnega dela so godni le najsamostojnejši učenci, ki dobro identificirajo svoje interese, učne cilje in naloge in so jih sposobni sami določiti in opisati ter seveda tudi uresničiti in zanje odgovarjati. Učitelj takim učencem načrt dela le pregleda in posredno spremlja njihov napredek.

Povedano posplošeno: učenci se glede spoznavanja pomikajo od bolj spontanega sprejemanja elementarnejših vednosti, spretnosti in navad prek zavestnejšega pridobivanja sistematičnejšega znanja do ustvarjalne problemske spoznavne usmerjenosti. Vzporedno s tem napreduje njihova samostojnost pri učno-vzgojnem delu od močno vódenega k samostojnemu, samoodgovornemu ravnanju. Kar zadeva odnos do vzgojiteljev in učiteljev, je za mlajše obdobje značilen močan vpliv avtoritet, ki jih kasneje zamenja moč javnega in kolektivnega mnenja in nazadnje avtohtona lastna normativnost in razsodnost.

Pri uvajanju učencev v samostojno učno delo je treba najprej dobro poznati *začetne (inputne) zmožnosti, lastnosti in zanimanja,* da bi bilo možno načrtovati za vsakega učenca primerne učne cilje in naloge. *Vmesno preverjanje* ali *korigiranje* lahko sicer napačne uvodne domneve omili, vendar le, če že niso načele učenčeve motiviranosti. *Sklepno preverjanje,* ko je učenec absolviral večje učne enote ali sklepni program, mora biti močno prognostično naravnano, kar je še zlasti važno pri dalj časa trajajočem samostojnem učenju, npr. pri individualno načrtovanem pouku kot posebni obliki fleksibilne diferenciacije. Pokaže naj pot naprej glede težavnosti in tempa učenčevega nadaljnjega samostojnega učenja, kje naj bo njegovo težišče, in kako naj se povezuje z morda že izraženimi poklicnimi interesi.

Vzporedno s tem je nujno ugotoviti, *kako učenci to delo pojmujejo,* kako si ga predstavljajo, predvsem pa, kolikšne so njihove zmožnosti zanj, v kolikšni meri so ga sposobni prilagoditi lastnim učnim razmeram. Učenci morajo dobro poznati lastno vlogo in naloge v situacijah samostojnega učenja, nadalje vlogo in naloge učitelja ter možnosti takega učenja. O tem imajo ne le različne, marveč tudi omejene predstave, ki izvirajo iz dejstva, da poznajo in doživljajo predvsem frontalni oziroma na učitelja osredotočeni pouk in da imajo v njem različne položaje. Kakšne so te predstave, more učitelj spoznati po pisni in razgovorni poti. Na podlagi vprašalnika in neposrednih izkušenj ter

razgovorov z učenci ugotovi, katere učne oblike že poznajo, katere imajo rajši, kako pojmujejo samostojno učenje, njegov potek in možnosti zanj, ali vedo, kako organizirati samokontrolo, kako iskati vire in pomoč, katere so prednosti in nevarnosti samostojnega dela, kolikšne so njihove praktične izkušnje o takem delu, zaupanje vase in stopnja njihove samostojnosti.

Razume se, da ravni samostojnosti niso vselej čiste, druga od druge ločene in pri vseh učencih enako razvite, predvsem niso same od sebe dane. Zgodi se, da je kak učenec samostojnejši pri načrtovanju dela, drugi pri izvajanju načrta, tretji spet pri zagotavljanju pogojev dela itd. Možni so položaji, ko potrebuje kak učenec veliko pomoči pri formuliranju problema, nalog in ciljev, a naprej lahko zelo samostojno dela.

Načrtovanje samostojnega učenja

Pred samim samostojnim učenjem naj učitelj skupaj z učenci dobro *razčleni organizacijske probleme* takega dela. Treba je določiti, kdaj in kje se bodo učenci samostojno učili. S tem je povezano vprašanje, ali bodo vanj vključeni vsi učenci in bo samostojno učenje potekalo kot integrativna sestavina pouka ali pa le vzporedno z ostalim poukom, le za nekatere učence. V prvem primeru bo samostojno učenje po vsebini in cilju močneje vezano na učni načrt kakor v drugem primeru, ko bo vsebina takega dela odvisna predvsem od dodatnega učenja posameznih učencev in od njihovih zanimanj. Zanje bo treba priskrbeti posebno gradivo, zagotoviti potrebne pogoje za uspešno samostojno delo in predvideti, ali bodo delali individualno ali skupinsko. Ko so znane te neznanke, je moč preiti na vprašanja načrtovanja in izvajanja samostojnega učenja, na usposabljanje učencev za eno in drugo.

Kar zadeva načrtovanje, morajo učenci znati predvsem izbrati in določiti učno temo, opisati naloge in cilje, predvideti in poiskati potrebna delovna in učna sredstva, določiti učne korake in postopke ter potrebne časovne roke. Gre v bistvu za dogovor med učiteljem in učenci, česa se bodo učili in kako bodo delali, da bodo dosegli zaželeno znanje in sposobnosti. Razume se, da tega ne morejo določati le učenci in odločati o tem. Njihova vloga, odvisna od razvitosti njihovih sposobnosti, se prepleta z učiteljevo iniciativo, z njegovim določanjem in odločanjem, vendar s težnjo, da učiteljevo posredovanje čimbolj in čimprej preseže učenec s svojo ustvarjalno samostojnostjo. Oglejmo si stopnje in sposobnosti načrtovanja samostojnega dela učencev nekoliko pobliže. V bistvu gre za delovno pripravo oziroma za vodič dela, ki mora vsebovati temeljna navodila za samostojno delo učencev. Zaradi tega so delovna navodila najpomembnejši dokument oziroma sestavina individualnega učnega programa.

Pri *izbiri učne teme in ciljev* je treba upoštevati učenčevo zanimanje zanje in ugotoviti, ali je učna tema primerna za samostojno učenje, to se pravi, ali ne bo prezahtevna in ali je zanjo dovolj gradiva in drugih učnih pripomočkov. Ko je tema izbrana, je treba opisati znanje in sposobnosti, ki si jih naj učenci pridobijo, torej predvideti konkretne učne cilje. V tej zvezi je treba še vedeti, koliko novih vednosti in spretnosti si morajo učenci pridobiti, da bo učni cilj dosežen, in koliko časa bodo potrebovali za to. Pa ne le globalno, marveč z vidika učencev različnih zmožnosti in zanimanj in tudi poklicnih usmeritev. Zaradi tega je treba predvideti učne cilje oziroma namene vsaj na dveh ravneh, za tiste, ki imajo smisel in sposobnosti, da bi o nekem učnem področju več zvedeli, in za one, za katere so ta področja le temeljna sestavina njihove splošnoizobraževalne razgledanosti. Ob obravnavanju, denimo, tridesetletne vojne ni nujno, da bi vsi učenci enako obsežno in globoko dojeli bistvo in značaj verskih vojn. Pri vsakem predmetu je treba definirati njegov celotni ali delni, sedanji in bodoči pomen za posamezne ka-

tegorije učencev, kaj jim pomeni npr. učenje nekega poglavja fizike, morda optike, z vidika njihovih nadaljnjih izobraževalnih in poklicnih interesov ali poznavanje sodobnejše zgodovine za učence, ki kažejo ambicije, da bi se aktivneje in odgovorneje vključili v družbenoreformna dogajanja.

Učni cilji in naloge so potrebni učencu in učitelju, da bosta oba natančno vedela, kaj je pri nekem samostojnem učenju treba doseči. Običajno je na tej stopnji načrtovanja pobuda na učiteljevi strani. Natančno oblikovanje učnih ciljev je izhodišče načrtovanja, ki omogoči udeležencem dela, da določijo najvažnejše delovne korake in naloge. Poleg tega more bistveno dvigniti motivacijo učencev. Učitelji in učenci obvladajo to sposobnost, če znajo učne cilje toliko operativirati in opisati da jih je možno preverjati in da se znajo na račun kompleksnejših kognitivnih sposobnosti izogniti nepotrebni oziroma odvečni faktografiji. Namesto ukazov »imenuj«, »opiši«, »naštej«, »določi« itd. naj bo več takih, kot so »primerjaj«, »reši«, »uporabi«, »interpretiraj«, »izdelaj« ipd., ki so kompleksnejši, predvsem pa bolj aktivirajoči.

Poleg učnih ciljev je nujno predvideti, kako dokazati stopnjo njihove uresničitve, kdaj so cilji doseženi v celoti ali le delno. Ob teh normah bo učenec bolj zavzeto delal, ker ve, po katerih merilih je njegovo delo vrednoteno, ve pa tudi, kakšni bi morali biti končni rezultati dela. Pri reševanju neke matematične naloge naj bo npr. navedeno, katere naloge so pomembnejše in ob kolikšnih in katerih napakah bodo učni cilji še doseženi. Razumljivo je, da morajo biti učni cilji kakor tudi dokazovanje o njihovi uresničitvi prilagojeni individualnim posebnostim učencev in ne razrednemu povprečju. Šele tedaj je možno notranje motiviranje učencev.

S tem smo se posredno že dotaknili *učnih virov, metod in pripomočkov*. Sicer pa med njimi in programi oziroma cilji tako ni pregraje, saj so zliti v eno, učencem primerno učno in delovno vodilo. Samo po sebi se razume, da zahteva individualno načrtovano učenje multimedijske učne možnosti, raznovrstne vire in pripomočke, zlasti modernejše, ki jih ponuja avdiovizualna učna tehnologija. Kjer so možnosti, je treba učence nenehoma usposabljati zanje in jim pri izbiranju le-teh skrbno svetovati. Če pa teh pripomočkov še ni ali jih je premalo, je pač treba bolj izkoristiti bolj klasične, zlasti učbenike, poljudne in revijalne tekste, leksikone, učne liste in drugo tekstno ter likovno gradivo, kaj malega pa naj učitelj tudi sam pripravi

Določiti učne pripomočke je pomembno iz treh razlogov. Že samo njih naštevanje spodbuja učitelje in učence, da rabijo več in raznovrstnejših učnih sredstev kot pri običajnem pouku, vnaša jasne predstave o tem, na katere učne pripomočke se morejo nasloniti, kar jih spodbuja in dela samozavestnejše. In slednjič morejo učitelji in učenci pri predvidevanju učnih pripomočkov že predvideti tudi poti in postopke, ki jih bodo, upoštevajoč učenčeve individualne posebnosti, vodili do cilja. Vedeti je treba, da ima vsak učenec svoj učni stil in se po tem loči od drugih in da je učencem treba omogočiti ter pomagati najti najuspešnejše učne pripomočke. Eden se bo laže učil s pomočjo trodimenzionalnih modelov, drugemu bo bližja učbeniška razlaga, tretji pa bo morda prodrl v bistvo neke naloge z lastno podrobnejšo razčlenitvijo. Saj je bilo že poudarjeno, da je enake učne cilje mogoče doseči z dokaj različnimi učnimi sredstvi in metodami.

Določitev učnih korakov in artikulacija učne teme na njene zaokrožene sestavine bistveno olajša učenje. Učenca, ki se morda ustraši celostno formulirane učne naloge, taka razdelitev opogumi. Veliko je učencev, ki se lahko osredotočijo le na zaporedje posameznih učnih korakov. Takim nalogam so kos mnogi, ki bi sicer odpovedali. Treba pa je seveda paziti na kriterije delitve, da niso koraki premajhni, in na integracijo teh delov, da se zveze med njimi ne porazgubijo in da so končni rezultati vendarle spet celostni. V tem smislu je treba biti pozoren na to: ali so predvideni vsi nujni koraki in upoštevani predvsem tisti, ki so najboljši za neko učno delo; ali so koraki smiselno, lo-

gično in sistematično razvrščeni; ali so dovolj pestri, da bodo spodbujali raznovrstne verbalne, grafične in tehnično motorične storitve učencev. Delitev dela na korake olajša učitelju nadziranje, kako učenci napredujejo, in seveda tudi ažurno pomoč. To še posebej velja, kadar je treba hkrati obvladati učence, ki samostojno delajo, in učence, ki potrebujejo učiteljevo pomoč.

Določitev rokov in tempa dela je pomembna sestavina načrtovanja samostojnega učenja. Omogoča individualizacijo učnega tempa, ki že sama po sebi podkrepitveno deluje. Gre za to, da se predvidijo vmesne postaje in sklenitev dela. Etapni roki dopuščajo učitelju in učencem, da preverijo opravljeno delo, ga primerjajo z načrtovanim in se natančneje dogovorijo za nadaljevanje oziroma, če je potrebno, za popravljanje. Vmesni uspehi morejo učence močno motivirati za nadaljnje učno prizadevanje. Ni pa nujno, da se učitelj vključi vselej in pri vseh učencih v to vmesno preverjanje. Kdaj to stori in kdaj ne, je pač odvisno od usposobljenosti učencev za samostojno učenje in od zahtevnosti dela. Marsikdaj bodo vsaj samostojnejši učenci svoje napredovanje preverjali sami in na različne načine. Vrniti se morejo k načrtovanim učnim virom, pritegniti dodatne, preskusiti s posebnim testom, povprašati kakega strokovnjaka, primerjati svoje rezultate z rezultati sošolcev ipd.

Načrtovanje vmesnih in sklepnih delovnih rokov je za učence, zlasti za začetnike pri samostojnem učenju, zahtevna naloga, ki je ne zmorejo brez učiteljeve pomoči. Ti roki morajo biti tako kot učni cilji in koraki prilagojeni individualnim sposobnostim posameznega učenca, saj sodi učni čas med najbolj gibljive pogoje in spremenljivke učenčevega napredka. Če mu je časa na voljo, kolikor ga potrebuje, je kos marsikateremu učnemu cilju. Res pa je, da si učenci rajši postavljajo ohlapnejše delovne roke, čeprav je marsikateri učenec zmožen intenzivneje delati. V takih primerih je nujna učiteljeva prisotnost. Predvideti mora dodatne naloge za tiste učence, ki hitreje delajo. To je zlasti potrebno npr. pri uri samostojnega učenja, tedaj ko učenci z različnim učnim tempom hkrati in paralelno samostojno delajo. Da bi jih dodatna zaposlitev zanimala in spodbujala k hitrejšemu delu, morajo učenci soodločati pri njeni izbiri.

Omenjenih načrtovalnih lastnosti ni mogoče razvijati in spoznati le z razgovori o zamišljenem načrtovanju, čeprav so za te namene zelo koristna konkretna vprašanja, naslovljena na posamezne učence, npr.: Kaj te tako zanima, da bi se lahko tega sam naučil? Kako bi se lotil te teme? Kaj misliš o potrebnih učnih pripomočkih? Ali si predstavljaš, koliko časa bi potreboval za to delo? Itd. Tudi učiteljevi tovrstni zgledi njegovega neposredno vódenega pouka so premalo, čeprav bi moral učence, kadar je le možno, seznanjati, kako je načrtoval in se pripravljal za neko učno temo. Oboje je treba kombinirati s položaji, ko so učenci primorani sami načrtovati neko konkretno učno delo.

Uresničevanje načrtovanega učenja

Še zahtevnejše kot načrtovanje je razvijanje sposobnosti za samostojno izvajanje načrtovanega učnega dela. Zahtevnejše je predvsem zato, ker teh namenov ni mogoče uresničiti brez neposrednega vključevanja učencev v tako delo. Razgovori o njem in učiteljevi delovni zgledi so lahko le v pomoč. Zato je treba samostojno učno delo večkrat vključevati v pouk in učencem omogočiti, da si postopno razvijajo tovrstne sposobnosti. Za začetek bo marsikaj umestno, če učitelj naloge pretežno sam izbere in formulira, določi zanje tudi delovne korake in postopke, navede učne vire, pripomočke in določi čas dela, postopno pa prenaša te dolžnosti čedalje bolj na učence same.

Navedimo nekaj najpomembnejših lastnosti samostojnega učenja. Učitelji se morajo čimprej otresti zmot, da so te lastnosti učencem že vnaprej dane, in morajo te lastnosti neprestano ob vsaki priložnosti razvijati in utrjevati. V mislih imamo predvsem

tele sposobnosti učencev:

– da najdejo razpoložljive vire, materiale in pripomočke, potegnejo iz njih potrebne informacije, jih predelajo, uredijo, povežejo in formulirajo;

– da opazujejo ter pismeno in grafično predstavljajo oziroma izražajo opažanja;

– da postavljajo hipoteze, sklepajo in povzemajo bistvo v primerni obliki;

– da sledijo načrtovanim korakom, postopkom in izpolnjujejo naloge na smiselne in učinkovite načine;

– da enakomerno, smotrno, zbrano in racionalno učno delajo;

– da komunicirajo, sprašujejo in odgovarjajo;

– da identificirajo in razrešujejo raznovrstne probleme, povezane z načrtovanjem in uvajanjem samostojnega učenja;

– da vztrajajo pri delu in ga ne opustijo, če zadenejo na kak problem, da se ne zatečejo po pomoč takoj k učitelju ali h komu drugemu, marveč da poskušajo problem vendarle samostojno rešiti.

Sposobnost identificiranja in razreševanja problemskih situacij sodi med najpomembnejše pogoje samostojnega učenja. Učitelji pogosto obupajo nad njim, ker so učenci v tej zmožnosti radi povsem nebogljeni in se po nepotrebnem zatekajo k njim po pomoč za rutinske probleme in vprašanja ter jih po nepotrebnem obremenjujejo. Zaradi tega jim zmanjkuje časa za tehtnejša opravila, npr. za razgovore ob pomembnih učno kontrolnih in nevralgičnih točkah, za preverjanje dela skupin in posameznikov, za dajanje pomoči šibkejšim učencem itd., od katerih je bistveno odvisen uspeh samostojnega učenja. Tem slabostim se je mogoče izogniti, če se učenci usposobijo, da samostojno premagujejo ponavljajoče se manjše težave in probleme.

Običajno naletijo učenci na dvoje težav, zaradi katerih obremenjujejo učitelja. Ene so *»materialne« narave,* če se učenec ne znajde, kadar potrebuje, denimo, neko učno knjigo, eksperimentalno gradivo ali kaj podobnega. Tovrstne težave je sorazmerno lahko spoznati in rešiti. Koristen je vnaprejšnji seznam teh sredstev, podatek, kje jih je dobiti in kdo je zanje odgovoren. Tak seznam naj učenci sami naredijo.

Problemi in težave druge vrste so neposredno povezani z učnim procesom, to je, kadar učencem *manjkajo učne sposobnosti in navade za identificiranje in razreševanje problemov.* Te sposobnosti je možno razvijati z opisovanjem različnih problemskih situacij in težav, o katerih učenci razpravljajo, najuspešneje pa s situacijami, v katerih učenci te težave sami iščejo in predvidevajo. Učencem moramo nazorno predstaviti primere, ko posamezniku ni jasno, kako preiti na naslednji učni korak, ko porabi preveč časa za razmišljanje, dela pa se ne zna lotiti, ko se ne drži načrta dela, ko z danimi informacijami ne ve kaj početi, ko mu je neznan le en pojem, pa že ima težave z nadaljevanjem dela ali z rabo kakega učnega sredstva itd. Učenci naj v takih opisanih položajih čim natančneje in čimbolj samostojno identificirajo probleme, naslanjajoč se na svoje dosedanje tovrstne izkušnje. Če je treba, naj učitelj skupaj z učenci predvidi in izvede vsaj en primer, čeprav je treba navajati učence, da razrešujejo probleme čimbolj samostojno, učitelji jim pomagajo le, če je res treba, ne pa tudi tedaj, kadar si želi učenec samo olajšati delo.

Ob skromni razčlembi samostojnega učenja je možno zaznati, da so posredne učne oblike usodno povezane z organizacijo *mentorstva oziroma svetovalstva.* Zlasti pri mlajših, šibkejših in manj samostojnih učencih si brez te pomoči ni mogoče predstavljati samostojnega učenja, nepogrešljiva pa je tudi, kadar naleti učenec na težje nevralgične točke dela, ki jih s svojimi močmi ne zmore, ali pri učencih, ki zaradi tega ali onega razloga veliko izostajajo od pouka. To vlogo ima v šolskem učenju največkrat učitelj, ni pa nujno niti dobro, da se to omejuje le nanj. Pomagati morejo tudi zunajšolski strokovnjaki, zmožnejši učenci, v boljše opremljenih šolah s knjižnico, laboratoriji, mediioteko itd. pa še zlasti knjižničar, mediotekar, tehnik, laborant ipd.

Mentorjeva pomoč je lahko bolj posredna ali neposredna, kar je odvisno od stopnje samostojnosti učencev, njihovih učnih zmožnosti, predznanja in zahtevnosti dela. A v obeh primerih je važno, da ima mentor potrebne strokovne in osebne lastnosti. V strokovnem pogledu mora biti toliko suveren, da je zmožen na razumljiv način razložiti učencu tudi najtežje učne probleme. Nepogrešljiva je njegova didaktično-metodična usposobljenost in fleksibilnost, kot instrument njegovega mentorskega dela. Že večkrat je bilo poudarjeno, da mora svoje varovance dobro poznati, da jim bo lahko svetoval zanje najprimernejše načine, tehnike in oblike dela. Zlasti pomembne so mentorjeve osebnostne lastnosti: biti mora predvsem komunikativen, da lahko vzpostavlja in vzdržuje stike z učencem, nadalje strpen in demokratičen, imeti mora zaupanje in vero v mlade ljudi, nad katerimi ne bi smel zlepa obupati.

Kaj vpliva na kombiniranje socialnih učnih oblik

Na kraju našega razmišljanja o individualizacijski vrednosti kombiniranih socialnih učnih oblik, ki predstavljajo najbolj dosleden in čist model notranje diferenciacije in individualizacije pouka, predstavimo eno izmed možnih različic takega kombiniranja. Glej shemo na naslednji strani.

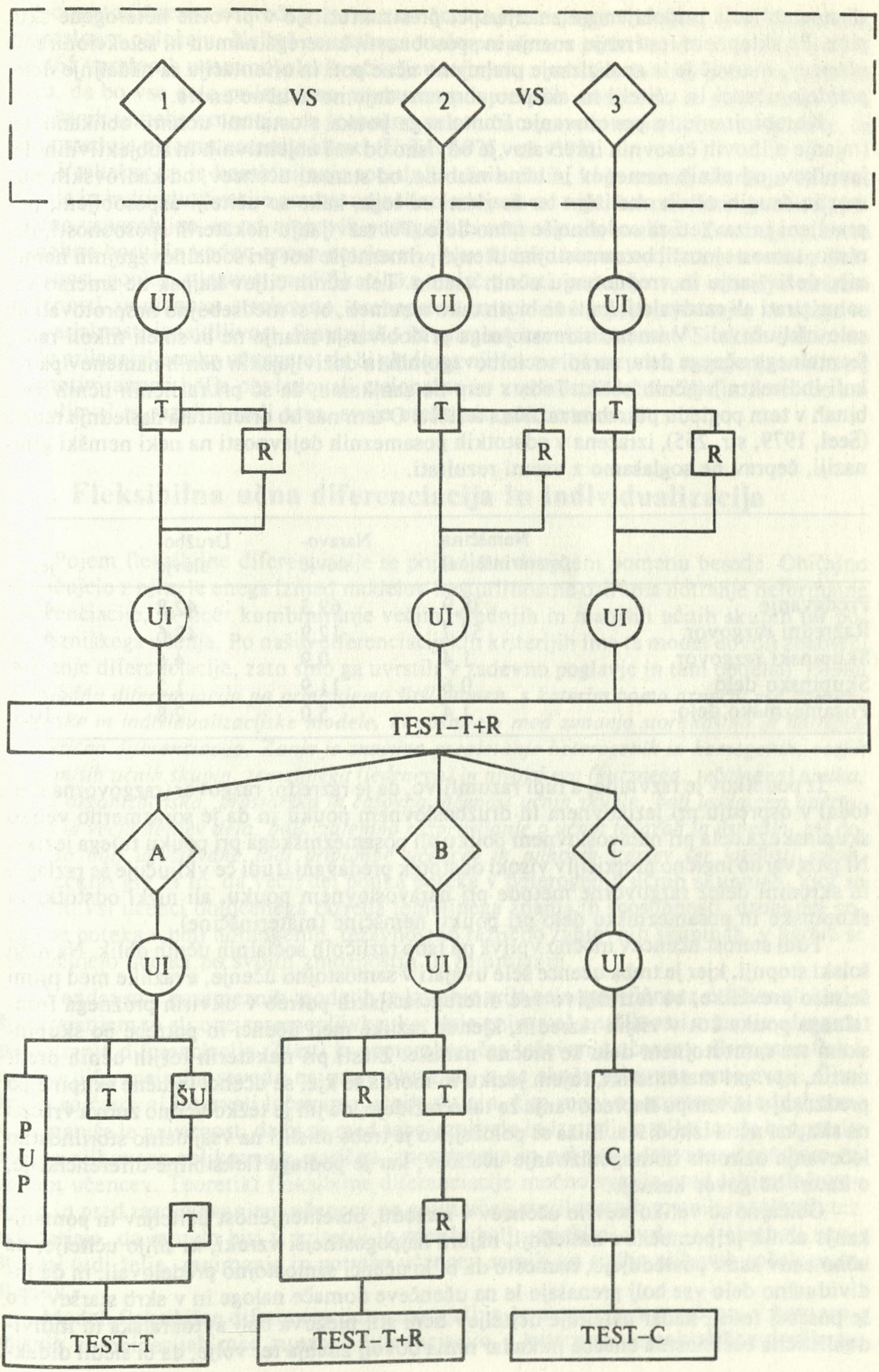
Uvod v novo učno enoto ali poglavje in načrtovanje učnega dela je lahko opravljen v veliki skupini (VS). To velja zlasti tedaj, kadar je uvodno razlaganje temeljnih učnih vsebin zvezano z dragimi demonstracijami, s filmskimi ali televizijskimi prenosi ipd. Učenci spremljajo ta učni del skupaj, ali so porazdeljeni po paralelkah.

Po skupnem uvodu sledi temeljna predelava učne vsebine v heterogenih skupinah srednje velikosti (do 30 učencev), torej po paralelkah, ki imajo funkcijo matičnih razredov. Tudi v srednji skupini poteka začetni del pouka v frontalni sestavi. Učitelj dopolni razlago, ki je bila dana v veliki skupini, in pripravi vse, kar je potrebno za nadaljnje delo učencev (UI – učiteljeva intervencija). Toda temeljna organizacijska učna struktura, tako za učenje kakor tudi za socialno vzgojo in za oblikovanje učenčeve osebnosti, so vendarle manjše skupine (3–6 učencev), parno in individualno učno delo. Glede na učne namene se sestava teh skupin in njihove funkcije zelo dinamično spreminjajo (skupine T s temeljnimi učnimi cilji, skupine R z razširjenimi učnimi cilji).

Delu v heterogenih skupinah sledi ponovna intervencija učiteljev (UI). Na podlagi testnih rezultatov se učenci prestrukturirajo, tokrat v bolj homogene srednje učne skupine (A, B, C). Te, ki številčno niso enako močne, se spet razdelijo na majhne delovne skupine, na dvojice, ali pa se vsak učenec individualno uči.

V prvi, skupini A, imenovani tudi »izravnalna«, so učenci, ki temeljnih učnih ciljev (T) še niso dosegli in potrebujejo več učne pomoči. Skupine so manjše in delajo s posebej prilagojenim didaktičnim gradivom in po prilagojenih učnih postopkih (PUP), ob veliki individualizaciji in z neposredno pomočjo učiteljev, specialistov, pomočnikov, tudi s pomočjo odličnih učencev, ki imajo veselje in posluh za tako delo. Najšibkejši učenci (ŠU) so še posebej organizirani v manjši skupini s povsem individualizirano učno obravnavo. Drugo, skupino B, sestavljajo učenci, ki so temeljne učne cilje (T) pomanjkljivo dosegli in potrebujejo še nekaj učnega časa ali pomoči. Vmes pa je tudi precej takih, ki te primanjkljaje hitro odpravijo in temeljne učne cilje že dopolnjujejo z razširjenimi učnimi vsebinami (R). Tretjo, skupino C, sestavljajo najsposobnejši učenci, ki dobljene ali po lastni presoji izbrane dodatne učne obveznosti povsem samostojno, le ob posredni navzočnosti učiteljev, načrtujejo in izpolnjujejo bodisi v malih skupinah, v dvoje, individualno ali v kombinaciji vseh treh. Hkrati še pogosto pomagajo šibkejšim učencem.

Po enournem ali dveurnem delu učencev v malih skupinah učitelji ponovno preizkusijo rezultate tega dela, nato pa se lahko učenci zaradi povzetkov, razprave, urjenja


1
VS
2
VS
3
UI
UI
UI
T
R
T
R
T
R
UI
UI
UI
TEST–T+R
A
B
C
UI
UI
UI
T
ŠU
R
T
C
P
U
P
T
R
TEST–T
TEST–T+R
TEST–C

ali uporabljanja pridobljenega znanja spet prestrukturirajo v prvotne heterogene skupine. Po sklepnem testiranju znanja in sposobnosti, katerega namen ni selekcioniranje učencev, marveč je le analiziranje prehojene učne poti in orientacija za nadaljnje delo, preidejo učenci in učitelji na skupno obravnavanje nove učne enote.

Kombiniranje in povezovanje frontalnega pouka z ostalimi učnimi oblikami ter trajanje njihovih časovnih intervalov je odvisno od več objektivnih in subjektivnih dejavnikov, od učnih namenov in učne vsebine, od starosti učencev, od kadrovskih razmer in drugih učnih okoliščin ter še zlasti od tega, kako so učitelji usposobljeni, pripravljeni in zavzeti za sodobnejše učno delo. Pri razvijanju nekaterih sposobnosti, denimo, samostojnosti, bo samostojno učenje primernejše kot pri socialnovzgojnih namenih, doživljanju in vrednotenju učnih vsebin. Teh učnih ciljev kajpak ne smemo absolutizirati ali razdvajati, kajti če bi jih tako razumeli, bi si medsebojno nasprotovali ali celo izključevali. V imenu samostojnega pridobivanja znanja ne bi smeli nikoli rabiti frontalnega učnega dela, zaradi socialnovzgojnih in doživljajskih učnih namenov pa nikoli indirektnih učnih oblik. Toda s tem ne zanikamo, da so pri različnih učnih vsebinah v tem pogledu potrebna različna težišča. O tem nas bo orientirala naslednja tabela (Seel, 1979, str. 255), izražena v odstotkih posameznih dejavnosti na neki nemški gimnaziji, čeprav ne soglašamo z vsemi rezultati.

	Nemščina (materinščina)	Naravoslovje	Družboslovje	Tuji jezik
Predavanje	38,9	69,3	42,8	41,6
Razredni razgovor	57,7	12,9	48,6	43,3
Skupinski razgovor	1,4	0,9	4,6	2,2
Skupinsko delo	0,6	11,9	1,2	2,5
Posamezniško delo	1,4	5,0	2,8	10,4

Iz podatkov je razvidno, a tudi razumljivo, da je razredni razgovor (razgovorna metoda) v ospredju pri jezikovnem in družboslovnem pouku in da je sorazmerno veliko skupinskega dela pri naravoslovnem pouku ali posameznškega pri pouku tujega jezika. Ni pa stvarno logično prepričljiv visoki odstotek predavanj (tudi če vključuje še razlago) in skromni delež razgovorne metode pri naravoslovnem pouku, ali nizki odstotki za skupinsko in posamezniško delo pri pouku nemščine (materinščine).

Tudi starost učencev močno vpliva na rabo različnih socialnih učnih oblik. Na nižji šolski stopnji, kjer je treba učence šele uvajati v samostojno učenje, a razlike med njimi še niso prevelike, bo razrešljivo več diferenciacijskih potreb v okvirih prožnega frontalnega pouka kot v višjih razredih, kjer so razlike med učenci in potrebe po skupinskem ter samostojnem delu že močno narasle. Zlasti pri nekaterih težjih učnih predmetih, npr. pri matematiki, tujem jeziku in morda še kje, se učenci in učne skupine po predznanju in tempu napredovanja že tako razidejo, da jih je težko vedno znova vračati na skupna učna izhodišča. Bliža se položaj, ko je treba misliti na vsaj delno storilnostno ločevanje oziroma homogeniziranje učencev, kar je podlaga fleksibilne diferenciacije, o kateri bo govor kasneje.

Običajno so veliko število učencev v razredu, obremenjenost učiteljev in pomanjkanje učnih pripomočkov naslednji, najbrž najpogostnejši vzroki, ki silijo učitelje, da učno snov sami posredujejo, namesto da bi jo učenci samostojno predelovali, in da individualno delo vse bolj prenašajo le na učenčeve domače naloge in v skrb staršev. To še posebej tedaj, kadar narekuje učiteljev učni stil njegova bolj avtokratska in individualistična osebnostna enačba in kadar nima dovolj znanja ter volje, da bi sledil didak-

tično-metodičnemu napredku, pa se zato čuti najvarnejšega v svojem dominirajočem, frontalnem položaju. Najbrž se vsakega malo prepleta v podatku, da se je skoraj 80 % od 465 vprašanih osnovnošolskih učiteljev strinjalo z mislijo, da bodi pouk organiziran tako, da bo vse delo prilagojeno predvsem povprečnim učencem, in da je okoli 56 % vprašanih učiteljev mnenja, da je možno neko učno temo hitro in dobro obdelati le, če se posreduje celemu razredu hkrati (Uršič, 1975, str. 303).

Vsekakor pa je kombiniranje socialnih učnih oblik, ki je temelj notranje diferenciacije in individualizacije pouka, odločilno odvisno od tega, kako solidno je učitelj poklicno usposobljen, in od njegovih pedagoških osebnostnih kvalitet. Za oboje se mora nenehno boriti in vedno znova potrjevati. Prav didaktično-metodična pestrost in fleksibilnost pouka, njegove modifikacijske neizčrpnosti ponujajo tudi učitelju nešteto možnosti za njegovo strokovno, osebnostno in socialno izpopolnjevanje, za njegovo ustvarjalnost, iznajdljivost, fantazijsko in miselno kombinatornost. S takim delom ne bo le prilagajal pouka učencem, da bi glede na njihovo moč razuma, nagnjenj, zanimanj in motiviranosti bolje obvladovali racionalne in vrednostne učne cilje, marveč bo zadovoljeval in razvijal tudi sebe, svoje osebne in poklicne moči.

5.3. Fleksibilna učna diferenciacija in individualizacija

Pojem fleksibilne diferenciacije se pojavlja v dvojnem pomenu besede. Običajno označujejo z njim le enega izmed modelov nestorilnostne oziroma notranje neformalne diferenciacije, in sicer kombiniranje večjih, srednjih in manjših učnih skupin ter posamezniškega učenja. Po naših diferenciacijskih kriterijih ima ta model dovolj znamenj notranje diferenciacije, zato smo ga uvrstili v zadevno poglavje in tam obdelali. *Pojmu fleksibilna diferenciacija pa pripisujemo širši pomen, s katerim bomo označili vse diferenciacijske in individualizacijske modele, ki obstajajo med zunanjo storilnostno in notranjo didaktično diferenciacijo. Zanje je značilno prepletanje heterogenih in homogenih, večjih in manjših učnih skupin, temeljnega (jedrnega) in nivojskega (kurznega, tečajnega) pouka, delna organizacijska, prostorska in časovna ločenost učnih skupin, bolj usklajeno načrtovanje in večja delitev dela, bolj vzajemno razpravljanje o učnih težavah in uspehih, pri čemer so bolj upoštevane tudi pripombe učencev in njihovih staršev ter javnosti sploh.* Največkrat gre za to, da večji del pouka poteka v heterogenih učnih skupinah, kjer so deležni vsi učenci določenega razreda temeljnega znanja in sposobnosti, drugi del pouka pa poteka v bolj homogenih, težavnostno različno zahtevnih skupinah, v katere se vključujejo učenci po svojih zmožnostih in zanimanjih.

Vendar so v posameznih modelih te kombinacije zelo specifične, z daljšim ali krajšim trajanjem te ali one spremenljivke, kar daje enim več značilnosti zunanje, drugim pa notranje diferenciacije. Zlasti je pomemben čas ločevanja učencev. Brez tega fleksibilna diferenciacija seveda ne more obstajati, a ga skuša primerno omejevati. Čim krajši so časovni intervali ločevanja učnih skupin, čim manj so prostorsko oddaljene, tem manjša je nevarnost, da bi se med seboj izolirale in izgubljale stike ter da bi postala merila njihovega oblikovanja statična, enostranska in nič več adekvatna potrebam in željam učencev. Teoretiki fleksibilne diferenciacije močno svarijo pred takim ločevanjem in pred razdeljevanjem učencev po golih učno storilnostnih testnih rezultatih ter poudarjajo, da morajo biti ti kriteriji in merila bolj variabilni in da je treba bolj upoštevati tudi želje, zanimanja in potrebe učencev samih ter sodbe njihovih sošolcev in staršev.

Modeli fleksibilne diferenciacije so nastajali in še nastajajo, kot rečeno, v kompromisnih kombinacijah med zunanjo diferenciacijo, s katero so demokratične družbene

sile vedno bolj nezadovoljne, in notranjo diferenciacijo, ki zaradi svoje kadrovske in materialne zahtevnosti in zaradi omejenih diferenciacijskih možnosti pri starejših učencih ne daje pričakovanih rezultatov. Fleksibilna diferenciacija je razpeta:

– med prizadevanja po enakih učnih možnostih za vse učence in bojaznijo, da bi to oviralo zmožnejše učence,

– med preseganjem formalnih uniformiranih učnih standardov in norm ter storilnostne konkurenčnosti in strahom pred zniževanjem splošne učne uspešnosti.

V tem smislu se polarizirajo tudi *dobre in slabe strani* fleksibilne diferenciacije. Priznava se ji, da so temeljne učne zahtevnosti deležni vsi učenci, s čimer je zagotovljena večja učna pravičnost, da so homogene učne skupine kratkotrajnejše in kriteriji grupiranja učencev širši, da je med skupinami različne zahtevnosti večja prehodnost, da je manj možnosti za pigmalionov efekt, spodbujanje šibkejših učencev pa je bolj načrtno, da je zagotovljena večja učna uspešnost ipd. Heinrich (1973, str. 137) dokazuje, da je na neki skupni šoli pri fleksibilni diferenciaciji kar do 80 % učencev petega in šestega razreda in do 50 % učencev osmega razreda pri pouku matematike menjalo zahtevnost učnih skupin in da se je dvignilo število učencev, ki so obvladali temeljne učne cilje, od 52 na 80 %.

Toda ob vseh teh prednostnih je mogoče najti tudi senčne strani, ki dokazujejo: da fleksibilna diferenciacija ne more povsem preprečiti stabiliziranja nivojskih učnih skupin, da težko usklajuje temeljno in dodatno učno zahtevnost, da je vezana na zahteve in pogoje, ki le delno ustrezajo individualnim zmožnostim in položajem učencev, da je organizacijsko zelo zapletena, za učitelje pa veliko bolj obremenjujoča, da se le-ti težko prilagajajo različno zahtevnim učnim skupinam, da so kriteriji ločevanja nezanesljivi, da nezaželeni stranski učinki hromijo zlasti vzgojne cilje, da so učni predmeti, pri katerih učenci niso diferencirani, v očeh učencev, staršev in učiteljev manj vredni, da so socialne integracije učencev zaradi pogostnega menjavanja skupin bolj parcialne, za večino učencev le površinske, da se učenci višjih socialnih slojev pogosteje uvrščajo v višje skupine kakor učenci nižjih slojev.

Zaradi omenjenih slabosti mnogi učitelji fleksibilni diferenciaciji niso naklonjeni. Heinrich (1973, str. 137) meni celo, da poraja s stalnim spreminjanjem učnih skupin in s parceliranjem učne snovi na različne zahtevnostne ravni pri učencih »identitetno difuznost«, neorientiranost, apatičnost, nesposobnost za trdne socialne povezave in tovarištva, kar naj bi vleklo vodo na mlin kapitalističnih interesov in vrednot. Najbrž ima v mislih dejstvo, da je priljubljenost učencev močno odvisna od njihove učne uspešnosti, saj znaša koeficient te odvisnosti po mnenju nemških učiteljev matematike 0,50, pri osnovnošolskih učencih pa celo 0,67 (Berlau . . ., 1975/1). Ti podatki so v bistvu spodbudni, ker dokazujejo, da učenci cenijo znanje in učni uspeh. Moti le, da je ta priljubljenost močno socialno pogojena, kajti v zahtevnejših učnih skupinah, z boljšimi učnimi rezultati, je veliko več učencev iz višjih socialnih slojev. Zlasti v višjih razredih osnovne šole znaša koeficient te korelacije kar 0,25, v nižjih razredih pa za nekaj več kot polovico manj (Berlau . . ., 1975/1). Tako so učenci iz nižjih socialnih slojev kar dvakrat zaznamovani oziroma udarjeni: so šibkejši učenci in še manj priljubljeni.

Pri nas se teh slabosti fleksibilne diferenciacije kajpak v polni meri zavedamo. Če z njo kljub temu simpatiziramo, delamo to iz prepričanja, da je v primerjavi z zunanjo diferenciacijo veliko naprednejša, in ker vemo, da je šolski napredek vklenjen v procesni, evolutivni razvoj, ki more le postopoma, prek negacije premagovati svojo včerajšnjo konservativnost. Čez noč se malo doseže, je pa možno v kratkem času močno zaostati, če tej postopnosti ne sledimo. S tega vidika bomo razčlenili modele fleksibilne diferenciacije, poudarili njihove dobre in nesprejemljive strani in to, kdaj in v kakšnih okoliščinah bi bili sprejemljivi tudi v naših šolskih razmerah.

5.3.1. Modeli fleksibilne diferenciacije in individualizacije

Želje, da bi se prednosti fleksibilne diferenciacije ohranile, slabosti pa kar se da omilile, spodbujajo napredne pedagoške teoretike in praktike k odkrivanju vedno boljših in bolj demokratičnih modelov in njihovih variant. Res je sicer, da so nameni in želje fleksibilne diferenciacije bolj razčlenjeni kot njene konkretne izpeljave in oblike. Deloma je treba povezati te pomanjkljivosti s konservativnimi odpori, v veliki meri pa tudi z dejstvom, da temelji tudi fleksibilna diferenciacija tako kot notranja na dokaj zahtevnih družbenih in pedagoških odnosih ter na visokih materialnih in kadrovskih šolskih standardih. V teh pogledih pa je šola v krizi skoro po vsem svetu.

Fleksibilna diferenciacija zajema, tako kot zunanja in notranja, vse temeljne učne dejavnike od učne vsebine prek metodičnih postopkov do socialnih učnih oblik in organizacije pouka, in sicer na različnih ravneh zahtevnosti. V vsakem diferenciacijskem modelu so zaobsežene vse te sestavine pouka, težišče pa je na eni ali drugi. So modeli, ki temeljijo na obvezni in izbirni, temeljni in dodatni učni vsebini ali na profiliranem izobraževanju, ko je v ospredju določena skupina učnih predmetov, nadalje so taki, za katere je značilno bolj ali manj vódeno učno delo, bolj heterogeno ali bolj homogeno strukturiranje učnih skupin. Mnogi modeli so organizacijsko razširjeni, saj vključujejo dva ali več oddelkov oziroma paralelk.

Mi teh modelov fleksibilne diferenciacije in individualizacije ne bomo klasificirali po omenjenih sestavinah, ker je večina izmed njih še vedno v nastajanju in konstituiranju. Zato so šibko razmejeni, v klasifikacijah se prepletajo in ponavljajo različni kriteriji, razlike med modeli niso dovolj izražene in ločene, kar bo bolj razvidno ob njihovi konkretni predstavitvi. Bomo pa poskusili bolj poudariti vodilne značilnosti nekega modela in vnesti v klasifikacijo nekaj več preglednosti.

Sukcesivno kombiniranje temeljnega (jedrnega) in nivojskega učnega dela

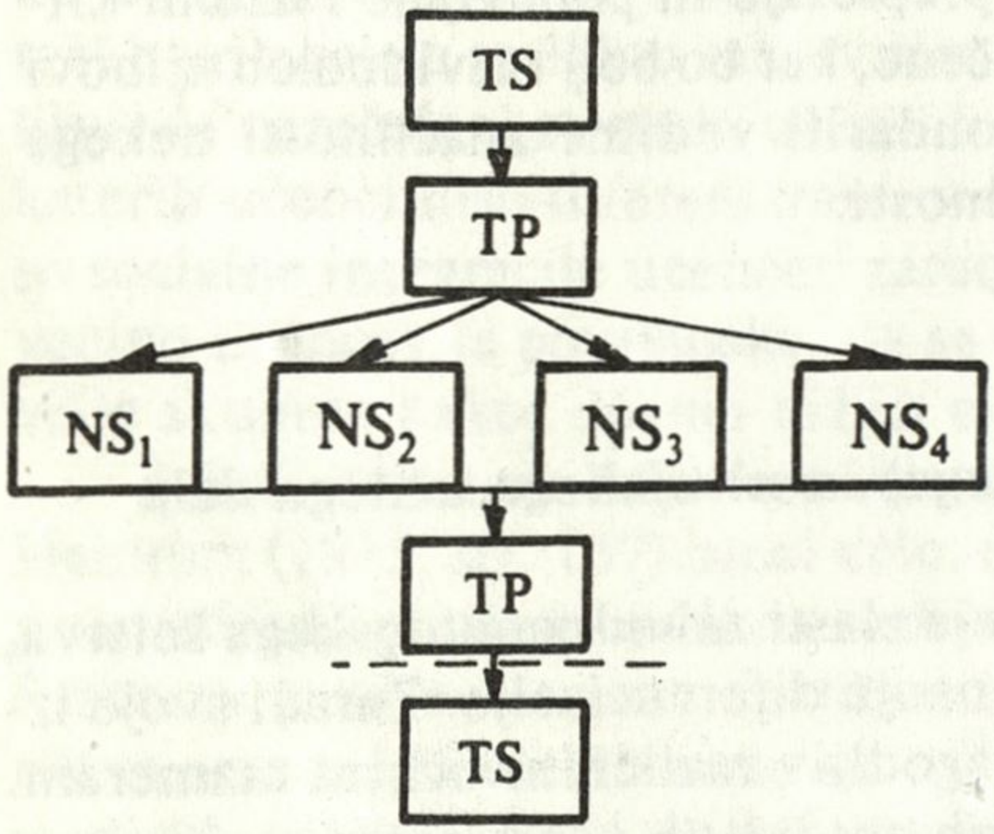
Ta model sodi med najpogostnejša prizadevanja zlasti zahodnoevropskega šolstva, da bi z njim vsaj delno presegalo prevladujočo zunanjo diferenciacijo. Zaradi svoje izredne dinamičnosti, s pestrimi variantami, je prilagodljiv različnim učnim razmeram. *Zanj je bistveno, da je vsaj pri nekaterih težjih učnih predmetih učna vsebina razdeljena na temeljni oziroma jedrni in na nivojski del. Pouk poteka izmenično v heterogenih in homogenih učnih skupinah.* V heterogenih si pridobivajo vsi učenci ne glede na njihove učne zmožnosti in lastnosti ter druge okoliščine skupno temeljno znanje določene učne vsebine. Takemu pouku je namenjeno do dveh tretjin skupnega učnega časa. Običajno je učni predmet razdeljen na vsebinske module, trajajoče od 14 dni do dveh mesecev.

Po predvidenem obdobju skupnega pouka razdeli učitelj učence na podlagi testnih rezultatov, upoštevajoč tudi njihove želje in interese, v dve ali več bolj homogenih nivojskih učnih skupin, torej po sposobnostih in tempu dojemanja. Šibkejši učenci ostanejo pri dopolnilnem dojemanju in utrjevanju temeljnih učnih ciljev, ki jih pri skupnem heterogenem pouku zdajšnjega, a morda celo prejšnjega modula niso osvojili, ostali učenci pa se uvrstijo v nivojske učne skupine, ki temeljno učno vsebino razširjajo, poglabljajo in aplicirajo na nove primere. Bolj kot za informativno širjenje znanja gre pri nivojskem pouku za razvijanje višjih kognitivnih sposobnosti in lastnosti. Po predvidenem času sledi spet preverjanje, v kolikšni meri so učenci osvojili temeljne in dodatne oziroma razširjene učne cilje, nato pa se ponovno združijo v temeljno heterogeno učno skupino, da bi skupaj pričeli s temeljnim poukom nove učne teme oziroma modula.

V kombinacijo temeljnega in nivojskega pouka so vključeni težji učni predmeti, običajno materinščina, tuji jezik in matematika, ki delajo učencem največ preglavic, so pa odločilni za učenčev nadaljnji izobrazbeni razvoj. Posebnost omenjenih vsebin je pač v tem, da so pogoj za dojemanje in posredovanje tudi drugega znanja in sposobnosti, oziroma da so podlaga človekovega izobraževalnega komuniciranja. Ker so njihove pojmovne kategorije sistemsko in logično strogo dograjene, nadgrajene in povezane, imajo velik vpliv na človekov funkcionalni miselni razvoj. Zaradi teh posebnosti in zaradi tega, ker so najtežje, je utemeljeno mnenje, da so na višji osnovnošolski stopnji obvladljive le v občasni storilnostno bolj homogeni učni organizaciji.

Sicer pa je število takih predmetov relativno in od šole do šole različno. Tako kot, denimo, pri setting-sistemu obstajajo tudi tukaj močne težnje učiteljev, pa tudi staršev, da se uvede nivojski pouk pri čimveč predmetih. Pred njim so zavarovani le tako imenovani »integrativni« učni predmeti, to so družboslovne, estetske ter telesnovzgojne učne vsebine in verouk. Ker sta njihov namen in značaj še posebej socializacijska in združujoča, uspešnejša v razredni organizacijski obliki, šolske oblasti ne dovoljujejo rade njihove nivojske nadgradnje. Poleg tega se poudarja, da je pri teh učnih vsebinah že tako več možnosti za notranje diferencirani pouk. Zlasti pri telesni in estetski vzgoji, ki že vključujeta veliko posamezniškega in individualiziranega dela, bi bila kurzna učna organizacija ne le nesmiselna, marveč tudi potratna.

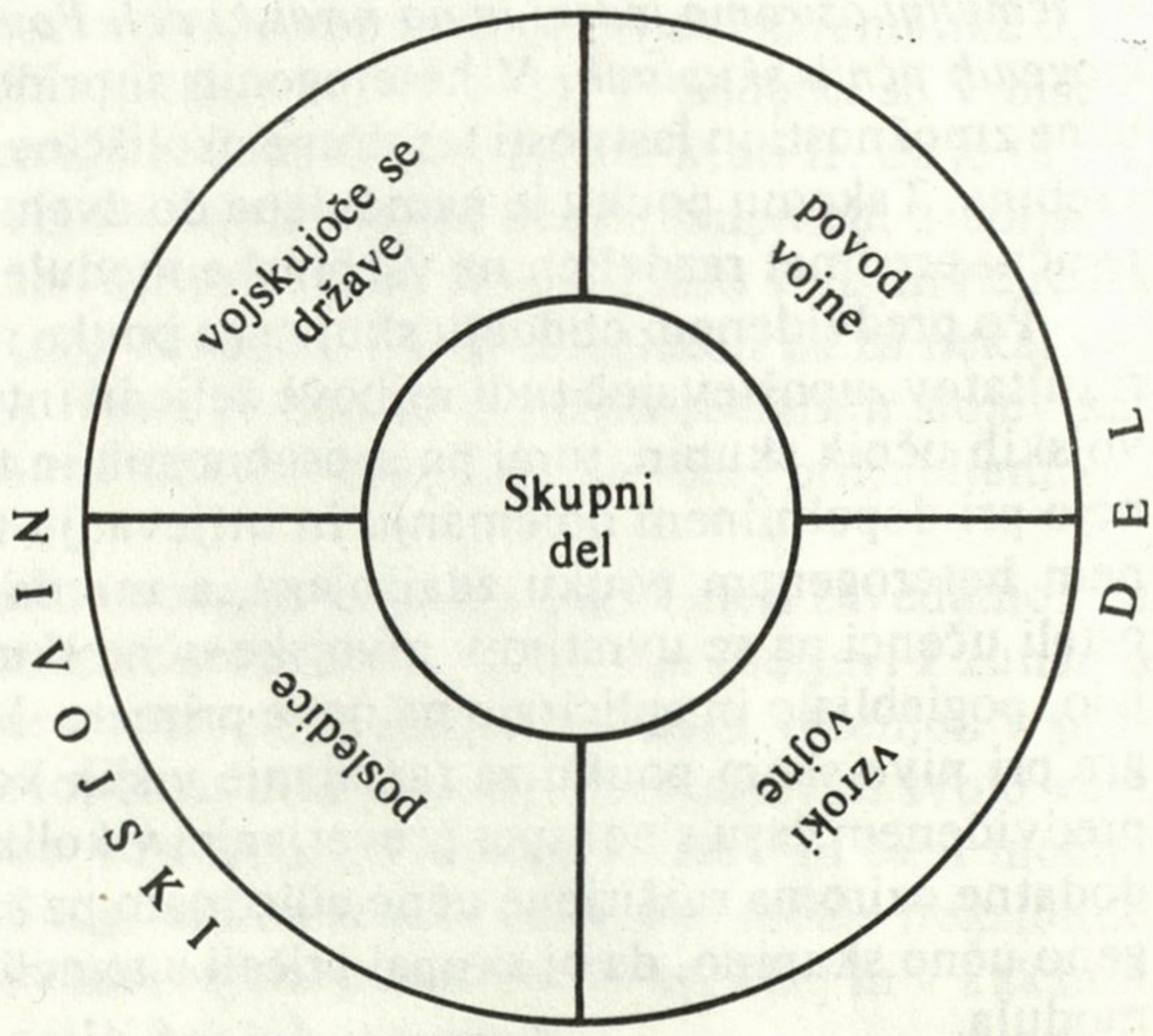
Procesno kombiniranje temeljnega in nivojskega pouka lahko shematično ponazorimo takole:



Legenda:

TS = temeljna skupina
TP = testna preizkušnja
NS = nivojska skupina

Razvrstitev učnega modula oziroma teme (npr. druga svetovna vojna) na skupni in nivojski del ponazarja spodnja skica:

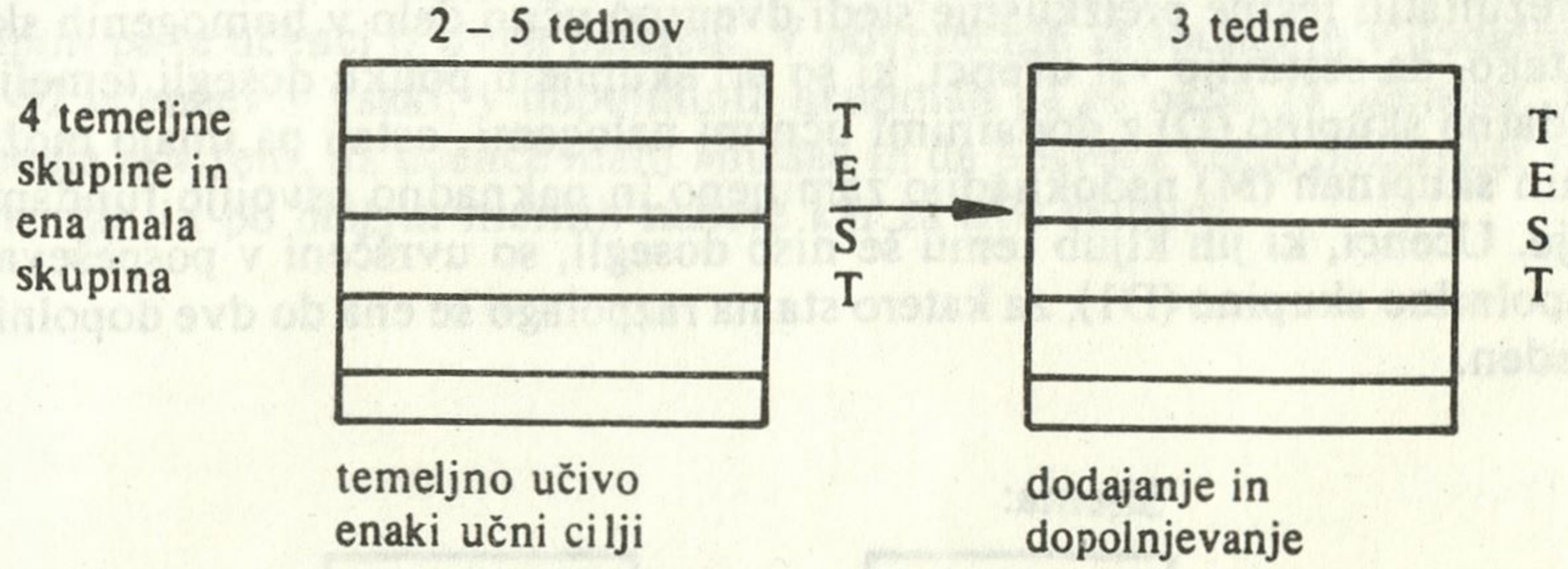


Za ponazoritev organizacijske sheme tega diferenciacijskega modela navedimo nekaj primerov, ki jih bomo označili z velikimi tiskanimi črkami.

A. Na nekaterih nemških skupnih šolah je precej razširjen model »FENI«*, ko se po dveh mesecih skupnega pouka razdelijo učenci v štiri nivojske skupine. Prav zaradi teh dveh mesecev skupnega pouka ga uvrščamo med fleksibilno diferenciacijo, v primeri s sicer zelo podobnim modelom »FEGA«, ki skupnega pouka sploh ne predvideva, in smo ga zato uvrstili v zunanjo diferenciacijo.

Model FENI namenja prvo pospešeno skupino učencem, ki so sposobni za poglobljeno in razširjeno dodatno učenje in za kritično, konstruktivno in abstraktno mišljenje. Za to skupino je značilen hiter učni tempo. V drugo razširjeno skupino gredo učenci, ki obvladajo zahteve temeljne skupine brez težav in so sposobni še kaj več dojeti. V tretji, normalni skupini nadaljujejo z učenjem učenci, ki so sicer zmogli zahtevnost temeljnega pouka, imajo pa še nekaj učnih težav. Zadnja, intenzivna skupina pa je namenjena učencem, ki imajo velike težave že pri temeljnem pouku in potrebujejo intenzivno pomoč, da bi obvladali temeljno učno vsebino. Po diferenciranem učenju in preizkušnji znanja se učenci spet združijo v temeljni skupini, pripravljeni za obravnavanje nove teme.

B. V nekoliko spremenjeni različici kombinacije temeljnega in nivojskega pouka so štirje heterogeni paralelni razredi s petimi učitelji za neki modul. Iz vseh štirih paralelk se izoblikuje ena ali dve manjši skupini do 12 najšibkejših učencev, ki zasledujejo enake učne cilje kot v ostalih skupinah, vendar s skrbnejšimi in bolj individualiziranimi učnimi postopki. Posebnost je v tem, da se šibki učenci posebej obravnavajo že v skupni fazi pouka in da se sestava te skupine pogosto spreminja. Po skupnem pouku vseh petih skupin, ki traja od dveh do petih tednov, sledi testna preizkušnja, nato pa prerazdelimo učence po njihovi storilnosti v pet bolj homogenih tritedenskih skupin, z različnimi učnimi cilji (Berliner Lehrer Zeitung 1974/4).

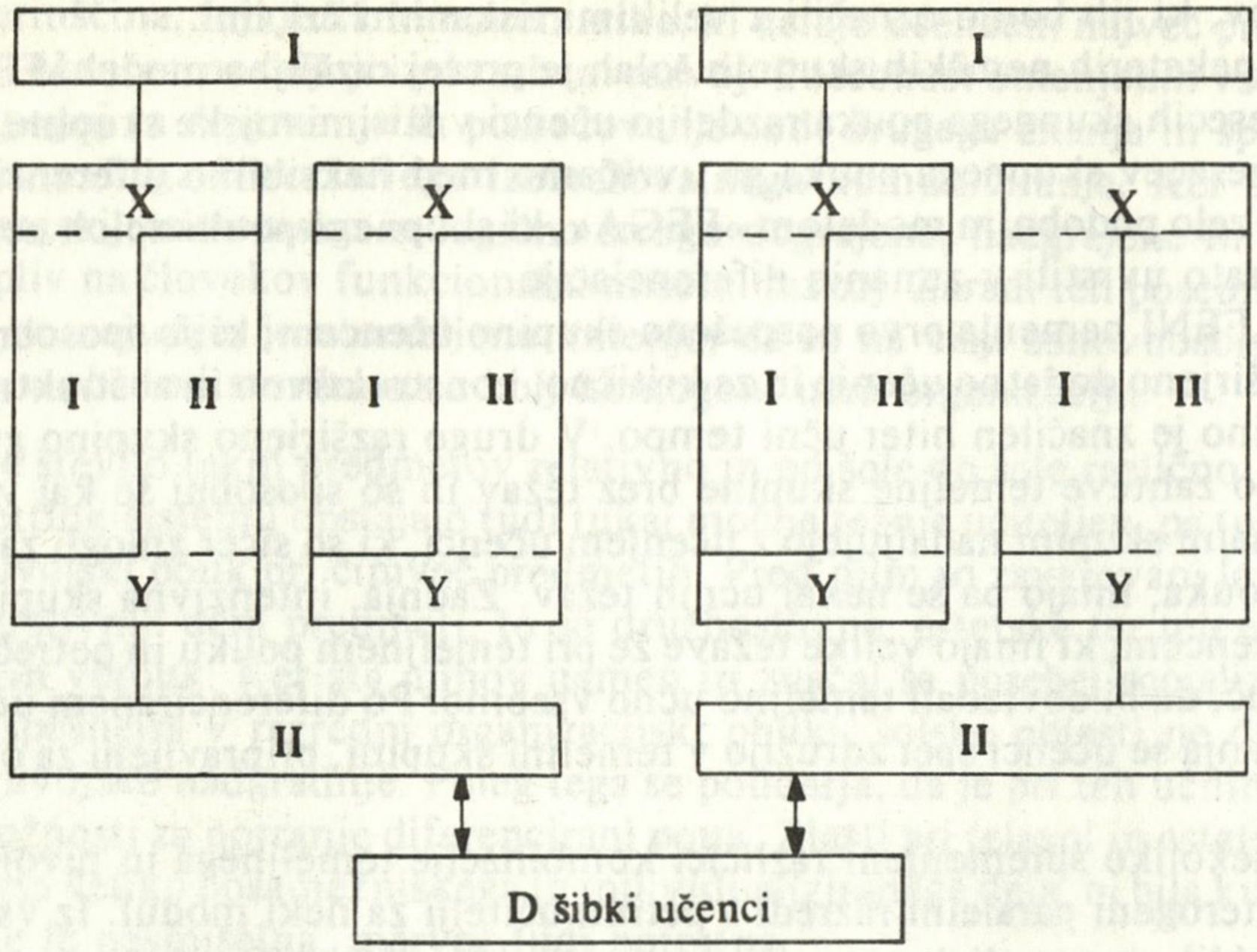


C. V istem viru je predstavljena še ena varianta tega modela. Po nekajtedenskem skupnem pouku v štirih paralelkah so učitelji po testnem preverjanju izločili učence z najmanjšimi (x) in tiste z največjimi (y) učnimi vrzelmi, ostale pa v vsaki paralelki razdelili na dve približno enakovredni skupini. Eni so dodali najzmožnejše učence (x) in so dobili skupino na ravni I, drugi pa so dodali šibkejše učence (y) in s tem dobili skupino na ravni II. Iz vseh štirih paralelk je nastalo osem novih skupin, štiri na ravni I in štiri na ravni II, z delno različnimi učnimi cilji nivojskega pouka. Iz skupin na ravni II so občasno uvrstili najšibkejše učence v posebno dopolnilno skupino (D), kjer so deležni posebne učne pomoči. Prehodi med skupinami so odprti. Celoten ciklus temeljnega in nivojskega pouka je trajal od šest do osem tednov.

---

* FENI – sestavljenka iz začetnih črk skupin Förderungskurs (pospešujoča skupina), Erweiterungskurs (razširjajoča skupina), Normalkurs (temeljna skupina), Intensivkurs (dopolnilna skupina).

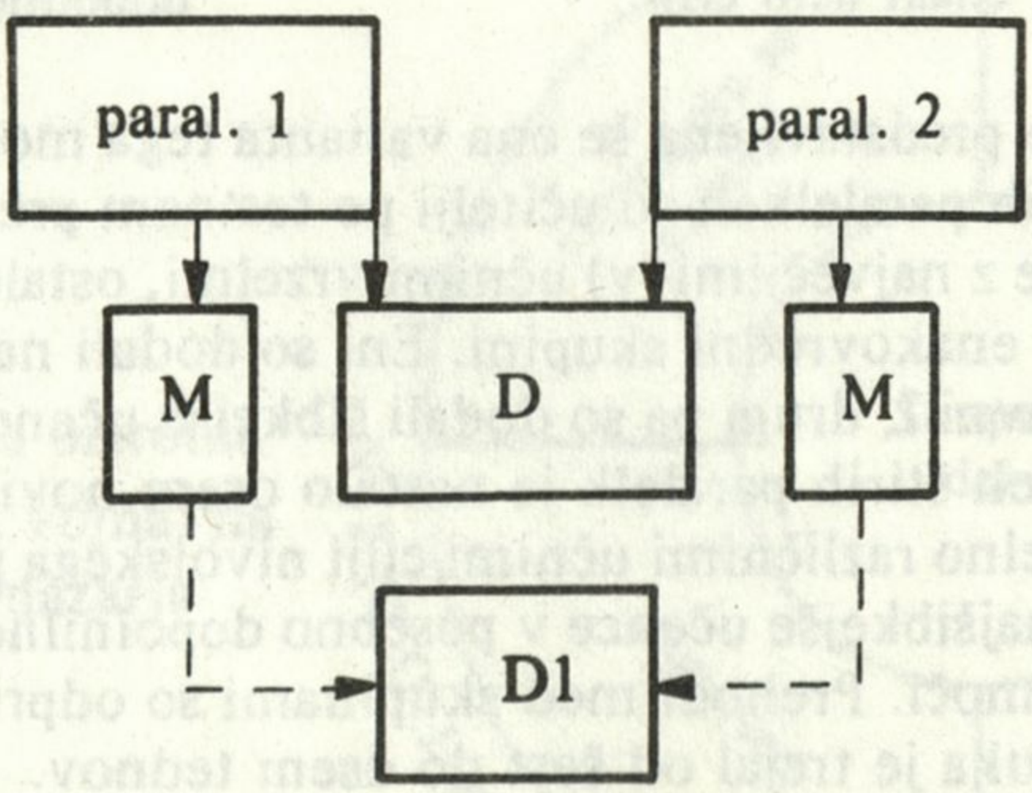
Shema:



Č. Omenimo še varianto, konkretno za pouk angleščine v šestem razredu skupne šole, v urnem razmerju 4:2 (Schulversuch . . .1976, str. 184/85). Učenci dveh paralelk so med štiriurnim skupnim poukom razdeljeni v tri skupine po približno 20 učencev. Ta sestava se med šolskim letom ne menja, gre pa v bistvu za to, da se zmanjša moč učnih skupin. Ponekod si pomagajo tako, da razdelijo razred pri skupnem pouku na dve polovici, s čimer tudi šibkejši učenci mnogo laže dosežejo temeljne učne cilje.

Po rezultatih testne preizkušnje sledi dveurno učno delo v homogenih skupinah, in sicer tako, da sestavijo vsi učenci, ki so pri skupnem pouku dosegli temeljne učne cilje, dodatno skupino (D) z dodatnimi učnimi nalogami, ostali pa imajo možnost, da v majhnih skupinah (M) nadoknadijo zamujeno in naknadno osvojijo fundamentalne učne cilje. Učenci, ki jih kljub temu še niso dosegli, so uvrščeni v pospeševalno oziroma dopolnilno skupino (D1), za katero sta na razpolago še ena do dve dopolnilni učni uri na teden.

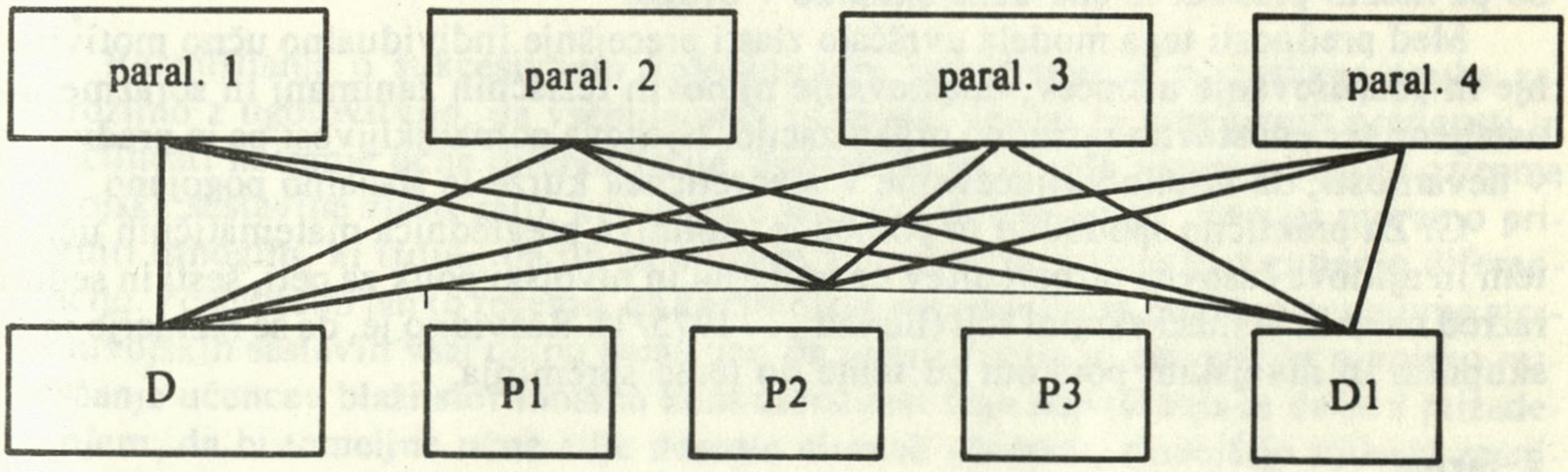
Shema:



D. Podoben je model, ki so ga razvili na višji stopnji nekaterih nemških skupnih šol (Schulversuch . . ., 1976, str. 192–193). Zanj je značilna velika učna skupina štirih

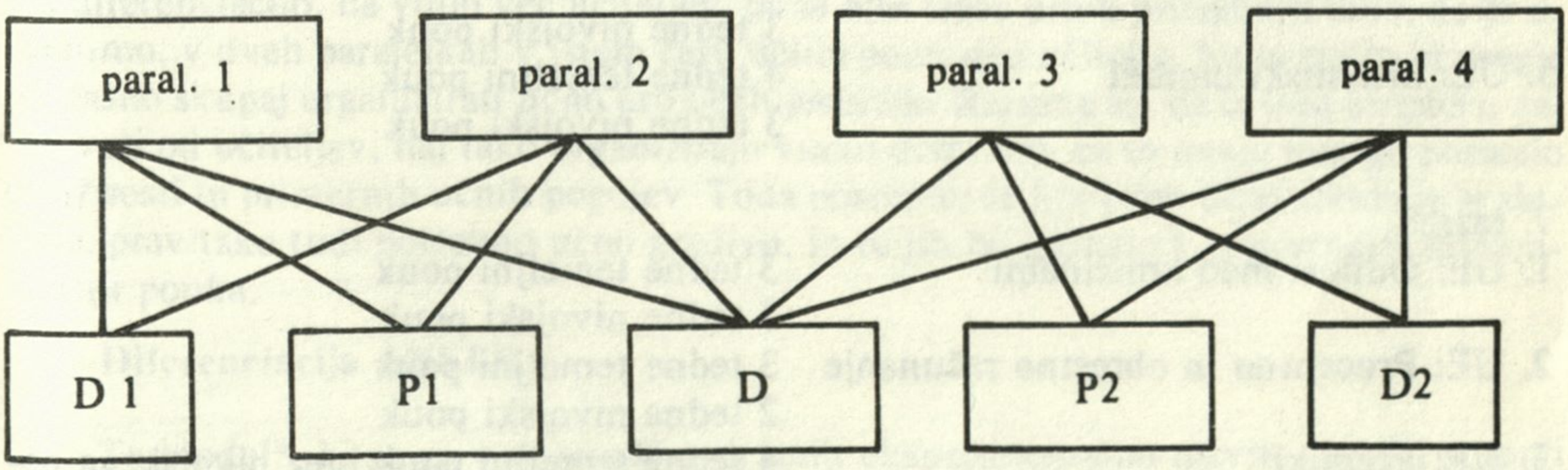
paralelk nekega razreda, ki se po skupnem pouku razdeli na pet učnih skupin: tri povprečne (P1, P2, P3) z okoli 26 učencev vsaka, dodatna skupina (D) z okoli 33 učenci in dopolnilna (D1) skupina z okoli 15 učenci.

Shema:



E. Različica gornjega modela se loči po tem, da sestavljajo najzmožnejši učenci vseh štirih paralelk le dodatno skupino (D), povprečni (P1, P2) in dve dopolnilni (D1, D2) skupini pa le učenci iz dveh paralelk. V povprečnih skupinah in v dodatni skupini je okoli 32 učencev v vsaki, v dopolnilnih skupinah pa po okoli 18 učencev. Prednost tega modela je v tem, da učence manj »meša« in da posveča večjo pozornost šibkejšim učencem, saj jih po blažjih merilih nabere kar za dve skupini.

Shema:



F. Zanimiv je model predmetno težiščne diferenciacije (Morawitz, 1980, str. 51), primeren za dve ali več paralelk nekega razreda, običajno pri pouku matematike in tujega jezika. Zanj je značilno, da je učna vsebina razdeljena na tri ravni, na skupno temeljno, delno skupno dodatno in nivojsko specifično dodatno. Zlasti zadnja, ki se deli na težišča, npr. pri matematiki na teoretični in praktično uporabni del, daje posebnost temu modelu. Teoretično težišče je namenjeno učencem, ki jih zanimajo matematični problemi, algebrske strukture, matematični sistemi ipd., v bolj praktični tečaj pa se vključujejo tisti, ki se želijo hitreje usmeriti v poklic in so jim zato bliže vsebine in metode uporabne matematike. Približno dve tretjini pouka poteka v paralelkah po enotnem učnem načrtu, v zadnji tretjini pa se pouk ločuje glede na težiščnost učne snovi. So pa možni prehodi iz ene učne skupine v drugo.

Med prednosti tega modela uvrščajo zlasti precejšnje individualno učno motiviranje in pospeševanje učencev, upoštevanje njihovih težiščnih zanimanj in sorazmerno ustaljeno ter enostavno razredno organizacijo. Njegova pomanjkljivost pa je predvsem v nevarnosti, da bi bilo vključevanje v »teoretične« kurze le socialno pogojeno.

G. Za praktično spodbudo in pomoč je zanimiva preglednica matematičnih učnih tem in njihova časovna razporeditev na temeljni in nivojski pouk za peti, šesti in sedmi razred na neki nemški skupni šoli (Berlau . . . 1975/1). Razvidno je, da se razmerje med skupnim in nivojskim poukom od teme do teme spreminja.

5. razred	
1. UE: Množice in naravna števila	4 tedne temeljni pouk 3 tedne nivojski pouk
2. UE: Računi z naravnimi števili	4 tedne temeljni pouk 4 tedne nivojski pouk
3. UE: Ravninska geometrija I	5 tednov temeljni pouk 4 tedne nivojski pouk
4. UE: Telesa in količine	4 tedne temeljni pouk 3 tedne nivojski pouk
6. razred	
1. UE: Ravninska geometrija II	3 tedne temeljni pouk 3 tedne nivojski pouk
2. UE: Deljivost	3 tedne temeljni pouk 2 tedna nivojski pouk
3. UE: Ulomki	4 tedne temeljni pouk 3 tedne nivojski pouk
4. UE: Računi z ulomki	3 tedne temeljni pouk 3 tedne nivojski pouk
5. UE: Sistemski ulomki	4 tedne temeljni pouk 3 tedne nivojski pouk
7. razred	
1. UE: Odnosi med količinami	3 tedne temeljni pouk 3 tedne nivojski pouk
2. UE: Procentno in obrestno računanje	3 tedne temeljni pouk 2 tedna nivojski pouk
3. UE: Premiki	4 tedne temeljni pouk brez nivojskega pouka
4. UE: Cela in racionalna števila	4 tedne temeljni pouk 3 tedne nivojski pouk

5. UE: Kongruence in ploščine mnogokotnikov	3 tedne temeljni pouk 2,5 tedna nivojski pouk
6. UE: Verjetnostni račun	3,5 tedna temeljni pouk brez nivojskega pouka

Iz tabele je razvidno, da je vsa učna vsebina razdeljena na štiri do šest večjih učnih poglavij ali monad. Sicer pa je delitev učencev za nivojski pouk običajna. Iz treh paralelk so oblikovali štiri nivojske skupine: eno dodatno, z novimi razširjenimi učnimi cilji, dve pospeševalni, v katerih učenci izpopolnjujejo znanje in hkrati dosegajo še kake nove učne cilje, ter eno dopolnilno, namenjeno obvladanju temeljnih učnih ciljev.

Razmišljanja o sukcesivnem kombiniranju temeljnega in nivojskega pouka zaokrožimo z ugotovitvijo, da vsebuje prav ta model veliko že omenjenih prednosti in značilnosti notranje učne diferenciacije. Sporne pa so seveda njegove kurzne oziroma nivojske sestavine zlasti zato, ker učence socialno diferencirajo. Vendar moramo pritegniti mnogim, ki trdijo, da jih ni mogoče avtomatično istovetiti z zunanjo diferenciacijo. Posplošeno lahko rečemo, da kombiniranje s temeljnim poukom negativne strani nivojskih sestavin vsaj delno paralizira, da preudarnejše in celovitejše nivojsko razvrščanje učencev blaži storilnostno konkurenčnost tega razvrščanja in da se s prizadevanjem, da bi temeljne učne cilje doseglo čimveč učencev, zmanjšajo njihovi manjvrednostni kurzno pripadnostni občutki.

Zaradi teh posebnosti se zdi model sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka razumljivo prilagojen našim razmeram, zelo uporaben tudi v naši šoli. Vsaj pri pouku matematike in tujega jezika bi ga bilo treba čimprej uvesti. V začetku bi zadostovalo, če bi razmerje med skupnim in nivojskim poukom še bolj pomaknili v prid temeljnega, npr. 3:1. Tako naj bi pri učni temi, ki ima na voljo štiri učne ure, učitelj tri ure posvetil skupnemu pouku v heterogenem razredu, vsaj eno uro pa naj bi rezerviral za učno delo v manjših bolj homogenih učnih skupinah, z učenci različnih učnih zmožnosti in z različnimi učnimi cilji. Povprečne in boljše učence naj bi posredno zaposlil z dodatnimi nalogami iz učbenika, z učnimi listi, s priročno literaturo in drugim gradivom. Sam, a morda še s kakšnim boljšim učencem, naj bi pa se posvetil šibkejšim učencem, in sicer tako, da bi jim z dopolnilno bolj prilagodljivo razlago, z novimi primeri, ponazorili, aplikacijami ipd. omogočil osvojiti temeljne učne cilje neke učne teme. Dobro bi bilo, če bi se s tem učnim časom vsebinsko, po možnosti pa tudi časovno povezal še čas, ki je namenjen dopolnilnemu in morda tudi dodatnemu pouku.

Pri taki diferenciaciji si bo kar učitelj sam moral največkrat pomagati v okviru svojega razrednega pouka. Na velikih šolah, kjer je za učne predmete, ki pridejo v poštev za diferenciacijo, na voljo več učiteljev, pa bi bilo treba urnik prilagoditi tako, da bi si, denimo, v dveh paralelkah v istem času delila pouk dva učitelja. Na ta način bi mogla občasno skupaj organizirati učno uro obeh paralelk. Razume se, da bi bilo utopično zahtevati od učiteljev, naj tako organizirajo vsako učno uro, za to imajo mnogo premalo možnosti in primernih učnih pogojev. Toda postopno se jim bodo učne izkušnje le zbirale, prav tako tudi potrebno učno gradivo, in to jih bo izzivalo k pogostnejši diferenciaciji pouka.

Diferenciacija ANKER

Ta model*, ki so ga v sedemdesetih letih eksperimentalno razvili na višji stopnji berlinskih skupnih šol (Hansjörg, Scheerer, 1977, str. 519), daje učencem veliko učne

---

* ANKER – sestavljenka iz začetnih črk petih izbirnih možnosti: Alternacija, Nivoji, Koncentracija, Erweiterte (razširjeni program), Redukcija

izbirne svobode. Izhodišče modela je velika učna skupina, do 150 učencev, a običajno tri paralele. Vse dejavnosti: učne, socialne, politične, rekreativne in druge, potekajo v okviru take organizacijske enote, na čelu katere je vodja oziroma »razrednik«. Ker je ta organizacijska enota sorazmerno ločena od sorodnih, govorijo o »šoli v šoli«.

Učni predmeti so razdeljeni v štiri strokovne skupine, v glavnem po notranji sorodnosti, vendar tako, da pripada vsaki predmetni skupini približno enak učni čas. Dodan jim je še dodatni predmet, običajno drugi tuji jezik ali gospodarstvo (Wirtschaftslehre). Npr.:

Strok. sk. 1: nemščina, zemljepis, zgodovina – 8 ur na teden
Strok. sk. 2: angleščina, matematika – 8 ur na teden
Strok. sk. 3: gospodarstvo, biologija, kemija, fizika – 6 ur na teden
Strok. sk. 4: umetnost, glasba, šport – 6 ur na teden
Dodatni predmet: drugi tuji jezik ali gospodarstvo – 4 ure na teden

Znotraj vsake strokovne skupine je oblikovanih pet učnih ravni oziroma kurzov, s prav toliko učnih skupin po 30 učencev. Da bi bile dosežene optimalne učne razmere za vsakega učenca, so učne skupine v vsaki strokovni skupini drugače sestavljene. Učenci se vključujejo v sebi primerne učne kurze glede na svoje učne zmožnosti, zanimanja, učni tempo, motiviranost ipd. Pripadnost neki učni skupini v določeni strokovni skupini prav nič ne vpliva na pripadnost učenca k učni skupini v drugi strokovni skupini. Te pripadnosti ne določa šola, temveč učenec sam. V vsaki izmed štirih strokovnih skupin se lahko odloči učenec za eno izmed petih učnih ravni oziroma kurzov. Učenec ostane v izbrani ravni četrt leta in po tem času jo lahko spremeni. To pomeni, da ima vsak učenec na voljo 4 X 5 učnih kurzov, torej 20 različnih, svobodno izbirnih možnosti, s temile posebnostmi oziroma kriteriji:

– alternacija daje učencem možnost, da se v nekem učnem obdobju pri naravoslovju in estetskovzgojnih dejavnostih ne odločijo za vse učne predmete, marveč le za alternacije, ki se vsakega četrt leta menjajo;

– nivojsko graduiranje učne zahtevnosti omogoča učencem, da se vključujejo v različno zahtevne učne skupine;

– koncentracija izpostavlja kak učni predmet, ki ima v določenem času na voljo več učnih ur kot drugi predmeti v isti strokovni skupini, in vključuje učence po več dimenzionalnih merilih: npr. po zanimanjih, sposobnostih, predznanju, prijateljstvu ipd.;

– dodatni, razširjeni (erweiterte, E) učni čas z dodatnimi učnimi vsebinami je namenjen učencem, ki več zmorejo ali jih neka učna vsebina posebej zanima;

– redukcija je povezana s skromnejšo učno zahtevnostjo ob zvišanem številu učnih ur, da bi šibkejši učenci vrzeli zakrpali v znanju.

Omenjeni kriteriji so konkretneje razvidni iz te tabele oziroma ene izmed možnosti razvrstitve ur za posamezne učne predmete.

V prvi strokovni skupini (1) so trije koncentracijski kurzi, s težiščem na nemščini (K1), na zgodovini (K2) in na zemljepisu (K3), nadalje en razširjeni kurz (D) z zvišanim številom ur za nemško književnost in en redukcijski kurz (R) z zvišanim številom ur za nemščino, namenjen za odpravljanje vrzeli v znanju šibkejših učencev.

V drugi strokovni skupini (2) je en kurz z zvišano ravnijo (N1) in eden s srednjo ravnijo (N2), potem kurz z težiščem na matematiki (K1) in na angleščini (K2) ter dva enakovredna kurza (K3). V prvi in drugi skupini so deležni vsi učenci vseh predmetov. Le v tretji in četrti strokovni skupini (3, 4) gre pri alternacijskih kurzih (A1 in A2) za znižano število predmetnih ur. Fizika, biologija in glasba se vsakega četrt leta zamenjujejo s kemijo, tehničnim poukom in z umetnostjo.

Učne skupine								Učne skupine							
N1	N2	K1	K2	K3	D	R	Sk.	Predmeti	A1	A2	K1	K2	K3	Sk.	Predmeti
		5	3	3	3	5		nemščina	4		2	2	2		fizika
					2			književnost		2	2	1	1		kemija
		2	3	2	2	2		zgodovina	2		1	2	1		biologija
		1	2	3	1	1		zemljepis		4	1	1	2		tehnični pouk
4	4	5	3	4				matematika	2		2				glasba
4	4	3	5	4				angleščina		2		4	2		umetnost
									4	4	4	2	4		šport

Organizacijsko je urnik tako sestavljen, da tečejo vsi kurzi vzporedno in v prostorski bližini. Tako si lahko vsak učenec izbere svoj, sebi primeren kurz, ne da bi se mu križal z drugimi. Pouk je možen, tudi v veliki skupini, dalje teamsko poučevanje in kratkotrajno fleksibilno grupiranje učencev. Zaradi močnejše socialne vzgoje pozna model ANKER še stalne 15-članske temeljne ali projektne skupine, ki se sestajajo vsaj štiri ure na teden za projektno sodelovanje. Te skupine so v primeri z ostalimi bolj konstantne, sestavljene za daljše časovno obdobje. Vodja projektne skupine ima vlogo razrednika: vodi razne evidence, učencem individualno svetuje in pomaga, sodeluje s starši, razrešuje skupinske probleme, zastopa skupino na raznih konferencah itd. Raziskave so pokazale, da se je razvilo tri četrtine prijateljstev med učenci prav v teh skupinah.

Čeprav daje model ANKER veliko učnih možnosti, saj se morejo vključevati učenci v različno zahtevne učne programe, se poglabljati v tiste, ki jih bolj veselijo, se izogniti učiteljem, s katerimi slabo sodelujejo, se družiti z različnimi učenci ipd., vsebuje vendarle močne primesi socialne storilnostne diferenciacije. Zlasti velja to za koncentracijske, dodatne (razširjene) in višje nivojske kurze, ki so najpogostnejši pri matematiki, angleščini in nemščini, kjer se zbirajo premožnejši učenci, medtem ko je redukcijski kurz v prvi vrsti zbirališče revnejših učencev. Manjše so tovrstne razlike v tretji, naravoslovni, in četrti, estetsko in telesnovzgojni strokovni skupini.

Ne glede na te selekcijske težave, ki se jim, tako ne more izogniti noben drug diferenciacijski model, razen notranje diferenciacije, ima diferenciacija ANKER vendarle mnoge prednosti:

– učenci se prostovoljno (ne administrativno!) odločajo za učne kurze, in to ne le po storilnostnih zmožnostih, marveč tudi po zanimanjih, delovnem stilu, motiviranosti, odnosu do učitelja ipd.;

– vključujejo se v vse učne predmete, vendar na različne ravni in za določen čas, z možnostjo menjavanja skupin;

– učenci morejo menjavati učitelje oziroma si jih izbirati, v čemer vidi 96 % v eksperiment vključenih učencev prednost tega modela;

– učenci relativno redko menjavajo učne skupine, povprečno vsak tretji, nekoliko pogosteje le šibkejši učenci, kar si je mogoče razložiti predvsem s tem, da imajo učenci več izbirnih možnosti.

Omenjeni model, ki je namenjen splošnoizobraževalni šoli, bi bil v naših razmerah zelo primeren vsaj za zadnja dva razreda osnovne šole in še zlasti za prvi razred usmerjenega izobraževanja. Ker je v kadrovskem, materialnem in prostorskem pogledu zelo

zahteven, bi zaenkrat zadostovalo manj izbirnih možnosti, torej manj nivojskih kurzov in morda le za najzahtevnejše učne predmete.

Individualno načrtovani pouk

Začetki tega modela segajo v šestdeseta leta našega stoletja. Razvil se je v Ameriki, na pittsburški univerzi pod imenom Individually Proscribed Instruction (IPI). V letu 1974 je delalo po tem modelu že več kot 250 osnovnih šol, predvsem pri matematiki, branju, pisanju in naravoslovju (Issing, 1975, str. 245–250). *Individualno načrtovani pouk bi mogli opredeliti kot učni model, prilagojen učencem za njihovo samostojno učno delo. Temeljna značilnost takega pouka je, da poteka brez predhodne skupne učne stopnje s temeljnim poukom.* Če to stopnjo vključuje, je namenjena le skupnim pripravam za posamezniško učenje, da bi nato učenci lahko vsak zase po svojem zahtevnostnem programu, v lastnem ritmu, tempu in režimu čimbolj samostojno uresničevali predvidene učne cilje. Marentič–Požarnikova (1967/9–10, str. 399) takole opisuje izsek takega pouka angleškega jezika v neki pittsburški eksperimentalni osnovni šoli: »Učenci so prišli v razred in sedli na svoja mesta, kjer so jih že čakale mape z njihovimi imeni. Odprli so jih in vsak zase se je takoj zatopil v delo. Videlo se je, da dela vsak ob nekoliko drugačnem gradivu – eni so se učili iz programiranih učbenikov, tako da so pri vsaki sekvenci označili odgovor na vprašanje in v naslednji sekvenci takoj preverili, ali je bil odgovor pravilen; drugi so odgovarjali na vprašanja na ciklostiranih listih in izpolnjene liste nosili učiteljici (in tudi, kot se je pozneje izkazalo, pomočnicam) ter čakali na nadaljnja navodila. Nekateri so sedli k mizi, na kateri so bili enostavni magnetofoni s slušalkami; po navodilih, ki so jih slišali le oni sami, so polglasno izgovarjali določene stavke in nekaj pisali. Na učitelja so se posamezniki obračali le od časa do časa in učiteljeve pripombe so bile namenjene le njim, ne pa celemu razredu. V sosednji sobici je manjša skupina učencev nekaj pripovedovala učitelju – kot se je pozneje izkazalo, vsebino prebranih knjig.«

Prvotno so bili individualni programi namenjeni izključno individualni in le zelo obrobno skupinski učni organizaciji, od vsega početka so bili močno povezani s programiranim in kasneje z računalniškim poukom. Zaradi slabosti pretirano individualnega učenja se danes ta model vse bolj povezuje tudi s skupinsko učno obliko. V tej smeri se je razvijal individualno načrtovani pouk tudi v nekaterih zahodnoevropskih državah. Znan je švedski projekt IMU (individualizacija matematičnega pouka) za sedmi, osmi in deveti razred, s katerim so pričeli leta 1964 in ga na vedno večjih populacijah preizkušali ter dopolnjevali do 1971. leta (Larsson 1969, str. 23–25). Pouk poteka v obliki »sistema Trump«, to je v različni velikosti razreda. Matematična učna snov sedmega, osmega in devetega razreda je razdeljena na devet snovnih sklopov ali modulov. Za vse učence je obvezna le temeljna raven (skupna substanca), nadaljnje delo pa poteka skupinsko in individualno, v različnem tempu in na različnih težavnostnih ravneh. Delovni zvezki, učbeniki in drugi učni pripomočki so programirani na treh težavnostnih stopnjah.

Da je bil ta projekt skrbno pripravljen, dokazuje to, da ga je po enoletnem delu z njim 72 % učencev zelo pohvalno ocenilo, predvsem zato, ker omogoča tudi skupinsko učenje in individualiziran učni tempo. O tem govori zlasti podatek, da so nekateri učenci devetega razreda obravnavali že gimnazijske teme, drugi pa še vedno program osmega razreda. Posebno ugoden je ta projekt za učno uspešnejše, manj pa za učno šibkejše učence, ki jim delo z delovnimi zvezki in individualno učenje brez neposredne učiteljeve pomoči dela precejšnje težave.

Kljub individualni učni težiščnosti ni nujno, da bi individualno načrtovani pouk učence socialno razbijal. Pogosto je matična skupina razred, ki se sicer deli na samo-

stojno učenje vsakega učenca, vendar delajo skupaj, v večjem prostoru, tako da morejo navezovati stike. Ponekod gre celo za starostno mešane skupine, ki jih oblikujejo otroci zadnjega predšolskega oddelka (vrtca) ter učenci prvega in drugega razreda. Z večjo starostno heterogenostjo učencev se želi šola približati družinskemu vzorcu medsebojnega komuniciranja. Pri tem se s pridom naslanjajo na sistem »učenec varuh« (tutor), ki se je porodil iz težnje, da učenci ne bi drug drugemu konkurirali, marveč se drug za drugega zanimali in si medsebojno pomagali. Ponekod ustanavljajo celo klube varuhov (tutorjev) starejših učencev za pomoč mlajšim, z željo, da bi prednosti starostno heterogenih skupin kar se da izrabili (Helen, 1969, str. 77–94).

Pri takem pouku se mora nujno spremeniti vloga šole in učitelja. Šola pomeni učencem vzgojno-izobraževalno središče, ki jim daje pestre možnosti za samostojno učenje na podlagi individualiziranih učnih programov. Večji skupini učencev so na voljo dva ali trije učitelji, ki jim pomagajo pri diagnosticiranju učnih zmožnosti in lastnosti, pri identificiranju zanimanj in želja, pripravljajo potrebne individualizirane učne programe in gradivo, svetujejo in pomagajo pri učenju ter preverjajo njihov napredek, dajejo povratne informacije ipd. Učitelj se sorazmerno malo neposredno vpleta v učenčevo učno delo, zato ima več časa za posredno učno vodenje, za individualno pomoč in za pogostno shajanje učiteljskega teama. Na teh sestankih razpravljajo o vseh tekočih problemih, zlasti še o napredovanju vsakega učenca, o pomoči, ki bi je bili potrebni, o ustreznosti učnih programov, gradiva, urnika itd.

Za individualno načrtovani pouk so pomembne štiri stopnje, in sicer *definiranje delnih učnih ciljev* z vidika globalnih vzgojno-izobraževalnih smotrov, *diagnoza individualnih učnih zmožnosti, lastnosti, predznanja in zanimanj učencev, zgradba programov* pretežno z učnimi cilji ter *priprava učnih virov, gradiva, pripomočkov ipd.* Ker smo omenjene stopnje in pogoje obravnavali že v okviru samostojnega učenja, jih tukaj ne bomo ponavljali. Poudarimo le, da so najvažnejši pogoj in tudi najtrši oreh uspešnega individualno načrtovanega učenja kvalitetni učni načrti, imenovani tudi »načrti kontinuiranega napredka«, zgrajeni po načelih in zahtevah individualnega in individualiziranega pouka. Učna vsebina in cilji ne morejo biti dani v obliki klasičnih učnih načrtov, ki učencem malo povedo, marveč v obliki konkretiziranih in operacionaliziranih med seboj povezanih učnih ciljev in nalog, primernih za samostojno učenje. Načrtovana na več ravneh mora biti učna vsebina razčlenjena v podskupine ali module, sekvence in člene oziroma na korake in s tem predstavljati logični »kontinuum« ne le učne snovi, marveč tudi učenčevega miselnega razvoja. En modul, ki obsega učivo kake tretjine šolskega leta, je razdeljen na okoli deset delov ali sekvenc, vsak del pa na vrsto konkretnih učnih korakov, elementov in nalog. Na neki ameriški osnovni šoli je razdeljen pouk matematike od prvega do šestega razreda v šest zahtevnostnih stopenj. Za vsako stopnjo ali kategorijo je predvideno različno število sekvenc oziroma nalog. Npr. za učno temo »Mestna vrednost števil« je na voljo devet, za »Množenje« pa enajst različno zahtevnih sekvenc, odvisno pač od značaja, vrednosti in zahtevnosti učne snovi. Ves šestletni program je razdeljen na 390 po težavnosti različnih sekvenc, da bi imeli učenci kar največjo izbiro (Mandić 1977, str. 76).

Učenci naj se opredeljujejo za ponujene jim učne ravni in izbirne možnosti po lastni volji, po svojih sposobnostih, tempu napredovanja in zanimanjih, po kriterijskih testnih rezultatih in seveda tudi pod vplivom širših vzgojno-izobraževalnih potreb družbe. Biti morajo brez storilnostno konkurenčnih pritiskov, da bi mogel vsak učenec tekmovati le sam s seboj ne glede na napredovanje drugih.

Za uspešno samostojno učenje je pomembno, da je didaktično-metodična stran učenja že vgrajena v učne programe, da so ti opremljeni s primernimi metodičnimi navodili, sugestijami in da so označeni z morebitnimi posebnostmi. Kjer je potrebno, naj bodo navedeni vzorci oziroma primeri. Brez že vgrajene učne pomoči učenci ne bi mog-

li sami delati. Pri klasičnem pouku je ta zahteva manj aktualna, saj je to predvsem dolžnost in skrb učiteljeve neposredne učne navzočnosti. Poleg tega je pri metodičnem opremljanju in oblikovanju programov pomembno vedeti, da je učenje učinkovito le, če je dejavno. Ni največji problem, kako učencem nekaj razložiti, marveč so težave v tem, kako pripraviti učenca in mu pomagati, da bo to razlago povezal z dejavnostmi oziroma, še več, da jo bo pridobil iz dejavnosti, iz lastne vaje in izkušnje. Prav tako je pomembno, da so v učno gradivo in pripomočke vgrajene sprotne povratne informacije. V te namene morajo biti pripomočki opremljeni s potrebnimi kontrolnimi in samokontrolnimi instrumenti, učenci pa naj imajo možnosti za neposredne stike z učitelji.

Občasno in delno bi bil uporaben ta defirenciacijski model tudi v naših šolskih razmerah. V poštev bi prišel zlasti tedaj, kadar kak učenec iz kakršnegakoli razloga učno zaostane za skupnim učnim programom, morda zaradi bolezni, opešanja, akceleracije v naslednji razred ipd., ali kadar bi bilo treba z individualnim programom omogočiti nadarjenemu učencu, da hitreje napreduje na kakem, morda posebnem učnem področju. V takih primerih je treba pripraviti za vsakega učenca poseben program individualnega učenja in točno predvideti učne vire ter pripomočke, kako in kdaj ter ob kolikšni pomoči ga bo uresničeval. Poglobiti se je treba v podatke o učenčevih prejšnjih uspehih, o stilu in tempu dela, o motiviranosti, predvideti, morebitne ovire in zastoje, načine dela, tempo napredovanja, čas za skupinske razprave, morebitno laboratorijsko delo, skupne demonstracije, sprotno in finalno preverjanje ter ocenjevanje učnih rezultatov in določiti na tej podlagi nove naloge: dodatne oziroma nadaljevalne za tiste, ki so učne cilje izpolnili, in dopolnilne za one, ki jih niso.

Projektno učno delo

Projektno učno delo ni ravno novo, saj se je začelo uveljavljati že v šolskoreformnih prizadevanjih na začetku našega stoletja. Nastanek takega učenja je povezan s širjenjem industrijske delitve dela, s časom nastajanja novih poklicev in ko je industrijski delovni proces razpadal na »kratke korake« po sistemu, ki ga je izdelal ameriški inženir Taylor. S projektnim učnim delom, ki je učence uvajalo v delitev dela, naj bi bili zadovoljni tako zagovorniki tekočega delovnega traka kakor tudi njegovi nasprotniki, ki so želeli s projektnim delom razvijati sposobnosti za potrebe hitro se menjajočega, vendar bolj kooperativnega dela. Tedaj je bil pojem »projekta« bolj znan in povezan s poklicnim usposabljanjem in zelo uporaben za praktično, pretežno manualno delovne učne naloge, za delovno učenje. Pod vplivom Deweya je kasneje Kilpatrick razširil projektno delo tudi na učilniško učenje in poudaril njegove vrednosti za načrtno pridobivanje znanja in sposobnosti.

V Evropi, zlasti v nemških in sovjetskih šolskoreformnih gibanjih, je bilo to učenje modificirano oziroma vključeno v teorijo delovne šole, proizvodne vzgoje in celostnega pouka. Danes projektno delo močno spodbujajo možnosti za individualno učenje, ki jih ponuja razvoj učne tehnologije, zlasti računalniške. Posebno mesto zavzema v izobraževanju odraslih (Krajnc, 1979, str. 116), a vse bolj se uveljavlja tudi v didaktiki, zlasti manj formalnega obveznega in strokovnega šolanja.

Pri tem učenju gre za to, da si posameznik, dva ali več učencev iz pisane množice aktualnih učnih tem izberejo tisto, ki so ji kos in ki jih najbolj zanima, da bi jo v krajšem ali daljšem času v šoli ali zunaj nje čimbolj samostojno obdelali. Zaradi tega pomeni projektni pouk tako učno organizacijo, ki presega ozke predmetne, vsebinske in šolsko organizacijske meje, bolj pa upošteva potrebe in izkušnje učencev in njihove naravne vzgojno-izobraževalne namene ter interese. Z njo je razrahljana še stroga porazdelitev učencev na razrede, kajti okrog nekega projekta se lahko zberejo različno stari učenci oziroma učenci različnih razredov, nadalje tradicionalna porazdelitev učnega časa na ure in še zlasti hierarhično konkurenčni storilnostni pritiski.

Res je, da je projektno delo še vedno vpeto v tako ali drugačno prevladujočo bolj statično organizacijo pouka, zato ga je težko iztrgati iz obstoječih institucionalnih okvirov. Res pa je tudi, da so ti okviri pod vse pogostnejšim vplivom projektnega dela. Nekateri že govorijo o »projektno orientiranem pouku« (Handlexikon, 1976, str. 324), kjer so v celotni učni dejavnosti upoštevane bistvene sestavine projektnega pouka: npr. kdaj in katere učne potrebe učencev se morajo in morejo upoštevati, kdaj in kje lahko učenci soodločajo pri izbiri učnih vsebin in pri načrtovanju pouka, kdaj morejo izbirati socialne učne oblike po lastnih željah, kje je možno pouk bolj praktično naravnati, kdaj morejo učne rezultate sami ovrednotiti itd.

Temeljni namen projektnega pouka ni ozko predmetno znanje, marveč preseganje predmetnosti z interdisciplinarnostjo, pridobivanje samostojnih delovnih in učnih navad, izkušenj in operacijskih sposobnosti, razvijanje smisla in potreb za medsebojno sodelovanje ter boljšanje učne motiviranosti. Zaradi tega sodijo med temeljne zahteve projektnega pouka bolj operativno akcijsko naravnane teme (kabinetsko knjižne teme niso toliko priljubljene) in, razumljivo, zanimanje učencev za izbrano temo. Teme so primerne z vseh učnih področij, z bolj teoretično ali bolj praktično usmerjenostjo, glavno je, da obstaja zanje dovolj dostopnega učnega gradiva in da za učence niso prezahtevne. Tako so npr. pri geografskem obravnavanju Sovjetske zveze hvaležne take, v začetku konkretnejše teme, kot so: Ural, velike ruske reke, Sibirija, ruski šolski sistem, meje SZ. Te teme so dovolj vsestranske in segajo pogosto prek strogih geografskih okvirov tudi v druge učne predmete.

Učenci si teme sami izbirajo, učitelj jim pri tem kajpak svetuje in hkrati pazi, da manj zahtevnih projektov, za katere se odločijo šibkejši učenci, ne podcenjuje oziroma omalovažuje. S tem omiljuje konkurenčno naravo učenja in omogoča vsem učencem, da doživijo zadovoljstvo ob lastnem delu in uspehih. Ocenjevanje projektnih rezultatov mora izhajati od tod in ne le dokazovati, koliko je dosegel učenec obvezne učne cilje, česa ne zna itd. Bolj mora upoštevati, kako je pri uresničevanju projekta učenec sodeloval, katere izkušnje in delovne tehnike si je pridobil, kako se je znašel pri iskanju učnih virov, čemu naj bi pri naslednjem projektu posvetil več pozornosti ipd. Prednosti projektnega pouka so ravno v tem, da spodbuja samoorganizacijo, samovodenje, samovrednotenje, izmenjavanje vlog in večjo socialno učno tolerantnost med sodelujočimi učenci. Na učitelja osredotočeno komuniciranje zamenja komuniciranje med učenci samimi oziroma interakcije s stvarmi, nalogami in problemi, kar vodi k večji racionalnosti in notranji motiviranosti učenja.

Razumljivo je, da zahteva projektno učno delo temeljite učiteljeve in učenčeve vnaprejšnje priprave. Učence je treba postopno uvajati v tako delo, pač v skladu z že razvitimi in razvijajočimi se lastnostmi zanj. Začetne teme naj bodo krajše in kratkotrajnejše, sprva vezane bolj na delo v šoli kot zunaj nje. Kasneje se lahko razmerje obrne, vendar nikoli v škodo učenčevega potrebnega prostega časa. V uvodnem delu učitelj razloži učencem osnovni namen, ki naj ga zasledujejo pri uresničevanju sprejetega projekta, in jim da neposredna ali posredna, podrobnejša ali bolj okvirna navodila, kar je odvisno od individualnih zmožnosti in lastnosti učencev. Sledi samostojno delo posameznika, dvojice ali skupine v šoli in (ali) doma, ob praviloma posredni, a če je treba tudi z neposredno svetovalsko pomočjo učitelja ali kakega drugega strokovnjaka oziroma konzulenta. Koristni so plenarni sklepni deli dela, kjer nosilci projektov izmenjajo izkušnje in rezultate dela. Učitelj je dolžan te rezultate dopolniti, sistematizirati, povezati in poskrbeti, da ne gredo v pozabo.

Žal je naši šoli projektno delo neupravičeno skoro povsem neznano, če seveda izvzamemo kak klasičen referat učencev srednje šole pri tem ali onem učnem predmetu. S projekti bi lahko veliko bolj spodbujali tudi že na višji stopnji osnovne šole, zlasti zmožnejše učence in tiste z izrednim zanimanjem na kakem posebnem učnem področ-

ju, ki ga v rednem šolskem delu ni ali ga je le skromno čutiti. Nobenega tehtnega razloga ni, da ne bi naša šola za te namene in v danih razmerah smeleje stopila na to pot in si prizadevala, da postane projektno delo regularna sestavina rednega šolskega dela. Ob njem bi se tesneje povezovali in sodelovali tudi učitelji nekega učnega območja, npr. naravoslovja, ter se uvajali in usposabljali za bodočo teamsko organizacijo učnega dela, ki že tudi trka na naša šolska vrata.

Programirani in računalniški pouk

Ti dve didaktični možnosti sta se porodili v šestdesetih letih z namenom, da bi se učenje bolj individualiziralo, aktiviralo in da bi se spričo ekstenzivnosti šolstva ter posledic druge svetovne vojne ublažilo pomanjkanje učiteljstva. *S posebnimi tehnikami programiranja učne vsebine, z operacionaliziranjem učnih ciljev, z razčlenjevanjem učiva na kratke korake, imenovane člene, z vgrajenimi povratnimi informacijami skuša programirani pouk zagotoviti temeljno didaktično pomoč za samostojno vódeno in vsaj delno individualizirano učenje.* Učencem omogoča predvsem individualno delo, prilagajanje učnega tempa in stila, delno pa tudi učne vsebine in njene težavnosti, zlasti če je razvejeno programirana, kajti učenec, ki obvezni program prej absolvira, ga lahko poglablja in razširja. Še največ težav je glede individualizacije učnih tehnik in postopkov. Vendar gredo ta prizadevanja v smer multimedijskega učenja, ki veliko bolj upošteva metodične posebnosti učencev. Podobno velja za individualizacijo učiteljeve učne pomoči, ki je za zdaj še premalo prilagodljiva.

Kljub tem in še nekaterim drugim pomanjkljivostim lahko programirani pouk, kombiniran s frontalnim in skupinskim delom, močno pospešuje fleksibilno diferenciacijo. Že s tem, da učenec svoje učenje razmeroma sam vodi, da je odvisno od njega samega, je to delo močno diferencirano in objektivizirano, a s permanentno samokontrolo je zagotovljeno tudi, da je učenec bolj motiviran in aktiven. Pri vseh dosedanjih poskusih diferenciranja pouka se je pokazalo, da je uspešno le, če vsebuje vsaj nekatere teh značilnosti. Ker smo o programiranem pouku že obširneje pisali (Strmčnik, 1978), posvetimo nekoliko več pozornosti učnim novostim s pomočjo *računalniške tehnologije,* ki naj bi odpravila nekatere pomanjkljivosti klasičnega programiranega pouka. Predvsem naj bi omogočila bistveno več učnih poti in s tem tudi mnogo več možnosti za bolj prilagodljivo in individualizirano učenje.

Na računalnik se da prenesti več didaktičnih funkcij. Poleg skladiščenja vzgojno-izobraževalnih vsebin in podatkov o učencih (datoteka), kar je z vidika individualizacije pouka izredno pomembno, pomoči pri upravljanju šolstva in pri pedagoškoraziskovalnem delu postaja računalnik tudi vse bolj nepogrešljivo neposredno učno sredstvo in pripomoček. Ta funkcija, ki je dobila mednarodno oznako CAI (computer assisted instruction), ima lahko različne pomene. Najzahtevnejši je tedaj, kadar nastopa računalnik kot temeljni učni medij, ki upravlja in vodi celoten učni proces, od motiviranja in uvajanja učencev vanj, prek individualiziranja njihove aktivnosti do utrjevanja in vrednotenja znanja in sposobnosti. Ker je ta univerzalna pedagoška funkcija računalnika zelo zahtevna, še premalo preučena, a tudi draga, več obetajo njegovi delni učni deleži, kadar se torej računalnik vključuje le v posamezne učne etape, npr. v posredovanje nekih informacij, v utrjevanje, preverjanje itd. Na tej podlagi se je razvilo nekaj pomembnih učnih strategij, ki jih tukaj le bežno omenjamo (B. Marentič-Požarnik, 1979, Eyferth, 1974).

Strategija vaje in utrjevanja (drill-and-practice CAI) je, kot že poimenovanje pove, namenjeno predvsem sklepnim nalogam poučevanja in učenja, medtem ko so predhodne učne funkcije v rokah učitelja ali drugih učnih sredstev. S to strategijo, ki je zaenkrat

med najbolj razširjenimi, je utrjevanje mogoče v precejšnji meri individualizirati, zagotoviti takojšnjo povratno informacijo in aktivirati hkrati vse učence. Za te namene obstaja v svetu, ne pa tudi pri nas, več programov ali projektov, npr. program za utrjevanje branja in pisanja na elementarni šolski stopnji, ali program logike in algebre, namenjen nadarjenim osnovnošolcem. Najbolj znan, rabljen in uspešen je program za utrjevanje matematike v osnovni šoli, ki ga je razvila stanfordska univerza v ZDA. Vse pomembnejše računske operacije se obravnavajo na različnih težavnostnih ravneh in učenci se odločajo zanje individualizirano, na podlagi računalniško registriranih podatkov o napredovanju vsakega posameznika. Kvaliteta teh programov je odvisna od tega, ali računalniki napake ne le registrirajo, marveč tudi analizirajo, kolikšen obseg snovi obsegajo in ali dopuščajo, da učenci sami vplivajo na izbor in potek vaj. Zato se mnogi navdušujejo za »banke vaj«, pri katerih bi sodelovali tudi učitelji in iz katerih bi učitelji in učenci sami izbirali potrebne in primerne vaje.

Strategija poučevanja (tutorial CAI) namenjena predvsem posredovanju enostavnejših učnih informacij, ki ne predpostavljajo zahtevnejšega dialoga z učenci. Nastala je na načelih programiranega pouka in se je pozneje vse bolj prilagajala potencialnim in realnim možnostim računalnika: da vsaj delno sprejema in vrednoti učenčeve učne reakcije, zaenkrat predvsem na podlagi programiranih »ključnih izrazov« in predvidevanj, da daje povratne informacije in da sam odloča na podlagi učenčevih želja in potreb o učnem poteku, čeprav je slednje zaradi zahtevnosti adaptiranja še vedno v začetkih. Predvsem je težko doseči s to učno strategijo višje učne cilje, ki obsegajo, denimo, analizo, sintezo in vrednotenje, kakor tudi vzgojne cilje, npr. samostojnost, kritičnost, iniciativnost itd. Kljub temu je za to strategijo na voljo že več programov. Med njimi je najbolj znan in z najdaljšo tradicijo projekt – PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations), ki so ga v šestdesetih letih v več variantah razvili na nekaterih ameriških univerzah. Njegova zadnja varianta, povezana z izpopolnjenimi računalniki, ki omogočajo veliko število terminalov, vključuje tudi druge strategije, grafično prikazovanje informacij (plazma terminal), generiranje novih informacij, projiciranje diapozitivov in večji vpliv učencev na potek pouka. Kljub temu napredku pa se zaradi omenjenih pomanjkljivosti strategije poučevanja in spričo sorazmerno visokih računalniških stroškov, katerim učni rezultati navadno niso enakovredni, danes do računalniškega poučevanja ne gojijo več tolikšnih upov.

V ospredje prihajajo nekatere sodobnejše strategije izobraževanja, ki skušajo zahtevi po večji individualizaciji učenja in po bolj ustvarjalni aktivnosti učencev še bolj ustreči. Med njimi je zlasti aktualna *strategija dialoga in iskanja informacij* (dialogue CAI). Njeno bistvo je v dvosmernem komuniciranju, v katerem ima tudi učenec aktivnejši položaj, več možnosti, da sam sprašuje, poišče potrebne informacije in dobi zanje potrebno razlago. Računalnik lahko živega učitelja marsikdaj imitira. Npr. pri učenju tujega jezika se na učenčevem računalniškem zaslonu pojavi stavek: »My father speaks with the teacher.« Prek vidne in slušne zaznave spozna učenec pravilno pisavo in izgovarjavo ter dobi nalogo, da stavek sam zapiše. Slika ugasne. Učenec ga odtipka po svoji pravopisni predstavi na pisalnem stroju terminala in naredi napake. Napiše namreč: »Mei father spiks with the ticher.« Računalnik takoj pokaže učenčev rezultat v posrečenem napisu: »M. . father sp. . ks with the t . . cher« in še enkrat pravilni zapis ter izgovarjavo. Pričakovati je, da bo učenčeva pozornost usmerjena na napake in da bo popravljanje uspelo. Sledi naslednja vaja, morda že v spremenjenem tempu. Spričo zahtevnosti te strategije glede generiranja informacij in adaptivnosti – težko je predvidevati in vnaprej programirati tokove dialoškega razmišljanja vsakega učenca – je še vedno na stopnji eksperimentiranja.

Nekoliko bolj stvarna in aktualnejša je *strategija reševanja problemov* (problem solving mode). Ker spodbuja pri učencih ustvarjalno, algoritmično, procesno in struktur-

no mišljenje, znajdljivost v položaju, sinteznost in transfernost znanja, je zanjo značilno, da omogoča naravnejši, samostojnejši in aktivnejši odnos učenca do računalnika: učenec sam izbere problem, ga razstavi na dele in medsebojne odnose, predvidi možne rešitve in algoritme, sestavi računalniški program, preverja, ponazarja in interpretira dobljene razultate, išče izboljšave itd., pri čemer vsaj na videz učenec bolj vodi računalnik kot računalnik učenca. V ta namen ima na razpolago preproste računalniške jezike (BASIC, LOGO, PLANIT) in tudi že lepo število problemskih projektov oziroma programov. Npr. harvardski projekt LOGO omogoča osnovnošolskim učencem risanje geometrijskih likov, komponiranje melodij, premikanje marionet, za srednjo šolo pa je znan projekt, ki je namenjen reševanju predvsem matematičnih problemov. Sploh je za to strategijo značilno, da se je zaenkrat bolj uveljavila na matematičnem kot na drugih učnih področjih.

Računalniška tehnologija veliko obeta *strategiji simuliranja in iger* (simulation and games), namenjena modeliranju, eksperimentiranju in poenostavljanju realne ali hipotetične stvarnosti, njenih funkcionalnih povezav in odnosov. Bolj so poudarjeni v tej strategiji formativni kot informativni vzgojno-izobraževalni nameni. Zato vsebujejo tovrstni programi le temeljne informacije in navodila, da bi mogli učenci čimbolj samostojno operirati z nekim modelom, spreminjati njegove spremenljivke, pogoje in odnose. Za simulacijske programe je zlasti primerna tehnika, naravoslovje, ekologija, posebno še, če realnost iz kateregakoli razloga ni dostopna, in manj družboslovne vsebine. Prednost te strategije je zlasti, da z nazornostjo, dinamičnostjo in funkcionalnostjo vpliva, da so znanje in sposobnosti bolj poglobljene, dialektične in uporabne.

Teamski pouk (Team Teaching)

Ta organizacija poučevanja sodi med največje in najobetavnejše novosti, s katero se poveča individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela. Svoje korenine ima že v ameriškem gibanju za »progresivno« vzgojo, zlasti v planu Vinnetka. Sistematičnejše in obsežnejše sodelovanje učiteljev pri pouku pa se je razvilo v petdesetih letih in se hitro ter uspešno uveljavilo v mnogih sodobneje organiziranih ameriških in evropskih šolah.

Za teamski pouk je značilno, da dva ali več učiteljev, ki so usposobljeni za eno ali več učnih področij, s svojimi sodelavci skupaj načrtujejo, izvajajo in vrednotijo učno delo pri enem ali več učnih predmetih, v enem razredu s paralelkami ali v več razredih. Shaplin definira teamski pouk kot učno obliko, v kateri so »dva ali več sodelujočih učiteljev soodgovorni za del ali celotni pouk neke učne skupine« (Yates, 1972, str. 76). Tak pouk poteka v kombinaciji velike skupine z okoli 100 učenci, srednjih z okoli 30 učencev, seminarskih z okoli 15 učencev in malih skupin ter parnega in individualnega dela. Po nekih podatkih naj bi povprečno potekalo okoli 40 % pouka v velikih in srednjih skupinah, 20 % v malih skupinah in 40 % individualno.

Delitev odgovornosti med učitelji in njihovo sodelovanje more imeti dve obliki. Pri *koordiniranem* teamskem pouku nosi glavno odgovornost za neki razred en učitelj. Skupaj z drugimi učitelji le koordinira učne priprave za pouk, a izvajajo ga vsak zase, vsak v svojem razredu. Le priložnostno, npr. pri kakem predavanju, demonstraciji, ogledu filma ipd., se združijo vsi razredi v veliko skupino. Bolj deljena je učna odgovornost učiteljev, sodelovanje pa intenzivnejše pri *asociiranem* teamskem pouku. Učitelji skupaj načrtujejo pouk, ga skupaj izvajajo in zanj tudi skupno odgovarjajo.

Glede strokovne kompetentnosti so lahko učitelji različno teamsko organizirani. Tako lahko skupina učiteljev *istega predmeta* skupaj poučuje svoj predmet v več razredih ali oddelkih, npr. trije učitelji angleškega jezika vodijo teamski pouk v treh paralelnih oddelkih. V prvi stopnji se združijo paralelke v veliko skupino, da bi si ob na-

vzočnosti enega učitelja (ostala dva pripravljata nadaljnje delo) ogledali geografski film o Angliji. V drugi fazi se velika skupina razdeli v dve srednji in na več malih skupin. Poleg tega so nekateri učenci individualno ali parno zaposleni s posebnimi, dodatnimi in dopolnilnimi nalogami. V tretji fazi se zdajšnje male skupine in posamezniki združijo v srednjo skupino, zdajšnji srednji skupini pa razpadeta na male skupine in na individualno se učeče posameznike, ki s pomočjo učnega gradiva in ob pristnosti učiteljev rešujejo posebne naloge. V zadnjem delu učnega poteka se vsi učenci spet združijo v veliko skupino, da bi se porazgovorili o delovnih rezultatih in opravili testno preizkušnjo. Učitelji si delijo delo in odgovornost v skladu z njihovimi strokovnimi in pedagoškimi pristojnostmi.

Podobno poteka teamsko učno delo, če ga organizirajo učitelji *različne strokovnosti*. Npr. učitelj biologije, učitelj kemije in učitelj fizike se skupaj pripravijo za pouk neke interdisciplinarne učne teme, nato pa koordinirano uresničuje vsak svoj vsebinski vidik. Pri obravnavi, denimo, fotosinteze si lahko ustvarjalno pomagata učitelj biologije in učitelj kemije, pri osmotičnih procesih pa še učitelj fizike.

Kot vse druge didaktične novosti so tudi teamski pouk rodila prizadevanja za boljše spoznavanje učencev in individualiziranje pouka, za večje učno aktiviranje in osamosvajanje učencev, za zanimivejše učno delo in za racionalnejše zaposlovanje učiteljstva. V slednjem je največja posebnost teamskega pouka, saj zagotavlja uspešnejšo organizacijo, koordinacijo in integracijo učiteljskega kolektiva, večjo vsebinsko in metodično soodnosnost in integracijo znanja ter enotnejšo učno zahtevnost. Na ta način so učiteljeve strokovne, pedagoške in še zlasti mentorske sposobnosti bolj razvidne in bolje izkoriščene, odnosi med učitelji samimi in med njimi ter učenci pa iskrenejši, bolj demokratični in bolj delovni.

Ne gre zanemariti, da je mogoče učence pri teamskem pouku diferencirati tudi po njihovem odnosu do posameznega učitelja, delno pa so te pravice priznane tudi učiteljem. Vsi učitelji pač ne »ležijo« vsem učencem, a tudi vsi učenci ne vsem učiteljem. Poskusi v razredih, ki so bili sestavljeni po željah učencev in učiteljev, so pokazali, da so imeli oboji boljše delovne in osebne stike ter odnose, da so zaradi tega učenci bolje učno uspevali, so bili bolj ustrežljivi in zadovoljnejši (Yates, 1972, str. 160). V teh odnosih so običajno učenci bolj prilagodljivi kakor učitelji, ki navadno čakajo, da narede prvi korak sprave učenci, in jim šele nato tudi sami ponudijo roko.

V učnem teamu, ki je hierarhično organiziran glede na zahtevnost delitve dela, vodi ga najbolj pristojen učitelj, sodelujejo še različni pomočniki, pogosto tudi zunanji sodelavci šole. Nekateri so usposobljeni za dodatne dolžnosti, npr. za pomoč legastenikom, učencem s posebnimi učnimi težavami itd. Z delitvijo dela se bolj pokažejo zmožnosti in zanimanja posameznih učiteljev, npr. eden je boljši načrtovalec, drugi je demonstrator, tretji govornik, četrti mentor, enemu bolj ustreza delo z velikimi ali srednjimi ali malimi skupinami oziroma delo s posamezniki. Navadno delajo mlajši učitelji z manjšimi skupinami, bolj izkušeni pa prevzemajo zahtevnejše naloge frontalnega dela z večjimi skupinami, s čimer so tudi učni čas, prostor in še zlasti sredstva oziroma učna tehnologija bolj racionalno in optimalno izkoriščeni.

Razume se, da morajo biti učitelji za tak pouk strokovno in pedagoško dobro usposobljeni ter vsestransko uglašeni. Sodelovanje zahteva od njih visoko socialno in osebnostno zrelost ter mnogo truda, da bi vedno znova zagotavljali homogenost in kooperativnost dela. Individualistov tak pouk ne prenese, naj so kot posamezniki še tako dobri učitelji. Takim teamski pouk olajša, da opustijo stare navade in se odprejo novim, prožnejšim načinom pedagoškega mišljenja in dela.

Ugovori na račun teamskega pouka so sorazmerno skromni in ne posegajo veliko v njegovo strukturo, seveda če je ta tako demokratično zastavljena, da omogoča vsem, tudi šibkejšim učencem optimalni vsestranski razvoj. Žal teamski pouk nima vselej ta-

kih namenov. S pretiranim in dalj časa trajajočim grupiranjem učencev po njihovih zmožnostih vnaša v skupno šolo prepogostne primesi nedemokratične selekcije in zunanje učne diferenciacije. Pogosto ocenjujejo vrednost teamskega pouka le po rezultatih znanja in manj po drugih njegovih prednostih, kot so npr. večja učna motiviranost in samostojnost učencev, njihovo sodelovanje, individualizacija pouka itd. Mnoge pomanjkljivosti teamskega pouka so povezane s subjektivnimi in objektivnimi razmerami v samih šolah, kajti teamski pouk zahteva dovolj dobro usposobljenih učnih moči, veliko učnih prostorov, fleksibilno razporeditev učnega časa in raznovrstne učne pripomočke.

Na mnogih nemških skupnih šolah s teamskim poukom niso zadovoljni. Moti jih dokaj enostranska storilnostna naravnanost takega pouka in prepogostna menjava skupin, kar otežuje socialno vzgojo in organizacijo dela. Te pomanjkljivosti skušajo omiliti z modificiranim *teamskim skupinskim* modelom v malih skupinah (Team-Kleingruppen), ki naj bi ublažil pomanjkljivo socialno varnost in vzgojo učencev v današnjih velikih šolah (Morawietz, 1980. str. 54). Ta model razbije veliko šolo na pedagoške enote, ki združujejo dve do tri paralelke nekega razreda; v njih poučuje šest do devet učiteljev, ki predstavljajo v bistvu »šolo v šoli«. Team učiteljev ima zelo veliko pedagoško in organizacijsko svobodo. Skupaj z učenci načrtuje in izvaja učenje, pripravi urnik, dodatne in dopolnilne učne ukrepe ipd. Tudi mnoge dejavnosti v prostem času prevzame sam ali jih organizira s pomočjo drugih sodelavcev šole in zunaj nje.

V tem modelu poteka delo predvsem v srednjih in malih skupinah. Običajno se začenja pouk po razredih s kratkim uvodom v novo učno snov. Sledi samostojno delo malih skupin, ki obsega največ učnega časa. Z izjemo redkega druženja vseh paralelk v veliko učno skupino ob morebitni filmski projekciji, skupnem načrtovanju in vrednotenju projektnega dela poteka delo po paralelkah, ob tesnem sodelovanju učiteljev in delitvi dela, ko se, denimo, eden bolj ukvarja s šibkejšimi, drugi z bolj nadarjenimi učenci iz vse treh vzporednic. Prednost tega modela so predvsem višja čustvena stabilnost in občutek varnosti učencev in učiteljev, intenzivnejša socialna vzgoja, več lastne iniciativnosti in učne pripravljenosti učencev in učiteljev, pogostnejše komuniciranje in kooperiranje, manjše organizacijske težave ipd.

Teamski pouk bi bil v enostavnejših in modificiranih oblikah uporaben tudi v naših skromnejših učnih razmerah. Predvsem bi se obnesla tista oblika, ko posamezni učitelji prevzamejo koordinacijo med kolegi iste ali sorodne stroke, težišče dela in odgovornosti v razredu pa še vedno ostane na posamezniku. Ni nobene objektivne ovire, da se učitelji skupnih ali sorodnih učnih predmetov in razredov ne bi mogli kdaj pa kdaj skupaj pripraviti za pouk in si kako delo celo deliti oziroma koordinirati obravnavanje sorodne učne teme, npr. razsvetljenstva v zgodovini in literaturi, kadar gre za učitelje sorodnih strok. Tudi občasno združevanje paralelk kakega razreda za priložnostne namene bi bilo izvedljivo in koristna popestritev običajne učne monotonosti. Veliko več sodelovanja in delitve dela bi bilo možno pri tako imenovanem »podaljšanem bivanju« in pri samostojnem učenju v celodnevni šoli. Navadno ju nadzorujejo učitelji, ki niso usposobljeni za vsakršno učno pomoč. Z delitvijo dela in z občasnim homogeniziranjem učnih skupin po predmetih bi bila ta pomoč veliko učinkovitejša. K temu bi vidno pripomogla že večja migracijska fleksibilnost in svoboda učencev, da bi med podaljšanim bivanjem ali samostojnim učenjem smeli k tistemu učitelju, ki jim more najbolj pomagati. Edini pogoj za tako prakso je, da te dejavnosti potekajo hkrati.

Šole brez razredov (The Nongraded Schools)

Take šole so se razvile v šestdesetih letih, a svoje začetke imajo že v reformnih gibanjih po prvi svetovni vojni. Danes so te šole že na gosto raztresene v šolsko razvitem

svetu. Nastajajo kot reakcija na okorelost in formalizem razredne organizacije pouka, ko so vsi učenci podvrženi uniformirani učni zahtevnosti, frontalni organizaciji pouka in enakemu tempu dela kakor tudi skupnemu in hkratnemu »letnemu« napredovanju in zaostajanju. Taka organizacija pouka postaja toliko bolj zaviralna, kolikor bolj se ve, da je uspešneje družiti učence po njihovih zmožnostih in napredovanju kot po kronološki starosti. Carroll (1972, str. 11) poroča o vidnih uspehih šole brez razredov v Honoluluju, v kateri učenci vsaj prva leta niso razvrščeni po razredih. Nanje zlasti ugodno vpliva spoznanje, da je njihovo napredovanje odvisno od lastnega učnega prizadevanja, ne pa od učnega tempa sošolcev oziroma od zunaj določenih statičnih časovnih intervalov.

Za šolo brez razredov je pomembno, da načrtovanje učnih vsebin upošteva raznovrstnost učencev. Vsebovati mora logično zaokrožene enote, module na različnih ravneh, da bi jih mogli učenci v lastnem ritmu obvladovati ter temu primerno napredovati, pri enem predmetu hitreje, pri drugem počasneje. *Učenci si izbirajo program dela po svojih sposobnostih in predznanju in se na tej podlagi vključujejo v skupine, različne po učni zahtevnosti, torej pri različnih predmetih v različne »razrede«.* Npr. učenec sedmega razreda je lahko pri matematiki v tečaju osmega ali celo devetega razreda, pri drugih predmetih pa je lahko v svoji matični skupini sedmega razreda ali celo še nižje, saj napredek pri predmetih ni medsebojno odvisen. Če učenec pri nekem učnem predmetu počasneje napreduje, mu zato ni treba ponavljati celega razreda in vseh predmetov.

Za uspešno organizacijo pouka brez razredov sta poleg dobrih programov pomembna zlasti dva temeljna pogoja. Veliko pozornosti je treba nameniti spremljanju učenčevega učnega napredka, njegovega akceleriranja, da bi mu bila zagotovljena resnična kontinuiteta predvsem njegovega formativnega razvoja. Poleg tega zahteva organizacija pouka brez razredov sorazmerno visok didaktični standard. Ni lahko hkrati organizirati pouk na več ravneh, pa čeprav običajno le pri matematiki in tujem jeziku, da bi se lahko učenci nemoteno vključevali vanj. Šola mora biti usposobljena za raznovrstne kombinacije razrednega, skupinskega in še zlasti individualnega dela ter za neposredno in posredno učiteljevo učno pomoč. Če so dane te možnosti, potem zadovoljuje organizacija pouka brez razredov nekatere temeljne težnje sodobne šole. Učenje prilagaja individualnim posebnostim učencev, zlasti njihovemu časovnemu učnemu ritmu, zagotavlja učno aktivnost in ustvarjalnost ter stalno spremlja učenčev razvoj, vzgaja samostojnost, saj morajo učenci živeti in delati v hitro spreminjajočih se šolskih in osebnih učnih razmerah. Šoli brez razredov kritiki radi očitajo, da zanemarja socialno vzgojo, občutek skupne pripadnosti, medsebojno sodelovanje in tekmovanje učencev, da premalo upošteva širše učne potrebe, da je težko objektivno sproti spremljati individualni napredek slehernega učenca, da vnaša v učenje preveč relativizma ipd. Vendar mnogi menijo, da to niso slabosti sistema take šole, marveč prej posledice premalo usposobljenih učiteljev, pomanjkljivo opremljenih šol in nezaupanja v te poskuse, ki se kaže pri šolski administraciji, pri starših in tudi pri mnogih učiteljev samih.

Zaradi takih očitkov na račun šole brez razredov se je razvila njena kompromisna različica – tako imenovan *dvojni načrt napredka* (Dual-Progress Plan). V bistvu gre za dvojni učni program, za kombinacijo razrednega in nerazrednega pouka. Izhaja iz predpostavke, da je izobraževanje tudi skupni in ne le posamični interes, da je najuspešnejše, kadar so usklajene socialne in individualne učne etape, in da je treba pozitivne izkušnje klasične šole pametno povezati z novodobnimi in bodočimi. Avtorji dvojnega načrta izhajajo iz dejstva, da je treba mlade usposobiti za življenje v družbi in da zato izobraževanja in mogoče prepustiti le dobri volji in interesom posameznika. Med družbeno in življenjsko potrebno znanje uvrščajo zlasti »kulturne imperative«: branje, pisanje, kulturo govora, poznavanje družbenih vrednot, družbenih institucij in telesno vzgojo. Ti predmeti so obvezni za vse učence, in to v organizaciji razrednega pouka,

vendar tudi diferencirano. V območje individualne učne svobode pa štejejo tako imenovani »kulturno izbirni predmeti«, namreč matematika, naravoslovje, glasba, umetnost in tuji jezik. Pouk teh predmetov, ki so namenjeni predvsem individualizaciji in personalizaciji učencev, se izvaja po načelih šole brez razredov. Približno polovica učnega časa je namenjena prvi in polovica drugi skupini predmetov.

Mnogi pedagogi menijo, da je dvojni načrt napredka zaradi svoje zmernosti in lažje prilagodljivosti obstoječi organizaciji pouka perspektivna novost, ki jo utegnejo šole »univerzalno« sprejeti. Slišati pa je tudi številne ugovore, predvsem na račun dveh kriterijev oziroma dveh učnih režimov za v bistvu enoten učni načrt. Ker je en njegov del manj obvezen in izbiren, ga učenci jemljejo manj resno. Ovire vidijo nekateri tudi v tem, da je usposobljenost za samostojno delo učencev in učiteljev skromna in da je zahtevnost te novosti glede prostorov in organizacije pouka velika.

Na nekaterih nemških skupnih šolah se je kot različica razred presegajoče šole razvila tako imenovana *»učnopredmetna verižnost učiteljev«* (Fachlehrerkette). Zanjo je značilno, da se učenci ne razvrščajo takoj po razrednih programih, pač pa so organizirane različne učne ravni znotraj določenega matičnega razrednega programa. Na ta način so težavnostne razlike med različnimi programskimi variantami znotraj matičnega razredamanjše in te razlike postopno preraščajo v učno zahtevnost naslednjega razreda. Učenci bolj postopno napredujejo, ne da bi bili takoj izpostavljeni zahtevnosti višjega razreda, ki je tudi najboljši učenci pogosto ne zmorejo brez težav in izdatne dopolnilne pomoči. Učna snov je razdeljena na poldrug mesec trajajoče logično zaokrožene, različno zahtevne module. Učitelji so teamsko organizirani, vsak pa prevzame poučevanje ene ravni. Npr. trije učitelji četrtih razredov osnovne šole bi mogli razdeliti celotno matematično učno vsebino na tri dele in vsak od njih bi prevzel skrb in pouk za eno tretjino, vendar na različni ravni. Ker poteka pouk hkrati, se lahko učenci po svojih zmožnostih svobodno vključujejo v njim primerno zahtevne kurze. Kak kurz lahko tudi ponavljajo, s čimer nastajajo bolj heterogene skupine, ki zahtevajo še notranjo diferenciacijo. Možne so še druge kombinacije, npr. le dva kurza, tako da poučujeta dva učitelja na enaki stopnji, tretji pa na zvišani ravni. Pogosto prehajajo na ta diferenciacijski model šele po predhodnem četrtletnem ali polletnem skupnem pouku v heterogenih skupinah oziroma paralelkah (Morawietz, 1980, str. 49).

Prednosti tega modela so, da so učenci bolj mobilni, da je socialna vzgoja manj motena in da je pouk kvalitetnejši, saj se morejo učitelji v diferencirane učne obveznosti bolj poglobiti. Tak pouk je v vseh pogledih zelo zahteven. Vendar mislim, da bi bila kaka njegova zamisel izvedljiva tudi v naši šoli, morda še najprej na razredni stopnji.

Izbirna učna diferenciacija in individualizacija

Ta diferenciacijski model, ki izhaja iz kvalitativne in kvantitativne tematske diferenciacije, skuša čimbolj upoštevati dejstvo, da imajo učenci različna učna zanimanja in potrebe. Šola jim mora po svojih močeh slediti, ker so pomembne ne le za učenčev učno storilnostni, marveč prav toliko tudi za njegov osebnostni razvoj. Ob svobodnem izbiranju učnih dejavnosti se učenec zaradi avtohtonejše motiviranosti laže počuti kot subjekt, v njem se razvijajo učna soodgovornost in delovne navade, kar zagotovo prispeva k večji kvaliteti pouka, k večji prilagojenosti zmožnejšim in šibkejšim učencem, marsikateremu pa omogoči tudi že poklicno opredelitev. Izbirna diferenciacija koristi tudi družbi, ker po tej poti najlaže in najceneje odkriva bodoče visoko specializirane strokovnjake in navaja mlade ljudi na bolj ustvarjalno preživljanje prostega časa, ki postaja vse hujši socialni problem.

Ločiti moremo med *obveznim* in *svobodnim* izbiranjem vzgojno-izobraževalnih dejavnosti. Lahko so to novi predmeti, npr. kakšen tuji jezik, ali posamezni vsebinski sklopi, običajno interdisciplinarne narave, npr. osvajanje vesolja. Ta model se pojavlja pri vseh oblikah notranje in še zlasti fleksibilne diferenciacije. *Za obvezno izbirno varianto je značilno, da je učencem poleg obveznih učnih predmetov na voljo v obsegu od 2 do 8 učnih ur na teden, več obvezno izbirnih novih ali poglobitvenih vsebinskih učnih možnosti, med katerimi lahko izbirajo, a se za eno morajo odločiti.* Podobne so *svobodno izbirne ali fakultativne učne dejavnosti, le da niso obvezne, ker so manj neposredno povezane s profilom in programom neke šole.* Je pa za učenca, ki se za fakultativni predmet prostovoljno odloči, potem ta predmet obvezen in običajno ocenjevan kot vsi ostali obvezni učni predmeti. Obvezne izbirne in fakultativne učne dejavnosti so primerne predvsem za višje razrede obvezne šole, kjer se interesno področje učencev razširja, motiviranost za od zunaj vsiljeno učenje popušča, utrujenost pa narašča. Vse te težave se omilijo, če se število obveznih učnih predmetov zniža in kompletira z izbirnimi.

Vendar je izbirna svoboda učencev kljub vsemu močno relativna, kajti obvezne izbirne in fakultativne učne možnosti so običajno povezane s potrebami in možnostmi nadaljnjega izobraževanja, zato je odločanje zanje manj odvisno od zanimanj in želja učencev kakor od njihovih učno storilnostnih sposobnosti in namenov nadaljnjega šolanja. Te izkušnje potrjuje Schlömerkemper (1974, str. 184), ko ugotavlja, da je zanimanje za predmet kot izbirni motiv bolj na repu, saj odločajo o izbiri veliko pred njim učenčev odnos do učitelja izbranega predmeta, učiteljeve didaktične sposobnosti, vpliv predmeta na učenčev učni napredek, objektivna pomembnost predmeta, osebno poznanstvo z učiteljem in kontinuiteta učenja. Tem motivom sledijo še zahtevnost učitelja, preobremenjenost učenca in prijateljstva v skupini. Nadalje ugotavlja Teschner (1971 a, str. 99), da je odločanje učencev za izbirne predmete močno odvisno od njihovih učnih zmožnosti. Teoretične in jezikovne predmete izbirajo učenci višjih kurzov, bolj praktično uporabne, npr. tehniko, gospodarstvo, pa učenci nižjih kurzov. Podobne so ugotovitve Flössnerja (1974, str. 127), namreč da se je skoro dve tretjini učencev iz zgornjih socialnih slojev odločilo za tuji jezik v alternaciji s tehniko/gospodarstvom in nad polovico učencev iz nižjih socialnih slojev za tehniko/gospodarstvo. Kaže se tudi, da izbere težje alternative več učencev kakor lažje, ker je od težjih bolj odvisno njihovo nadaljnje šolanje. Zato pa je pri težjih manj zainteresiranih učencev kakor pri lažjih, za katere se manj odločajo zaradi zahtev nadaljnjega šolanja, bolj pa zaradi zanimanj. Dogaja se celo, da prenašajo višje šolske stopnje vedno več sprejemnih zahtev na nižje šolske stopnje in na ta način vzvratno podaljšujejo svoje strokovne predmete (npr. strojepisje).

Te tuje izkušnje bi utegnile koristiti tudi naši šoli, saj najbrž ni več daleč čas, ko bo morala o izbirnih učnih dejavnostnih resneje razmišljati. Ne gre si domišljati, da zmorejo vsi učenci vse, da vse zanima vse in da je vsem vse enako potrebno. Že v zadnjih dveh razredih osnovne šole bi se dalo vsaj delno kaj izločiti iz obveznega učnega predmetnika in prenesti na raven izbirnosti. Še več je možnosti, da se med izbirne predmete uvrsti kak nov predmet. Usmerjeno izobraževanje pa takih izbirnih možnosti sploh ne bi smelo pogrešati. Z njimi bi se omilile splošnoizobraževalne razlike med nekaterimi šolskimi usmeritvami in bi se poglobilo znanje zmožnejših učencev na kakem delnem izobraževalnem področju. Dobro pa je treba premisliti in pretehtati vse posledice izbirne diferenciacije, da ne bi zniževali temeljne splošnoizobraževalne ravni določene šole in nekritično sprejemali obveznosti višje šolske nadgradnje.

Izbirni pouk zahteva od učencev predvsem tri posebne zmožnosti: *utemeljeno izbiranje, samostojno učenje* in *kooperativno delovanje*. Kar se tiče prve, da se izmed ponujenih učnih možnosti odločijo za sebi najprimernejše, so pogostne težave, ker so učenci vseskozi odvisni od odločitev drugih in za razvijanje lastne izbirnosti v šoli ni-

majo veliko možnosti. Tega jih je treba postopno učiti, spočetka bolj vódeno, kasneje vedno bolj samostojno, sprva med skromnejšo, kasneje pa med vedno bolj pestrejšo ponudbo. Podobno moramo reči tudi za samostojno učenje, ki ga je pri izbirnih učnih predmetih običajno veliko. Zato je treba učencem omogočiti, da o učnih ciljih, vsebinah, sredstvih in metodah bolj soodločajo. Znati morajo pojasniti, kako se bodo nečesa lotili, da bi uresničili svoje namene, povzeti in interpretirati rezultate in jih, če je treba, razumljivo posredovati oziroma uporabiti. Samostojno učenje je pri izbirni diferenciaciji pogosto povezano tudi s kooperativnim učenjem. Zato je pomembno, da imajo učenci smisel za interakcije, za medsebojno pomoč, za skupno doživljanje delovnih rezultatov, za reševanje skupinskih problemov in konfliktov itd. Razumljivo je, da tega cilja tako kakor tudi ostalih dveh ni mogoče doseči čez noč. Uresničevati jih je treba ne le pri izbirnem, marveč pri vseh oblikah pouka.

Interesne vzgojno-izobraževalne dejavnosti

V primeri z obvezno izbirnimi učnimi dejavnostmi *so interesne dejavnosti, ki se pojavljajo pod različnimi imeni, prostovoljne ter manj neposredno povezane s poukom in učno storilnostjo učencev*. Zaradi tega so veliko bliže zanimanjem in željam učencev, včasih tudi njihovim poklicnim nagnjenjem. Organizirane so ob najtesnejšem sodelovanju učencev, učiteljev in tudi staršev, upoštevajoč še lokalne možnosti, razmere in potrebe. Ponekod so vnesene v skupno tedensko učno obveznost učencev, a še večkrat potekajo zunaj regularnega učnega časa.

Vendar od pouka ne bi smele biti toliko ločene, da bi bila zabrisana z njim vsa stičišča. Povezanost mora biti obojestranska: pouk naj spodbuja učence za interesne dejavnosti, te pa bi morale ugodno vplivati na zanimanje za pouk. Predvsem naj popestrijo in dopolnjujejo vzgojno-izobraževalne cilje posameznih učnih predmetov, s čimer širijo njihove individualizacijske možnosti. Dogaja se, da mora učitelj nekega predmeta, npr. tehničnega pouka, ki ima za seboj dobro obiskovan tehnični krožek, bistveno prilagajati pouk znanju in izkušnjam učencev v krožku. Z upoštevanjem rezultatov interesnih dejavnosti oziroma s prepletanjem pouka z interesnimi dejavnostmi šola presega svojo zaprtost in začenja vse bolj koordinirati raznovrstne dejavnosti učencev v šoli in zunaj nje ter celotni razvoj mlade osebnosti. Sicer pa nalaga šoli v tem smislu dolžnost tudi naša šolska zakonodaja, pri čemer še zlasti poudarja vzgojne in socializacijske funkcije interesnih dejavnosti, namenjene uspešnejšim in manj uspešnim učencem. Zlasti slednji pogosto odkrivajo svoje zmožnosti in vrednost samih sebe prav v tej ali oni interesni zaposlitvi. Zaradi tega je povsem zgrešeno, če povezujejo šole učenčeve interesno dejavnostne pravice z njegovimi učno storilnostnimi dolžnostmi in šibkejšim učencem ne dovoljujejo, da bi se vključevali v prostovoljne aktivnosti. Učni uspeh že sam po sebi selektivno deluje, kajti nezadostni učenci se že tako neradi vključujejo v interesne dejavnosti (Hribar, 1981, str. 66), čeprav bi mogle prav te rešiti marsikaterega učenca.

Nas zanimajo predvsem individualizacijske in diferenciacijske možnosti interesnih dejavnosti. S čim in zakaj morejo veliko bolj kakor pouk upoštevati individualne posebnosti učencev? Predvsem moramo poudariti njihovo pestrost, ki močno presega šolski učni repertoar, ker obsegajo *poljudnoznanstveno, tehnično, kulturno-umetniško, telesnokulturno, proizvodno delovno* in še kako področje. Programi interesnih dejavnosti torej ne bi smeli biti uniformirani in statični, nastajati morajo sproti, pač po željah in zanimanjih učencev, pa tudi glede na šolsko okolje.

V tem pogledu je šola zelo odvisna ne le od lastnih možnosti, marveč tudi od možnosti in potreb njenega socialnega zaledja. Nobena šola ne more organizirati vseh interesnih dejavnosti sama, zlasti ne, če teži k njihovi čim večji pestrosti in kvaliteti. Nuj-

no se mora nasloniti na materialno in še zlasti mentorsko pomoč okolja ter prilagoditi svojo interesno pestrost tem možnostim. Od tod izvirajo v današnjih časih skoro nepremagljive razlike med šolami, ki porajajo neenakopravne možnosti za optimalen individualizirani razvoj vseh učencev.

S svojim prostovoljnim, iskateljsko eksperimentalnim značajem bi morale imeti interesne dejavnosti za marsikaterega učenca že *poklicni pomen*. Laže odkrivajo skrite in teže spoznavne, zlasti specialne interese in nagibe učencev, ki pri šolskem pouku, predvsem zaradi njegove »šolske« enostranosti, ne bi nikoli oživele. Ali bolj konkretno, interesne dejavnosti morejo bolj individualizirano razvijati vse psihofizične segmente, od spoznavnih prek doživljajsko čustvenih do motivacijsko akcijskih sposobnosti in lastnosti učencev, s čimer se močneje angažirajo tudi vzgojno socializacijske pobude mlade osebnosti. Ne da bi jih naštevali, omenimo le, da so *ustvarjalnost in doživljanje uspehov, kooperativnost in interakcijska komunikativnost* same po sebi umevne in nepogrešljive sestavine interesnih dejavnosti. Izvirajo predvsem iz temeljnih načel, da naj bodo interesne dejavnosti *prostovoljne, raznovrstne, prilagojene in zanimive* ter naj temeljijo na *sproščenosti, samoaktivnosti in samoupravnosti učencev*.

V naših šolah se te zahteve interesnih dejavnosti še ne upoštevajo dovolj. Na podlagi razpoložljivih sondažnih podatkov je mogoče ugotoviti, da so najslabše razvite na poljudnoznanstvenem in tehničnem področju, zlasti še v šolah manj razvitih občin, kar je zlasti z vidika povezav s poukom velika škoda. Je pa razveseljivo, da se učenci bolj opredeljujejo za interesne dejavnosti po osebnem zanimanju in manj zaradi vzporednih motivov. Seveda pa ta podatek vrednostno obledi, če upoštevamo, da tudi učni uspeh učencev močno vpliva na njihove interesne odločitve. Pri pouku uspešnejši učenci običajno iz višjih socialnih slojev, se veliko bolj vključujejo v poljudnoznanstvene, kulturno-umetniške in tehnične dejavnosti kakor šibkejši, običajno revnejši učenci, ki želijo sodelovati predvsem na športnem področju (Hribar, 1981, str. 65). Že omenjene tuje izkušnje pri izbirnih učnih predmetih se nam torej potrjujejo zlasti pri interesnih dejavnostih in dodatnem pouku. Veliko je znamenj, da se nam vzgojno-izobraževalna diskriminacija vse bolj prenaša od neposrednega pouka na vzgojno-izobraževalno področje zunaj pouka, v tako imenovani dogovorjeni ali neobvezni šolski program, ki pa postaja vse pomembnejši za odkrivanje in razvijanje individualnih zmožnosti in nagnjenj učencev. Včasih so šole v revnejših okoljih zaostajale predvsem s poukom, in sicer zaradi zastarelosti in pomanjkanja šolskega prostora, šibke didaktične opremljenosti, pomanjkanja sposobnih učnih kadrov, kombiniranega pouka, velikih razredov itd. Danes so se te razmere bistveno izboljšale, a tudi učna kvaliteta teh šol se je dvignila. Zato pa je tod vedno manj socialno šibkejših učencev ne le pri učno zahtevnejših interesnih dejavnostih in krožkih, marveč tudi pri dodatnem pouku, fakultativnih predmetih, v glasbenih šolah, na raznih tekmovanjih znanja, v zahtevnejših športnih zvrsteh itd., torej povsod tam, kjer je sodelovanje učencev odvisno od njihovega družinskega standa in motiviranja ter od materialnih možnosti in kadrovske pestrosti neposrednega šolskega socialnega okolja. Šola ne zmore več sama raznovrstnih obšolskih vzgojnih in izobraževalnih dejavnosti, nujno je odvisna od volje in pomoči okolja. A te je v ekonomsko bolj razvitih okoljih veliko več. Zato imajo ti učenci več možnosti za svoj razvoj kot njihovi sovrstniki v šibkejših ekonomskih okoljih. Na te nevarnosti bi morale biti šole in družbenopolitične skupnosti veliko bolj pozorne.

Z interesnimi dejavnostmi zlasti starejši učenci pogosto niso zadovoljni, kar dokazuje, da te dejavnosti še niso dovolj kvalitetne in zanimive, oziroma da je takih po šolah običajno le nekaj in da se vanje potem učenci bolj množično vključujejo. Kakšen vzrok za to moremo videti že v podatku, da mentorji v okoli 50 % (Komotar, 1983, str. 37) vsebino in načine dela kar sami določajo. To in sorazmerno skromne izbirne možnosti so najbrž eden od vzrokov, da interesne dejavnosti sorazmerno skromno vplivajo na po-

klicna zanimanja učencev – le na približno 18 % v interesne dejavnosti vključenih učencev (Komotar, 1983, str. 38). Čeprav morajo imeti interesne dejavnosti močan splošnoizobraževalni in vzgojni pomen v prostem času, bi morali vendarle bolj razmišljati tudi o njihovi vlogi pri poklicnem usmerjanju.

Dopolnilni pouk

Temeljni namen dopolnilnega pouka je predvsem, da lahko šibkejši učenci tiste učne cilje, ki jih med rednim skupnim poukom niso obvladali, ob posebni učni pomoči nadomestijo ter utrdijo. V šolskih sistemih, kjer je fleksibilna diferenciacija močneje uveljavljena, je dopolnilna učna pomoč vključena skoro v vse modele temeljno kurznega pouka. V njegovem nivojskem delu so običajno predvidene še dopolnilne učne skupine za šibkejše učence. V naših šolskih razmerah pa je dopolnilni pouk, ki je za učno šibke učence obvezen, bolj ali manj izločen iz rednega pouka oziroma je z njim le posredno povezan. Analizirati ga moremo z več vidikov.

Če začnemo s smislom dopolnilnega pouka, poudarimo,da ga je zgrešeno omejevati le na krpanje vrzeli, na povezovanje pri rednem pouku natrganih niti oziroma na preprosto izravnavanje učnih možnosti učencev, da bi laže sledili rednemu frontalnemu pouku. Z njim ni mogoče enostavno nadomestiti tistega, kar je bilo zamujeno oziroma neizrabljeno že med rednim poukom, ko mnogi učitelji šibke učence zanemarjajo, jih ne spodbujajo, dela ne individualizirajo, zanašajoč se na čudežno moč dopolnilnega pouka. Te še zlasti ni, če je dopolnilni pouk organiziran tako, da ti učitelji pri njem ne sodelujejo in zanj ne odgovarjajo.

Tudi učencev, ki rednega pouka ne zmorejo, ker so zanj premalo motivirani, največkat ni smiselno vključevati samo v dopolnilni pouk. Malo verjetno je, da se bo pri tem pouku njihov odnos do učenja in zavest učne odgovornosti avtomatično izboljšal. Enako velja za tiste, ki jih učno ovirajo osebnostne težave, pomanjkljive delovne navade, neurejene družinske razmere itd. Za take učence je vsekakor uspešnejše podaljšano bivanje v šoli, ki se more bolj poglobiti v vsakega posameznika in prevzeti več odgovornosti za njegov celotni vzgojni in izobrazbeni razvoj. Ena ali dve uri dopolnilnega pouka na teden tega ne zmoreta. Dopolnilni pouk naj bo namenjen v prvi vrsti dopolnilnemu razumevanju težje učne vsebine, torej učencem, ki pri rednem pouku ne morejo dovolj slediti zaradi težjega dojemanja, zaradi slabe koncentracije, opazovanja, zaznavanja, mišljenja, zaradi prepočasnega učnega tempa, prešibke samostojnosti, zaradi krajše učne odsotnosti, trenutnega slabega počutja itd., teh posledic pa ti učenci ne morejo preseči brez šolske dopolnilne pomoči. Takih učencev je morda le okoli polovice tistih 30 % učencev, kolikor jih je danes vključenih v dopolnilni pouk (Poročilo o stanju . . . 1985, str. 34).

Razumljivo je, da tako množičen dopolnilni pouk ne more biti didaktično ustrezno organiziran, diferenciran in individualiziran in zato tudi ne uspešen oziroma da uspehi še daleč niso enakovredni vloženemu času in trudu, kar šole vedno znova poudarjajo. Veliko učencev, ki jim dopolnilni pouk ne more kaj prida pomagati, so pa vanj vključeni, s svojo številčnostjo znižujejo njegovo vrednost za tiste učence, ki so ga resnično potrebni in katerim bi zares lahko koristil. Če učna pomoč ne zna identificirati vzrokov učnih neuspehov in se omejiti na tiste, ki jih v resnici more obvladovati, si ne more začrtati konkretnih in realnih nalog. Brez njih pa ne more biti uspešna, in to velja tudi za pavšalni dopolnilni pouk. Z vsesplošnim gašenjem kakršnihkoli učnih težav z dopolnilnim poukom se navidezne potrebe po njem vse bolj večajo, namesto da bi se s kvalitetno in uspešno pomočjo vse bolj presegale oziroma dvigale na višjo raven.

Iz tega se sam po sebi vriva sklep, da je treba posvetiti veliko več pozornosti diferenciranemu diagnosticiranju učno šibkejših učencev. Za te namene nikakor ne za-

dostuje običajna učna kontrola oziroma ocenjevanje, s katerim je mogoče ugotoviti storilnostne razlike med učenci, ne pa tudi njihovih vzrokov in specifičnosti. Ker smo o spoznavanju učencev že govorili, ponovimo na tem mestu le nekatere temeljne zahteve zanj: izhajati mora ne le iz zunanjih znakov, marveč iz globljih učnih in ravnanjskih značilnosti učencev, ne le iz njihovih delnih izsekov, marveč iz celotnega učenčevega učnega položaja v šoli, doma in v okolju; diagnostični instrumenti morajo biti pestri (raznovrstni testi, delovni listi, problemske naloge, sistematično opazovanje ipd.), diagnosticiranje pa naravnano na daljše obdobje; opazovalne podatke moramo skrbno analizirati in najti prioritetna izhodišča za terapevtske programe dopolnilne učne pomoči. Ti programi naj bodo konkretni, individualizirani in časovno določeni, in to velja tudi za delovne oblike in metode, predvsem pa zasidrani v prepričanju učiteljev in učencev, da je velik del človekovih sposobnosti, znanja in navad pridobljenih in naučenih, zato je možno po teh poteh tudi marsikaj nadomestiti ali odstraniti. Le iz tega spoznanja moreta črpati učitelj in učenec potrebno samozavest in optimizem, da bosta zdržala v zahtevnih dopolnilnih, kompenzatoričnih in korektivnih učnih naporih.

S tem smo že poudarili, da sodita diferenciacija in individualizacija dopolnilnega pouka med najodločilnejše zahteve tega pouka. S šablonskim delom v velikih, morda celo kombiniranih skupinah, sestavljenih iz učencev več razredov, pravih namenov dopolnilnega pouka ni mogoče doseči. Ker so vzroki učnih neuspehov individualni, jih je treba tako – torej individualizirano – tudi obravnavati. Žal je v tem pogledu naš dopolnilni pouk še močno nerazvit. Podatki kažejo, da vključuje okoli 80 % učiteljev šibkejše učence v dopolnilni pouk (Šajn, 1979, str. 47), vendar ga le približno 50 % učiteljev nekoliko diferencira, in sicer največkrat tako, da prilagajajo obseg učnih obveznosti in nalog, že manj njihovo zahtevnost, najmanjkrat pa značaj in stopnjo lastne učne pomoči. Le redki iščejo vzroke, zakaj učenci ne uspevajo, in se z njimi ukvarjajo načrtneje in dolgoročneje. To kaže ne le na neugodne objektivne razmere te učne pomoči, marveč dokazuje tudi, da učitelji te vzroke slabo poznajo. Zato je dopolnilni pouk v resnici naravnan le na šablonsko krpanje učnih vrzeli iz rednega pouka, na večno zapoznelo dohitevanje rednega pouka in ne na odstranjevanje konkretnih učnih težav ter na razvijanje najbolj deficitnih učnih sposobnosti. Odtod didatkično-metodična monotonost dopolnilnega pouka. Iz podatkov, ki so mi na voljo, je razvidno, da je preobremenjen s ponovnim frontalnim razlaganjem v šoli slabo ali nedojetih učnih vsebin ter z vadenjem, čeprav bi bila za pestrejšo učno pomoč potrebna velika metodična iznajdljivost, pretežno individualno ali skupinsko delo, sodelovanje najboljših učencev in kajpak dobra učna opremljenost. Mnogo premalo pozornosti je namenjene predznanju učencev, posameznim miselnim primanjkljajem, urjenju trajnejše pozornosti, problemom tempa dela, vztrajnosti ipd., učnim dejavnikom torej, ki niso vselej le izraz učenčeve intelektualne šibkosti.

Dopolnilni pouk je organizacijsko dokaj zahteven in mora biti raznolik. Uvesti ga je mogoče mimo rednega pouka, npr. pred poukom ali po njem, v razmerah celodnevne šole pa tudi med poukom, npr. pri urah samostojnega učenja. S podaljšanim bivanjem učencev v šoli, ki tako vključuje običajno le šibkejše učence, je možno povezati tudi dopolnilni pouk. Pogosto ga je treba uvesti še v učenčev počitniški čas. Običajno pa je taka časovna razporeditev dopolnilnega pouka manj uspešna. To še zlasti velja za dopolnilni pouk, ki je neposredno pred poukom ali po njem, torej prezgodaj ali prepozno, zato učenci zanj niso kaj prida učno razpoloženi. Zaradi tega je tej učni pomoči nujno nameniti primernejši čas, če naj bo uspeh večji. Iskati in najti ga je treba med redno učno obveznostjo učencev. Veliko uspešnejši bo dopolnilni pouk, če bo, razdeljen v več enot, denimo do 10 minut, vključen v sam pouk takoj, ko se učne vrzeli pokažejo. Seveda bo za to več možnosti, ko bomo v regularni pouk uvedli več notranje in še zlasti fleksibilne diferenciacije, ki namenjata šibkejšim in zmožnejšim učencem več specia-

lizirane pozornosti. S tem ne trdimo, da bi bilo zdajšnje tempiranje teh dejavnosti povsem odveč, ne more pa biti edino in temeljno.

Za dopolnilni pouk je bistveno, da je pravočasno organiziran. Pred leti je bil pri nas zelo poudarjen zato, da bi izravnal razlike v znanju in sposobnostih tistih učencev, ki napredujejo v višji razred z negativnimi ocenami. Od tega ukrepa se je veliko preveč pričakovalo. Toda izkazalo se je, da ni mogoče ali pa je zelo težko pozneje zapolniti vrzeli, ki so nastale pred letom ali celo daljšim časom. Skoro nemogoče je učiti učenca že prej obdelano snov in mu hkrati posredovati zdajšnje znanje, za katero nima podlage, a običajno tudi ne motiviranosti. Zato je dopolnilni pouk uspešen le, če je učna pomoč sinhronizirana z nastajanjem učenčevih učnih primanjkljajev. Razumljivo je tudi, da je za to pomoč, zlasti na predmetni šolski stopnji, premalo samo varstveno nadzorstvo katerega koli učitelja. Dopolnilni pouk morajo prevzeti predmetni učitelji, vsak za svoje učno področje. Raziskave in izkušnje potrjujejo, da je tam, kjer je bil organiziran po tem načelu, veliko bolj pripomogel k izboljšanju učnih uspehov.

Ker je povsod boljše preprečevati kot popravljati, se je ponekod v svetu, npr. v Sovjetski zvezi, dobro obnesel dopolnilni pouk pred rednim obravnavanjem neke, zlasti težje učne teme (Morawietz, 1980, str. 112). V bistvu je tak dopolnilni pouk pripravljalnega pomena, ko učitelj šibkejše učence že vnaprej pripravi, da bodo lahko kasneje med rednim obravnavanjem aktivneje sodelovali. Učenci si predhodno obudijo potrebno predznanje, sposobnosti ali spretnosti, spoznajo temeljne pojme ali strukture, ki jim utegnejo delati težave pri redni razlagi, se vpeljejo v določene delovne tehnike, npr. v branje in razumevanje tabel itd. S to taktiko je laže preprečevati, da bi šibkejši učenci pri pouku izgubljali sled razlage, delali nepotrebne napake, postajali negotovi, nezainteresirani in pasivni, kajti prav to je izredno pogost vzrok učenčevega učnega zaostajanja. Zanimivi poskusi, ki bi zaslužili pozornost tudi naše učne prakse, in to ne le osnovnošolske, marveč tudi marsikatere srednješolske usmeritve.

Dodatni pouk

Pri tem diferenciacijskem modelu ne gre za običajno učno spodbujanje, marveč za intenzivno, sistematično in načrtno »forsiranje« optimalnega razvoja nadarjenih učencev. V potenciranosti njegovega učno storilnostnega izraza je nekaj »agresivnosti«, ki se kaže v tekmovalnih, konkurenčnih in izbirnih posledicah. Največkrat je njegov namen v tem, da potegne najzmožnejše učence v obsežnejše, predvsem v globlje dojemanje (ne zgolj zapomnjevanje) obravnavanih učnih vsebin, njihovih abstraktnejših zvez in odnosov, v obvladanje njihovega subtilnejšega transfera in zahtevnejše praktične aplikacije. Učencem pomaga, da spoznajo sami sebe, svoje posebne zmožnosti, da jim vlije potrebno samozavest, vedoželjnost in razvije raziskovalno bistrost in veselje do ustvarjanja, iskanja nečesa novega, neobičajnega. Te njegove vplive ugotavljajo tudi naši učitelji. Poleg poglabljanja in razširjanja znanja uvrščajo med prednosti dodatnega pouka predvsem razvijanje samostojnosti pri delu, motiviranosti za ustvarjalnost, samozavesti in zaupanja vase ter sposobnosti za skupinsko delo (Fras, 1981, str. 81). Vzporedno s tem bi moralo potekati tudi humaniziranje učenčeve celotne osebnosti, razvijanje njenih vrednostnih kvalitet, a na to se pri forsiranju talentov rado pozablja. Bati se je, da tudi naša šola tem stranem dodatnega pouka ne namenja dovolj pozornosti, na kar meri podatek, da uvrščajo učitelji njegov vpliv na te lastnosti na zadnja mesta (Fras, 1981, str. 79).

Spričo tolikšne zahtevnosti je razumljivo, da je dodatni pouk namenjen le učencem z nadpovprečnimi splošnimi in posebnimi intelektualnimi in drugimi ustvarjalnimi zmožnostmi. Čeprav je zanje navzven prostovoljen, bi jih morali učitelji tako spod-

bujati, da bi začutili soodgovornost do optimalnega razvoja in dodatni pouk kot dolžnost. Po tem se ta oblika pouka razlikuje od svobodno izbirnih učnih in interesnih dejavnosti, ki morajo biti veliko bolj povezane z zanimanjem in veseljem učencev ne glede na njihove učne zmožnosti.

Dodatni pouk mora biti povezan s poukom, lahko pa se dopolnjuje tudi s kakim krožkom. Če je le mogoče, naj se vsebine redne učne obravnave, dodatnega pouka in interesne dejavnosti zlijejo v spoznavno celoto. Npr. pri rednem pouku spoznajo učenci zakonitosti razširjanja segretih plinov, pri dodatnem pouku si to znanje poglobijo in razširijo, pri tehničnem krožku pa bodo morda to védenje neposredno uporabili. S tako sinhronizacijo se popestrijo interesna področja učencev in razširjajo možnosti za njihovo bolj individualizirano angažiranje.

V zunanji in fleksibilni učni diferenciaciji so za nadarjene učence vgrajene posebne stalne ali občasne učne smeri. V naših šolskih razmerah pa je tudi dodatni pouk tako kot dopolnilni predviden kot posebna učna oblika, največkrat zunaj rednega pouka. Ker je edina sistematičnejša skrb šole za nadarjene učence, bi ji morala namenjati veliko več pozornosti. Pogosteje ji bremenijo vest učno šibkejši kakor zmožnejši učenci, zato ima običajno bolj razvit dopolnilni kakor dodatni pouk. Še vedno skoro četrtina predmetnih učiteljev osnovne šole za svoj predmet ne organizira dodatnega pouka (Fras, 1981, str. 72), a kolikor ga le uvajajo, je pogosto kampanjski, nesistematičen in nekontinuiran, z dolgimi časovnimi prekinitvami. Velikokrat ga spodbudijo in obujajo le različna tekmovanja v znanju, zato je bolj podoben občasnim krožkom.

Kaže tudi, da je tam, kjer ga imajo, le preveč množičen, da bi mogel biti diferenciran in individualiziran, ker ga obiskuje povprečno nad 21 % vseh učencev (Poročilo o stanju 1985, str. 35). Le 20 % od vprašanih učiteljev dodatnega pouka je imelo v skupinah do deset učencev, 40 % do petnajst in 40 % do dvajset učencev (Smonkar, 1987, str. 5). To je sicer razveseljivo in storiti je treba vse, da se to število še zveča. Hkrati pa je nujno učence diferencirati in zahtevnost dodatnega pouka kar najbolj prilagoditi dejanskim zmožnostim učencev. Nikakor ne bi smeli dovoliti, da bi učitelji nekaj odstotkov najsposobnejših učencev zanemarjali že pri rednem, zdaj pa še pri dodatnem pouku. Slabost zdajšnjega dodatnega pouka je tudi v tem, da je zelo neenakomerno razširjen. Zlasti na podeželju ga je še prav malo, ker imajo zanj običajno slabše možnosti, in ga je veliko več pri matematiki, slovenskem jeziku in tujih jezikih kot pri naravoslovnih predmetih, kjer je potrebna dražja laboratorijska oprema. Vsekakor bi ga bilo treba potegniti tudi na razredno šolsko stopnjo, kjer je zdaj še prava redkost.

Pri dodatnem pouku je treba učne vsebine skrbno izbirati in podrejati posebnim namenom takega pouka, ne da bi zanemarjali interese učencev in odgovore na različna vprašanja, ki jih zanimajo. Pri rednem pouku obravnavane učne vsebine naj dodatni pouk v prvi vrsti poglablja, problematizira in operacionalizira. Ni pa dobro, če se dodatni pouk širi v bodoče redne učne vsebine in v teme naslednjega šolskega leta, kar bi učence kasneje pri rednem pouku demotiviralo in dolgočasilo. Nedopustno je tudi, da bi vnašal učitelj v redni pouk učno zahtevnost dodatnega pouka in s tem posploševal njegove storilnostne kriterije na vse učence. Dobro je, da učence pri izbiri vsebin in oblik dela dodatnega pouka učitelj bolj upošteva, da je nad 50 % individualnega učnega vodenja, da je več tudi skupinskega in parnega dela in da je frontalna socialna učna oblika skromneje zastopana (Fras, 1981, str. 74). V pogledu metod del so jih vprašani učitelji po pogostnosti rabe takole razvrstili: reševanje problemov, delo s teksti, razgovor, razlaga, demonstriranje (Smonkar, 1987, str. 5). Zaradi tega je večina vprašanih učencev zadovoljna z dodatnim poukom in sicer zato, ker je pester (57,14 %), ker dobijo poglobljenejše znanje (88,57 %), ker lahko veliko razmišljajo (11,43 %), ker se učijo zaradi znanja in ne za ocene, ker je hitrejši tempo dela, ker je več skupinskega in parnega dela. (Prav tam, str. 8). Tudi z odnosi z učitelji je zadovoljnih kar 85,71 % vprašanih učencev.

Všeč jim je, ker so odnosi bolj pristni in sproščeni, ker se učitelji bolj posvečajo posamezniku in ker odnosov ne obremenjuje strah ocenjevanja. Vendar si mnogi učenci želijo več dela z računalniki, več ugank, šaljivih nalog in tekmovanj, več lastnega iniciativnega dela in manjše delovne skupine (Prav tam str. 9).

Ker je individualizacija dodatnega pouka posebej poudarjena, se postavlja vprašanje, kako ga vsebinsko načrtovati. V tem pogledu obstaja v svetu različna praksa. Ponekod je prepuščena skrb za to šolam in učiteljem, drugod pa tudi dodatno učno vsebino predpisujejo s posebnimi učnimi načrti. Mislim, da ne eno in ne drugo ni pravo. Za sposobnejše in nadarjene učence naj bi vsebovali normativni šolski dokumenti le orientacijo njihovega napredovanja, konkretiziranje, ki pomeni hkrati tudi individualizacijo, pa naj bo prepuščeno šolam, učiteljem in učencem ter drugim, ki se vključujejo v njihov specializirani razvoj.

Pomembnejši kot podrobno navajanje učnih vsebin za dodatni pouk so skrbno izbrani, starosti učencev prilagojeni seznami učnih virov, obogateni s pripombami in navodili, namenjeni pripravam učiteljev in za samostojno učenje učencev. Predvsem pa bi morali biti učitelji in učenci deležni vsestranske pomoči ne le šolskih strokovnih služb, marveč tudi vrhunskih strokovnjakov in njihovih znanstvenih ustanov. V tem pogledu učitelji ne dobijo pričakovanega in so še vedno prepuščeni lastnemu znanju in iznajdljivosti. To dokazuje podatek, da so med učnimi viri za dodatni pouk na prvem mestu teksti, naloge, vaje, učni listki ipd., ki jih učitelji sami sestavijo, sledijo pa jim delovni zvezki in učbeniki, kolikor so za te namene sploh primerni (Fras, 1981, str. 76). Niso pa to edine težave dodatnega pouka. Ob nje postavljajo učitelji običajno še utrujenost zaradi preobremenjenosti, pomanjkanje časa, preveliko število učencev in seveda premajhne izkušnje in znanje za to delo. Kvaliteta dodatnega pouka pa je odvisna tudi od učiteljevih osebnostnih lastnosti. Med njimi so zlasti pomembne zaupanje do učencev, zavest odgovornosti, ustvarjalnost, raziskovalna zagnanost, smisel za strpno spodbujanje in komuniciranje, iznajdljivost, elastičnost itd.

Naj sklenemo s spoznanjem, da je dodatni pouk ena od najprimernejših oblik učne diferenciacije in individualizacije v naši šoli, zato bi ga bilo treba veliko bolj razširiti, in to ne le v osnovni, marveč tudi v srednji šoli. To potrebo podpirajo tudi praktične izkušnje, da so njegovi rezultati spodbudni in da so mu naklonjeni vsi temeljni učni dejavniki: učenci, učitelji in starši.

Šolska akceleracija

Ustreznejše in objektivnejše napredovanje učencev iz razreda v razred mora biti posledica že vpeljane diferenciacije in individualizacije pouka. V svetu je že zelo razvito svobodno napredovanje učencev, vezano na stopnjo predelanega učnega programa: kateri ga prej absolvira, hitreje napreduje, ne da bi ga zadrževali počasnejši sošolci.

Drugače pa je v šolskih sistemih, kjer si diferenciacija in individualizacija šele utirata pot. Tudi v taki šoli je veliko učencev, ki zaradi bolj razvitih učnih danosti, zaradi samoizobraževanja in ustreznejših družinskih razmer svoje sošolce učno močno prehitijo, ne da bi imela pri tem šola kake posebne zasluge. Zanje se je v svetu zelo uveljavila *šolska ali didaktična akceleracija oziroma pospešeno napredovanje, ki ni vezano na letno in na zaporedno prehajanje iz razreda v razred v skladu z učenčevo kronološko starostjo, marveč dovoljuje hitreje napredujočim učencem razred delno ali v celoti preskočiti.*

Poleg te možnosti se javlja šolska akceleracija še v drugi obliki. *Učenec lahko vstopi v šolo pred regularnim starostnim letom.* Vstopanje v šolo pred sedmim življenjskim letom tudi pri nas ni nobena redkost, čeprav zrelost teh otrok ob vstopu v šolo ni vselej

dovolj strokovno analizirana. Zato imajo kasneje mnogi učenci kakor tudi njihovi učitelji in starši precejšnje težave. Veliko raziskav v svetu dokazuje, da so deležni leto dni starejši učenci več nadpovprečnih ocen, da so sposobnejši in učno hitrejši, da redkeje razrede ponavljajo, da imajo manj čustvenih in prilagoditvenih težav itd., čeprav vstopajo v šolo pogosteje z nižjim inteligenčnim količnikom kot njihovi leto dni mlajši sošolci. Iz tega sledi, da znajo nekoliko starejši oziroma zrelejši učenci veliko bolj izrabiti svoje učne dispozicije in se laže prilagajajo šolskim razmeram, kar ni značilno le za začetek, marveč pogosto tudi za nadaljevanje šolanja. Še po več letih se mnogim mlajšim učencem pozna, da so pričeli šolanje telesno in čustveno premalo razviti. Zaradi teh spoznanj so šolske oblasti in uprave v svetu vse bolj previdne pri vpisovanju mlajših učencev oziroma jih sprejemajo le po temeljitem opazovanju in vsestranski presoji. Bolj se navdušujejo za nekakšno prehodno stopnjo, ki je nekje med otroškim vrtcem in začetnim razredom osnovne šole, da bi na ta način sicer zadovoljili pospešeni intelektualni razvoj mnogih otrok, a hkrati bolj prilagodili vzgojno in učno delo njihovi telesni, socialni in čustveni razvojni stopnji.

Redkeje kot z zgodnejšim vstopanjem v šolo se srečujemo pri nas s pospešenim napredovanjem učencev oziroma s preskakovanjem razredov, saj je v šolskem letu 1983/84 akceleriralo v Sloveniji le 38 učencev, 33 na razredni in 5 na predmetni stopnji osnovne šole (Poročilo o stanju . . ., 1985). Med akceleriranimi je največ takih, ki v času šolanja razred enkrat, redkeje dvakrat preskočijo. S tem se je začela podirati starodavna (ne) logika, da morajo šibkejši učenci počasneje napredovati in zaostajati, zmožnejši pa ne bi smeli hitreje napredovati. Žal se število hitreje napredujočih premalo smelo in uravnovešeno postavlja ob bok številu učencev, ki zaostajajo.

Akceleraciji, ki je v naši šoli med redkimi možnostmi za večje upoštevanje individualnih učnih razlik med učenci, iz praktičnih razlogov ne gre oporekati. V naših razmerah, ko zlasti univerzalno nadarjenim učencem še ne moremo zagotoviti individualiziranega učnega napredovanja v matičnem razredu, bi bilo treba to možnost še veliko bolj spodbujati, dasiravno kot izhod v sili. Nekoliko drugačno stališče pa moramo zavzeti do akceleracije, če jo analiziramo z načelne plati. Za učenčev harmonični in nekonfliktni razvoj je vsekakor bolje, da mu omogočimo akcelerirani razvoj po diferencirani in individualizirani poti v njegovem matičnem razredu, ne da bi ga iztrgali od prvotnih sošolcev. Povsem nesprejemljiva pa bi bila akceleracija, če bi skrajševala učenčevo šolsko obveznost, s čimer bi bila bistveno prizadeta njegova ustavna vzgojno-izobraževalna pravica. Zato je družba dolžna takega učenca brezplačno šolati, dokler ne izpolni šolske obveznosti. Za danes je ta pomislek bolj teoretične narave, saj je odveč bojazen, da učenci z akceleriranim napredovanjem ne bi mogli nadaljevati šolanja do najvišje ravni. Vprašanje pa je, ali bo zmeraj tako.

Odločitve za predčasno napredovanje učencev morajo biti vsestransko teamsko analizirane in utemeljene. Upoštevati je treba ne le učenčeve intelektualne zmožnosti, marveč tudi socialno in telesno razvitost oziroma celoten telesni in duševni razvoj učenca. Glede *intelektualnega razvoja* niso pomembne navidezne izobrazbene prednosti ali informativno predznanje akceleriranega kandidata, važnejša je njegova preudarnost, razmišljanje, temeljitost, ustvarjalnost ipd., torej kognitivne lastnosti, ki so za akcelerirane učence primarne. Akceleracija se priporoča za učence z IQ nad 135 in z razvitostjo, ki presega povprečje dve leti starejših učencev.

Zelo pomembni sta *socialna in osebnostna razvitost,* ki sta verjetno bolj kot mentalna vezani na učenčevo kronološko starost. Zlasti nadpovprečno nadarjeni učenci imajo pogosto tovrstne težave. Zaradi tega starostna variabilnost med učenci določenega razreda ne more biti neomejena in tudi ne tako malo pomembna, kakor se večkrat misli. Nanjo je posebej opozarjal Makarenko, ko je svaril, da je bilo med neenako starimi komunarji zelo težko organizirati kolektiv. Ta najpogostnejši argument proti za-

ostajanju učencev oziroma ponavljanju razreda, češ da se med mlajšimi učenci slabo znajdejo in počutijo, je treba z enako resnostjo upoštevati tudi pri hitreje napredujočih učencih. Nujno se je resneje posvetovati z učenčevimi starši in razredni kolektiv temeljito pripraviti na novega člana, da ga bo prijazno sprejel in vključil v svoje vrste kot enakopravnega sošolca.

Podobna primerjava je možna med počasneje in hitreje napredujočimi učenci glede njihove *zdravstvene in telesne razvitosti.* Če je učenec velik in močan, se učiteljski zbor teže odloči, da bi ga zadržal in uvrstil med njegove bodoče manjše in šibkejše sošolce, nasprotno pa za telesno in zdravstveno šibkega učenca učitelj pogosto vzdihne: »Oh, saj je še tako majhen in slaboten, ponavljanje razreda mu bo samo koristilo.« Na te individualne posebnosti je treba resneje pomisliti tudi ob akceleriranju učenca. Kakor je močna telesna razvitost učenca večkrat resna ovira za njegovo ponavljanje razreda, tako more biti telesna šibkost učenca resna ovira za njegovo akceleracijo.

Sicer pa je učenčevo doživljanje in preživljanje akceleracije močno odvisno od pomoči, ki je je deležen, dalje od šolskih razmer, od zadostne usposobljenosti učnih kadrov ter strokovnih svetovalnih delavcev, od velikosti razredov, od razpoložljivosti učnih pripomočkov itd. Ker so te razmere nezadovoljive, od šolske akceleracije ni treba veliko pričakovati.

6. Temeljni pogoji učne diferenciacije in individualizacije

Ko smo orisali najpomembnejše oblike diferenciacije in individualizacije pouka, se nam samo po sebi vsiljuje vprašanje, kje smo pa mi, oziroma v kakšnih razmerah so te oblike izvedljive. Že iz obravnave je razvidno, da zahtevajo zelo visok šolski standard in seveda demokratično družbeno ozadje.

Kar se slednjega tiče, je naša samoupravna socialistična družbena ureditev velika prednost za našo šolo, saj so zares humane in demokratične oblike diferenciacije in individualizacije v šoli in zunaj nje imanentna sestavina in bistveni pogoj za obstanek in nadaljnji razvoj demokratične družbe. Med družbenimi prizadevanji našega razvoja in naprednimi vzgojno-izobraževalnimi težnjami ni resnejših navzkrižij in nasprotij. Tukaj imamo v mislih predvsem enotnost našega osnovnošolskega sistema, ki je že zdavnaj odpravil zunanjo diferenciacijo s paralelnim ali celo z večtirnim izobraževanjem ne le v teoriji in praksi, marveč tudi v zavesti mnogih pedagoških delavcev. Napredni pedagogi in družbenopolitični delavci v tujini kar ne morejo dovolj poudariti, kako pomembna je ta naša prednost in koliko težav ter konfliktov nam je prihranjenih, ker razvijamo šolo v družbi s samoupravnim socialističnimi odnosi.

V slabšem položaju pa je naša šola glede drugih prav tako pomembnih pogojev za hitrejšo diferenciacijo in individualizacijo ter peobrazbo šole sploh. Na vprašanje, kaj učitelje pri tem prizadevanju najbolj ovira, so najpomembnejše ovire takole razvrstili: pomanjkanje ustreznih učnih virov in pripomočkov, preobremenjenost z delom, preobširni učni načrti, preveliko število učencev po razredih, neustrezni učni prostori ter pomanjkljivo znanje in izkušnje (Strmčnik, 1982, str. 11). Nekatere izmed teh dejavnikov bomo podrobneje razčlenili.

6.1. Načrtovanje vzgojno-izobraževalnih ciljev in vsebin

Notranja in fleksibilna diferenciacija zahtevata izredno premišljeno načrtovan potek učnega dela. Vsebinska vprašanja učnega dela razrešujejo učni načrti. Odsevati morajo potrebe širše družbene skupnosti in morajo biti prilagojeni sposobnostim, zanimanjem in potrebam tistih, ki so jim namenjeni. Zaradi te ne vselej usklajene dvojnosti so še vedno trd oreh povsod po demokratičnem svetu. Težave nastajajo predvsem tedaj, kadar je treba učne cilje in vsebine konkretizirati in operacionalizirati, da bodo zadovoljili potrebe enih in drugih. Pa vendar so jasno opisane učne in vzgojne naloge, povezane z ustrezno učno vsebino, nujno potrebna orientacija sicer zelo samostojnega in ustvarjalnega dela učiteljev in učencev.

Ni naš namen odnose med učnimi cilji in vsebinami natančneje določevati: ali naj bodo učni načrti bolj ciljni ali bolj vsebinski, kaj je z vidika uspešnosti pouka boljše, kakšno je razmerje med učno vsebino in učnim ciljem, kdaj je možno uresničiti neki cilj z različnimi vsebinami in nasprotno, več ciljev zaobseči v enotni vsebini ipd.? Poudarimo le, da z vidika diferenciacije in individualizacije pouka nobena skrajnost ni dobrodošla. Zato je treba v učnem načrtu uravnovesiti konkretne učne cilje, ki zagotavljajo večjo učno enotnost ter načrtnost in vsebinsko fleksibilnost, da ima tako učitelj več učne svobode in možnosti za individualizacijo. Brez dovolj konkretnih in operativnih ciljev se je težko lotevati znanstvenenja pouka, vnašati vanj ergološka načela in bolj objektivirati njegove procese in rezultate. Toda te potrebe ne smejo zasenčiti vrednosti učne vsebine kot temeljnega sredstva za uresničevanje tudi individualiziranih učnih ciljev in smotrov. Zato učne vsebine ne kaže vselej prestrogo in enostransko vezati le na konkretne učne cilje v smislu nespremenljivih, vnaprej predpisanih katalogov znanja,

zlasti ne, kadar imamo v mislih splošnoizobraževalno šolsko stopnjo. Taki zaprti kurikuli se že umikajo bolj odprtim, ki so za šolsko diferenciacijo in individualizacijo mnogo primernejši. Ni mogoče vsega do kraja vnaprej predvideti, zato naj bo učna vsebina v učnih načrtih dovolj prilagodljiva lastni spremenljivosti, posebnim regionalnim vzgojno-izobraževalnim razmeram in individualnim potrebam učencev. Učitelju mora biti dana možnost, da učne cilje tudi sam oblikuje in po potrebi predpisane preoblikuje, da tudi sam izbira primerne učne vsebine, kajti od teh možnosti je v veliki meri odvisna kvaliteta pouka in uresničevanje ne le individualiziranih, marveč tudi širših vzgojno-izobraževalnih smotrov. Zato je danes načelo kurikularne fleksibilnosti in permanentne kurikularne evalvacije med najbolj poudarjenimi zahtevami sodobne šole. V nadaljnjih razmišljanjih se bomo k tem vprašanjem še vračali.

6.1.1. Graduacija učnih smotrov

Za nas ni več sporno, da mora šola upoštevati družbene in posamezniške vzgojno-izobraževalne interese. Obojih pa zgolj s splošnimi učnimi smotri ni mogoče ustrezno izraziti.Zato je z vidika diferenciacije in individualizacije ne le smiselno, marveč tudi nujno, da razdelimo smotre na *globalne ali orientacijske, parcialne (delne) in operativne.*

Za prve, pretežno normativne moremo ohraniti pojem »smotri«, a njihov pomen je dolgoročen, splošen, z velikim veljavnostnim obsegom in skromno operativnostjo. Z globalnimi smotri so dane najsplošnejše norme, vizije vzgojno-izobraževalnega dela, ki so skupni posamezniku in družbi v njunem zdajšnjem in perspektivnem razvoju, predpostavljajoč, da demokratična samoupravna družba pospešuje enotnost in harmoničnost družbenih ter osebnih odnosov in da se z vedno boljšimi razvojnimi možnostmi veča potreba po bolj razviti socialni in izvirni podobi posameznika. Vzgojni smoter vsestranske, harmonične, avtonomne in svobodne osebnosti, ki bo kritično in ustvarjalno – tudi skozi prizmo svojih legitimnih pravic, potreb in interesov – ocenjevala in samoupravno sooblikovala našo stvarnost ter si optimalno razvila svoje sposobnosti in vrednote, je taka normativna splošnost, ki vključuje temeljne skupne in individualne, zdajšnje in zgodovinske interese. V takih smotrih, v katerih so močneje poudarjene formativne, splošne, socialne, idejne, moralne, estetske in druge, predvsem »iracionalne« vrednostne norme, se družbeno in individualno, obče in posebno združuje v dialektično odvisno enotnost, ki v svoji splošnosti pokriva tudi individualne raznolikosti. Zato jih ni mogoče in ni treba diferencirati, hkrati pa se moramo nenehno zavedati, da so lahko taki le na tej, najsplošnejši normativni ravni, da pa morajo v svojih konkretnih izpeljavah nujno upoštevati posebnosti vzgojne situacije.

Samo v tem smislu je mogoče razumeti pri nas pogosto poudarjanje, da so vzgojni smotri enotni, skupni, nediferencirani in obvezni za vse učence, pri čemer se v tej kvalitativni enotnosti tolerira kvečjemu njena kvantitativna različnost, to je, da vsi učenci pač ne dosežejo vseh norm v enaki meri. Slabosti teh formulacij so v tem, da niso dovolj dorečene, da ne povedo, kako smotre razumeti, da so običajno brez navodila, kako jih konkretizirati. Kajti o tej enotnosti smotrov ni mogoče razpravljati, če se je hkrati ne poveže z različnostjo, če se nanjo ne gleda tudi z vidika nasprotij, in to toliko bolj, kolikor bliže praksi prihaja in kolikor bolj se mora v njej konkretizirati. V globalnih vzgojnih smotrih je veliko sestavin, ki morejo ostati enotne le na najsplošnejši temeljni logični in vrednostni ravni, sicer pa morajo biti prilagojene, logično in vrednostno zožene na posebnosti konkretnih učnih položajev. Zato je *globalne smotre* nujno transformirati v že konkretnejše *parcialne cilje,* ki se nanašajo, denimo, na posamezne učne predmete in njihove dele,le-te pa še v konkretnejše *operativne cilje* ali, kakor jih Širec (1981/9–10, str. 455) upravičeno povezuje, že kar s konkretnimi učnimi nalogami vsakokratnega pouka.

Omenjene teleološke kategorije morajo biti najtesneje povezane. Parcialni in operativni učni cilji morajo biti osmišljeni po globalnih, splošnih smotrih, zato morajo v temeljnih in bistvenih kvalitetah iz njih izhajati in se vanje vračati. Le na ta način je mogoče slediti zahtevi po celovitem oblikovanju učencev, hkrati pa upoštevati tudi njihove individualne parcialne sposobnosti in lastnosti. A po drugi strani se je le v tej dialektični soodvidnosti med splošnim in posebnim možno izogibati faktografskemu in pozitivističnemu pouku. Ni mogoče, da bi učenci zares razumeli delen učni izsek, denimo reformacije, če ta parcialni cilj ni povezan z globalnim smislom tega zgodovinskega učnega poglavja oziroma z nameni zgodovinskega pouka sploh.

Čeprav je treba učno voditi vse učence v duhu temeljnih globalnih učnih smotrov, recimo, razvijati v njih zgodovinsko mišljenje, morajo biti parcialni in še bolj operativni cilji, ki se nanašajo na posamezne ožje učne teme, vsebinsko in didaktično močno diferencirani in individualizirani. V njih morajo priti do enakovredne veljave tudi posebnosti učencev in njihov individualizirani razvoj. Brez tega ni mogoče zagotoviti demokratičnih in humanih odnosov šole do posameznika, a tudi ne pomagati pri njegovem razvoju. Oboje je možno le, če so učni cilji tako elastični, da dopuščajo učencu, da svobodno išče in najde tiste učne vsebine, sredstva in postopke, ki zadovoljujejo tudi njegove (ne le skupne) potrebe, interese in želje ter pospešujejo njegov individualni razvoj. Te možnosti učencev morajo biti stvarne, ne samo deklarativne. Zato se ni mogoče strinjati s pogostnimi stališči pri nas, ki individualizirane učne cilje načelno sicer priznavajo, toda v praksi, ne vedo prav kaj z njimi početi. Po eni strani naj bi jih šola spoštovala, po drugi strani pa ne smejo določati rezultatov pouka in se lahko (ni pa nujno!) upoštevajo ter izrabljajo le kot sredstvo za hitrejši skupni učni napredek vseh učencev, celega razreda.

Ne da bi želeli primerjati, je objektivno res, da je v pedagogiki etatističnega socializma in šolstva vse polno takih formulacij. Upoštevanje posameznika se praviloma pojmuje kot sredstvo, s pomočjo katerega naj bi vsi učenci dosegli predpisane skupne cilje, oziroma kot potrebo, ki izvira iz dejstva, da je v socializmu veliko specialnih potreb, ki morejo biti zadovoljene le s specialnimi sposobnostmi in znanji. O individualnem razvoju učenca zaradi njega in iz njega samega pa se ne govori. Najpogosteje je izražena skrb zanj v duhu Makarenkove dosti protislovne in premalo konkretizirane misli, da je treba težiti h kolektivni metodi, ki bo vseobsežna in enotna, hkrati pa bo vsakemu posamezniku omogočala, da razvija svoje posebnosti in varuje svojo individualnost (Klein, 1975, str. 182). O tem, kako razvozlati kvadraturo take metode v praksi, je malo povedanega.

Ne bo odveč opozorilo, da je konkretiziranje globalnih učnih smotrov in njih povezovanje s parcialnimi in operativnimi cilji izredno zahtevno. Ti transformacijski procesi morajo potekati zelo preudarno, s tankim posluhom za pravično in objektivno razmejevanje skupnega od posebnega, da ne bi prišlo do omejevanja izobraževalnih možnosti zlasti šibkejših učencev. Prilagajanje nikakor ne sme potekati stihijno ali biti prepuščeno le odločitvam učiteljev ali celo samo učencem, čeprav so eni in drugi nepogrešljivi zlasti pri individualizaciji operativnih učnih ciljev. Temeljna podlaga mora biti dana že v učnih načrtih. V njih naj bi bile nakazane možnosti za diferenciacijo zlasti parcialnih učnih ciljev, in sicer v luči globalnejših učnih smotrov ter označeni tisti, ki so namenjeni vsem učencem, in tisti, ki morejo biti diferencirani in individualizirani.

6.1.2. Enotni ali neenotni učni načrti?

Glede tega je v šolskem svetu v rabi več učnih modelov. Najstarejši je prilagajanje pouka od zunaj predpisanemu enotnemu učnemu načrtu oziroma prilagajanje učencev statično postavljenim učnim ciljem in vsebinam. Temeljni vzvod te diferenciacije je

nenehna selekcija učencev. Tisti, ki ne zmorejo diktirane učne ravni in tempa, morajo odpasti ali razred ponavljati. Kot reakcija na te posledice začenjajo šole učne cilje in vsebine bolj »prilagajati« učencem. Nastajajo zahtevnejši in lažji, neenotni učni načrti, različne šolske smeri, z različno zahtevnimi izobraževalnimi usmeritvami oziroma z različno, neenakovredno težiščnostjo učnih predmetov. Zelo pogosto rešujejo šole probleme enotnega učnega načrta tako, da težijo k izenačevanju učencev, da izločajo individualne razlike med njimi. Te težnje so zlasti tipične za enotne šolske sisteme, tudi v socialističnem šolstvu z našim vred.

Če bi zgornje modele natančneje analizirali, bi jih mogli spraviti na dva nasprotna skupna imenovalca. Eni se ob misli na prilagajanje pouka, zlasti šibkejšim učencem, najprej zatečejo k siromašenju učnih vsebin, k zniževanju učne zahtevnosti. Tako razumljena diferenciacija povzroča učencem, šoli in skupnosti veliko škodo, zato za nas ni sprejemljiva. Nič ni lažjega kot zreducirati raven in kvaliteto neke šole ter zgubiti njen ugled, a tudi nič težjega ni, kakor si oboje ponovno pridobiti. Toda enako nevarna so nasprotna stališča: da morajo ostati učni cilji in učne vsebine enotni, skupni za vse učence, da se diferenciacija pouka sme začeti šele pri njegovih oblikah in metodah, da je le tako pojmovana enotnost sinonim za naprednost šole.

Na splošno lahko ugotovimo, da sta enotnost in centralizacija učnih ciljev in vsebin večja tam, kjer je šola zaščitnica predvsem državnih interesov in potreb, kjer oblasti šoli ne zaupajo povsem, manjša pa tam, kjer je bolj na strani posameznika in njegovih avtonomnih potreb ter interesov, ne glede na to, ali je skrb zanj zares v njegovem zdajšnjem in perspektivnem interesu ali pa le rafiniran zaslon tujih, to je razrednih koristi. Kakor centralizirani in enotni učni načrti ne vodijo vselej k uniformiranju osebnosti, tako tudi decentralizirani in neenotni učni načrti ne ustrezajo avtomatično zdravim otrokovim interesom. Funkcija šole je v odnosu do družbe in posameznika dosti bolj zapletena, odvisna, na splošno rečeno, od demokratičnosti družbene naravnanosti, od tega, v kolikšni meri je centralistično vodenje šolstva zavarovano pred etatistično, decentralizirano pa pred partikularistično samovoljnostjo, v kolikšni meri je v centralističnih učnih ciljih in vsebinah še kaj prostora tudi za posameznika, v decentraliziranih pa za skupnost. Samo dejstvo, da je neko šolstvo centralizirano in enotno ali decentralizirano in neenotno, nam teh razmerij ne razkriva avtomatično in dovolj jasno.

Za nas obe skrajnosti ne bi smeli biti sprejemljivi. Če so učni cilji in vsebina enotni za vse učence in postavljeni le od zunaj, je močno zanemarjen konkretni učenec in njegov individualni razvoj. Po drugi strani pa vodi prevelika svoboda učitelja in šol, da si kroje učne cilje in vsebino povsem samostojno, k zanemarjanju družbenih vzgojno-izobraževalnih interesov, k slabljenju socialno integrativne funkcije šole, kar povzroča preveliko vzgojno-izobraževalno heterogenost, ki ima lahko zelo neugodne posledice za nadaljnje izobraževanje in bolj enakopravno vključevanje mladih generacij v družbo.

V premagovanju obeh skrajnosti so naši učni načrti obremenjeni z mnogimi dilemami. V njih bi morala biti učna vsebina vsakega učnega predmeta premišljeno izbrana, izhajajoč iz učnih smotrov in ciljev, iz strukture učne organizacije ter iz razvojnih in individualnih posebnosti učencev določenega starostnega obdobja, a je zlasti za prilagajanje pouka posebnostim učencev v njih malo opore. Močan je predsodek, da je demokratična le enotna, od zunaj predpisana vzgojno-izobraževalna vsebina in da je vsako diferencirano učivo že odmik od te demokratičnosti. Še več, nekateri skušajo raztegniti to enotnost (enakost) na čim širši geografski prostor, ne da bi se zavedali, da taki učni načrti, ki so namenjeni vsem, bolj ali manj zgrešijo vse. O teh razmerjih se je pri nas močno zapletlo, ko so tekle razprave o tako imenovanih »programskih jedrih« usmerjenega izobraževanja. Bilo je veliko unitarističnih teženj in dokazovanj, kako bo jugoslovanska vzgojna enotnost porušena, če republike in pokrajini ne bodo sprejele čim enotnejših jugoslovanskih učnih vsebin. V teh zadevah, ki so zanemarjale geografske,

zgodovinske, ekonomske in kulturne regionalne posebnosti, so pozabljali na temeljno resnico, da je zgolj navidezna, prisilna enotnost mnogo manj kohezivna kot s posebnostmi obogatena skladnost.

Če bi globlje brskali po vzrokih, odkod zahteva po šablonizirani in centralizirani enotnosti učnih vsebin, bi jih, vsaj posredno, odkrili v dveh težnjah: od zunaj hranijo to enotnost socialno nivelizacijski pritiski, šoli sami pa je po godu zaradi še vedno močno zakoreninjenega informativno storilnostnega in selektivnega koncepta. Za tako šolo so primernejši ozki snovni cilji in strogo linearen, za vse učence enako strukturiran in vóden pouk, ki s šibkimi variacijskimi možnostmi šablonizira njihovo sicer različno učno storilnost. Po teh snovnih merilih in po konkretnem informativnem znanju je učence laže izbirati kakor na podlagi njihovih različnih formativnih sposobnosti, ki jih je zaradi večje različnosti možno in treba razvijati z različnimi, diferenciranimi in individualiziranimi učnimi vsebinami. Torej, kolikor bolj bo naša šola uresničevala globlje in ustvarjalnejše formativne učne namene, toliko laže se bo odmikala od uniformiranosti in se odpirala večji vsebinski fleksibilnosti.

Med temi formativnimi sposobnostmi danes najpogosteje omenjajo kulturne tehnike (bralne, izrazne in matematične sposobnosti), temeljno bazično znanje, potrebno za razumevanje razvoja narave, družbe in človeka, kognitivne instrumentalne zmožnosti (intelektualna dinamičnost, kritičnost, samostojnost, pozornost, analitično, sintetično in primerjalno mišljenje itd.), problemsko reševalne sposobnosti, samoizobraževalne tehnike, socialno kooperativnost ipd. Za razvijanje teh sposobnosti pač niso nujne enotne učne vsebine. Za razumevanje nekih geografskih pojavov ali zakonitosti, npr. kraških, je nepomembna lokacija njihove praktične baze, od kod so primeri vzeti, marsikdaj pa celo, s katerimi vsebinami je bilo oblikovano neko mnenje. Za razumevanje temeljnih zakonitosti družbenega razvoja je seveda treba poznati določena zgodovinska dejstva. Toda izbira teh dejstev in njihova vsebinska posebnost je lahko do neke mere različna, prilagojena različnosti okolja in učencev. Tipične forme tehničnega mišljenja moremo razvijati z različnimi tehničnimi vsebinami, eksperimentalne sposobnosti in spretnosti nastajajo pri fiziki, kemiji in še kje. Podobna vsebinska raznolikost je možna in potrebna tudi pri oblikovanju ožjih vzgojnih in vrednostnih lastnosti učencev. Ob vsaki novi učni situaciji, torej tudi ob vsaki učni temi, se je treba najprej vprašati, kaj z njo hočemo, kaj učence ob njej združuje in kaj razdvaja, in se na tej podlagi odločiti za njeno enotnost ali diferenciranost, oziroma v kolikšni meri bo treba to enotnost modificirati in jo prilagoditi konkretnim potrebam konkretnega učnega položaja. Medtem ko bomo vzroke druge svetovne vojne najbrž bolj enotno obravnavali – čeprav je treba upoštevati, da bo tega ali onega učenca bolj zanimal, denimo, kolonialni hegemonizem imperializma kakor njegova socialnorazredna nasprotja – bodo učna težišča teme sklepne operacije druge svetovne vojne veliko bolj premična, pač glede na posebnosti teh bojev v geografskem zaledju šole in zanimanje učencev.

Vprašanje, ali enotni ali neenotni učni načrti, potemtakem ne prenese šablonskega enoplastnega odgovora. Enotne učne vsebine, ki izvirajo iz temeljnih in skupnih vzgojno-izobraževalnih smotrov in ciljev, ne bodo ovirale posebnosti posameznikovega učnega razvoja, če bo ta enotnost toliko fleksibilna, da jo bo možno modificirati, dopolnjevati ali kako drugače prilagajati tem posebnostim.

6.1.3. Okvirni ali podrobni učni načrti

Z enotnostjo ali neenotnostjo je povezana za diferenciacijo in individualizacijo učnih vsebin pomembna stopnja konkretnosti in določenosti učnih načrtov. Ekstremno okvirnih ali konkretnih je pravzaprav malo. Prve je najti na bolj liberalističnem Zaho-

du, druge na etatističnem Vzhodu. Naši učni načrti so v teh razmerjih zelo nedoločeni. Po eni strani se trdi, da so okvirni, a to velja bolj za globino, za pojmovnost učne vsebine. Učiteljem dela veliko težav iskanje vsebinskih globin oziroma intenzivnosti, da ne bi bil pouk poplitven ali pretežak. Tako prilagajanje je za učitelja posameznika vse prej kot enostavno, saj zahteva veliko strokovnosti, ki jo zmorejo le primerno sestavljeni strokovni teami.

Ne bi se pa mogli strinjati, da so naši učni načrti okvirni tudi po obsegu. V tem pogledu so dosti določeni, predvsem pa so preobsežni in silijo učitelje neposredno ali posredno v precejšnje faktografske podrobnosti. Učitelji so prisiljeni napolnjevati preobilico naslovov in podnaslovov učnih tem, pri čemer tudi sami tiščijo veliko bolj v širino kakor v globino. Da taki učni načrti močno ovirajo večjo učno diferenciacijo in individualizacijo, je potrdilo nad 40 % vprašanih predmetih učiteljev (Strmčnik, 1982, str. 11). Šolam in učiteljem vežejo roke, a na učence pritiska z vsemi negativnimi posledicami storilnostne izravnave. Ko sem po neki sicer uspešni učni uri iz kemije v sedmem razredu osnovne šole pripomnil, da se mi je zdela obravnava vendarle pretežka in preobsežna, s preveč podrobnih pojmov, se je učiteljica s tem mnenjem strinjala. Poudarila je, da bi sama več stvari izpustila, ker da se ji za to stopnjo ne zdijo potrebne, oziroma da bi jih namenila le zmožnejšim učencem, če se ne bi bala »inšpektorja«.

Mislim, da gre v takih primerih bolj za nesporazume, za različne poglede enih in drugih, kaj in kako izpuščati, krajšati ali kako drugače prilagajati. Svetovalci imajo pogosto prav, kajti diferenciacije ni mogoče mešati s šablonskim in ne dovolj premišljenim krajšanjem ali razširjanjem poljubnih učnih tem. Taka »diferenciacija« navadno ni povezana s posebnostmi učencev, marveč je bližja prilagajanju učne snovi učiteljem in njihovemu odnosu do posameznih tem in delov učnega načrta. Če posveti učitelj srednjemu veku ali protestantizmu razmeroma več časa kot nekaterim drugim poglavjem, potem tega največkrat ne dela zaradi prilagajanja pouka učencem, marveč zato, ker mu ti temi bolj »ležita«, ali pa meni, da sta pomembnejši od drugih objektivno prav tako potrebnih. Svetovalci pa so kajpak na napačni poti, kadar branijo učiteljem, da za vse ali le za del učencev opustijo, skrajšajo, prestrukturirajo kak del učne teme ali spremenijo njeno težišče, če je to utemeljeno zaradi diferenciacije in individualizacije pouka.

Z vidika diferenciacije in individualizacije učnega dela sta oba skrajna modela, okvirno in podrobno predpisani učni načrti, nesprejemljiva. Prvi vsebujejo nešteto nevarnosti preveč subjektivnih konkretizacij, drugi puščajo učiteljem premalo prilagoditvenih možnosti. Danes se teži k sintezi, k načrtom, ki so konkretni, določeni le za *temeljne učne vsebine,* zunaj teh pa dajejo učiteljem in učencem veliko vsebinske učne svobode. V mislih imamo kurikularne reforme, ki so v središču pozornosti naprednega šolskega sveta. Kakor je bilo že poudarjeno, se njihovo težišče čedalje bolj prenaša iz zaprtih, storilnostnih in strogo operacionaliziranih vsebin na bolj odprte kurikule, ki temeljne učne cilje spretneje kombinirajo z bolj globalnimi in individualizacijskimi nalogami pouka ter vnašajo vanj večjo pestrost učnih virov in metod.

Demokratični družbi, ki si ne sme lastiti pravice do predpisovanja vse učne vsebine, če hoče upoštevati individualnost učenca kot subjekta pouka in njegov samoupravni značaj, bolj ustreza bolj sproščen koncept kurikula. Pravičneje je, če je določen temeljni del učne vsebine iz splošnih interesov in je zato obvezen za vse učence, drugi del pa izbirajo učenci sami iz svojih potreb in zmožnosti. Pri prvem je za individualne interese učencev manj prostora, pri drugem so omejene direktivne kompetence skupnosti. Pri preučevanju in določanju teh učnih ciljev in ustreznih učnih vsebin, ki jih ni mogoče ugotavljati za mizo, marveč le v učni praksi, naj bi sodelovalo več raznovrstnih strokovnjakov, med njimi zlasti učitelji praktiki. Nihče drug ne ve bolj kot ti, kaj v nekih razmerah učenci zmorejo in kakšna je vrednost določenih učnih vsebin, ne

le za popularizacijo neke stroke in za skupne učne cilje, marveč tudi glede življenjskih potreb in interesov otrokovega razvoja.

Temeljni učni načrti naj vsebujejo tiste učne vsebine, ki so kot osnova družbenega in individualnega napredka pogoj za skupni razvoj učencev na višji ravni in za njihovo nemoteno napredovanje do optimalnih meja. Za te namene se danes vedno bolj uveljavlja *eksemplarično načelo,* po katerem imajo prednost učne vsebine, tipične za neko spoznavno področje, s katerimi se določeni vzgojno-izobraževalni cilji najhitreje in najbolj učinkovito dosežejo ter imajo ugodne možnosti za transfer in posploševanje na enaka ali sorodna spoznanja. V izbranih učnih temah morajo biti dobro razčlenjeni bistveni vsebinski elementi in označeno ne le to, kaj naj učitelj obravnava, marveč tudi tisto bistveno, temeljno, kar morajo učenci obvladati, in sposobnosti, ki si jih morajo ob učenju razviti.

Toda zahtevnost teh načrtov ne bi smela pristajati na ravni šibkih učencev, kakor se običajno misli. Nasprotno, naravnana mora biti na večino in hkrati biti odprta za šibkejše in zmožnejše učence. Zato ti načrti niso ne maksimalni, ne minimalni, marveč preprosto temeljni, včasih obsežnejši, drugič skromnejši, pač glede na pomembnost in naravo posameznih učnih tem, na vrednost njihovih logičnih struktur in osi, pojmov in zakonitosti, odnosov in funkcij itd. ter seveda glede na tehtnost informativnega gradiva, ki je povezano s svojim pojmovnim ozadjem ali pa predstavlja samo po sebi življenjsko pomembno praktično vrednost. *Informativnega znanja* ne gre podcenjevati in reagirati na njegovo hipetrofiranost z nasprotno skrajnostjo. Brez takega znanja, ki pomeni most do logičnih učnih globin, ni mogoče vzgajati in izobraževati. Je pa nujno uravnovesiti razmerje med ekstenzivnostjo in intenzivnostjo, med obsežnostjo in temeljitostjo temeljnega znanja in ne dopustiti, da bi bilo informativno znanje samemu sebi namen. Vselej ga je treba skupaj z njegovo obsežnostjo vrednotiti po njegovi tehtnosti, po njegovem deležu pri uresničevanju teoretičnih in praktičnih nalog pouka. Kje bo učno težišče za tega ali onega učenca, bolj na formativnem ali bolj na informativnem, naj presodi in odloči učitelj sam. To ter v večji in bolj individualizirani učni pomoči, da bi bila temeljna učna raven dostopna tudi šibkejšim učencem, so še mnoge neizrabljene možnosti današnje šole.

6.1.4. Vloga učencev pri izbiranju učnih vsebin in ravni

Za predmetno in globinsko vsebinsko diferenciacijo in individualizacijo je aktualno vprašanje, v kolikšni meri naj bodo izbirne odločitve prepuščene učencem samim, v kolikšni meri morejo učenci sami odločati o tem, česa se bodo učili. V tem pogledu sta problematični obe skrajnosti. Pogosto se sliši, da je omejevanje obveznosti učnih vsebin oziroma svobodna izbira teh možna le na račun učenčevega splošnega in vsestranskega razvoja, da se na ta način pospešuje prezgodnje poklicno odločanje, izraža miljejska neenakopravnost in neenake socialne razmere učencev. Po drugi strani pa je veliko zagovornikov stališča, da naj učenci svobodno odločajo, katerih učnih predmetov se bodo učili, v kakšnem obsegu in globini jih bodo obvladali.

V ozadju obeh skrajnosti je najti *družbene* in *psihološke* razloge. Medtem ko v socialističnem svetu utemeljujejo socialno in šolsko enakopravnost mladih ter primarnost družbenih interesov z od zunaj določeno vzgojnoizobraževalno enotnostjo, s katero svobodna učna izbira ni združljiva, pa naj bi bila zahodna svobodna šola izraz predvsem posameznikove demokratičnosti in svobode. Pod to krinko je buržoazna družba dolgo prikrivala svojo nezavzetost za splošno in znanstveno izobraževanje množic. Danes je tudi tam vedno več kritike na račun pretirane šolske svobode, v kateri si učenci sami izbirajo učne obveznosti. Ekonomski, znanstveni in tehnični napredek sveta, ki ga

spodbujajo nasprotne si blokovske tekmovalne in prestižne strasti, ne more mimo dejstva, kako ga šola podpira, kaj je z njeno racionalnostjo in kako razvija umske potenciale mladih generacij. V vseh učnih predmetnikih težijo h konstantnemu železnemu repertoarju tistih učnih predmetov in vsebin, ki za mnoge učence morda niso zanimivi, so pa neizogibni za tehnični, znanstveni in kulturni razvoj neke družbe.

Poleg socialnih je moč najti tudi psihološko utemeljevanje enotne kakor tudi svobodno izbrane učne vsebine. Socialistična psihologija, zlasti etablirana, se za kvantitativne in kvalitativne intelektualne razlike med učenci vsaj do nedavnega ni veliko menila, poudarjajoč, da je vsak učenec zmožen osvojiti sorazmerno visoke ravni tistega znanja, ki je družbeno pomembno. Buržoazna psihologija pa je svobodno izbiro učnih vsebin rada utemeljevala z različnimi, biološko pogojenimi umskimi zmožnostmi učencev, s čimer je pogosto prikrivala socialno in vzgojno-izobraževalno neenakopravnost množic. Vendar je v sodobni bolj demokratični meščanski šoli konvergenčno tezo »drugo na prvo«, to je, naj otrok najprej biopsihično dozori, da bi ga mogli na tem temelju kasneje vzgajati in izobraževati, že močno spodrinilo prepričanje, da razvitost duševnih funkcij ni le pogoj za učenje, marveč prav toliko tudi rezultat pravilno načrtovane in vódene učne aktivnosti.

Za našo šolo sta obe skrajnosti vsebinske izbire nesprejemljivi. Preseči ju moramo v dialektični sintezi, v kateri naj bo izražena svoboda družbe in posameznika, da dogovorjeno uresničujeta svoje vzgojno-izobraževalne interese, da usklajujeta obveznost in svobodnost vzgojno-izobraževalnih vsebin. Za praktično razumevanje tega izhodišča je nujno upoštevati nekaj določil.

Učenčeva učna zmogljivost nikakor ni *enodimenzionalna,* marveč je izredno kompleksna, specifična za vsakega posameznega učenca in odvisna od cele vrste dejavnikov. Zlasti je zanjo odločilna neposredna in posredna optimalna učna pomoč šole in drugih dejavnikov, ki so za to pomoč zavezani. Brez upoštevanja te pomoči ugotavljanje učne zmogljivosti učencev ne more biti realno. Samo v smislu optimalne učne pomoči je treba razumeti tezo, da mora biti učenje odvisno od individualnih učnih zmožnosti, nagnjenj, zanimanj itd. vsakega učenca in da mora biti dano učencem več svobode, da si izbirajo obseg in globino učne snovi.

Nadalje, svobodo učnega izbiranja učencev je treba najtesneje povezovati *z dolžnostmi učencev,* da optimalno razvijejo svoje vzgojno-izobraževalne možnosti in zmožnosti. Pri teh prizadevanjih se mora šola kar najbolj potruditi. Zmožnejše učence je treba motivirati in zavezovati, da se pri učenju ne bi ustavljali pod svojimi dejanskimi učnimi zmožnostmi, šibkejšim pa z učno pomočjo in drugače vlivati pogum ter zaupanje vase, da bi zadostili temeljnim učnim normam in optimalno razvili morebitne parcialne, običajno bolj praktične učne sposobnosti. To pomeni, da je treba učence za svobodno izbiranje učnih vsebin primerno pripraviti in vzgojiti. V začetku naj bo ta njihova svoboda manjša, pozneje, ko so zrelejši, vedno večja. A vselej je treba učence seznanjati z učno »ponudbo«, z alternativami, s cilji in kriteriji izbire učne snovi, s posledicami neadekvatne izbire, skratka, o vseh teh vprašanjih je treba z njimi veliko in argumentirano razpravljati.

Naša šola ima še en resen razlog več, da učencev ne more lahkega srca prepuščati spoznavnim plitvinam, na katere kaj lahko nasedejo, če povsem sami odločajo o obsegu in globini učenja. Njena posebnost je *v znanstveni in marksistični naravnanosti.* Te zahteve šole, ki poudarjajo svobodo učencev, da sami odločajo o obsegu in globini svojega učenja, običajno nimajo poudarjene. Bolj so usmerjene v pragmatične potrebe učencev. Zato se jim ne zdi škoda časa, če namenijo po želji učencev npr. urejanju, življenju in socialnim odnosom v stanovanju kar 12 učnih ur. V taki pragmatično naravnani šoli je laže prepuščati izbiro učne snovi učencem samim kakor v šoli, ki ji je dolžnost znanstveno poglobljeno poučevanje in razvijanje zahtevnejših funkcij.

S tem seveda ne trdimo, da vzgojno-izobraževalne teme s poudarkom na praktičnem v našo šolo ne sodijo. Varovati pa se je treba, da ne bi spodrinile temeljne funkcije šole: da omogoči mladini, postopno spoznavati osnovne zakonitosti, procese in vrednote v razvoju narave, družbe in človeka. Čim globlje jih bo mladina dojela in doživela, tem bolj bo nasproti njim svobodna in tem bolj jih bo obvladovala. To pa zahteva od naše šole dosledno spoštovanje znanstvenosti vzgojno-izobraževalnih vsebin in preudarno upoštevanje učenčeve učne svobode. Znanosti in znanstvenosti pač ni mogoče poljubno deliti na poljudne ravni, še manj pa toliko poenostavljeno prilagajati učnim zmožnostim učencev, da bi izgubili stvarno in logično neoporečnost in da bi kot taki prenehali objektivno odsevati stvarnost. Kdor hoče stvarnost razumeti, jo mora do neke stopnje znanstveno spoznati, pri čemer naj šola zlasti šibkejšim učencem intenzivno pomaga. Za nas je stvarna samo ta alternativa, ne pa beg od nje v svobodno izbiranje učnih vsebin ter ravni, ki zadržujejo mnoge učence na učnih površinah in pri nekritičnem, neznanstvenem odnosu do sveta.

V luči teh omejitev je treba razumeti vsebinsko učno diferenciacijo in individualizacijo ter svobodno izbiranje učnih vsebin. Šola mora postati široko področje vzgojno-izobraževalnih spremenljivk in možnosti, v katerih bo našel vsak učenec poleg skupnih in obveznih tudi sebi primerne sestavine, za katere se bo preudarno odločal, po potrebi tudi z učiteljevo pomočjo. Nobenega učnega predmeta ne bi smeli le od zunaj in vnaprej načrtovati, marveč ga je hkrati treba tudi sproti dograjevati z možnostmi in potrebami učencev. To velja za vse stopnje šolanja, od osnovne šole do univerze, konkretne aplikacije pa so, razumljivo, različne, odvisne od vsebinske enotnosti neke šole in heterogenosti njenih učencev. Posebej aktualna pa so omenjena vprašanja za enotno osnovno šolo, a tudi za prvo stopnjo usmerjenega izobraževanja, dokler mislimo vztrajati pri zdajšnji enotnosti šole. Zanemarljiva pa niso nikjer, tudi tedaj ne, kadar jih rešujeta srednja šola in še bolj univerza z zunanjo diferenciacijo. Ta ne more biti nikoli toliko enovita, da bi povsem presegla potrebe po vsebinski diferenciaciji in individualizaciji učnega oziroma študijskega procesa. Konkretno identificiranje teh razlik in njihovo učno zadovoljevanje pa je že stvar posebnih didaktik.

6.2. Vloga učitelja pri učni diferenciaciji in individualizaciji

Sodobna šola z intenzivnejšo notranjo in fleksibilno diferenciacijo pouka nujno vpliva, da se spreminja učiteljev učni položaj. Čim raznovrstnejše in čimbolj dinamične so v njej učne vsebine, oblike in odnosi, brez administrativnih posegov, ki določajo dejavnosti učiteljev in učencev, tem izrazitejša je učiteljeva odgovornost pri načrtovanju, izvajanju in preverjanju učnega dela. Brez te odgovornosti si ni mogoče zamišljati spremenjene in modernizirane šole, kajti še o vsaki šolski reformi so v bistvu odločali učitelji: če so se z njo identificirali, je uspela, učiteljem odtujena reforma pa je še vselej propadla ali obtičala na pol poti, naj so jo še tako forsirali od zunaj. Prisiljeno in proti prepričanju ni mogoče ustvarjalno delati. Že vsaka najmanjša šolska sprememba je bistveno odvisna od stališč učiteljev do nje, kaj šele taki posegi, kakršne terjajo diferenciacija in individualizacija pouka ter njuni družbeni in pedagoški cilji. Zato ni slučajno, da sprejemajo na nemške skupne šole le učitelje, ki se prostovoljno odločijo za delo na taki šoli.

S tem seveda ne trdimo, da je subjektivni šolski dejavnik vsemogočen in da zmore kompenzirati neustrezne pogoje učnega dela. Ta zmota je zelo razširjena v naših učnih razmerah, ko se pretirano poudarja subjektivna moč učitelja glede učne diferenciacije in individualizacije oziroma glede modernizacije šolstva sploh, a zanemarjajo njegove objektivne delovne razmere. Po eni strani ga metafizično ločujejo od objektivnega in

razdvajajo v dva neodvisna dejavnika, po drugi strani pa omalovažujejo lastne, imanentne kompetence objektivnega in subjektivnega, ne upoštevajoč, da imajo vendar jasno določene meje. V šoli brez ustrezno načrtovanih učnih vsebin in brez moderne učne tehnologije ter opreme učitelj ne more ustvarjati čudežev. Je pa res, da dobro usposobljen in zavzet učitelj tudi iz slabših razmer več potegne kakor slabo pripravljen in nemotiviran iz veliko boljših.

Tudi v naših dokaj težkih šolskih razmerah je vse več učiteljev, ki si prizadevajo individualne učne razlike med učenci pedagoško obvladati z modernejšimi učnimi pristopi. V njih raste prepričanje, da so enakosti in razlike med učenci hkrati pogoji, rezultati in nameni pouka, da so razlike v okviru enotnosti prav tako vredne kot tisto, kar je skupno in splošno, in da so še skromne individualne faze pouka le komplementarne sestavine skupnega dela, za katerega individualni prizvok se je treba nenehno boriti. Razume se, da je tak pouk za učitelja veliko zahtevnejši in učitelj mora biti zanj temeljiteje usposobljen. V šablonskem frontalnem učnem delu, ki temelji v bistvu na sivem povprečju, pri katerem zmožnejši učenci ne pridejo kaj bolj do veljave, so njegove poklicne kompetence hitro zadovoljive. Prav nič ga ne sili niti spodbuja, da bi nenehno razširjal in poglabljal svoje znanje in se za pouk temeljiteje pripravljal, njegova utečena rutina zadovoljuje njega in učence. Drugače je pri zahtevnejšem in kvalitetnejšem diferenciranem pouku, kjer zmožnejši in šibkejši učenci nenehno terjajo in dvigajo strokovnost učitelja, tak učitelj pa spet spodbuja in pospešuje razvoj učencev. Potemtakem je diferencirani pouk prav tolikšen pogoj za dobrega učitelja, kot je le-ta potreben za diferencirani pouk. Orišimo učiteljeve funkcije oziroma aktivnosti predvsem z vidika diferenciacije in individualizacije pouka, čeprav jih je težko ločevati, ker se nenehno prepletajo zdaj s tem zdaj spet z onim težiščem.

Na učiteljevo izobraževalno učno funkcijo vplivata predvsem dejstvo, da pri diferenciranem in individualiziranem pouku učitelj ne more biti edini vir in posrednik vednosti, spretnosti in navad, marveč je predvsem načrtovalec, organizator in usmerjevalec pouka, v katerem učenci kar se da samostojno, iz raznovrstnih virov in po modificiranih poteh odkrivajo znanje in si razvijajo sposobnosti. Če bi to učno strategijo razčlenjevali, bi ugotovili, da mora učitelj znati pri učencih oblikovati ali reaktivirati učno pripravljenost in razvijati vedoželjnost, ki izvira po eni strani iz njihovih splošnejših korenin, npr. iz odnosa do šole, učiteljev, razrednega kolektiva, iz socialne in moralne vzgojenosti ipd., po drugi strani pa iz njihovega neposrednega odnosa do konkretnega učnega predmeta in njegovih vsebin. Imeti mora razvite učno načrtovalne in organizacijske kompetence, z močnim smislom za modificirano prilagajanje pouka situacijskim posebnostim in njihovim zahtevam. Nastopati mora v funkciji klinika, ki obvlada veliko število učnih medijev, virov, oblik, metod in tehnik, diagnostične in prognostične postopke, a marsikaj mora znati tudi sam narediti in prirediti. Nujnost takih njegovih zmožnosti še stopnjujejo težnje po fizično ekološki, socialno komunikativni ali celo programski integraciji kakorkoli motenih (senzorično, vedenjsko, osebnostno, govorno, duševno) učencev (Lipužič, Novljan 1984, str. 8). Fleksibilnejši učni položaj zahteva od učitelja, da je suveren na svojem predmetno snovnem, pedagoško-didaktičnem in psihološkem znanstvenem področju. Le tako bo zmogel potrebno ustvarjalnost, da bo uravnovešeno razmerje med vodenjem in samovodenjem učencev. Sodoben učitelj jih ne želi vkalupljati, hkrati pa se boji, da bi bil njihov razvoj kaotičen, brez vsakih opor in vzglednosti. Ta dilema ga nenehno duhovno vznemirja in sili v neprestane ustvarjalne učne sinteze med skrajnostmi teze in antiteze.

Nepogrešljiva sestavina učiteljevega pedagoškega delovanja je *presojanje in vrednotenje* vzgojno-izobraževalnih situacij, učenčevih in njegovih odločitev, ravnanja in rezultatov, ob tem pa mora učitelj nenehno dvomiti in izbirati, kar spet naj usmerja en kriterij: pedagoška odgovornost. Zaradi te odgovornosti je učiteljevo delovanje ne le

intelektualno, marveč prav toliko tudi etično pogojeno. Razvite mora imeti razsojevalne in vrednostne sposobnosti ter prav tolikšno situacijsko senzitivnost. Brez teh lastnosti ne bi mogel zaznavati, presojati, vrednotiti in obvladovati najrazličnejših učnih položajev, tistih vnaprej predvidenih in še manj onih, ki se sproti porajajo. Pravzaprav je pri individualiziranem vzgojno-izobraževalnem delu veliko več drugih, vnaprej nepredvidljivih odločitev, s katerimi se učitelj nenehno prilagaja spremenljivosti in aktualnosti položajev. Tako npr. enkrat ni zadovoljen z učenčevim poročilom, drugič še slabšega pohvali, nato spet odkloni učencu pomoč s pripombo: »Potrudi se, boš že sam prišel do rešitve«, in že hiti pomagat drugemu, vse zato, da od zmožnega učenca več zahteva in ga čimbolj osamosvoji, šibkejšega pa spodbuja in mu pomaga. V ospredje stopa tisti vidik njegovega ravnanja, ki je v današnjem pouku zanemarjen, namreč način in čas učnega interveniranja: varovati se mora svoje učne neposrednosti in vsiljivosti ter imeti izredno razvit občutek za čas in položaje, v katerih naj neposredno posreduje oziroma ko je nepogrešljiv. Ker so te odločitve zelo odgovorne, mora biti učitelj do njih močno samokritičen, se ob njih učiti in jih nenehno izboljševati.

S tem smo že pri učiteljevi *svetovalni in instrukcijski vlogi*. Kolikor več je posredno vódenega pouka, skupinskega in individualnega učnega dela učencev, toliko aktualnejša je ta učiteljeva funkcija, ne glede na to, ali se pojavlja v neposredni ustni ali v posredni pisni obliki. Te zmožnosti so potrebne učitelju tudi zaradi sodelovanja s sodelavci, starši in z drugimi, ki imajo stike z vzgojo.

Svetovalna moč je odvisna od prej omenjenih razsojevalnih in ocenjevalnih zmožnosti učitelja. Brez teh ni mogoče verodostojno diagnosticirati učenčevih učnih potreb in predvideti najustreznejše oblike pomoči. Jasno je, da tudi brez ustreznih komunikacijskih in osebnostnih lastnosti učiteljevo svetovanje ne more biti uspešno. Učitelj mora biti sposoben strpno poslušati in sodelovati, predstaviti svoje zamisli in utemeljitve ter najti najbolj optimalne sinteze.

Temeljna podlaga že omenjenih učiteljevih izobraževalnih, razsojevalnih in svetovalnih funkcij je v bistvu v njegovi *kooperacijski in interakcijski razvitosti*. Diferenciranega in individualiziranega pouka ne zmore učitelj, če poučuje sam, brez sodelovanja s kolegi, v zaprtem razredu, kjer preživlja sam s seboj ali z učenci tudi odmore in prosti čas, hodi na konference in sestanke, doma pa spet sam načrtuje pouk in popravlja izdelke učencev. Njegovo delo je zaprto med štiri stene, redkokomu dostopno, izolirano, poteka brez medsebojnega delovnega oplajanja, sodelovanja, a tudi brez primerjanja in konfrontiranja, kar je sicer običajno in danes tudi nujno v vseh drugih intelektualnih poklicih. Tak učitelj v razredu v glavnem sam o vsem odloča in ukrepa, sam je lasten kriterij, merilo in razsodnik svojega dela. Izogiblje se vsemu, kar bi motilo osredotočenost nanj. Zelo težko privoli v sodelovanje s kolegi, še teže v njihovo prisotnost v razredu, v hospitiranje staršev ali koga drugega, ravnatelja, inšpektorja ali drugih uradnih oseb se pa dobesedno boji. Nerad dá na vpogled svoje priprave, podrobni učni načrt in drugo učno gradivo, ki si ga sam in zase pripravlja, dasi bi bilo naravneje in predvsem koristneje, če bi ga pripravljal teamsko. Te posledice se kažejo zlasti v šibkem pretoku izkušenj, v zelo neenotnem ravnanju učiteljev v sicer zelo sorodnih, če že ne v enakih učnih položajih, v šibki strokovnosti, specializiranosti itd. To še zlasti zbuja skrbi, ker so šole vedno večje in vse manj pedagogizirane.

Mnogi menijo, da so takega izolacionizma krive učiteljeva prezaposlenost in neugodne objektivne razmere, v katerih dela. V tem je velik del resnice, drugi del pa je v tradiciji šolskega individualizma, ki je učitelja od nekdaj zapiral le v družbo z učenci. Mnenja, da je ta družba za učitelja dovolj pestra in spodbudna za sodobno šolo, ne veljajo več. Res, učiteljevo mesto je sredi učencev, ko je eden bolj pristno demokratičen, drug bolj avtokratski. Toda glede strokovnosti, delovne in življenjske izkušenosti mu učenci ne morejo biti enakovreden partner, to pa nujno poraja hierarhična razmerja, ki

so, objektivno gledano, še najbolj v napoto osamljenemu učitelju samemu.

Omenjeni načini šolskega življenja in dela, povrhu še v neugodnih razmerah, kar je prej ko slej edinstveno med intelektualnimi poklici, kvarno vpliva na oblikovanje marsikatere učiteljeve pedagoške osebnosti. Prenekaterega tišči v vedno večje individualistično in privatniško obnašanje, v pretirano ali premajhno samokritičnost, v pretirano ali preskromno samozavestnost, v precejšnjo živčno občutljivost z znižanim tolerančnim pragom, v pogostne frustracijske reakcije, v ambivalentno držo, ki je v razredu drugačna od one zunaj njega, itd.

Tradicionalno podobo učitelja je treba v sodobni šoli zamenjati z njegovo bistveno drugačno vlogo. Veliko več skrbi kaže posvetiti razvijanju učiteljevih socialnih delovnih navad, sposobnosti za teamsko sodelovanje in za demokratično delitev dela z učenci. Učitelji, ki žele spodbujati bolj demokratične vzgojno-izobraževalne odnose, jih morajo najprej sami vzpostaviti med seboj. Opustiti morajo medsebojno nezdravo konkurenco, trenja po strokah, precenjevanje enih in podcenjevanje drugih ter premagati delovno izoliranost. Postati morajo deli po delu deljenega kooperativnega teama, ki bo čimbolj skupno načrtoval in izvajal učni proces. Zlasti načrtovanje in oblikovanje pouka zahteva sodelovanje učiteljev enakih razredov in sorodnih učnih predmetov, da bi tako zagotovili čimvečjo koordinacijo stičnih učnih tem in bi si delo porazdelili. Razredni učitelji, denimo, tretjih razredov ali predmetni učitelji materinščine bi morali na šoli velik del učnih priprav skupaj zasnovati in si deliti marsikatero konkretno delo v razredu ter s tem spreminjati ne le svojo prakso, temveč tudi sebe. Kontinuirano skupno delo poraja položaje, v katerih je nujno zavzemati stališča, jih primerjati z drugimi, položaje, ko učitelj svoje individualne nezadostnosti ne more več spregledati in ko mu njegovo delovno rutinerstvo vse bolj postaja problem. V njem se poraja dokumentirano in doživeto prepričanje o prednosti kooperativnega sodelovanja ne le zanj in kolege, marveč, in to je najvažnejše, tudi za učence. Intenzivne interakcije z vsemi subjekti pouka učni proces integrirajo in hkrati diferencirajo ter bistveno dvigajo učiteljevo predmetno in pedagoško kompetentnost.

V kooperativno oziroma teamsko sodelovanje naj se učitelji prostovoljno in postopno uvajajo, a pri tem je upoštevati njihove dosedanje navade, temperament, čustvene zavore, predsodke ipd. Teh ni mogoče paralizirati čez noč, še najmanj z nezaupanjem ali z drugim bolj ali manj izraženim nasiljem. Socializiranje bo toliko uspešnejše, kolikor taktnejše bo, kolikor manj bo nezdrave grupaške konkurenčnosti in kolikor manj bo učitelj oviran, da sprosti in uveljavi svoje individualne strokovne in osebnostne zmožnosti. Učitelj mora vrednost kooperativne delovne metode sam uvideti in si postopno oblikovati potrebne socialne in interakcijske lastnosti. Začeti je treba s pogostnim, v začetku bolj priložnostnim razpravljanjem o učnih težavah, razmerah in izkušnjah, o posebnostih posameznih učnih predmetov, o njihovih načrtih, virih in pripomočkih, o učencih, o učnih zahtevah, ocenjevanju in disciplini, o posameznih učnih metodah, oblikah, o sodelovanju s starši itd. Ti razgovori veliko pripomorejo, da začno učitelji šolo, sebe in svoje delo tesneje povezovati z učenci, nadalje iskati vzroke za različne reakcije in težave učencev tudi v sebi, skratka, navajajo jih na večjo odgovornost, samokritičnost in samoocenjevanje.

Naslednja stopnja učnega sodelovanja se razteza že na medsebojno izmenjavo učiteljevih strokovnih del, npr. podrobnega učnega načrta, gradiva in pripomočkov, ki jih je sam naredil, sčasoma pa bo postal bolj odprt tudi glede svojih učnih priprav in glede učnih »skrivnosti« neposredno v razredu. Vse pogosteje bo privolil na usklajeno obravnavanje sorodnih učnih tem, npr. razsvetljenstva v zgodovini in literaturi, in na učne hospitacije ter razgovore o njegovem delu. Najvišja stopnja kooperiranja pa se doseže, ko začutijo učitelji potrebo po neposrednem sodelovanju v razredu, po delitvi dela, ko teamsko načrtujejo in izvajajo modele notranje in fleksibilne učne diferenciacije.

Naslednji, izredno pomemben pogoj diferenciranega in individualiziranega učnega dela je povezan z učiteljevimi *inovacijskimi zmožnostmi*. Kot vsako, zlasti intelektualno delo mora biti ustvarjalno tudi vzgajanje in izobraževanje ter težiti k neprestanim izboljšavam in novostim. V tem neprekinjenem razmišljanju in poskušanju je veliko mikavnosti učiteljskega poklica, v katerem je sicer malo receptov in dokončnih resnic. Makarenko ni zaman razglasil pedagoško znanost za eno najbolj dialektičnih, katere spoznanja morejo imeti v praksi zelo različne učinke, a to je odvisno od učiteljeve ustvarjalne inventivnosti, kako jih modificira in prilagaja konkretnim razmeram učencev in njega samega, prostora in časa. Brez tega nenehnega vnašanja novih spoznanj postaja učiteljevo delo vse bolj rutinsko in jalovo.

Vendar pogoja za večjo modernizacijo pouka ni lahko doseči. Na tej poti je veliko ovir, ki so objektivne in subjektivne narave. Predvsem je pomembno, v kolikšni meri je modernizaciji naklonjen učitelj sam, ali ve, za kaj gre, kakšna so njegova stališča do nje, njegovi pogledi in prepričanja, koliko je zanjo ogret, odprt ipd. Ti procesi, ki so poleg drugega tudi močno odvisni od njegove osebnosti, so odločilni za učiteljevo inovativno ravnanje in delovanje. V tuji literaturi so bogato opisani, za nas pa bodo zanimivejši nekateri tovrstni rezultati iz domače raziskave.

Uršičeva (1975) navaja podatek, da je bilo od 465 osnovnošolskih učiteljev, kolikor jih je zajela v raziskavo, okoli 31 % naklonjenih, 16 % nenaklonjenih uvajanju didaktično-metodičnih učnih inovacij, 53 % pa je bilo nevtralnih. Visok odstotek nevtralnih in sorazmerno nizek odstotek naklonjenih je najbrž pripisati slabi informiranosti in pomanjkljivim delovnim razmeram. Obojega je v naših šolah veliko. Podatki kažejo, da so učitelji skromno seznanjeni z novostmi, saj jih po nekem drugem podatku, ki sicer ni povsem primerljiv (Kosanović, 1983, str. 115), le polovica sledi učnemu napredku. Zelo zanimiv je podatek, ki se je potrdil v obeh virih (Uršič, 1975, str. 305; Kosanović, 1983, str. 115), da se zanimanje za didaktično modernizacijo pouka in naklonjenost do nje znižuje z visoko stopnjo poklicne izobrazbe. Največ smisla zanjo kažejo učitelji z višjo izobrazbo, torej diplomanti pedagoške akademije in njeni absolventi, sledijo jim učitelji s srednjo izobrazbo, močno pa zaostajajo fakultetno izobraženi učitelji. Med učitelji z višjo izobrazbo jih je 3,2-krat več s pozitivnimi kakor z negativnimi stališči do didaktično-metodičnih inovacij, medtem ko je med visokošolsko izobraženimi slednjih celo 1,8-krat več kot onih s pozitivnim odnosom do teh vprašanj (Uršič, 1975, str. 305). Pozitivna povezanost med stopnjo izobrazbe in inovativnostjo učitelja, ki se po svetu običajno potrjuje, za naše razmere žal ne velja, kar je gotovo v zvezi s študijskimi programi univerze in višjih pedagoških šol. Visoka izobrazba ne usposobi avtomatično boljšega učitelja, če je programsko le preveč odtujena potrebam pedagoškega poklica.

Velika ovira za hitrejšo učno modernizacijo so tudi neugodne učne in delovne razmere mnogih učiteljev in učencev. Res je sicer, da morejo slabe delovne razmere navidezno celo spodbujati učiteljevo inovativno dejavnost. Toda prave in argumentirane predstave o njej in njeni vrednosti se v takem okolju ne morejo razviti, pa je zato pri marsikaterem njihova naklonjenost novostim najbrž bliže kritiki obstoječega kakor prepričljivi želji po bistveno novem. Na podobno nasprotje kažejo pogostni podatki, da so učitelji boljše opremljenih šol manj naklonjeni učnim novostim. Razložiti si jih moremo tako, da se tej opremljenosti ne podrejajo tudi ostali učni dejavniki, oziroma da jo motijo preobsežni učni načrti, pomanjkanje programov, pomožnega osebja, servisov, neugodni urniki, razdrobljenost predmetov in seveda preobremenjenost učiteljev in njihova šibka usposobljenost za tak pouk. V takih razmerah se modernejši učni pristopi ne morejo sprostiti in dokazati svojih prednosti, zato jim učitelji ne zaupajo. Raje se držijo utečenega, kolikor toliko znanega, ki jim daje več delovne varnosti in manj vznemirja njihovo sorazmerno visoko razvito zavest poklicne odgovornosti. Zaradi tega je napačno videti v takih razmerah le učiteljevo inovativno brezbrižnost in ne tudi vzro-

ke, ki jo porajajo.

Hitrejšo modernizacijo šolskega pouka zavirajo še nekateri drugi razlogi. Naši močno feminizirani šoli nikakor niso v prid dejstva, ki sledijo iz že omenjene raziskave Uršičeve, da je med učiteljicami manj inovativne naklonjenosti kakor med učitelji, da s starostnimi in poklicnimi leti ta naklonjenost upada, da poklicno nezadovoljstvo močno znižuje inovacijsko voljo, da sta poklicna ambicioznost in možnost napredovanja – v šolstvu je obojega malo – pomembna pobudnika napredka, ki mu tudi šolsko ozračje ni posebno naklonjeno, da učitelja malokdo spodbuja in mu pomaga izboljševati delo itd. K temu je treba pripisati še nekatere učiteljeve osebnostne lastnosti, ki bistveno pospešujejo ali zavirajo njegovo inovativnost. Učitelj bi vsekakor moral imeti več smisla za kooperativno delo, moral bi biti bolj odprt za izkušnje drugih in se znebiti mnogih predsodkov, zoprn mu mora biti konformizem in ponavljanje vedno istih poti, potrebno mu je veliko več neugnanosti, vztrajnosti in potrpežljivosti do sebe, a zlasti še tvegavosti in zdrave samokritičnosti.

Vsega tega je med učiteljstvom mnogo premalo, a tega so bolj krivi drugi kot učitelj sam. Njegove sicer pogostne namere, da bi pouk diferenciral in individualiziral, oziroma moderniziral, rade ostajajo pri bolj ali manj določenih željah, premalo pa je v njih poguma in odločnosti za korak naprej v stvarnost, ali pa je ta napredek premalo izrazit in dosleden ter pod preskromno ali prestrogo kontrolo samokritičnosti. Tisti učitelji, ki si prestrogo sodijo, postanejo malodušni in demoralizirani, pogum jim vedno bolj hlapi. Po drugi strani se pa učitelji z manj občutljivo vestjo radi znajdejo v zanimivem nasprotju, ko se neskladja med tem, kako naj bi delali in kaj v resnici počno, večkrat ne zavedajo. Po kakem tovrstnem predavanju kar soglasno zatrjujejo: »Ja, saj tako že dolgo delamo«, ali pa: »Vse lepo in prav, toda v naših delovnih razmerah se ne dá nič storiti«, čeprav se v razgovoru potem največkrat razkrije, da je resnica daleč od teh trditev.

Velik del teh slabosti in premajhne inovacijske zavzetosti je treba pripisati dejstvu, da so učitelji veliko premalo vključeni v preučevanje obče in svoje pedagoške prakse in so v tem pogledu v izrazito pasivnem položaju. Razumljivo je, da se učitelj izogiblje vlogi izvrševalca njemu odtujenih odločitev in zamisli, če nastajajo mimo njega in v okoljih, ki šolsko prakso veliko premalo poznajo. Da bi se to nasprotje preseglo, v svetu vse bolj uveljavljajo tako imenovano »akcijsko raziskovanje« (Marentič-Požarnik, 1984/6). Ob neposrednem sodelovanju učiteljev je namenjeno predvsem boljšemu spoznavanju in spreminjanju posameznih delov pedagoške prakse v bolj omejenem prostoru. Bolj kot na kvantitativne statistično izražene kompleksnejše posplošitve, veljavne za širši prostor, je takšno preučevanje naravnano na kvalitativno odkrivanje in interpretiranje pomanjkljivosti ožjega pedagoškega položaja in na njega spreminjanje z uvajanjem novosti, pri čemer se s temi izkušnjami lahko okoriščajo tudi druga sorodnejša okolja. Izhodišče je ugotovitev, da je v izredno raznoliko vzgojno-izobraževalno prakso težko vnašati preveč posplošena povprečna spoznanja in rešitve. Pogostna opozorila, da jih je treba ustvarjalno aplicirati, konkretizirati in prilagajati posebnostim pedagoškega položaja, ne dobijo zaželenega odmeva, delno zato, ker je šola za take modifikacije premalo usposobljena. Nemalokrat pa so ovira v resnici prevelika razhajanja med posebnostmi konkretnega učnega okolja in posplošenostjo neke zamisli ali novosti, ki jo odtujuje še dejstvo, da pri njenem odkrivanju in oblikovanju niso sodelovali niti učitelji niti učenci s svojimi konkretnimi željami, izkušnjami, potrebami in možnostmi. Omenjena resnica se vedno znova razkriva na področju diferenciacije in individualizacije pouka. Sorazmerno malo je občeveljavnih in uporabnih diferenciacijskih modelov, veliko več je posameznih rešitev, ki izvirajo iz posebnosti, pogojev in možnosti konkretnih šolskih okolij. Zato je te rešitve silno težko spraviti na skupne imenovalce.

Zaradi neposrednega in prostovoljnega sodelovanja je akcijsko raziskovanje in iz-

popolnjevanje učiteljev zelo občutljivo glede instrumentov in postopkov preučevanja. Kar najbolj se mora opirati na tiste, ki so neposredno povezani z učiteljevimi lastnimi izkušnjami in z rezultati njegovega vsakodnevnega dela. V poštev pride analiziranje najrazličnejših storitev učitelja in učencev, npr. dnevnikov, podrobnih učnih načrtov, učnih priprav, izdelkov učencev, učnih pripomočkov, dalje intervjuji, ankete ipd., a predvsem analiziranje konkretne učne prakse, pri čemer se vloge opazovalca, denimo svetovalca, šolskega pedagoga, raziskovalca na eni strani in učitelja izvajalca na drugi neprestano prepletajo in izmenjujejo. Tako delovanje prehaja postopoma v učiteljevo navado in potrebo, v ustaljen razmišljajoč odnos do vsakodnevne učne prakse, ki jo vse bolj pojmuje kot permanentno poskušanje, kot vir in kriterij, kako nenehno izboljševati svoje delo. Na ta način postaja praksa temeljno sredstvo ne le učiteljevega inovacijskega razvoja, marveč tudi njegovega strokovnega in osebnostnega izpopolnjevanja za vse ostale poklicne pedagoške funkcije.

Čeprav nazadnje omenjena, pa po pomembnosti nikakor ni zadnja *učiteljeva vzgojna funkcija* pri individualiziranem pouku. Na tem mestu jo omenjamo zaradi njene integrirajoče narave, saj mora prevevati celotno učiteljevo delovanje, vse njegove poklicne naloge. Učilnica je »družba v malem«, prostor usklajevanja, dogovarjanja, sodelovanja in sožitja, kjer naj si razvijajo mladi ljudje temeljne osebne, socialne, moralne, estetske in druge norme, prepričanja in stališča. Vanjo, v svoje delo in odnose morajo vnesti učitelji več čustvenosti, doživljanja in zdrave domačnosti ter opustiti predsodke, da sodi taka drža le v privatno življenje, da pa morajo biti odnosi in delo v šoli strogo racionalni, hladno avtoritativni in odtujeno distancirani. Pri diferenciranem pouku so še teže pogrešljive, intelektualne oziroma kognitivne vzgojne lastnosti, kakršne so miselna in duhovna fleksibilnost, sposobnost razsojanja in vrednotenja, zmožnost znajdenja v različnih položajih, navade samostojnega dela, zavest dolžnosti in kritičnosti, organizacijske zmožnosti itd. Brez take vzgoje, ki je nepogrešljiv pogoj in rezultat učne diferenciacije, se pogosto dogaja, da za novo neusposobljeni in neizkušeni učenci taka prizadevanja radi odklanjajo. Učitelji se vračajo k staremu z izgovorom, da učenci niso kos tako zahtevnemu učenju, da zanj še niso zreli in vzgojeni.

Izhod iz tega začaranega kroga more biti le v spoznanju, da zahteva vsako samostojno in ustvarjalno delo učencev potrebne sposobnosti in lastnosti. Ker jim niso same po sebi dane, jih je pač treba v njih postopno, toda vztrajno razvijati in privzgajati. Ta naporna pot ni odvisna le od učiteljevega znanja, marveč je odločilno povezana tudi z njegovo osebnostjo. Eno izmed njenih temeljnih določil mora biti, da je učitelj trdno prepričan o tem, kar misli in dela, predvsem pa ga morata voditi zaupanje v samostojne in ustvarjalne zmožnosti učencev.

Ni težko ugotoviti, da so skoro vse učiteljeve sodobne pedagoške funkcije odločilno odvisne od njegove *učnovsebinske in pedagoške usposobljenosti,* od njegovega nenehnega spreminjanja in razvijanja. Med anketiranimi reškimi vzgojitelji in učitelji jih je nad 36 % izjavilo, da je njihova neusposobljenost velika ovira za učno individualizacijo (Rosić, 1985, str. 4). S tem drugih okoliščin, ki jo podpirajo ali zavirajo, kajpak ne podcenjujemo, so pa vendarle podrejene učiteljevemu znanju, ki še v tako neugodnih delovnih razmerah vselej najde nekaj opore, da se individualizacija vsaj delno uveljavi in pospešuje delo. Če pa tega znanja in volje ni, se stagnaciji in nazadovanju ni mogoče izogniti. Zaradi tega si v svetu, kjer jim je v resnici za modernizirano šolo, v prvi vrsti prizadevajo aktualizirati izobraževanje učiteljstva. Pri tem, razumljivo, ne gre le za več predmetnega znanja, enakovredna postaja pedagoška, psihološka, sociološka in druga usposobljenost, kar vse potrebuje učitelj pri tako pisanem učnem delu. Zlasti je pomembno razviti učiteljevo pedagoško intuicijo, logiko in posluh ter sposobnost, da bo znal svoje znanje aplicirati in konkretizirati v različnih učnih položajih. Materialno znanje naj mu bo le podlaga in pogoj, da se bo razvil v resnično ustvarjalnega intelektualca.

O izobraževanju učiteljstva ne želimo posebej razpravljati. Velik delež tega bremena mora prevzeti že njegovo redno šolanje, o čemer je bilo na drugem mestu več povedanega (Strmčnik, 1984/9–10). Tukaj naj poudarimo predvsem neizbežnost dopolnilnega izpopolnjevanja in stalne strokovne pomoči, ki je mora biti učitelj deležen pri svojem vsakodnevnem delu. Vendar tega izobraževanja ne gre razumeti v tradicionalnem pomenu, ko ga običajno omejujemo na preprosto verbalno seznanjanje z učnimi novostmi. To je seveda potrebno, da bi jih učitelji razumeli, spoznali njihov smisel in si razvili vedoželjnost. Je pa premalo pedagoško stvarnost le razumeti, treba jo je znati tudi spreminjati. V te namene se mora védenje preoblikovati v spretnosti in sposobnosti njegovega uporabljanja, a tega brez dejavnega izobraževanja, ki je neposredno povezano z vadenjem in poskušanjem, ni mogoče doseči. Kakor učenci se tudi učitelji najuspešneje usposabljajo in spreminjajo, če se njihovo znanje razvija in potrjuje v učni praksi. Šele tedaj se z novim resnično in toliko identificirajo, da postane sestavni del njih samih in gonilna sila njihovega spreminjanja.

Pri tem bi jim morale biti v veliko večjo pomoč strokovne službe v šoli in zunaj nje. Zlasti priprave v najširšem pomenu besede za pouk bi morale potekati v temeljitem sodelovanju in posvetovanju z različnimi strokovnjaki. Vse, kar je možno predvideti in s čimer se da pomagati pred poukom, je treba opraviti v pripravah na pouk, da bi se lahko učitelj med delom v razredu čimbolj posvetil nepredvidenim, na novo nastajajočim položajem. Svoj smisel in utemeljenost bi morale povezovati strokovne službe predvsem s takim operativnim izobraževanjem učiteljstva in ga povezovati z nenehnimi inovacijskimi nameni, da bi bilo v resnici subjekt spreminjanja učitelja in njegovega učnega okolja. V ta prizadevanja se morajo svetovalci, šolski pedagogi in psihologi vključevati ne le kot opazovalci in ocenjevalci, marveč kot enakovredni člani delovnih skupin. Šele po tej poti si bodo pridobili potrebno zaupanje, učiteljem pa pomagali do ustvarjalnega usposabljanja in izboljševanja njihovega dela.

6.3. Brez učne tehnologije ni moderne šole

Metodične pestrosti in fleksibilnosti, ki je pomembna podlaga diferenciacije in individualizacije pouka, si danes skoro ne moremo zamišljati brez učne tehnologije. Vse bolj se potrjuje klasično pravilo, da je od zadostnega števila različnih, toda ustreznih kvalitetnih učnih sredstev veliko odvisno, ali bodo vsi učenci učno uspevali, predvsem pa, ali bodo doseženi posebni, to je individualizirani učni cilji. Obstaja nesporna zveza med avdiovizualnimi aktivnostmi učencev doma in v šoli ter njihovim razvojem. Zato se socialno diferenciacijska vloga tega učnega dejavnika zelo poudarja. Šole, ki so z njim dobro opremljene, zlasti z računalniško tehnologijo, morejo vsestranski, predvsem izobraževalni razvoj učencev veliko bolj pospeševati kakor šole, ki teh možnosti nimajo. Ker so slednje običajno v gospodarsko bolj pasivnih predelih, kjer otrokom teh civilizacijskih in kulturnih prednosti tudi dom ne more nuditi, je treba posebej paziti, da ne bo postala učna tehnologija dodatno torišče socialne vzgojno-izobraževalne diskriminacije.

Z vidika naše teme nas predvsem zanima dejstvo, da je učna tehnologija lahko pomemben dejavnik pri uravnavanju odnosov med učno enotnostjo in diferenciacijo. Z njo je mogoče veliko bolj zadovoljevati individualne učne zmožnosti in posebnosti učencev tudi v razmerah relativno enotnih učnih programov in enotnejše organizacije pouka. Kolikor bolj učna sredstva dopolnjujejo učiteljevo didaktično vlogo, toliko laže je organizirati diferencirano in individualizirano učno delo. Zgrešeno pa je mnenje, da so za te namene starejša učila in učna sredstva oziroma tako imenovana drobna tehno-

logija že presežena in da je mogoče v šoli kaj doseči le z moderno učno tehnologijo. Da je slednja v mnogih osnovnih in srednjih šolah premalo izrabljena ali povsem mrtva, ni skrivnost, premalo pa se ve za učitelje, ki z dokaj klasičnimi učnimi pripomočki, mnoge tudi sami pripravijo, veliko dosežejo. Do največje mere znajo izkoristiti šolsko tablo in tabelsko sliko, učbenike, delovne zvezke, zbirke nalog, vaj in rešitev, učne in kontrolne liste, navodila za opazovanja, eksperimentiranje ipd., likovne ilustracije, zvezke prejšnjega razreda itd.

Za mnoge učitelje so prav v teh učnih sredstvih skrite neštete rezerve. Pa ne samo zanje, tudi šolski strokovnjaki jih v opredeljevanju izobraževalne tehnologije radi zanemarjajo. Zato moramo posebej poudariti, da imamo z izobraževalno tehnologijo v mislih starejša in novejša učna sredstva (medije), njene tehnično instrumentalne (hardware) in vsebinsko programske (software) sestavine. Če povzamemo Okonovo (Đjorđević J., 1981, str. 223) klasifikacijo, gre za *verbalna, tekstna, preprosta vizualna* (originalni predmeti, makete, slike itd.), *tehnično vizualna* (fotoaparat, diaskop, episkop, mikroskop itd.), *tehnično akustična* (gramofon, radio itd.), *avdiovizualna* (zvočni film, televizija itd.) *in elektronsko tehnična sredstva* (učni stroji, računalnik itd.). Zlasti slednja, ki zmorejo učni proces delno tudi avtomatizirati, so namenjena predvsem večji individualizaciji vzgojno-izobraževalnega dela.

Diferenciacijske in individualizacijske prednosti učne tehnologije izvirajo iz različnosti njenih lastnosti. Učna sredstva (mediji) se razlikujejo že po *nosilcih informacij,* ali so to besede, znaki, številke, slike, predmeti itd., po *natančnosti informacij,* ki jih prenašajo, npr. glede gibanja, velikosti, barve predmetov, pojavov in procesov, nadalje se ločijo po *angažiranju zaznavnih kanalov,* npr. vidnega, slušnega itd., po *naravi aktivnosti,* ki jo učna sredstva sprožijo, po tem, *kakšno učiteljevo in učenčevo vlogo* zahtevajo, itd. Ko učitelj ta sredstva izbira, mora med drugim misliti predvsem na njihovo prilagojenost individualnim razlikam učencev. V tej zvezi je vsekakor treba vsaj omeniti nevarnost, da poraja zlasti novejša izobraževalna tehnologija predvsem individualno učenje, ki utegne, če je pretirano, iztrgano in na nepravem mestu, biti v nasprotju s socialnim učnim in vzgojnim ciljem pouka.

Diferenciacijske in individualizacijske prednosti izobraževalne tehnologije začnimo z njeno večjo *učno objektivnostjo.* Učence more pripeljati v večji neposredni kontakt z učno stvarnostjo, osredotočiti učenje nanje, omiliti učni monopolizem učitelja in bolj upoštevati objektivne učne zmožnosti učencev. To in večja kombinacija učnih sredstev (medialna diferenciacija) omogoča zlasti *individualno in skupinsko samostojno delo,* individualno rabo in rokovanje z učnimi sredstvi, *diferenciacijo učnih ciljev in vsebin* v kvalitativnem in kvantitativnem smislu, nadalje *različne učne poti in postopke, prilagojen učni tempo, postopnost napredovanja korak za korakom itd.* S pomočjo učne tehnologije je možno doseči *bolj odprte interakcijske in komunikacijske učne položaje,* v katerih je več prostora tudi za učenčevo soodločanje, za večje upoštevanje njegovih izkušenj, želja in potreb. S samoopazovanjem in analiziranjem lastnih učnih ravnanj, ki so objektivirana ter ohranjena v zvočnem ali vidnem zapisu (magnetoskop, videorekorder), je dana učencu možnost, *da kritično spoznava svoje učne posebnosti.*

Zlasti uspešna je učna tehnologija za individualizirano utrjevanje in preverjanje znanja, spretnosti in navad. V tem pogledu morajo prevzeti učni mediji predvsem naslednje učne funkcije: učencem dajejo prilagojene vaje in naloge, rešitve sproti kontrolirajo in dajejo takojšnjo povratno informacijo s podkrepitvijo, učne napake hitro odkrivajo in popravljajo, s čimer preprečujejo utrjevanje napak. Velika prednost teh sredstev je še v tem, da omogočajo dodatno in specialno učno oskrbo učno zmožnejših in bolj zainteresiranih učencev in da omogočajo uspešnejšo pomoč učno šibkejšim učencem.

Sodobna šolska organizacija pouka, ki izhaja iz modernejše izobraževalne tehnolo-

gije, temelji predvsem na *specializiranih učilnicah* (kabinetih) in na *knjižničnem informacijskem centru,* ki obsega zlasti čitalnico, razstavne prostore, prostor za projektiranje, razmnoževalnico ipd. in seveda medioteko z bogato izbiro filmov, diapozitivov, magnetofonskih in magnetoskopskih trakov ter drugih avdiovizualnih programov. V tem centru so posebne delovne mize za individualno in skupinsko učno delo. Vgrajena bi morala biti predvsem tale standardna učna sredstva: kasetofon, diaprojektor, TV sprejemnik-monitor, element-kinoprojektor (SUPER 8mm), pomožni ekran iz mlečnega stekla, mikročitalec, mikroračunalnik, modul za sinhroniziranje kasetofona in diaprojektorja in moduli za mikroračunalniško upravljanje avdiovizualne tehnike in sistema komunikatorjev (Makanec, 1983/2, str. 100). K temu je nujno dodati še učne vire zunaj šole, ki jih naša šola premalo izkorišča.

Učni tekst

Na tem mestu posebej poudarimo nepogrešljivost in individualizacijsko vrednost učnega teksta. Čeprav se je v šestdesetih letih našega stoletja pod vplivom evforične učne tehnologije njegov položaj precej zamajal, saj so mnogi mislili, da ga bodo spodnesli »Non book« mediji, je danes mesto učnega teksta trdnejše, kakor je bilo sploh kdaj v zgodovini šolstva. Za sistematično, poglobljeno, ustvarjalno in predvsem individualizirano učenje je nepogrešljiv, bodisi kot samostojen učni vir ali kot spremljevalec in koordinator drugih učnih medijev. Že njegove najočitnejše in najsplošnejše individualizacijske možnosti, npr. individualno samostojno učenje učenca v lastnem kognitivnem stilu in tempu, svobodnejše izbiranje zanj zanimivih in primerno zahtevnih tekstov, samoizobraževanje ipd. dokazujejo, da je učna knjiga v šoli nepogrešljiva, pri čemer nimamo v mislih le klasičnega učbenika, marveč tudi druge tekstne zvrsti. Prikažimo na kratko njihov pomen za diferenciacijo in individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela, obširneje pa so prikazani v drugem viru (Strmčnik, 1975/5–6, 7–5).

Učbenik, ki je temeljni učni tekst, more upoštevati individualne razlike med učenci že v uvodnem delu učne ure. Njegove tovrstne možnosti zagotovijo le pestri motivacijski vložki, npr. če so cilji učnih tem čimbolj konkretizirani in operativirani, če so naslonjeni na izkušnje učencev in osmišljeni s kakim primerom, problemom ali nalogo, če imajo teme čimbolj izzivalne naslove, če je navedena kratka epizoda iz znanstvenikovega življenja oziroma motiv, ki ga je spodbudil, da se je začel ukvarjati s to temo, itd. Kolikor pestrejša so taka in podobna motivacijska sredstva, toliko več različnih učencev bodo spodbudila in razvila v njih učno zanimanje. Če jih je premalo v učbeniku, naj jih dopolni učitelj sam.

Še pomembnejša je individualizacijska funkcija učbenika kot posrednika znanja in sposobnosti. Odvisna je v prvi vrsti od tega, ali so razložene učne teme iz več zornih kotov in z več primeri, ali je dovolj jasno začrtana temeljna učna raven, k njej pa dodano še kaj za zmožnejše učence, ali jih učbenik navaja na uporabljanje še drugih virov, ali je zgrajena učbeniška razlaga v primernih učnih korakih in v primernem razmerju med že znanim (redundantnim) in novim (informativnim) znanjem, kolikšna je semantična gostota jezika in stila pisanja, ali so na težjih mestih vgrajene povratne informacije, ali je tekstna razlaga podprta z nazornimi ilustracijami, da bi bilo ustreženo tako konkretneje mislečim učencem, pa tudi tistim z bolj razvitimi teoretično abstraktnejšimi miselnimi sposobnostmi, ki so bolj osredotočeni na tekst sam oziroma na abstraktnejše sheme in skice. Pomembno je, ali je učni tekst zgrajen bolj po načelu *»konceptualnega konflikta«* ali pa po teoriji *»kongnitivnega strukturiranja«*. Tekst po prvi varianti vključuje več ozirov na predhodno znanje, zbuja pestre asociacije, vgrajuje mnoge problemske, konfliktne in provokativne položaje, kontrastne in protislovne učinke, se iz-

ogiblje dokončnosti, uglajenosti, izidom brez ostanka itd. Tako komponirani učni teksti učno bolj pospešujejo zmožnejše učence in tudi za šibkejše so spodbudnejši in zanimivejši, kakor je »kognitivno strukturiranje«, za katero je značilno, da so teksti sicer pisani tekoče, sistematično, pregledno razmejeno ipd., vse skupaj pa drsi bolj po površini, z manj možnostmi za samostojno in ustvarjalno razmišljanje učencev. Zlasti take tekste naj bi učitelj dopolnjeval z *matemagenskimi ukrepi* oziroma s polprogramiranimi dopolnitvami, kakršna so npr. vprašanja, impulzi, problemi, navodila, jasni cilji, primerjave, dispozicije ipd. Ta sredstva bodo zmožnejšim učencem manj povedala, vendar več od njih zahtevala kakor od šibkejših učencev, ki jim je treba bolj neposredno pomagati, zlasti kadar naletijo na težje, nevralgične učne probleme. Pogosto bo treba učence, ki so učbeniško razlago slabo razumeli, zanemarili kak njen bistveni vidik, spregledali ali pozabili kak pomembni podatek, vračati k viru, medtem ko bo z drugimi stekel poglobljen, morda že kar specializiran razgovor o učbeniški temi.

Največ individualizacijskih možnosti učbenika je povezano z utrjevanjem znanja in sposobnosti. Tem namenom so današnji učbeniki tudi v prvi vrsti namenjeni. Njihovi avtorji bi morali to dejstvo upoštevati tako, da bi bolj ločevali informacijske in bistvene zapomnitvene dele učnih tem, da bi slednje bolj organsko povezovali z vajami in nalogami na različnih ravneh, s povzetki, navodili ipd., s pomočjo katerih bi si učenci na podlagi temeljnih vednosti razvijali sposobnosti in spretnosti dejavnega učenja. Tukaj prihaja učenčevo individualizirano učenje do popolnega izraza: v lastnem stilu in tempu predeluje učenec tekst, si dela izvlečke, jih opremlja z ilustracijami, izpisuje vprašanja oziroma probleme, se uči z glasnim ali tihim branjem, išče pomoč pri drugih virih itd. Te prednosti učnega teksta se še bolj pokažejo, če ga smejo učenci tudi v šoli svobodneje uporabljati, npr. kot oporo pri obnavljanju nekih vednosti, kot zbirko podatkov, ki razbremenjuje njihov spomin, za preverjanje natančnosti nekih podatkov ipd., skratka, kadar postane učbenik nepogrešljiv učni sopotnik in pomočnik, ki bo vse pogosteje v učenčevih rokah.

Današnje učbenike običajno dopolnjuje raznovrstno didaktično tekstno gradivo, ki zagotavlja učbeniku resnično delovni značaj. Med tako gradivo uvrščamo predvsem delovne zvezke, učne listke in različno priročno ali dopolnilno učno literaturo. Ni treba posebej poudarjati, da je didaktično tekstno gradivo nepogrešljivo sredstvo tudi za večjo individualizacijo pouka. Zmožnejšim učencem omogoči preseganje učbeniške zahtevnosti, zahtevnejše aplikacije in uporabo znanja, šibkejšim učencem pa daje dopolnilne razlage z več primeri, predvsem njim prilagojene vaje. Zaradi tega mora biti didaktično gradivo, kadar je sestavni del učenja iz učbenika, neposredno povezano z bistvom in namenom učenja.

Delovni zvezek, ki je v bistvu sestavni del učbenika, nadomešča tradicionalni učenčev vadbeni zvezek, učitelja pa razbremenjuje, ker mu nalog in vaj ni treba posebej sestavljati. Iz tega sledi, da je delovni zvezek namenjen predvsem preverjanju in utrjevanju znanja in sposobnosti, povezanih z učbeniško ali učiteljevo razlago. Danes so ti učni pripomočki nepogrešljivi, če želimo znanje učencev bolj operacionalizirati in doseči njihovo večjo individualizirano učno aktivnost. Delovni zvezek more veliko bolj kot učbenik upoštevati različne učne zmožnosti učencev in vključevati delovno oziroma vadbeno učno gradivo vsaj na dveh težavnostnih ravneh, da bi bilo zadoščeno povprečnim in zmožnejšim učencem. Tedaj je to gradivo zanje ne le sredstvo uniformiranega vadenja ter razširjanja in poglabljanja znanja.

Učni listi so še bolj kot delovni zvezki namenjeni samostojnejšemu in bolj individualiziranemu učenju. Že dejstvo, da lahko imajo različne didaktične funkcije in da so večkrat težavnostno graduirani, dokazuje njihovo vrednost za večje prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela učnim posebnostim učencev.

Z vidika teh funkcij lahko delimo učne liste na take za *samostojno učenje,* za *dopolnilno učenje,* za *dodatno učenje in za utrjevanje znanja in sposobnosti.* Prve tri vrste so bolj kompleksne. Učenci sami predelujejo neki del učne teme iz rednega programa, šibkejši dopolnjujejo, zmožnejši poglabljajo in razširjajo svoje znanje, vsi pa ga hkráti tudi vadijo, uporabljajo in utrjujejo. Zaradi tega morajo učni listi vsebovati konkretne učne namene, s kratko snovno razlago, prilagojeno samostojnemu učenju, potrebne naloge oziroma vaje ter še zlasti temeljita navodila, kako naj učenci samostojno delajo, bodisi vsak zase, parno ali v skupinah. Enostavnejši so učni listi le za vadenje in utrjevanje znanja in sposobnosti. Po frontalni obravnavi neke učne teme ali naloge preidejo učenci na samostojno vadenje, ki se lahko konča spet s skupnim razgovorom.

Diferenciacijska vrednost učnih listov za učenje nove učne snovi ali listov za vadenje in utrjevanje je odvisna zlasti od tega, ali imajo enotno povprečno učno zahtevnost, namenjeno vsem učencem, ali pa je učna vsebina programirana na lažji in težji učni ravni. V prvem primeru sta individualizirana le tempo učnega dela in učiteljeva učna pomoč, h kateri se bodo zatekali predvsem šibkejši učenci. Vrednejši so učni listi druge vrste, pri katerih so zahtevnost in metode učenja bolj prilagojene učnim zmožnostim učencev. Treba pa je paziti, da razvoj šibkejših učencev, ki se običajno odločajo za najlažje učne variante, ne bi bil zaradi tega zavrt. To nevarnost more učitelj preprečiti s premišljeno skrbjo za vsakega učenca.

Sicer pa učni listi niso vselej ločeni po funkcijah in zahtevnosti, pogosto je v enem združenih več namenov, ki si jih učenci svobodno izbirajo. Za primer take namenskosti navedimo del učnega lista za pouk materinščine (Seel, 1979, str. 281). Novinar šolskega časopisa je intervjuval Evo in Tomaža, zmagovalca na plavalnem tekmovanju, in dobil na vprašanja, ki jih morajo učenci sami ugotoviti, tele odgovore:

Eva	Tomaž
1. Odg.: 12 let.	1. Odg.: 13 let.
2. Odg.: Od mojega petega leta.	2. Odg.: Začel sem plavati s šestim letom.
3. Odg.: Ko sem bila stara osem let.	3. Odg.: S treningom sem začel pred pred petimi leti
4. Odg.: Tri večere na teden.	4. Odg.: Treniramo trikrat na teden.
5. Odg.: Da, trening je dosti zahteven.	5. Odg.: Ne, ne posebno.
6. Odg.: Da, sem zadovoljna.	6. Odg.: Da, sem dober učenec.
7. Odg.: Da, v šoli dobimo dovoljenje, ker sem dobra učenka.	7. Odg.: Da, ravnatelj je zelo naklonjen športu.
8. Odg.: Letos sem že zmagala na okrožnih tekmovanjih	8. Odg.: Pri nekaterih manjših tekmovanjih sem letos že dosegel dobre rezultate.
9. Odg.: Seveda, zelo sem vesela zmage.	9. Odg.: Razumljivo, da sem vesel.
10. Odg.: Vaše mesto mi zelo ugaja.	10. Odg.: To je zelo lepo, čisto mesto.
11. Odg.: Lepo smo stanovali.	11. Odg.: Z našim bivanjem smo zelo zadovoljni.

Navedeni učni list ponuja bogate možnosti za individualno učenje. Najprej morajo učenci ugotoviti vprašanja danih odgovorov. Gotovo jih bodo oblikovali sebi primerno. Z njimi in z odgovori pa je možno povezati spoznavanje novih besed in skoro vso slovnico od stavčnih členov in zgradbe povedi do besednih vrst in njihovih značilnosti.

Izkušnje kažejo, da učenci z učnimi listi zelo radi delajo. Hitro se vpeljejo v samostojno delo, ki zmore sprostiti marsikatero njihovo ustvarjalnost. Problem je v tem, da

je teh učnih pripomočkov mnogo premalo. V glavnem jih sestavljajo učitelji sami, za kar porabijo preveč dragocenega časa.

Omeniti moramo še *priročno oziroma dopolnilno učno literaturo*. Nepogrešljiva je zlasti pri samostojnem in skupinskem delu in če hočemo doseči večjo individualizacijo pouka. V mislih imamo take tekste, kot so priročniki, slovarji, enciklopedije, leksikoni, potopisi, kronike, hrestomatije (izbori tekstov), zborniki, kompendiji, repetitoriji, predmetne čitanke, poljudni strokovni teksti, dnevni tisk in še zlasti periodika. Samo učbenik ne zadostuje več, saj je običajno prilagojen bolj frontalnemu pouku kot pestrim učnim položajem fleksibilne in notranje učne diferenciacije. Pisan je za povprečje razreda, v preprosti besedni in stilistični podobi. Bolj nadarjene učence utegne miselno in govorno siromašiti.

Dopolnilna učna literatura, zlasti poljudnoznanstvena v vseh njenih oblikah, želi te pomanjkljivosti učbenika omiliti. Uspešna je le, če je je v šoli dovolj, če je po zahtevnosti dovolj pestra, če je didaktično opremljena, torej dopolnjena z vprašanji, vajami, pripombami, slovarčkom težjih besed ipd. in če je tehnično učencem vselej dostopna, kadar jo potrebujejo. Da bi bilo zadoščeno omenjenim zahtevam, jo ponekod v svetu šole same prirejajo in izdajajo oziroma razmnožujejo. Iz več virov izbirajo najprimernejše tekste, jih povezujejo z učbenikom in izdajajo v majhnih snopičih do dvajset strani, preprosto tiskajo in razmnožujejo v toliko izvodih, da so na voljo res vsem učencem in da jih je možno, ko zastarijo, hitro in brez posebne škode nadomestiti z aktualnejšimi izdajami.

Raba dopolnilne učne literature omogoča pestro didaktično in metodično variiranje učnega procesa, ki ustreza učencem različnih učnih sposobnosti, lastnosti in navad. V naših šolah je pač problem, kako priti do teh virov. Res je sicer, da za bolj omejeno rabo tudi obstoječi niso dovolj izrabljeni. Za rednejše vključevanje v pouk pa velja, kar smo dejali že za delovne zvezke in učne liste. Učitelji porabijo ogromno časa, da si jih pripravijo. Marsikaj bi bilo možno serijsko razmnoževati, za kar bi morale imeti šole primerna tehnična sredstva in za tako delo usposobljene ljudi. To je nujen pogoj, da se bodo sprostile učiteljeve tehnično administrativne obveznosti, da bi lahko posvetil več moči in časa intelektualno zahtevnejšemu vzgojno-izobraževalnemu delu. Dokler bo skrbel za omenjeno gradivo le sam in z ročnim razmnoževanjem, glede individualizacije pouka ni pričakovati bistvenega izboljšanja. Pa ne zato, ker učitelj ne bi hotel tako delati, marveč zato, ker takega dela sam ne zmore več.

6.4. Organizacijski in prostorski pogoji učne diferenciacije in individualizacije

Pod ta naslov združimo nekaj zelo pomembnih »zunanjih« pogojev, ki so odločilno povezani z modernizacijo pouka. V mislih imamo predvsem številčnost učnih skupin oziroma razredov, učni prostor, učni čas in urnik.

Najpogostnejši ugovori, ki jih navajajo učitelji proti diferenciaciji in individualizaciji pouka, so naperjeni proti *številčno prevelikim razredom*. Kar po vrsti ugotavljajo, da so ti največja zavora ne le individualizacije, marveč tudi večje humanizacije in demokratizacije vzgojno-izobraževalnega dela. Tega mnenja je več kot polovica anketiranih reških učiteljev in vzgojiteljev (Rosić, 1985, str. 4). Tudi po svetu so naletela modernejša šolska prizadevanja najprej na to oviro, ki so se ji npr. učitelji v Nemčiji – podprli so jih sindikat in številna združenja staršev – pred kakimi desetimi leti organizirano in odločno uprli.

Idealna velikost razreda za danes znane diferenciacijske modele bi bila okoli 25 učencev, razredi z več kot 30 učenci pa pouk močno uniformirajo ali ga tiščijo v zu-

nanjo diferenciacijo. Toliko učencev sicer en sam učitelj ne more obvladati. Obe težnji se kažeta tudi v našem, tako osnovnem šolstvu, ki vse učence daje na enako učno kopito, kakor tudi v srednjem šolstvu, kjer se začetna skupna vzgojno-izobraževalna stopnja vse bolj zunanje diferencira. Zaradi tega je zniževanje števila učencev po razredih ena izmed najresnejših zahtev sodobne šole, ki se močno ujema z zdravstveno in mentalnohigiensko zaščito učencev in učiteljev. Med njimi je vse več obolenj in živčnih stresov, ki izvirajo iz neprilagojenosti prvih in iz neobvladanosti ter nemoči drugih. V te probleme bi se morali resneje poglabljati tudi šolski politiki in prevzeti večjo skrb, da bi jih postopno, toda vztrajno zmanjševali. A namesto tega je pogosto slišati posameznike, ki se vračajo iz tujine, da so tam videli številčno mnogo močnejše razrede, kot so naši, mi pa še nismo zadovoljni. Zavedeli so se le dela resnice, ko so videli delo velikih skupin v tehnično posebno opremljenih prostorih, niso pa opazili, kako se velika skupina kaj hitro razdeli na razrede, največkat z manj kot 30 učenci, ti pa še nato naprej na majhne skupine, kjer je težišče učnega dela.

Ni treba posebej dokazovati, da sta notranja in fleksibilna diferenciacija in individualizacija pouka toliko laže izvedljivi in uspešnejši, kolikor *ustreznejše prostore* imata na razpolago. In teh ne potrebujeta malo. Poleg tega morajo biti prilagojeni različnim učnim predmetom in didaktičnim namenom ter seveda različnim socialnim učnim oblikam za delo v velikih, srednjih in majhnih skupinah. Učenci morajo imeti na voljo dovolj mirnih kotičkov za individualno učenje oziroma interesno delovanje.

Kljub raznovrstnosti prostorov je pri gradnji sodobnih šol treba posvetiti veliko več pozornosti matičnim razredom, kjer še vedno poteka velik del pouka. Teh ni mogoče razumeti le za bivalne prostore učencev in učiteljev. Načrtovati jih je treba kot učno in delovno okolje, ki s svojo učno funkcionalnostjo in specializiranim strokovnim ozračjem optimalno spodbuja in pospešuje različne učne dejavnosti različnih učencev. Kar se tiče velikosti teh prostorov, so sicer težnje, da naj bi bili manjši, kot so klasične učilnice, namenjene tudi do 40 učencem in zgolj frontalnemu pouku. Taka želja temelji na predpostavki, da učilnice za frontalni pouk komplementarno dopolnjujejo še manjši prostori za skupinsko, parno in individualno učno delo. Zlasti kotičkov za bolj osebne dejavnosti in za sprostitev ne bi smeli prezreti.

Toda iz ekonomskih razlogov je taka gradnja zelo draga. Zato šolski arhitekti vse bolj izrabljajo tudi klasični učilniški prostor za različne učne namene. Temu primerno mora biti dovolj velik in tako funkcionalno opremljen, morda celo s premičnimi stenami, da je možen v njem poleg frontalnega tudi diferencirani pouk. Posebno velja to za večnamenske prostore, ki so primerni tudi za občasno učno delo velikih učnih skupin, čeprav še vedno ni zadovoljivo rešen problem zvočne izolacije improvizirano pregrajenih prostorov. Z glasnejšim šumom in ropotom pa je v aktivnejši šoli treba računati, saj je v njej večja migracija učencev, več medsebojnega govornega komuniciranja in seveda večja povezanost med učenjem in delom.

Razume se, da modernega učnega prostora ni mogoče omejiti le na matične učilnice. Pridružujejo se jim specializirani laboratoriji, kabineti, delavnice in še zlasti knjižnični in drugi dokumentacijski in informacijski centri, ki postajajo vse bolj nepogrešljiv učni prostor. V takem centru oziroma učnem prostoru, v katerem je možno pripraviti tudi veliko individualiziranega učnega gradiva za učence različnih zmožnosti, ni mogoče več ohranjati klasične časovne in prostorske določenosti učnega procesa. Učencem mora biti dana možnost, da se v njem prostorsko in časovno svobodneje gibljejo, kajti uporaba tehničnih sredstev in posredovanje informacij pri učni uri nista vezana na stalno navzočnost vseh učencev v istem prostoru in v istem času. Knjige, filme, televizijo, stroje za učenje itd., kar bo postalo v novi šoli nekaj običajnega, lahko uporabljajo učenci v vsakem času in v katerikoli obliki. Toda to so že povsem druge organizacijske oblike pouka, ki omogočajo vsakemu učencu, da dela v svojem učnem tempu.

Omeniti moramo še nešolski učni prostor z vsemi njegovimi naravnimi, gospodarskimi, zgodovinskimi, kulturnimi in drugimi danostmi. Kjer in kadar se ponuja možnost, je treba pouk prenesti v okolje zunaj učilnic, kajti le v tej kombinaciji je mogoče ustvarjalno prepletati duševne in telesne moči učencev, glavo z rokami, učenje z iskanjem in teorijo z delom ter po teh pestrih poteh kar najbolj aktivirati individualne učne zmožnosti in lastnosti učencev.

Če posplošimo prostorske zahteve sodobne šole na nekaj najvažnejših pogojev za prostor, potem bomo dejali, da mora šolski prostor hkrati dovoljevati različne učne aktivnosti učencev in v različnih socialnih učnih oblikah, biti mora odprt drug do drugega in prehoden, da bi bilo omogočeno medsebojno komuniciranje sosednih skupin, ter dovolj specializirano učno opremljen, da bi spodbujal vedoželjnost in raziskovalne sposobnosti učencev.

Učni diferenciaciji in individualizaciji povzroča veliko težav statični učni čas in njegova enourna stroga predmetna razporeditev. V mislih imamo predvsem *učno uro in njen organizacijski instrument – urnik*. Ta instrument je v stari šoli »prometnik na križišču«, odločilni varuh šolskega reda in režima, ki strogo predpisuje učne dejavnosti učencev in razporeja učitelje po razredu. Ima vse značilnosti nadzornega mehanizma, s precejšnjim nezaupanjem vred do delovne in organizacijske discipline učencev, a tudi učiteljev. Da bi se ohranil na šoli red, urnik strogo predpisuje časovne razpone vnaprej določenih učnih položajev, v katerih opravljajo, ob učiteljevem varuštvu, vsi učenci v bistvu enako delo in v enakem trajanju.

Sodobna šola takim izhodiščem učnega časa ne zaupa več. Veliko bolj kot konstanta, ki se ji morajo podrejati vsi drugi dejavniki, je v funkciji spremenljivke, ki je v dinamičnem in fleksibilnem odnosu do vsebinskih in didaktičnih strani pouka. Tradicionalnega šolskega zvonca in slugove moči nad usodami po razredih trepetajočih učencev ni več, ker pač učno delo razredov, učnih skupin, raznih dodatnih, dopolnilnih in fakultativnih kurzov zelo različno poteka, se po svoje spreminja in kombinira v okvirih bolj omejenega števila učencev, ki delajo po enotnejšem programu. Delo poteka po lastnih časovnih potrebah, kar veliko bolj ustreza učni diferenciaciji in individualizaciji oziroma spremenljivosti učnih položajev, ki jih narekujejo posebnosti učencev in učnih ciljev. Zaradi tega je učna ura včasih krajša od 45 minut, dostikrat pa se združita dve ali celo več ur v daljšo časovno učno enoto. Učencem in učiteljem je večkrat potreben tolikšen čas, da dosežejo predpisane učne cilje in zadovoljivo socialno komunikacijo.

To velja tudi za urniške spremembe šolskega tedna. Udeleženci učnih skupin in kurzov se zbirajo v različni sestavi v različnih dnevih tedna. Kakšen razred se bo v celoti srečal npr. le enkrat ali dvakrat na teden, npr. pri pouku tujega jezika za dva modula v ponedeljek in za tri module k fonolaboratorijskim vajam v četrtek, manjša skupina pa se lahko snide tudi dvakrat na dan. Običajno je tako, da so učne vsebine oziroma učni cilji razdeljeni na manjše, približno dvajset minut trajajoče module, ki so dinamično razvrščeni. Kak ožji učni namen je možno zaobseči v enem modulu, za bolj sestavljene pa so lahko trije premalo. Za primer dnevnega strukturiranja učnega časa, kjer so vidne nekatere zgoraj omenjene značilnosti, navedimo urnik za začetni pouk sedem in osemletnih učencev iz neke sodobnejše ameriške šole (Glogauer, 1976, str. 58).

8.45–9.00 Učenci se srečajo s svojimi razredniki zaradi razredniških opravil in navodil.
9.00–9.40 Učenci se pri računskem pouku razdelijo na sedem skupin s sedmimi učitelji.
9.40 –9.55 Odmor.
9.55–11.30 Sledi jezikovni pouk v sedmih skupinah s sedmimi učitelji.
11.30–12.15 Kosilo.
12.15–14.00 Učenci se dobijo s svojimi razredniki pri pouku spoznavanja družbe, spoznavanja narave, glasbe in likovne vzgoje. V ta čas je možno vgraditi kako večjo učno skupino, npr. za ogled filma ali za poslušanje glasbe.

14.00–14.30 Nekateri sedemletni in večina osemletnih učencev ostanejo v šoli pri dopolnilnem ali dodatnem pouku.

Iz tega enodnevnega urnika, ki ne daje celovite tedenske učne podobe (pogrešamo, denimo, telesno vzgojo), je razvidno, da je urnik enoten za večjo skupino (več oddelkov) šolskih začetnikov, za katere odgovarja sedem učiteljev, da so časovni intervali neenakomerni (od 15 do 105 minut), s katerimi učitelji precej svobodno razpolagajo, in da so učenci pri računskem ter jezikovnem pouku razdeljeni na bolj homogene (storilnostne) skupine. Iz tega sledi, da se deli pouk na skupne predmete (družboslovje, naravoslovje, estetska vzgoja in telesna vzgoja) ter na diferencirane učne dejavnosti, ki obsegajo predvsem matematiko in materinščino.

Razumljivo, da je taka dinamičnost v okviru strogega predmetnega pouka, ki vključuje veliko učiteljev v enourne izolirane učne akcije, zelo omejna. Zato teži moderna šola k večji snovni globalnosti in teamskemu povezovanju učiteljev. V rokah takega učiteljskega teama je več učnih predmetov, npr. celotno naravoslovje. Tako je možno z učnim časom bolj svobodno in ustvarjalno razpolagati. Je pa tak urnik težko sestaviti po »peš« poti. Treba je predvideti veliko časovnih kombinacij velikega števila snovnih, didaktičnih in organizacijskih parametrov, čemur je kos le računalnik. Še vedno pa more učitelj kaj spremeniti tudi v tako pripravljenem urniku.

Sklepne misli

Želim, da bi bralcu te razprave ostalo v spominu predvsem dejstvo, kako se skozi tuji in naš šolski razvoj polpreteklega in zdajšnjega obdobja vleče kot rdeča nit vztrajno prizadevanje naprednih šolskih sil za čimbolj humane in demokratične učne odnose do učencev, za njihov samoupravni položaj, v katerem naj bodo učenci kar najbolj subjekt lastnega spreminjanja in oblikovanja. Iz teksta je razvidno, da ta stara humanistična pedagoška vizija ni zadana, marveč se je treba zanjo nenehno in vztrajno boriti, in da so bile te težnje in še bolj njihovo praktično uresničevanje vselej tesno povezane z družbenim, kulturnim in gospodarskim napredkom vsakokratnega konkretnega prostora in časa. Zlasti počasi in neenakomerno se prebijajo vzgojne in izobraževalne pravice revnejših in šibkejših učencev. Njihov položaj je še vedno nestabilen in ob vsakršnih družbenoekonomskih in drugih pretresih najprej in najbolj vzgojno in izobraževalno zanemarjen. Žal se, kakor smo videli, to prepogosto dogaja tudi v naši šoli.

Nadalje upam, da si je bralec mogel izoblikovati predstavo, kako celoviti in zapleteni sta učna diferenciacija in individualizacija in da segata skoro v vse sestavine vzgojno-izobraževalnega dela. Zaradi tega ju je težko obravnavati fragmentarno in iztrgano iz celote, saj bi bili rezultati nujno polovični in kot taki malo uporabni. A po drugi strani naj bi bilo razvidno, da so tudi praktični postopki raznovrstni in razpeti med delnimi poskusi ter celovito učno diferenciacijo in individualizacijo. Ne bi bilo prav, če bi se zapičili samo v popolnosti, če bi imeli delne rešitve vselej za nemogoče ali za nekoristne. Če bi tako mislili in ravnali, na to pot nikoli ne bi stopili in zato tudi cilja nikoli ne bi dosegli. V vsakršnih, tudi skromnejših razmerah je mogoče najti vsaj kako možnost za modernizacijo učnega dela, za večje prilagajanje tega dela posameznim učencem. Mislim, da so te možnosti v tekstu kar pogosto natresene. Bi jih pa napačno razumeli, če bi od njih več pričakovali, kakor ponujajo, če bi želeli posodobiti šolo, a ne bi zanjo nič storili, če bi še naprej deklarativno prisegali na tako posodobitev, prakso pa marsikdaj in marsikje prepuščali idealističnemu voluntarizmu.

V takih razmerah bo praksa vedno bolj zaostajala, a za to pač ni mogoče kriviti samo premalo razvito teorijo. K demantiranju takih očitkov naj vsaj delno prispeva tudi pričujoče delo, ki skuša biti kar se da odprto za nadaljnje, predvsem empirično raziskovanje. Zlasti v temah ki neposredno ne sodijo v didaktiko, je najti manj temeljitosti in več nedorečenosti ali le nakazanih, ne dovolj poglobljenih spoznanj in rešitev. Te informacije sem vključil v tekst z namenom, da bi orisal celovitost problematike in da bi učitelji laže začutili, da moreta biti učna diferenciacija in individualizacija uspešni le, če se ju lotevajo v vsej njuni vseobsežnosti. Veliko te pomoči jim bodo morali ponuditi kompetentnejši strokovnjaki.

Poseben problem je izbiranje posameznih vsebinskih in didaktičnih diferenciacijskih modelov in drugih ukrepov. Tukaj je malo receptov, zato pa je veliko učiteljevih svobodnih odločitev, na katere vpliva vrsta dejavnikov. V tej zvezi naj poudarimo vsaj dvoje.

Pedagoški koncept neke šole in še bolj njenega učitelja, njegova vsestranska razgledanost in izkušenost morajo biti temeljno navodilo učiteljevega učnega izbiranja in odločanja. Ukrepi učne diferenciacije in individualizacije niso nikoli vase zaprti, izolirani in samozadostni, marveč bistveno vplivajo na celoten pouk in rezultate pouka. Zato morajo biti učiteljeve diferenciacijske odločitve zavestne in usklajene ne le z njegovim prepričanjem, marveč tudi z globalnimi vzgojno-izobraževalnimi nameni šole kot celote.

Drugo neovrgljivo spoznanje, ki ga pri izbiranju diferenciacijskih možnosti ne bi smeli spregledati, zadeva notranjo protislovnost diferenciacije in individualizacije oziroma učiteljevih tovrstnih odločitev. Malo je diferenciacijskih in individualizacijskih možnosti, ki bi imele same pozitivne ali same negativne posledice. Skoro vsaka od njih ima posebne prednosti in pomanjkljivosti, ki se razkrivajo v konkretnosti učnega okolja in seveda v kopici raznovrstnih želja, povezanih z določeno učno diferenciacijo. Redkokdaj gre le za en sam njen

namen, zato so multilateralni tudi kriteriji, po katerih se učitelj odloča. Posledica tega so nujni kompromisi, neprestano tehtanje slabosti in prednosti ter zahtevno odločanje. Le s pestrim kombiniranjem več diferenciacijskih možnosti je mogoče vsaj delno ublažiti njih pomanjkljivosti in uveljaviti njih dobre strani.

Ni treba poudarjati, kako zahtevno je to vsakodnevno učiteljevo ustvarjalno delovanje. Naloga družbenih in strokovnih dejavnikov je, da ga v tem prizadevanju kar najbolj podpirajo. V vzgoji in izobraževanju ni nič dražjega in bolj potratnega kot neizrabljene oziroma zavirane ustvarjalne zmožnosti učitelja. Res, šola vstane in pade z učiteljem, toda prav tako tudi učitelj vstane in pade z možnostmi svojega dela, s svojim materialnim in družbenim položajem. Kako sveže še vedno zvenijo besede velikega ruskega šolskega reformatorja D. D. Blonskega: »Če se učiteljstvu zagotovijo človeški pogoji življenja, če se njegovo človeško dostojanstvo dviga in ne duši, šele tedaj se more vzbuditi v njem težnja po samoizobraževanju in šele tedaj se mu omogoči, da se v njegovem delu manifestirajo novi pogledi na življenje in s tem na pedagogiko in šolo« (Mencej, 1937, str. 48).

Literatura

Allgemeiner Schulanzeiger, Freiburg-Breisgau 1977/1

Andrilović V., *Osnovno obrazovanje odraslih i programirana nastava, ŠK, Zagreb 1973*

Atkinson J.W., *Motivational determinants of intellective performance and cumulative achievement.* V: J. W. Atkinson, J. Raynor, *Achievement and performance,* New York, Chichester 1974

Babanski L. J., *Untersuchungen zur Überwindung des Leistungsversagens bei Schülern.* V: Metz L. J., *Zwischen Kindheit und Jugendalter,* Pädagogik, Berlin 1982/11

Bartecki J., *Die Rolle der Kollektivarbeit bei der Entwicklung des selbstständigen Denkens der Schüler,* Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin 1960

Belser H., Küssel M., *Zum Sitzenbleiber – Problem an Volksschulen,* Die Deutsche Schule, Hannover 1969/7–8

Bergant M., *Poizkusi reforme šolstva pri Slovencih,* DZS, Ljubljana 1958

Bergant M., *Pedagoška analiza stališč in utemeljitev v načrtu za Unapređenje sistema obrazovanja na II. stupnju,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1966/3–4

Berge M., *Erfolgreicher Lehrer gestalten das Verhältnis . . .* V: *Einheitlicher Unterricht – individuelle Förderung aller Schüler,* Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin 1975

Berichte des Deutschen Industrie Instituts, Köln 1971/3

Berlau G., Icker W., Lich E., *Phasendifferenzierung im Mathematikunterricht,* Gesamtschule, Braunschweig 1975/1

Berliner Lehrer Zeitung, Berlin 1974/4

Berthold L., Diehl E., *Revolutionäre deutsche Parteiprogramme,* Berlin 1967,

Betrifft: Erziehung, Weinheim 1971/10

Bezjak J., *O individualni vzgoji,* Popotnik, Maribor 1905/11

Bezjak J., *O individualnosti pouka,* Popotnik, Maribor 1905/12

Bežek V., *Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom,* Ljubljana 1916

Bežek V., *Občno ukoslovje z umoslovnim uvodom,* Ljubljana 1917

Bloom B. S., *Twenty-five Years of Educational Reserch,* American Educational Reserch Journal 1966/3

Bloom B., *Alle Schüler schaffen es,* Betrifft: Erziehung, Weinheim, 1970/11

Bloom B., *Learning for Mastery,* University of California Evaluation Comment 1968, I (2)

Bloom B. S., *Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem?* V: W. Edelstein, D. Hopf, *Bedingungen des Bildungsprozesses,* Klett, Stuttgart 1973

Borsum W., *Offener Unterrricht in der Primarstufe.* V: M. Bönsch, K. Schittko, *Offener Unterrricht,* Schroedel, Hannover 1979

Bošković D., *Amy Carter gre v šolo,* Delo, Ljubljana 19. 2. 1977 (sobotna priloga)

Bönsch M., *Differenzierung des Unterrichts* (Methodische Aspekte), Ehrenwirth, München 1972

Bracht G. H., *Experimentelle Faktoren in Beziehung zur Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden.* V: Schwarzer R., Steinhagen K., *Adaptiver Unterricht,* Kösel, München 1975

Bregant Z., *Elementarni razred,* Ljubljana 1928

Budarni A. A., *Preodolevat' neuspevaemost',* Narodnoe obrazovanie (cir.), Moskva 1963/10 (Priloga)

Budarni A. A., *Ob odnoj iz vozmožnostej preodolenija vtorogodničestva,* Sovetskaja pedagogika, (cir.), Moskva 1966/7

Butzkamm W., *Probleme des Englischunterrichts an der Gesamtschule,* Die Deutsche Schule, Hannover 1971/5

Carroll J. B., *Lernerfolg für alle,* Westermanns Pädagogische Beiträge 1972/1
Carroll J. B., *Ein Modell schulischen Lernens.* V: W. Edelstein, D. Hopf, *Bedingungen des Bildungsprozesses,* Klett, Stuttgart 1973
Carroll J. B., *Unterrichtsmethoden und individuelle Unterschiede.* V: Schwarzer R., Steinhagen K., *Adaptiver Unterricht,* Kösel, München 1975
Cerjak M., *Domače naloge učencev* (strokovni izpit), Filozofska fak., oddelek za pedagogiko, Ljubljana 1986
Chester H. W., *Encyclopedia of Educational Reserch,* The Mac Millan, New York 1960
Cipro M., *Zum Projekt einer neuen Konception für die Grundschulbildung,* Lehrer der Welt 1968/2
Coleman J. S., *Equality of Educational Oportunity,* Department of Healt, Educational and Welfare, Washington 1966
Conant J. B., *The American High School Today,* Mc Graw Hill, New York 1959
Correll W., *Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation,* Hannover 1969
Cronbach L. J., *Wie kann Unterricht an individuelle Unterschiede angepasst werden?* V: Schwarzer R., Steinhagen K., *Adaptiver Unterricht,* Kösel, München 1975
Cvetko V., *Naša prizadevanja za uveljavitev šolske reforme.* V: *Uresničevanje šolske reforme,* DZS, Ljubljana 1962
Čavoški K., *Pravo v realnem socializmu,* Naši razgledi, Ljubljana, 20. 9. 1981
Čibej F., *O temeljih moderne pedagogike,* Popotnik, Ljubljana 1927/28
Čopič V., *Pouk matematike v obvezni šoli.* V: *Osnovna šola na Slovenskem,* 1869–1969, Ljubljana 1970
Danilov M. A., Sovetskaja pedagogika (cir.), Moskva 1969/4
Das Überschrittsverfahren – ein zusätzliches Instrument der Selection, Die Demokratische Schule GEW, Bayern 1978/3
Dassow P., *Probleme der Diagnostik und Entwicklung spezieller geistiger Fähigkeiten,* Pädagogik, Berlin 1971/2 (Beiheft)
Dekleva M., *Udor buržoaznega individualizma v 50 letih,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1957
Deutscher Bildungsrat – *Gutachten und Studien der Bildungskommision 21/1,* Klett, Stuttgart 1972
Dewey J., Pedagogika i demokracija, Beograd 1934
Dimnik J., *Reforma šolstva in naše stališče k vladni prilogi o reformi učiteljišč,* Učiteljski tovariš, priloga, Ljubljana, 23. 8. 1918
Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii (cir.), Moskva 1947. V: Schmidt V., *Teorija in praksa,* Ljubljana 1970/1
Đorđević D., *Psihološke osobine i načini odkrivanja i vaspitanja obdarene dece.* V: *Praćenje razvoja učenika,* Jugoslavenski zavod za proučavanja školskih i prosvetnih pitanja, Beograd 1972
Đorđević J., *Savremena nastava,* NK, Beograd 1981
Dokumentation, Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg, Braunschweig 1979/12
Dottrens R., *Individualizirani pouk,* Zavod za šolstvo SRS, Ljubljana 1969
Douglas J. H., *Inteligentnosti se lahko naučimo,* Naši razgledi, Ljubljana, 15. 1. 1982
Drechsler H., *Die zehnklassige Oberschule ist das Fundament der Abiturstufe.* V: *Informationen zur DDR–Pädagogik,* Pädagogisches Zentrum, Berlin 1981/1
Drefenstedt E., *Individuelle Förderung jedes Schülers als wichtige Bestandteil erfolgreicher kommunistischer Erziehung,* Pädagogik, Berlin 1980/2–3
Drefenstedt E., *Individuelle Besonderheiten – Individuelle Förderung,* Pädagogik, Berlin 1982/5
Drugi posvet slovenskih pedagogov na Bledu l. 1971, DZS, Ljubljana 1972
Dubin R., Taveggia T., *Das Unterrichtsparadox.* V: Menck P., Thoma G., *Unterrichts-*

methode, Kösel, München 1972
Dumke A., *Die Planung des Unterrichts.* V: *Handbuch für Lehrer 2,* Gütersloh 1961
Einheitlicher Unterricht – individuelle Förderung aller Schüler, Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin 1975
Engels F., *Dialektika prirode,* CZ, Ljubljana 1953
Engels F., *Položaj delavskega razreda v Angliji.* V: Marx-Engels, *Izbrana dela,* CZ, Ljubljana 1969
Eyferth K., *Computer im Unterricht,* Klett, Stuttgart 1974
Faletov M., Oberlintner R., *Skupinska učna oblika v naši praksi,* DZS, Ljubljana 1964
Fend H., *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem,* Klett, Stuttgart 1976
Ferbežer J., *Šolsko pedagoški opazovalni študij nadarjenih učencev,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1982/1–2
Fikon V., *Učne navade in samostojno učenje v celodnevni osnovni šoli.* V: *Celodnevna osnovna šola,* PA, Ljubljana 1977
Flammer A., *Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden.* V: Schwarzer R., Steinhagen K., *Adaptiver Unterricht,* Kösel, München 1975
Flerè P., *Temeljna načela za načrt preustrojitve šolstva,* Popotnik, Ljubljana 1919
Flerè P., *Osnovna šolska reforma,* Popotnik, Ljubljana 1920
Flerè P., *Individualna, socialna, delovna pedagogika – troje sodobnih gesel,* Pedagoški zbornik za leto 1921, Ljubljana 1921
Flössner W., *Sozialschicht und Lerngruppe in der Gesamtschule,* Schwalbach 1974
Fras F., *Problemi nadpoprečno nadarjenih učencev* (strokovni izpit), Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogoko, Ljubljana 1981
French J. W., *Evidence from school records on the effectiveness of ability grouping,* Journal of Educational Reserch 1960/54
Frichand M., *Etička misao mladog Marksa,* Nolit, Beograd 1966
Fricke/Ahlburg, *Das Mannheimer Schulsystem in hamburgischer Beleuchtung,* Hamburg 1910
Friedrich W., Müller H., *Zur Psychologie der 12 . . . 22 jährigen,* VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1980
From E., *Marksovo shvatanje čoveka,* Grafos, Beograd 1979
Fruck C. L., *Das pädagogische Problem des Leistung in der Schule,* Weinheim 1967
Fuhrmann P., Scheffler G., *Die Arbeit des Lehrers mit Leistungsschwachen Schülern,* Pädagogik, Berlin 1970/6
Furlan I., *Učenje kako komunikacija,* PKZ, Zagreb 1967
Furlan I., Kobala A., *Ubrzano napredovanje nadarenih učenika osnovne škole,* ŠK, Zagreb 1971
Gagne R. M., *The Conditions of Learning,* Holt, New York 1970
Gagne R. M., *Der Erwerb von Wissen.* V: Hofer M., Weinert F. E., *Pädagogische Psychologie 2,* Frankfurt 1973
Gagne N. L., Berliner D. C., *Pädagogische Psychologie,* München, Baltimore 1977
Gapp R., *Der Stoff als Bedingung . . .* V: *Einheitlicher Unterrichtindividuelle Förderung aller Schüler,* Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin 1975
Gehmacher E., *Wettlauf mit der Katastrophe – Europäische Schulsysteme,* Wien 1965
Gesamtschule (kolektivni avtor), UTB, Paul Haupt, Bern – Stuttgart 1973
Geiss J., *Gesamtschule in England,* Hannover 1970
Glasser R., *Individuen und Lernen: Die neuen Schülermerkmale.* V: Schwarzer R., Steinhagen K., *Adaptiver Unterricht,* Kösel, München 1975
Glogauer W., *Neue Konceptionen für individualisierendes Lernen und Lehren,* J. Klinkhardt, Bad Heilbrun/OBB 1976
Glowka D., *Die Differenzierung des Schulwesens als Gegenstand von Schulreformen,*

Neue Sammlung, Göttingen 1976/4
Gnedenko B. V., *O programmirovanii obučenija.* V: *Nekotorye obščie voprosy programmirovanogo obučenija,* Pedagogičeskoe obščestvo (cir.), Moskva 1966
Gogala S., *Temelji obče metodike,* Ljubljana 1933
Gogala S., *Socialno-vzgojni ideal naše dobe,* Popotnik, Ljubljana 1934/35
Gogala S., *Združitev zahteve po učiteljevi osebni metodi in metodi za učenca,* Pedagoški zbornik za leto 1938, Ljubljana 1938
Gogala S., *Smisel sodobnih pedagoških prizadevanj,* Pedagoški zbornik, Ljubljana 1940
Gogala S., *Notranji pogoji kvalitetnega pouka.* V: *Kongres pedagoških delavcev LRS na Bledu,* DZS, Ljubljana 1950
Gogala S., *Obča metodika,* DZS, Ljubljana 1966
Gogala S., *Moja pedagogika,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1970/1–2
Goldberg M., Passow A. H., *The Effects of Ability Grouping.* V: A. Morgenstern, *Grouping in the elementary School,* New York, Toronto, London 1966
Golli D., *Program individualiziranega opismenjevanja,* Pedagoški inštitut pri Univerzi Ljubljana, Groblje 1973
Hager K., *Zu Fragen der Kulturpolitik der SED,* Dietz, Berlin 1972
Haller H. O., *Differenzierung als Problem der Unterrichtsorganisation,* Die deutsche Schule, Hannover 1970
Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Kösel, München 1970
Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, (L. Roth), Ehrenwirth, München 1976
Hansjorg, Scheerer, *Wahldifferenzierung an einer Berliner Gesamtschule,* Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim und Basel 1977/4
Hausser K., *Modelle schulischer Differenzierung,* Urban-Schwarzenberg, München 1981
Hebb D. O., *The Organisation of Behaviour,* John Wiley–Sons, New York 1949
Hebb D. O., *Einführung in die moderne Psyhologie,* Weinheim/Berlin 1967
Heckhausen H., *Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten.* V: Roth H. (Hrsg.), *Begabung und Lernen,* Klett, Stuttgart 1969
Heinrich R. Zur *politischen Ökonomie der Schulreform,* Frankfurt/M 1973
Hofstätter, P. R., *Differentielle Psychologie,* Kröner V., Stuttgart 1971
Honecker M., *Mit guten Leistungen zum VII. Pädagogischen Kongress,* Deutsche Lehrerzeitung, Berlin 1969/48
Honecker M., *Inhaltliche Ausgestaltung der Oberschule Programm unseren weiteren Arbeit,* Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin 1973
Honecker M., *Zu einigen Problemen der pädagogischen Wissenschaft bei der Realisierung der Schulpolitischen Aufgaben,* Pädagogik, Berlin 1974/4
Hopf D., *Flexible Unterrichtsorganisation, Möglichkeiten und Grenzen,* Neue Sammlung, Göttingen 1975
Hribar A., *Prostovoljne dejavnosti na celodnevni osnovni šoli . . .* (diplomska naloga), Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko, Ljubljana 1971
Humek D., *Reforma naše obvezne šole.* Pedagoški zbornik, Ljubljana 1956
Hurrelmann K., Abraham B., Scheufler J., *Die familiäre und schulische Situation der Kinder an Hauptschulen,* Münster 1969
Husen T., *Social Influences on Educational Attainment,* OECD, Paris 1975,
Husen T., Svensson N. E., *Pedagogic Milieu and Development of Intelectual Skills,* The School Review, Chicago 1960/1
Ilić J., *Dole škole,* Duga, Beograd 1972
Ilić M., *Organiziranje nastave na različitim nivoima težine,* Pedagogija, Beograd 1981/2
Informationen zur DDR – Pädagogik, Pädagogisches Zentrum, Berlin 1980/1
Informationen zur DDR – Pädagogik, Pädagogisches Zentrum, Berlin 1980/2
Informationen zur DDR – Pädagogik, Pädagogisches Zentrum, Berlin 1981/1

Informationen zur DDR – Pädagogik, Pädagogisches Zentrum, Berlin 1981/3
Informationen zur DDR – Pädagogik, Pädagogisches Zentrum, Berlin 1982/1
Informationen zur DDR – Pädagogik, Pädagogisches Zentrum, Berlin 1985/2
Inšpekcijski zapisniki, št. 1–63, leto 1873–1940, fasc. 29, Slovenski šolski muzej, Ljubljana
Internationale Briefe, Sonnenberg, Braunschweig 1980/84
Issing L. J., *Individualisiertes Lernen,* Neue Unterrichtspraxis 1975/3
Izvajanje reforme osnovne šole, Zavod za napredek šolstva, Ljubljana 1962
Jandl K., *Bericht über Schulversuch . . .* V: *Pädagogische Mitteilung,* Beilage zum Verordnungsblatt des BMFU, 1968
Jäger A. O., *Dimensionen der Intelligenz,* Göttingen 1967
Jelenc Z., Svetina J., *Zelo bister učenec* MK, Ljubljana 1975
Jochimsen Lue., *Hinterhöfe der Nation,* Die deutsche Grundschulmisere, Reinbeck 1971
Jovanović – Ilić M., *Pripremanje modela individualizovane nastave,* Nastava i vaspitanje, Beograd 1972/4
Kallos D., *Zur Bedeutung der ATI Forschung für die Pädagogik und für die Theorie und Praxis des Unterrichts.* V: Schwarz R., Steinhagen K., *Adaptiver Unterricht,* Kösel, München 1975
Kante F., *Postopanje učitelja z nezadostno nadarjenimi otroki,* Popotnik, Maribor 1886
Kardelj E., *Smeri razvoja političnega sistema socialističnega samoupravljanja,* ČZP Komunist, Ljubljana 1978
Kardelj E., *Izziv za poglobljeno idejno delovanje v ZK,* Delo (Književni listi), Ljubljana 19. 3. 1982
Karničnik M., *Še o individualizaciji pri ocenjevanju,* Prosvetni delavec, Ljubljana, 15. 2. 1982
Kassner P., *Schulerfahrungen Berliner Gesamtschüler,* Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, Basel 1977/4
Keim W., *Probleme der Schulreform im 20. Jahrhundert,* Die Deutsche Schule, Hannover 1974/7–8
Kemmler L., *Erfolg und Versagen in der Grundschule,* Göttingen 1967
Kerševan M., *Religija v samoupravni družbi,* DZS, Ljubljana 1984
Kienitz W., *Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen,* Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin 1973
Kirbi R., Redford D., *Individualne razlike,* Nolit, Beograd 1978
Kirsanov A. A., *Individualisierung des Unterrichtsprozesses,* Vergleichende Pädagogik, Berlin 1964/9
Klafki W., Stöcker H., *Innere Differenzierung des Unterrichts,* Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, Basel 1976/4
Klauer K. J., *Schülerselektion durch Lehrmethoden?* V: Menck, Thoma, *Unterrichtsmethode, Intuition, Reflexion, Organisation,* München 1972
Klein H., *Zur Differenzierung unterrichtlicher und auserunterrichtlicher Lernprozesse,* Pädagogik, Berlin 1965/7
Klein H., *Zur Gegenwärtigen Situation der didaktischen Theorie und zu einigen Problemen der weiteren Arbeit,* Pädagogik, Berlin 1967/5
Klein H., *Differenzierung im Unterrichtsprozess.* V: Drefenstedt E., Neuner G., *Lehrplanwerk und Unterrichtsgestalltung,* Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin 1969
Klein H., *Die Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten unter dem Aspekt des Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenzierung.* V: *Einheitlicher Unterricht-individuelle Förderung aller Schüler,* Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin 1975

Klinberg O., *Današnja rasistična miselnost,* Naši razgledi, Ljubljana, 26. 5. 1972
Klingenberg L., *Einführung in die allgemeine Didaktik,* Berlin 1972
Knoche W., *Das Erbe-Umwelt-Problem,* Beltz, Weinheim, Basel 1977
Komotar G., *Interesne dejavnosti . . .* (diplomska naloga), Filozofska fakulteta, oddelék za pedagogiko, Ljubljana 1981
Kopriva A., *Od nazornega pouka do spoznavanja narave in družbe.* V: *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1968,* Ljubljana 1970
Kosanović D., *Informiranost i zainteresiranost nastavnika za inovacije u oblasti nastavnih sredstava i za oblike vrednovanja vaspitno-obrazovnog rada,* Inovacije u nastavi, Kruševac 1983/2
Kossakowski A., *Zu einigen theoretischen Voraussetzungen der gewölten Darstellungsweise in der Stufenbezogenen Abschnitten.* V: *Forschungsgemeinschaft Entwicklungspsychologie,* Berlin 1982
Kozol J., *Free Schools – Schule und Gegenschule,* O. Maier, Ravensburg 1973
Krajnc A., *Metode izobraževanja odraslih,* DE, Ljubljana 1979
Krleža M., *Neumnost se bojuje proti pameti,* Delo, Ljubljana, 14. 6. 1980 (sobotna priloga)
Krleža M., *Človek,* Delo, Ljubljana, 17. 1. 1976 (sobotna priloga)
Krneta L., *Jedinstvena škola,* Beograd 1963
Krulj R., *Greške u nastavi i putovi njihovog uklanjanja,* Pedagogija, Beograd 1983/1
Kumanev V. A., *Marksizm-leninizm o vsestoronnem garmoničnom razvitii čeloveka,* Sovetskaja pedagogika (cir.), Moskva 1981/10
Kunaver D., *Individualizacija pri ocenjevanju,* Prosvetni delavec, Ljubljana 5. 10. 1981
Kus V., *Diferenciacija učenca in učiva,* Popotnik, Ljubljana 1931/32
Kurzinformation über die Gesamtschule der Stadt Dortmund, Dortmund 1971
Kühn H., *Alterstypische Besonderheiten – wie entstehen sie und wie verändern sie sich,* Pädagogik, Berlin 1982/7–8
Kvaščev R., *Sposobnosti za učenje i ličnost,* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1980
Kveder D., *Kritično osvetljevanje dr. Žgečeve razprave . . .,* Popotnik, Ljubljana 1924
Lafarg P., *Vospominanija o Markse* (cir.), Moskva 1956
Lah D., *Diferenciacija in individualizacija pouka v slovenskih šolah od 1852 do 1918* (seminarska naloga), Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko, Ljubljana 1981
Lanzikas J., Juska A., *Nekotorye dannye ob otnošenii podrostkov k učeniju,* Sovetskaja pedagogika (cir.), Moskva 1973/11
Larsson I., *Zusammenfassende Auswertung des Projekts individualisierter Mathematikunterricht in der Klassen 7–9 der schwedischen Grundschule. V: Bildungsreformen in Osteuropa,* O. Anweiler, Stuttgart 1969
Ledinek M., *Moj razred I, II,* Maribor 1939
Ledinek M., *Ali naj bo otrok pri šolskem delu na prvem mestu,* Popotnik, Ljubljana 1940/41
Lejtes R., *Didaktik der Oberschule,* Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin 1978
Lenin V. I., *Država in revolucija,* CZ, Ljubljana 1949
Lenjin V. I., *O kulturi i vaspitanju,* Rad, Beograd 1952
Lersch Ph., *Aufbau der Person,* München 1956
Letna poročila Zavoda SRS za šolstvo, Ljubljana
Liegle L., *Soziale Schichtung, Familienerziehung und Schulerfolg in der Sowjetunion.* V: *Bildungsreformen in Osteuropa,* O. Anweiler, Stuttgart 1969
Lipužič M., Novljan E., *Možnosti omejitve in dvomljive poti,* Prosvetni delavec, Ljubljana, 10. 9. 1984

Lukas V., *Premajhna skrb za najbolj nadarjene,* Naši razgledi, Ljubljana, 11. 4. 1980
Lukesch H., *Die Angst von Schülern vor mündlichen und schriftlichen Prüfungen,* Arbeitsbericht zur Pädagogischen Psychologie Nr. 5, Regensburg 1981
Lukić R., *Sociologija morale,* Srpska akademija znanosti i umjetnosti, Beograd 1974
Lunačarskij A. V., *O narodnom obrazovanii* (cir.), Moskva 1958
Lužnik M., *Problem diferenciacije in enotna šola,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1969/3–4
Makanec B., *Univerzalno radno mjesto za individualni i grupni rad u bibliotečno-informacijskom centru škole,* Inovacije u nastavi, Kruševac 1983/2
Makarovič J., *Testi, talenti in enakost,* Naši razgledi, Ljubljana, 7. 11. 1975
Makarovič J., *Odkrivanje talentov,* MK, Ljubljana 1985
Mandić P., *Inovacije u nastavi,* Svjetlost, Sarajevo 1977
Marentič-Požarnik B., *Nekateri načini spoznavanja učencev,* Zavod za napredek šolstva SR Slovenije, Ljubljana 1965
Marentič-Požarnik B., *Problem individualizacije pouka v luči eksperimenta »individualno predpisanega pouka«,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1967/9–10
Marentič-Požarnik B., *Potreba in način diferenciacije pouka v enotnem šolskem sistemu,* Anthropos, Ljubljana 1969/III–IV a
Marentič-Požarnik B., *Enotna šola in individualne razlike med učenci,* Naši razgledi, Ljubljana, 19. 9. in 3. 10. 1969 b
Marentič-Požarnik B., *Pouk s pomočjo računalnika,* PZE za pedagogiko, Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko, Ljubljana 1979
Marentič-Požarnik B., *Dejavniki in metode uspešnega učenja,* Univerzum, Ljubljana 1980
Marentič-Požarnik B., *Akcijsko raziskovanje – možnost, da postane učenec subjekt pedagoškega raziskovanja in svojega izobraževanja,* Vzgoja in izobraževanje, Ljubljana 1984/6
Marion D., *Nekaj problemov skupinskega pouka,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1959/3–4
Markovac J., *Nastava i individualne razlike učenika,* ŠK, Zagreb 1966
Marks K., *Debate o slobodi štampe i publikovanja.* V: Marks K., Engels F., *Dela 1,* Prosveta, Beograd 1968
Marks K., *Izabrana dela* II, Beograd 1950
Marks, Engels, Lenjin, *O slobodi i demokratiji u socializmu,* Novost, Moskva 1975
Marx K., *Kritika gothskega programa,* CZ, Ljubljana 1950
Marx K., *Kapital III,* CZ, Ljubljana 1973
Marx K., Engels F., *Rani radovi,* Kultura, Zagreb 1953
Marx K., Engels F., *Sveta družina, Izbrana dela* I, CZ, Ljubljana 1969
Marx K., Engels F., *Izbrana dela II,* CZ, Ljubljana 1971
Materialy Pervoj sesii Verhovnogo Soveta SSSR, XI sozyva, (cir.), Moskva 1984
Materialna osnova škola, Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd 1957
Mel'nikov M. A., *Podrastajuščemu pokoleniju polnoe srednee obrazovanie,* Sovetskaja pedagogika (cir.), Moskva 1961/9
Mencej M., *Slovenska šola in učitelj pred sodobnimi nalogami,* Pedagoški tisk, Maribor, 1937
Menck P., Thoma G., *Unterrichtsmethode,* Kösel, München 1972
Metz E., *Zwischen Kindheit und Jugendalter,* Pädagogik, Berlin 1982
Meyer W. U., Butzkamm A., *Ursachenerklärungen von Rechennoten,* Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Göttingen, Toronto, Zürich 1975/1

Mitter W., *Das sowjetische Schulwesen,* Frankfurt/M 1970
Mitter W., *Förderung und Differenzierung . . .,* Die Deutsche Schule, Hannover 1971/3
Möller Chr., *Methoden der Lernzielbeschreibung.* V: *Programmirtes Lernen und programmirter Unterricht,* Berlin 1968
Morawietz H., *Unterrichtsdifferenzierung,* Weinheim, Basel 1980
Mrmak I., *Prispevki k marksistični zasnovanosti vzgoje in izobraževanja,* DZS, Ljubljana 1971
Mrmak I., *Vzgojni smoter: vsestransko razvita osebnost – možnosti in problemi njenega formiranja v naši družbi danes,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1980/9–10
Muth J., *Lehrbehinderte Kinder in der Grundschule,* Die Grundschule 1973/4
Muth J., *Probleme Unterrichtsdifferenzierung.* V: Wiederhold K. A., *Differenzierung in Schule und Unterricht,* Ratingen, Henn 1975
Newsweek, *Kriza tudi v šolstvu,* Naši razgledi, Ljubljana, 16. 1. 1976
Nica J., Birzea C., *Educational Innovation in Europan Socialist Countries,* International Review of Education, Hamburg 1973/4
Nickel H., Dumke D., *Unterrichtsformen und Unterrichtsstile auf der Oberstufe . . .,* Die Deutsche Schule, Hannover 1970/61
Ničković R., *Racionalizacija nastave i učenja,* RU, Novi Sad 1975

Novak H., *Obremenjenost učencev višjih razredov osnovne šole z delom za šolo,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1971/1–2
Nuber F., *Informeller Unterricht – Model für die Grundschule,* Urban, Schwarzenberg, München . . . 1977
Obavezna osmogodišnja škola u novom sistemu obrazovanja i vaspitanja. Prilog 2, Komisija za reformu školstva, Beograd 1957
Oberlintner R., *Kako pomagamo slabšim učencem pri učenju,* DZS, Ljubljana 1965
Osnovna šola, vsebina vzgojno-izobraževalnega dela, Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1975, 1979
Ostvarenja reforme u općeobrazovnoj školi, PKZ, Zagreb 1959
Ozvald K., *Novo življenje, nove naloge,* Pedagoški letopis za leto 1919, Ljubljana 1920
Ozvald K., *Poizkus zaključne sodbe o »novi« šoli,* Popotnik, Ljubljana 1929/30
Ozvald K., *Beseda po ljubljanskem . . .,* Pedagoški zbornik, Ljubljana 1932
Ozvald K., *O temeljih državljanske vzgoje,* Pedagoški zbornik, Ljubljana 1934
Ozvald K., *Dvajset let slovenske pedagogike v Jugoslaviji,* Popotnik, Ljubljana 1938/39
Ozvald K., *Izbiranje izredno nadarjenih učencev,* Pedagoški zbornik za leto 1940, Ljubljana 1940
Pahor J., *O šolski reformi,* Učiteljski tovariš, Ljubljana 1917/26, 1918/1, 1918/2
Parkhurst H., *Die theoretische Grundlage des Dalton-Plans.* V: Brinkmann G., *Theorie der Schule – Schulmodelle,* Kronberg 1974
Pataki S., *Pedagogija,* PKZ, Zagreb 1951
Pavićević V., *Osnovi etike,* Kultura, Beograd 1967
Pavlovskaja V. N., *Nekotorye problemy vospitanija otvetstvennogo otnošenija staršeklassnikov k učeniju,* Novye vysleživanija po pedag. naukam (cir.), Moskva 1973/8
Pädagogische Rundschau, Ratingen 1974/3
Pediček F., *Teorija skupinskega pouka,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1958/5–7
Pediček F., *Svetovalno delo in šola,* CZ, Ljubljana 1967
Pediček F., *Razmišljanje o razvoju sodobnih šolskih služb,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1965/5–6
Pediček F., *Šolske službe in »antropologizacija« naše osnovne šole,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1969/3–4

Pediček F., *Šolski pedagoški študij otroka,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1966/3–4
Pediček F., *Vzgoja kot družbena funkcija,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1971/5–6
Petrat G., *Zur Entstehungsgeschichte der Leistungsdifferenzierung im 19. Jahrhundert.* V: Hanzer K., *Modelle schulischer Differenzierung,* München – Wien – Baltimore 1981
Piaget J., *The Origins of Intelligence in Children,* International University Press, New York 1952
Pibrovec L., *Drugi osnovni razred,* Ljubljana 1931
Plut L., *Problematika izbire in vključevanja učnih sredstev v vzgojno-izobraževalni proces, (mag. naloga),* Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko, Ljubljana 1978
Pogledi i iskustva u odgoju i obrazovanju, Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd 1974/75, št. 1
Ponikvar T., *Delo z nadarjenimi učenci* (strokovni izpit), Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko, Ljubljana 1981
Poročilo o stanju vzgoje in izobraževanja v SR Sloveniji v letu 1984, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1985
Postler F., *Einige Ergebnisse des III. Internationalen Polytechnischen Seminars in Sofia,* Pädagogik, Berlin 1965/8
Potkonjak N., *Najnovije reforme obrazovanja u Sovjetskom Savezu . . .,* Pedagoški rad, Zagreb 1985/5–6
Potkonjak N., *Društveni i pedagoški aspekti selekcije u samoupravnom socialističkom vaspitanju,* V: *Individualizacija i selekcija u obrazovanju,* Pedagoški fakultet, Rijeka 1985
Potrč J., *Za nadaljnji dvig kvalitete pouka in večje učne uspehe,* Popotnik, Ljubljana 1948/1
Pravda, Moskva, 18. 7. in 25. 7. 1973
Preuss G., *Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen,* Weinheim 1970
Přibil D., *Osebna pola,* Popotnik, Maribor 1907
Prijedlog sistema obrazovanja i odgoja u Federativnoj narodnoj republici Jugoslaviji, Komisija za reformu školstva, Beograd 1957
Prokof'ev M. A., *Škol'noe delo – vsenarodnoe,* Vestnik vyssšej školy (cir.), Moskva 1967/4
Prokof'ev M. A., *O sostojanii i merah dal'nejšego uluščenija raboty srednej obščeobrazovatel'noj školy,* Narodnoe obrazovanie (cir.), Moskva 1968/7
Prokof'jev M. A., *Novyj etap v razvitii prosveščenija,* Sovetskaja pedagogika (cir.), Moskva 1981/5
Rang A., Schulz W., Piper & Co, *Die differenzierte Gesamtschule,* München 1971
Rape S., *Uvod v individualno jugoslovansko vzgajanje,* Popotnik, Ljubljana 1923
Rasprostranjenost slobodnih aktivnosti učenika osnovnih škola, gimnazija i stručnih škola, Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd 1959
Razvoj i stanje škola za obrazovanje nastavnih kadrova, Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd 1957
Reguzzoni M., *Die Reform des Bildungswesens in der europäischen Gemeinschaft,* International Review of Education, Hamburg 1974/1
Resolucija III. plenarnega zasedanja CK KPJ o nalogah v šolstvu, Sodobna pedagogika, Ljubljana 1950/1–2
Resolucija ZKS, 9. kongres ZKS, priloga Dela, Ljubljana 19. 4. 1982
Rezultati ankete o sadržaju obaveznog školovanja u NR Sloveniji, Bilten, Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd 1955/1
Richter L., *Der Einfluss innerer und äusserer Bedingungen auf Frageäusserung der Schüler,* Wissenschaftlicher Zeitschrift, Universität, Halle 1978/5

Rickover H. G., *American Education,* National Failure, New York 1963
Robinsohn S. B., *Schulreform im gesellschaftlichen Prozess,* Klett, Stuttgart 1970
Robinsohn S. B., Thomas H., *Differenzierung im Secundarschulwesen,* Klett, Stuttgart 1969
Rogers V. R., *Teaching in the British Primary School,* Mac Millan, New York 1972
Rosenthal R., Jacobson L., *Pygmalion im Klassenzimmer,* Weinheim 1971
Rosić V., *Individualizacija i selekcija u odgoju i obrazovanju – trajni nastavnikov zadatak.* V: *Individualizacija i selekcija u obrazovanju,* Pedagoški fakultet, Rijeka 1985
Roth H., *Behabung und Lernen.* V: *Gutachten und Studien der Bildungskommission der Deutschen Bildungsrates,* Bd. 4, Stuttgart 1969
Rubinstein S. L., *Principy i puti razvitija psihologii* (cir.), Moskva 1959
Rubinstein S. L., *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie,* Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin 1961
Rus Vojan, *Etika in socializem,* MK, Ljubljana 1976
Sagadin J., *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja,* I. del, Pedagoški inštitut univerze E. Kardelja, Ljubljana 1977
Salomon G., *Heuristische Modelle für die Gewinnung von Interaktionshypothesen.* V: Schwarzer R., Steinhagen K., *Adaptiver Unterricht,* Kösel, München 1975
Salzwedel W., *Didaktische Grundfragen . . .* V: *Einheitlicher Unterricht, individuälle Forderung aller Schüler,* Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin 1975
Scheerer H., *Wahldifferenzierung an einer Berliner Gesamtschule,* Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, Basel 1777/4
Schenk-Danziger L., *Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife,* Stuttgart 1969
Schiefele H., *Programmirte Unterweisung,* Ehrenwrth, München 1964
Schittko K., *Wahldifferenzierter Unterricht ein Vorschlag zur Veränderung des Unterrichts in der Secundarstufe I,* Die Deutsche Schule, Hannover 1979/2
Schlömerkemper J., *Lernen in wahldifferenzierten Unterricht,* A. Fischer, Frankfurt 1974
Schmidt V., *Smernice sodobnega pedagoškega dela,* Popotnik, Ljubljana, 1945–46
Schmidt V., *Mladinoslovje – znak propadanja buržoazne pedagogike v dobi imperializma,* Popotnik, Ljubljana 1947
Schmidt V., *Metodologija šolske reforme,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1966/9–10
Schmidt V., *Pedagoški nazori slovenske socialne demokracije,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1968/1–2
Schmidt V., *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem,* Teorija in praksa, Ljubljana 1970/1
Schmidt V., *Vzgoja samoupravljalcev,* Teorija in praksa, Ljubljana 1970/2
Schmidt V., *Analiza vzgojnega procesa,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1970/1–2, 3–4
Schmidt V., *Predmet in metodologija etatistične in samoupravljavske pedagogike,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1970/5–6
Schmidt V., *Znanstveno tehnična revolucija, šola in vzgoja,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1971/5–6
Schmidt V., *Značilnosti marksistične pedagogike,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1974/3–4
Schmidt V., *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem,* Univerzum, Ljubljana 1982
Schöler W., *Zur schulpädagogischen Integration des programmirten Unterrichts,* Ratingen 1967
Schreiner H., *Mladinsko skrbstvo oziroma mladinska zavetišča,* Pedagoški letopis za leto 1915, Ljubljana 1916
Schreiner H., *Preosnova jugoslovanskega vzgojstva v smislu demokratizma,* Pedagoški le-

topis, Ljubljana 1919
Schulversuch staatliche integrierte Gesamtschule, Kaiserlautern–Süd, Mainz 1976
Seel H., *Allgemeine Unterrichtslehre,* ÖBV, Wien 1979
Selbständiges Lernen (Arbeitsgruppe), Zentrum für neue Lernverfahren, Tübingen 1975
Sery P., *Ali moremo inteligenčnost meriti?*, Naši razgledi, Ljubljana 25. 10. 1974
Sickinger A., *Mehr Licht und Wärme den Sorgenkindern unserer Volksschule,* Zürich 1905
Simon A., *Partnerschaft im Unterricht,* München 1959
Simons H., Weinert F. E., Ahrens H. J., *Untersuchungen zur differentialpsychologischen Analyse von Rechenleistungen,* Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Göttingen, Toronto, Zürich 1975/3
Simonov V. P. *O trebovanijah k uroku i ego analizu,* Sovetskaja pedagogika (cir.), Moskva 1981/1
Singule F., *Gibanja u reformi škole i obrazovanja u suvremenom svijetu.* V: *Moderni tokovi u pedagoškoj znanosti,* ŠK, Zagreb 1971
Sirak D. A., V: Mikuš–Kos A., *Izjemno nadarjeni otroci I,* Naši razgledi, Ljubljana 13. 3. 1981
Skatkin M. N., *Fragen der Ausarbeitung der Entwicklungsperspektiven der sowjetischen Schule,* Pädagogische Forschung, Berlin 1973/1
Skatkin M. N., *Osnovnye napravlenija issledovanii po problemam didaktiki,* Sovetskaja pedagogika (cir.), Moskva 1966/8
Smirnov A. A., V: *Nekotorye obščie voprosy programmirovannogo obučenija* (cir.), Moskva 1966
Smonkar A., *Dodatni pouk,* dipl. naloga, Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko, Ljubljana 1987
Speck O. in dr., *Schulische Integration lern – und verhaltensgestörten Kinder,* München, Reinhard 1978
Splošni zakon o šolstvu, Ljubljana 1958
Spreitz A., *Iz poglavja o manj nadarjeni deci,* Popotnik, Ljubljana 1931/32
Sprovođenje reforme osnovne škole, III. del, Jugoslavenski zavod za proučavanja školskih i prosvetnih pitanja, Beograd 1963
Stanje i razvoj obaveznog školovanja, 2 A, Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd 1957
Stepišnik D., *Ob stoletnici obvezne telesne vzgoje v osnovnih šolah na Slovenskem.* V: Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969, Ljubljana, 1970
Stern W., *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage,* Haag 1950
Stiehler G., *Über den Wert der Individualität im Sozialismus,* Dietz, Berlin 1978
Strmčnik F., *Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1975/5–6, 7–8
Strmčnik F., *Vzgojna in izobraževalna uspešnost naše osnovne šole,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1978/1–2
Strmčnik F., *Sodobna šola v luči programiranega pouka,* Univerzum, Ljubljana 1978
Strmčnik F., *Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije . . . ,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1980/3–4
Strmčnik F., *Empirično gradivo,* Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko, Ljubljana 1982
Strmčnik F., *Kdo bo prevzel zgodovinsko odgovornost,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1984/9–10
Stukelj J., *Individualen pouk v ljudski šoli,* Popotnik, Celje 1901
Šajn K., *Diferenciacija in individualizacija pouka v osnovni šoli* (diplomska naloga), Filozofska fakulteta, oddelek za pedagogiko, Ljubljana 1979

Šavli A., *Individualizacija pouka tudi naš problem,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1958/5–7
Šegula I., *Pomen psihologije za vzgojno in učno delo,* V: *Kongres pedagoških delavcev LRS na Bledu,* DZS, Ljubljana 1950
Šegula I., *Eksperimentalno delo v LRS.* V: *Uresničevanje šolske reforme v LRS,* DZS, Ljubljana 1962
Šilih G., *Gonilne sile in glavne smeri šolsko reformnega gibanja,* Popotnik, Ljubljana 1925
Šilih G., *Učiteljeva učna priprava v duhu moderne didaktike,* Popotnik, Ljubljana 1935/36 a
Šilih G., *Problematika učnih oblik v sodobni narodni šoli,* Popotnik, Ljubljana 1935/36 b
Šilih G., *Poenotenje našega šolstva,* Misel in delo, Ljubljana 1937
Šilih G., *Značilnosti in pogoji kvalitetnega pouka.* V: *Kongres pedagoških delavcev LRS na Bledu,* DZS, Ljubljana 1950
Šilih G., *Očrt splošne didaktike,* DZS, Ljubljana 1961
Šimleša P., *Individualizacija nastave,* Pedagoški rad, Zagreb 1960/7–8
Šimleša P. in drugi, *Stanje pravopisne pismenosti učenika osnovne škole,* Bilten zavoda za unapređivanje školstva NRH, Zagreb 1959
Širec J., *Vertikalno in horizontalno operativiranje učnih ciljev . . .,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1981/9–10
Štrekelj J., *Individualni pouk v ljudski šoli,* Popotnik, Maribor 1901
Terrassier J. C., V: Mikuš – Kos A., *Izjemno nadarjeni otroci I,* Naši razgledi, Ljubljana, 13. 3. 1981
Teschner W. P. *Was leisten Leistungskurse?,* Stuttgart 1971 a
Teschner W. P., *Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts,* Vandenhoeck, Ruprecht, Göttingen 1971 b
Thelen H. A., *Schüler als Tutoren.* V: Meyer E., *Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht,* Klett, Stuttgart 1969
Thiem W., *Probleme der Befähigung der Schüler zur Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung.* V: *Entwicklung des Könnens im Fachunterricht,* Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin 1974
Thorndike E. L., *Individuality,* Mifflin Houghton, Boston 1911
Tiegs E. W., Adams F., *Teaching the Social Studies,* New York 1959
Trstenjak A., *Antiinteligenca v svetu in družbi,* Znamenja, Mohorjeva družba, Celje 1973/6
Trstenjak A., *Človek in sreča,* Mohorjeva družba, Celje 1974
Uresničevanje šolske reforme, DZS, Ljubljana 1962
Uršič M., *Stališče osnovnošolskih učiteljev do uvajanja inovacij na področju učnih metod, oblik in sredstev,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1975/7–8
Ušeničnik T., *Vzgojeslovna načela,* Ljubljana 1918
Vauda M., *Podpiranje nadarjenih in s tem povezani problemi našega šolstva, predvsem vaškega,* Pedagoški zbornik, Ljubljana 1940
Vilotijević M., *Uticaj kompleksnog sistema vrednovanja na vaspitno-obrazovne rezultate u školi,* Pedagogija, Beograd 1985/4
Voprosy filosofii (cir.), Moskva 1970/7–8
Vogrinc J., *Notranja diferenciacija pri pouku matematike v osnovni šoli,* Sodobna pedagogika, Ljubljana 1975/3–4
Wallen N. E., Travers M. W., *Analysis and Investigation of Teaching,* Chicago 1963
Wechsler D., V: Hofstätter P. R., *Differentielle Psychologie,* Kröner v., Stuttgart 1971
Weiner B., *Die subjektiven Ursachen von Erfolg und Misserfolg.* V: *Bedingungen des Bildungsprozesses . . . ,* Klett, Stuttgart 1973
Winkel R., *Team – Teaching – Was ist das?,* Westermanns Pädagogische Beiträge 1972

Winkel R., *Entstehungsmotive, Zielsetzungen und Konkretionen der Free School – Bewegung,* Die Deutsche Schule, Schroeder, Hannover 1974/10
Winkler R., *Differenzierung Funktionen, Formen und Probleme,* Ravensburg 1977
Zakon o osnovni šoli, Ljubljana 1959
Zakon o osnovni šoli iz leta 1969. V: *Zakoni in pravilniki o šolstvu v SR Sloveniji,* Zavod za šolstvo SR Slovenije, Ljubljana 1970
Zakon o osnovni šoli iz leta 1980, Osnovno šolstvo, Družbeno varstvo otrok, Časopisni zavod Uradni list SR Slovenije, Ljubljana 1981
Za okroglo mizo, Sodobna pedagogika, Ljubljana 1972/1–2
Zavod SRS za šolstvo, *Letno poročilo,* Ljubljana 1985
Zbirka zakonov in ukazov o ljudskem šolstvu na Kranjskem, Ljubljana 1895
Zbroj J., *Individualna stran vzgoje in pouka v ljudski šoli,* Popotnik 1906
Zeman J., *Razdelitev učencev po zmožnostih,* Popotnik, Ljubljana 1907
Zupančič A., *Pedagogika,* Ljubljana 1888
Žgeč F., *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda,* Ljubljana 1923
Žgeč F., *Razvoj otroka v šolski dobi,* Pedagoški zbornik, Ljubljana 1926
Yates A., *Grouping in education,* New York 1966
Yates A., *Lerngruppen und Differenzierung,* Beltz, Weinheim, Basel 1972

Knjižnica za univerzitetno izobraževanje

UNIVERZITETNA KNJIŽNICA LJUBLJANA

NARODNA IN UNIVERZITETNA
KNJIŽNICA
0000010236

NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA

381 942

COBISS