

Pregledni znanstveni članek (1.02)

BV 71 (2011) 2, 251—264

UDK: 37.081.3:2-184.3

Besedilo prejeto: 3/2011; sprejeto: 4/2011

Lidija Hamler

Pedagoški koncepti dijaških domov in odgovori na etične potrebe mladih

Povzetek: Šolstvo, del katerega so tudi dijaški domovi, se dandanes predstavlja kot etično nevtralnno. V kontekstu družbenih in kulturnih dejavnikov stoji posameznik, v našem primeru mladostnik, ki želi kljub svoji krhkosti in iskanju polno živeti. Odraščanje, delo in življenje v dijaškem domu mu je lahko izziv, priložnost in alternativa za pot v samostojno in odgovorno življenje. Doktrina vzgojno-izobraževalnega dela v dijaških domovih (internatih) je nastajala na treh ravneh, ki so delovale v nekaterih obdobjih ločeno, v drugih pa so bile druga od druge odvisne ali pa so nastopale vzajemno. Najprej je to operativna raven oziroma raven prakse, nadalje družbenopolitična oziroma državnoadministrativna raven in strokovna raven. Strokovna raven se je vključila zadnja. Konceptualno gledano, se vprašanja o Bogu ne postavljajo v liberalnih konceptih dijaških domov, torej tudi v aktualnem vzgojnem programu za dijaške domove ne, nasprotno pa lahko trdimo za konservativne koncepte dijaških domov. Dejstvo je, da se ne glede na vzgojno usmeritev vzgojno-izobraževalne ustanove ni mogoče izogniti temeljnemu bivanjskemu vprašanju. Pri vzgojno-izobraževalnem delu v dijaških domovih danes in skozi zgodovino zaznavamo neskladnost med religioznim in areligioznim ter med etičnim in neetičnim. Prav tako lahko sklenemo, da je vzgojno-izobraževalni proces v dijaških domovih skozi zgodovino pogosto temeljil na kaki osebnosti oziroma da je bila vzgoja v rokah družbenega sistema.

Ključne besede: dijaški dom (internat), etična dimenzija, religiozna dimenzija, vzgojno-izobraževalni koncept, mladostnik, vzgojni program, razvoj dijaških domov

Abstract: **Pedagogical Concepts of Residence Halls for Secondary School Students and Answers to Ethical Needs of Young People**

The educational system, a part of which are also residence halls for secondary school students, is nowadays being presented as being ethically neutral. The individual, in our case a young person, finds himself in the context of social and cultural factors and wants to live fully though he is fragile and still has to find himself. Growing up, working and living in a residence hall can be for him a challenge, an opportunity and an alternative on his path to an independent and responsible life. The doctrine of educational work in residence halls for secondary school students developed at three levels, which in some periods were quite separate whereas in other periods they were mutually dependent or working together. These levels are the operational (practical) level, the socio-political (state administrative) level and the expert technical level. The lat-

ter was the last one to be included. From the conceptual point of view, questions about God are not asked in liberal educational concepts of residence halls for secondary school students, therefore they are not being asked in the present educational programmes, whereas just the opposite is true of conservative concepts of residence halls for secondary school students. It is a fact, however, that, irrespective of the educational orientation, basic existential questions cannot be avoided. In the educational work in residence halls for secondary school students, it has always been possible to notice a discordance between the religious and the areligious, the ethical and the non-ethical. It can also be concluded that the educational process has often been based on an individual personality or that the education has been controlled by the social system.

Key words: residence hall for secondary school students, ethical dimension, religious dimension, educational concept, young person, educational programme, development of residence halls for secondary school students

Današnja družba in slovensko šolstvo v njej se predstavljata kot nevtralna. Neopredeljena sta glede etičnega vprašanja, kaj je dobro in kaj slabo. Izključujeta etične odločitve in sodbe. Prepuščata jih vsakemu posamezniku kot njegovo osebno in zasebno stvar, ki ne potrebuje javne debate in soočanja. Splošno veljavne moralne norme niso obvezne in brezpogojne, vse je odvisno od posameznika, od njegovega okusa in od subjektivne preference.

Skupna normativnost in etika se umakneta z obzorja. Tudi družina, ki je sama po sebi enotno okolje življenja, postaja čustvena integracija, v kateri je vse manj možnosti za etično in normativno usmerjanje posameznika. Prijateljske in vrstniške skupine, ki so za posameznika v obdobju adolescence in mladostništva zelo pomembne, ne pomagajo posameznikom pri etični in moralni rasti, ker niso sposobne, da bi ustvarile okolje, v katerem vladajo pravila in norme.

Tudi šolstvo danes kaže skrb zbujujočo odsotnost vzgoje in vedenjskih načel in izgublja celo socializacijsko vlogo (Galimberti 2009, 14). Današnja družba in okolje sta torej etično popolnoma brezbrizna.

Obdobje mladosti je eno najzahtevnejših obdobj, v katerem si mora mladostnik odgovoriti na mnoga vprašanja in sprejeti kar nekaj pomembnih odločitev, ki bodo zaznamovale celo življenje. Obdobje mladosti je bilo skozi vso zgodovino za mladega človeka zelo pomembno, vendar lahko rečemo, da je obdobje postmoderne marsikaj dodalo h kompleksnosti položaja mladih. Znotraj družbe, v kateri vse postaja vedno bolj spremenljivo in relativno, mladi le stežka najdejo točke in trenutke trdnosti, ki bi jim pomagale najti smer in uspešno krmariti med priložnostmi in skušnjavami sodobnega časa. Mladi se pogosto počutijo zmedene in same in zato težko izbirajo prave cilje in prave orientacije za življenje.

V kontekstu družbenih in kulturnih dejavnikov želi posameznik, v našem primeru mladostnik, kljub svoji krhkosti in iskanju polno živeti. Odraščanje, delo in življenje v dijaškem domu mu je lahko izziv, priložnost in alternativa. Vprašamo se, kako je vzgoja v dijaških domovih skozi zgodovino oblikovala mladostnika. Pri tem se posebej osredotočimo na slovenski prostor in postavimo tezo, da tako v zgo-

dovini dijaških domov kakor tudi danes zaznavamo neskladnost med religiozno in areligiozno dimenzijo ter med etično in neetično dimenzijo.

1. Pojem dijaški dom

Dijaški domovi so vzgojno-izobraževalne ustanove. Avtorji pojem *dijaški dom*¹ interpretirajo zelo različno. Pšunder (1992, 2) in Klapan (1999, 87) jih opredeljujeta kot vzgojno-izobraževalne ustanove posebnega družbenega pomena: učencem, ki se šolajo in usposabljaajo zunaj kraja stalnega bivališča, zagotavljajo popolno namestitvev, dajejo vse možnosti za življenje in učenje in za zdravo in ustvarjalno preživljanje prostega časa in skrbijo za njihov razvoj.

Rosić (2001, 56) dodaja k že navedeni definiciji tudi pomen sodelovanja dijaških domov z okoljem in opredeljuje dijaške domove kot »prostor, ki ni enak šoli, ki ima posebno organizacijo in tehnologijo dela, ki se udejanja z različnimi programi dela – osnovnim, posebnim in interesnim, torej izbirnim«.

Skalar (2004, 28) poudarja vzgojno vlogo dijaških domov in pravi, da je dijaški dom organizirana, v okolje integrirana pedagoška ustanova, ki omogoča učencem zadovoljevanje osnovnih eksistenčnih in socialnih potreb in istočasno skrbi za njihovo rast, razvoj in napredek v skladu z individualnimi zmožnostmi, nameni in vzgojnimi cilji.

Dijaški domovi po svetu obstajajo v različnih oblikah organiziranosti. Obstajajo kot državne in zasebne organizacije in imajo največkrat definirano vlogo v sklopu sistema šolstva (Dečman Dobrnjić 2007, 10). Dijaške domove lahko razdelimo v dve tipični obliki (Klapan 1999, 86):

- prva oblika domov so domovi, ki nadgrajujejo, pomagajo, lajšajo šolanje kategorijam mladostnikov različnih socialnih struktur prebivalstva kot dodatne ali pomožne ustanove;
- druga oblika so dijaški domovi, ki so samostojne, relevantne, tradicionalne in tudi prestižne vzgojno-izobraževalne ustanove z zelo tradicionalno organizacijsko strukturo.
- Način dela v dijaških domovih je odvisen od mnogih dejavnikov: od vrste organizacije, načina financiranja, vzgojno-izobraževalnih ciljev, definiranja nalog, organiziranosti dela in od načina upravljanja. Rosić (2001, 35) pravi, da v svetu obstajajo naslednje oblike organiziranja dijaških domov:
- *internati*, ki v celoti organizirajo mladostnikovo šolanje in prosti čas, to pomeni, da imajo mladostniki poleg stanovanja in prehrane v internatu organizirano izobraževanje v celoti (Francija, Belgija, ZDA, Rusija);
- *internati*, v katerih mladostniki stanujejo, se hranijo in pripravljajo na šolo, ki jo obiskujejo v bližnji okolici (Francija, Belgija, ZDA idr.);

¹ Pojem *dijaški dom* se je skozi zgodovino spreminjal: *internat*, *konvikt*, *kolidž*, *kampus*. Pojem *dijaški dom* nastopi sočasno s pojmom *dijak*, ki velja za učenca v sekundarnem izobraževanju. V razpravi bomo najpogosteje uporabili izraz *mladostnik*. Kjer bo smiselno, pa tudi *učenec*, *dijak*. Seveda se je oblika in metoda vzgoje v dijaških domovih skozi zgodovino spreminjala.

- *polinternati*, v katerih mladostniki stanujejo podnevi, obiskujejo šolo, imajo organiziran prosti čas in prehrano, zvečer pa se vračajo k svojim družinam (ZDA, Francija, Rusija);
- kombinirane oblike šole internata, v katerih »eksterni« mladostniki obiskujejo le šolo, ki je v sklopu internata, in »interni« mladostniki, ki stanujejo v internatu in v internatu obiskujejo šolo, ter »interni« mladostniki, ki stanujejo v internatu in obiskujejo šolo zunaj internata (Finska, Anglija, Danska).

Dijaški domovi imajo v slovenskem šolskem prostoru več kakor sto let dolgo zgodovino; s tem so dokazali, da so nepogrešljiv del vzgojno-izobraževalnega sistema.

2. Pedagoški koncepti dijaških domov v srednjeevropskem prostoru

Večina dijaških domov (internatov) pedagoškega dela ne gradi na zapisanih vzgojnih konceptih, zato pri njih besed *koncepti*, *načrti* ne najdemo. V teh dijaških domovih se ravna po idejah in po osebnosti ustanovitelja ali vodje doma, ki je nekakšen pedagoški oče ali mati.

Drugi način razvoja konceptov je, da konceptualna vprašanja dijaškega doma obravnavajo in rešujejo vzgojitelji na pedagoških konferencah, svojega priročnika o tem nimajo. V pregledani literaturi o domski vzgoji² in v osebnih pogovorih z vzgojitelji je težko razločevati med pedagoškimi koncepti in izjavami o pedagoški praksi. Da bi se izognili napačnemu razumevanju izjav in interpretacij, je smiselno omejiti pojem koncept oziroma gradivo, ki ga bomo uporabljali v tej analizi. Za predstavitev in analizo konceptov smo uporabili:

- besedila domov, ki obravnavajo koncepte, če so obstajala;
- informacijske zloženke, s katerimi se domovi predstavljajo javnosti;
- izjave, ki so jih ravnatelji in vzgojitelji dali izključno na temo koncepti.

Problem te omejitve gradiva je, da so namere in s tem tudi poudarki na informacijah zmeraj različni. Tisto, kar nastopa pod imenom koncept, se lahko uporablja tako za zunanjo predstavitev ustanove kakor tudi za notranji okvir prakse. Informacijske zloženke so v največji meri namenjene promociji; v njih se ustanova prikaže v takšni luči, v kakršni naj jo vidi javnost.

Koncepti niso udejanjena praksa, so pa v sistemski povezavi s prakso. Uporabiti jih je mogoče toliko, kolikor dejansko podpirajo celotni sistem. Sem sodi najprej dejstvo, da so za vzgojitelje nekakšen delovni okvir, v katerem izvajajo vzgojno prakso. Analiza se bo osredotočila na podobo in utemeljitev vzgoje, na vzgojno zasnovano in na vzgojne cilje. V teh točkah je v glavnem mogoče vsebinsko zaobjeti znane koncepte.

² Pri tem smo se omejili na domsko vzgojo v dijaških domovih (oz. internatih).

2.1 Podoba in utemeljitev vzgoje v dijaškem domu

Vsaka vzgojna ustanova opravlja svoje dolžnosti in zadovoljuje posamezne potrebe. V nadaljevanju bomo govorili o tem, da so se dolžnosti in potrebe skozi zgodovino internatske vzgoje spreminjale v skladu s potrebami in zahtevami časa in da je dijaškim domovom od sedemdesetih let prejšnjega stoletja dalje vedno težje izpolnjevati poslanstvo. Poslanstvo obravnavanih dijaških domov bomo zato preučili ob upoštevanju tega ozadja.

Utemeljitelja deželnih vzgojnih domov (LEH)³ sta reformska pedagoga Herman Lietz in Kurt Hahn. Te ustanove označujemo kot domove, ki želijo biti mladim drugimi domovi. Mladim bi hoteli ponuditi drugačen življenjski prostor, v katerem nabirajo izkušnje, živijo v skupnosti, ki jo odlikuje tesna povezava med družbenim, šolskim, spoznavnim, čustvenim ter teoretičnim in praktičnim učenjem. Ta skupnost omogoča življenjsko učenje v napetem polju: posameznik – skupnost – vzgoja. Izobraževanje in vzgoja, pa tudi skupno življenje so neločljivo povezani. Kakor smo že omenili, podoba teh internatov izhaja iz tradicije reformske pedagogike. Zanj je značilno, da je družino in klasično šolo obravnavala kot nezadostni vzgojni ustanovi, ki potrebe otrok po celostnem osebnostnem razvoju zadovoljita le deloma. Otroci in mladoletniki naj bi zato v deželnih vzgojnih domovih pridobili izkušnje, ki jih drugje ne bi mogli (Harder 2005, 4). Drugače pa domovi s takšno podobo nastopajo še danes. Njihova naloga ni več, biti za vsako ceno boljša vzgojna ustanova od družine in od šole, ampak dobra alternativa za družino in za šolo, alternativa, ki privablja s celostno vzgojno zasnovo in je dopolnitev družinske in šolske vzgoje.

Glavni namen deželnih vzgojnih domov je: pomagati mladim. Pri tem govorimo o individualni pomoči na šolskem področju, torej je to najprej šolska alternativa javnim šolam. V posameznih primerih pa se ti domovi z ustreznimi možnostmi pomoči pokažejo tudi kot alternativa za domove s specialno pedagogiko (Harder 2005, 5–7).

Dijaške domove s krščanskim pedagoškim ozadjem razumemo kot ustanove, ki poskušajo pomagati otrokom in mladim s konkretnimi problemi. To so lahko šolski, družinski ali osebni problemi in problemi, ki izvirajo iz družbenega okolja. Temeljno je krščansko vodilo: ljudem v stiski je treba pomagati. Vzgoja v dijaškem domu ni sama sebi namen, ampak temelji na predpostavkah, zaradi katerih se zdi smiselno in učinkovito, otroka za nekaj časa ločiti od družine. Navadno pojmujejo družino kot najboljšo in najprimernejšo vzgojno ustanovo, ki je dijaški dom ne more preseči. Katoliški dijaški domovi so opredeljeni kot vzgojno-izobraževalne ustanove (Barz 2005, 198–199).

Pri nekaterih konceptih lahko opazimo razumevanje domske vzgoje kot dopolnitev družinske vzgoje. V bistvu to pomeni, da bi se mogla družina in dijaški dom pri vzgoji dopolnjevati. Dejansko je v večini internatov tako, da morajo otroci med počitnicami in ob nekaterih koncih tedna domov, saj je dom zaprt. V kolikšni meri domska vzgoja res nadomešča družinsko, če otrok družine nima ali pa je z njo v zelo konfliktnem odnosu, ne pove nobeden od konceptov. Iz ponudbe internatov je mogoče le implicitno razbrati, da je tudi to mogoče.

³ V nemškem prostoru se deželni vzgojni domovi označujejo s kratico LEH (Landerziehungsheime).

Pojmovni par liberalno in konservativno, usmerjeno k normam, se zdi tudi zaradi politične rabe nenavaden ali celo neprimeren za opis pedagoških zasnov domske vzgoje. Vzgojne zasnove so elementi ali elementarne izjave pedagoških teorij, kakor so konkretizirani v konceptih. Konkretizacije vzgojnih zasnov v konceptih so bistveno trdnjše kakor pa spremenljive, lahko bi rekli: celo odvisne od duha časa, od temeljne teorije. Zato pojma liberalno in konservativno, usmerjeno k normam, zelo dobro kažeta na to, na kateri ravni se je v devetdesetih letih diskutiralo o domski vzgoji in o vzgoji na splošno. Generacija staršev, rojenih okrog leta 1968, je svojim otrokom dala prosto pot in mnogi so danes prepričani, da so otroke vzgojili preveč liberalno. Kot odmev na to vzgojo brez omejitev ali permisivno vzgojo se sliši klic po normah in vrednotah v vzgoji in temu klicu sledi veliko domov. Tako se zdi, da so danes liberalci nepoboljšljivi tradicionalisti, medtem ko so vzgojne zasnove, za katere smo mislili, da smo jih preživeli že v sedemdesetih letih, v novi preobleki videti zelo moderne. Pojma *liberalno* in *konservativno*, usmerjeno k normam, sta zato zelo aktualna in zelo natančno opisujeta različne zasnove domske vzgoje. Čeprav se uporabljata v politiki, se zdita prav zaradi družbene in politične vloge, ki jo je imela domska vzgoja skozi zgodovino, popolnoma legitimna.

Obe zasnovi imata nekaj prednosti in nekaj spornih značilnosti. Konservativna zasnova lahko s svojimi jasnimi cilji v našem vedno bolj individualiziranem in pluralnem svetu mladostnikom ponudi usmeritev in trdnost. Vzgoja neposredno pomaga pri praktičnem premagovanju življenjskih problemov. Ta zasnova je koristna predvsem pri pomanjkljivi vzgoji, pri vedenjskih motnjah in pri zanemarjenem izobraževanju. S tem se že kaže tudi pomembnost zasnove: na mladostnika vedno gleda kot na subjekt.

Liberalna zasnova v primerjavi s konservativno je usmerjena na pedagogiko samouravnavanja. Mladostnikom zaupajo, da bodo sami storili potrebne korake. Več prostora je za individualni razvoj in za krepitev identitete, dom pa je neko varnostno območje, skupnost, v kateri se mladostniki lahko preizkušajo. Za mladostnike, ki ne vedo, kaj želijo, ki so brez ciljev, je to lahko zelo stresno, saj se od njih veliko pričakuje, cilji pa so postavljeni zelo ohlapno.

Na splošno deželni vzgojni domovi težijo k liberalni zasnovi. V domovih s krščanskim temeljem je razpon širok: od liberalnih do konservativnih. Vse zasnove so za domove značilne toliko, kolikor upoštevajo napetost polja mladostnik – družba in v ospredje svoje dejavnosti postavijo mladostnike. Starši so bolj obrobne pomena. Dovolj je, če dom kot vase zaprta enota in skupnost mladostnike pripravi na poznejše življenje. Ni pa dovolj v smislu socialnodelovnih in socialnopedagoških zasnov. S sistemsko-ekološkega vidika družba ni le nekaj velikega, abstraktnega, ampak je njen mali del tudi življenjski svet mladostnika: družina, prijatelji, družbeni in gospodarski dejavniki tega sveta. Če določimo pluralistično ureditev, torej razlikujoče se norme in vrednote, teh v pedagoškem delu ne moremo preprosto zanemariti oziroma jih nadomestiti z enotnimi normami in vrednostmi, čeprav so morda izraz objektivno resničnega, lepega in dobrega. Z drugimi besedami: vzgojna zasnova domov mora preseči meje ustanove.

2.2 Vzgojni cilji

Podobno kakor vzgojne zasnove je mogoče povzeti tudi pedagoške cilje. Inter-nati z liberalno vzgojno zasnovo se pretežno odpovedo konkretnim, za vse obvezujočim ciljem: »Za učenje življenja ni učnega načrta.« V skupni brošuri de-želnih vzgojnih domov najdemo pretežno splošne cilje: zrelost, radovednost, re-snost, smisel za skupnost, zanesljivost, odprtost v svet, pripravljenost in zmožnost sprejemanja odgovornosti, volja do dela, samokritičnost, sposobnost sodelovanja, ne da bi zanemarlil sebe, prijaznost, pripravljenost pomagati, zanimanje za politi-ko, skromnost in pripravljenost na odrekanje (Harder 2005, 8–9).

Cilji zadevajo subjekt in njegovo družbeno okolje, s katerim se konstruktivno ukvarja. Predvsem pa postavljajo širok okvir, znotraj katerega je mogoče njihovo uresničevanje individualno razlagati. Težava takšnih razmeroma »brezciljnih« kon-ceptov je: od mladostnikov se pričakuje, da si bodo sami postavljali sprejemljive cilje. Opustitev k enotnim ciljem naravnane vzgoje v korist naravnosti k subjek-tu pomeni, da se vzpostavlja neka napetost z institucionalno naravo, ki jo vzgoja kljub vsemu ima. Nujno je soglasje vseh udeležencev, da liberalna vzgoja ne bi na koncu izpodkopala svojih institucionalnih temeljev, če bi vsak sledil svoji liniji. Ne-obstoj diferenciranih ciljev pa ni nujno enak neobstoju oblik in ciljno usmerjene vzgoje. Pomembno je le to, da se vzgojitelji in mladostniki vedno znova poiščejo in določijo skupne cilje. To od vsakega posameznika zahteva veliko več napora ka-kor pa tog okvir norm in ciljev. Čeprav to na začetku zagotavlja zanesljivost pri delu, obstaja nevarnost avtomatizma pred fleksibilnostjo (Backes 2000, 140–141).

Koncepti domov s konservativno vzgojno zasnovo navajajo naslednje splošne cilje: usmerjenost, življenjski pogum, zaupanje vase in volja do življenja, oblikova-nje samopodobe, premišljen odnos do samega sebe, stvarna ocena okolja in spo-sobnost življenja s tem, občutek odgovornosti do sebe in do drugih, samozavest, graditev zaupanja, sposobnost sklepanja zvez in navezovanja, zavedanje vrednot, socialna in moralna sposobnost, odgovorno članstvo v družbi, pripravljenost za delo (Ladenthin 2001, 229).

Razlike z liberalnimi cilji so majhne, opaziti pa je vsebinski premik. Deželni vzgoj-ni domovi poudarjajo sposobnosti subjekta, tu pa je bolj poudarjena usmerjenost k subjektu in k družbi.

Katoliški internat splošne cilje razčleni (Ladenthin 2009, 386–395):

Osebnostni razvoj: zorenje v samostojno osebnost, prevzemanje osebne in druž-bene odgovornosti, razvoj identitete, samozavest in samozaupanje, uravnotežen in pozitiven odnos do ljudi in do stvari, razvijanje sposobnosti dinamičnega in kri-tičnega odzivanja na aktualno dogajanje, prevzemanje tradicionalnih vrednot, odgovori na izzive sedanosti, da bi lahko sprejemali osebne odločitve; načrtovanje prihodnosti, ki vodi do izbire primerne poklica; razvoj ustvarjalnih sposobnosti, odprtost za kulturne vrednote; iz ponudbe množičnih občil postopno izbiranje tistega, kar pomaga pri osebnostnem razvoju.

Socializacija: občutljivost za druge, zmožnost sobivanja z drugimi, pozitivno re-ševanje sporov, približevanje partnerstvu in priprava na poroko ter ustvarjanje družine, strpnost do ljudi različnih nazorov in pripravljenost na dialog z njimi, za-

vzetost za trpeče, razvoj pripravljenosti s politično dejavnostjo, spreminjanje družbe v smislu evangelija.

Izobraževanje: dobra izobrazba, uspešen dokončanje šolanja, ki izboljša možnosti za prihodnost, volja do učenja z motivacijskimi dejavnostmi, krepitev prenašanja frustracij, oblikovanje življenjskega načrta na stvarni podlagi, razumevanje družbenih in političnih odnosov za dejavno sodelovanje v njih.

Pomoč pri svetovnonazorski usmerjenosti: posebno pozornost se posveča religioznemu duhu, saj otroci v številnih družinah niso bili deležni verske vzgoje. To lahko vzbudi občutek varnosti in pripadnosti (Ladenthin 2001, 229–242).

Pri teh ciljih je poudarek na usmerjenosti in na življenjskih preizkušnjah zlasti z religioznega vidika. Cilji so zelo diferencirani. Krščanska usmeritev je prenesena na raven ciljev. Če povzamemo: večina internatov uporablja splošne cilje, razlike so v poudarkih na ciljih. Vsak dijaški dom mora določiti cilje v povezavi s pedagoškim procesom, jih preverjati in po potrebi na novo določiti.

3. Kratak zgodovinski razvoj dijaških domov skozi prizmo vzgoje

Nasproti mnogim avtorjem, ki srednji vek označujejo kot mračnega, bi na tem mestu radi poudarili in izpostavili bogastvo tega obdobja. Z vidika domske vzgoje sta se vzgajanje in izobraževanje izvajali v samostanskih šolah. Vloga internata (konvikta) je bila skrbniška, namenjena spanju in prehrani učencev. Učitelji (duhovniki, redovnice) so v dopoldanskem času delali v šoli, v popoldanskem in v večernem času pa skrbeli za učenje, red in disciplino. V fevdalnih dvorcih je bilo organizirano elitistično izobraževanje in vzgajanje dvorjanov in vladarjev. Dvorne šole, prve univerze, visoko izobraževanje ob najbolj poznanih katedralah, so bile najvišje možno in dosegljivo izobraževanje. Učenci so živeli v dvorcih skupaj z učiteljem, ki je bil po pouku tudi vzgojitelj. Skrbel je za učenje in za disciplino v prostorih internata (konvikta) (*Pedagoška enciklopedija* 1989, 285). Samostani so bili tako prva zasnova domske vzgoje in razvoja vzgojiteljskega poklica.

Prav tako kakor drugje v Evropi segajo prvi začetki domske vzgoje v slovenskem prostoru v zgodnji srednji vek. Prve ustanove so bile namenjene sirotam in nezakonskim otrokom. Ustanovitelji so bili različni cerkveni redovi, cerkvene organizacije in bogati plemiški darovalci. V Ljubljani zasledimo prvo obliko organizirane zaščite otrok (sirot) že leta 1041. V začetku 13. stoletja je imel red križnikov prav tako v Ljubljani svojo šolo in internat. V začetku 18. stoletja so uršulinke odprle dekliško šolo z internatom (Starkl 1999, 16).

V drugi polovici 19. stoletja imamo že internate, namenjene mladostnikom, ki so se šolali zunaj kraja stalnega bivališča (v Kopru leta 1860, v Celju leta 1878, v Šmihelu pri Novem mestu leta 1886, na Ptujju leta 1900 in še v drugih krajih). Večina internatov je bila namenjena otrokom, ki so obiskovali osnovno šolo. Vzgojno delo v njih je bilo odsev svetovnega nazora in hotenj tistih, ki so omogočili otrokom življenje in delo v teh domovih (16).

Prvi internat (konvikt) v Ljubljani, ki je bil namenjen izključno srednješolcem, so leta 1600 odprli jezuiti. Sprejemal je predvsem dijake, ki so se šolali za duhovniške poklice, izjemoma pa tudi dijake drugih šol. V Rušah je bil leta 1612 ustanovljen internat (konvikt) za dijake župnijske šole, ki je imela naravo gimnazije. Leta 1852 je Anton Martin Slomšek v Celju ustanovil dijaški zavod (semenišče) z imenom Maximilianum. Ko je bil sedež lavantinske škofije prenesen v Maribor, je bil ustanovljen nov zavod, poimenovan Victorianum. Leta 1864 so oba zavoda v Celju združili, takrat nastalega nato leta 1870 razpustili in leta 1876 spet prenesli v Maribor (17).

Tudi drugi kraji niso zaostajali. Tako do prve svetovne vojne zasledimo podobne internate v Celovcu, Ptujju, Kočevju, Celju, Mariboru, Kranju in v Murski Soboti. Med obema vojnama se število internatov ni bistveno spreminjalo, vzgojno delo v njih pa ni imelo enotnih teoretičnih izhodišč. Glede mnogih sestavin, ki so ključnega pomena za celovit razvoj mladih, je veljal nekakšen pluralizem. Še vedno so se ohranjali elementi samostanske vzgoje, vsaj na področju medsebojnih odnosov, reda in discipline, kot temeljne postavke uspešnega vzgojnega dela. »Po drugi svetovni vojni so bili vsi cerkveni in privatni dijaški domovi podržavljeni. Namejnjeni so bili v prvi vrsti otrokom padlih borcev v drugi svetovni vojni in dijakom iz oddaljenih krajev Slovenije in Jugoslavije. Vzporedno z odpiranjem dijaških domov v Sloveniji so bili odprti tudi številni slovenski dijaški domovi v zamejstvu (Trst, Gorica, Celovec), ki so bili namenjeni slovenskim dijakom iz krajev, kjer ni bilo ustreznih šol, imeli pa so tudi nalogo ohranjati slovenski jezik in kulturo na narodnostno mešanih geografskih območjih.« (17)

3.1 Doktrina vzgojnega dela v dijaških domovih do šestdesetih let prejšnjega stoletja dalje

»Doktrinalni prijem je v glavnem temeljil na teoriji in praksi sovjetskega pedagoškega teoretika in reformatorja Antona Semjonoviča Makarenka (1888–1939), ki je dal osnovo za koncept šola – internat. Po oktobrski revoluciji leta 1920 je po nalogu boljševiške partije organiziral delovne kolonije za zapuščenih otroke, katerih starši so umrli v vojni in revoluciji. Najprej je uredil in vodil kolonijo 'Maksim Gorki', potem komuno 'Deržinski'. V obeh kolonijah je iz siromašnih otrok in mladoletnih prestopnikov vzgojil 'močne' člane delovne skupnosti. Svoje pedagoške poglede je uresničil v vzgojni komuni, ki je imela prostore za bivanje, šolanje in delo učencev. Učitelji so živeli skupaj z učenci in jim bili predvsem zgled učenja in dela. Disciplina je bila izjemno stroga, vendar so učno-vzgojni rezultati to opravičevali. Makarenkove ideje za delo z mladoletnimi prestopniki so: socialistični humanizem, katerega osnova je spoštovanje otrokove osebnosti, izražanje zaupanja in ljubezni do otrok, razvoj zavestne discipline na osnovi notranjega prepričanja gojenca in zahteve, da je treba otroke vzgajati z življenjem in delom v socialističnem kolektivu, v neposredni delovni aktivnosti. Makarenko je organiziral domove kot socialne ustanove za socialistično vzgajanje. Njegove ideje in praksa so imele močan vpliv na vzgajanje v vseh socialističnih državah.« (Strugar 1993, 5) Nekaj let po sporu s Sovjetsko zvezo pa je bilo že nevarno omenjati njegovo ime, čeprav so mnogi vzgojitelji pri svojem delu še kako upoštevali njegove izkušnje (Starkl 1999, 17).

Po drugi svetovni vojni, ko se je s konstituiranjem in s postopno rastjo gospodarstva začel razvijati šolski sistem, še posebno srednješolski sistem, je država v mestih in po industrijskih središčih ustanavljala internate. To je bil sestavni del njene kadrovske politike. Da bi se v srednje šole raznih smeri, zlasti tistih, ki jih je potrebovalo razvijajoče se gospodarstvo, vpisalo dovolj dijakov, jim je bilo treba zagotoviti stanovanje, prehrano in možnosti za učenje. Ker so v internatih, ki učencem niso ponudili ravno najboljšega standarda in idealnih življenjskih in delovnih razmer, hoteli zagotoviti red in disciplino in jih usmerjati k učenju, so vanje nameščali prefekte. Večinoma so bili to učitelji, študentje ali pa dijaki sami, to je dijaki starejših letnikov, ki so stanovali v internatu (Skalar 1996, 41).

V petdesetih letih odgovorni niso razmišljali o vzgojni in socializacijski vlogi domov. Poudarek je bil na zagotavljanju in vzdrževanju reda in discipline in v skrbi prefektov, da so se dijaki učili in se pripravljali na šolo. Vendar takšnega stanja ne bi mogli posplošiti na vse dijaške domove. Kakovost in obseg dela v njih, ki je vseboval tudi manjšo ali večjo količino vzgojnih prvin, sta bila odvisna od ravnateljev in od njihovih sodelavcev, od njihove izobrazbe in od njihovih pedagoških izkušenj, od njihove zavzetosti in od občutka za potrebe odraščajočih mladostnikov. V nekaterih internatih so organizirali obvezne učne ure in aktivnosti v prostem času. Dijaki so se lahko vključevali v športne in tudi v kulturne aktivnosti, še posebno pri pripravi praznov državni praznikov. Tedaj so bili v dijaških domovih in tudi v srednjih šolah popularni idejnopolitični krožki in delovne akcije, dijaki so se skupaj z vzgojitelji udeleževali političnih manifestacij. Mnogi dijaški domovi so imeli že v zgodnjih petdesetih letih interne pravilnike, ki so urejali pravice in dolžnosti dijakov, pa tudi (vzgojne) programe. Mladinska organizacija, v katero je bila tedaj včlenjena večina srednješolcev, je imela skrbno izdelan politični in idejni vzgojni program in ta je bil v prvih povojnih letih marsikje identičen z vzgojnim programom v dijaškem domu; program mladinske organizacije je bil vzgojni program dijaškega doma. V tem obdobju so obstajali posamični zavzeti ravnatelji – imeli so velik ugled med učenci, pa tudi med sodelavci in med kolegi po drugih domovih –, ki so že tedaj opozarjali na potrebe po sistematičnem vzgojnem delu, po skupnem organiziranem nastopanju, po oblikovanju vzgojnih programov za vse dijaške domove in po kvalificiranih pedagogih – vzgojiteljih. Strokovnjaki, ki bi lahko zasnovali pedagoško doktrino za vzgojno delo v dijaških domovih, se v tem času še niso intenzivneje vključevali (41–42).

»Domovi so v teh letih imeli socialno funkcijo (niso bili obravnavani v okviru ustreznih šolskih zakonov), locirani so bili v starih iztrošenih stavbah, bili so prenapolnjeni in niso nudili učencem drugega kot zasilno nastanitev, prehrano ter vzgojo, ki je bila zreducirana na bolj ali manj strogo vzdrževanje reda in discipline.« (Starkl 1999, 17)

Šestdeseta leta so potekala v znamenju aktivnosti državoadministrativnih organov, konkretno Zavoda za napredek šolstva SR Slovenije, ki se je konec šestdesetih let preimenoval v Zavod SR Slovenije za šolstvo. Zavod za šolstvo je leta 1962 izdal prvi osnutek okvirnega programa vzgojne dejavnosti in organizacije dijaških in vajeniških domov Slovenije. Leta 1963 je pedagoška služba pri zavodu izdala dopolnitve k osnutku programa. Naslednji načrt je pripravila leta 1967 že Skupnost domov. Zavod za šolstvo je v letih 1968 in 1969 vzgojni načrt še nekajkrat dopolnil

in korigiral, zdaj že ob sodelovanju Skupnosti domov Slovenije, ki je postala konec šestdesetih let zelo aktivna in je v svoje roke vse bolj prevzemala pobude za načrtovanje vzgojnega dela, za oblikovanje vzgojnega koncepta, za trdnejšo, pedagoško utemeljeno organizacijo domov z definiranimi vzgojnimi cilji, za izobraževanje vzgojiteljev, da bi bili kos vzgojnemu poslanstvu v domovih, pa tudi za medsebojno povezovanje in organizirano nastopanje. Prav iz takšnih usmeritev je bila leta 1965 ustanovljena Skupnost domov Slovenije (Skalar 1996, 42).

To je bil začetek oblikovanja pedagoške doktrine, v kateri so bili že razčlenjeni posamični vidiki vzgoje, ki naj bi prispevala k vsestransko razviti osebnosti, k vzgoji samoupravljalcev, k vzgoji, ki je temeljila na marksizmu in na samoupravljalški praksi.

»Z rastjo ekonomske moči družbe in s tem tudi družine so domovi še naprej ohranjali socialno funkcijo, vendar pa se je število dijakov v njih zaradi izredno slabih materialnih možnosti počasi, a vztrajno redčilo, kar je še dodatno poglobljalo socialne razlike. Premožnejši starši so za svoje otroke poiskali privatno namestitev, kar je pomenilo le zagotavljanje višjega materialnega standarda, medtem ko je bila vzgoja povsem potisnjena v ozadje. V izboljševanje ali vsaj ohranjanje materialnega stanja v domovih se je izredno malo vlagalo, tako da so stavbe z opremo vred naprej propadale. Izjema so bili nekateri dijaški domovi v okviru višjih šolskih centrov ali delovnih organizacij, ki so pričeli graditi lastne domove.« (Starkl 1999, 18)

Konec šestdesetih let je stroka še vedno stala bolj ob strani, teoretični koncept še ni bil oblikovan, v praksi pa je bila še vedno preveč v ospredju disciplinskonadzorna aktivnost zdaj že vzgojiteljev in ne več prefektov (Skalar 1996, 42–43).

3.2 Premiki v razvoju vzgojnega programa v dijaških domovih

Sedemdeseta leta pomenijo pomembne premike v zasnovi in načrtovanju vzgojnega programa v dijaških domovih, v začetkih sistematičnega izobraževanja pedagogov za delo v domovih z zasnovo permanentnega izobraževanja vzgojiteljev in ravnateljev, v povezovanju Skupnosti domov z domovi in s skupnostmi domov v republikah nekdanje Jugoslavije in s slovenskimi dijaškimi domovi v zamejstvu, predvsem pa v skrbi za ustreznejše in sodobnejše dijaške domove in študentske domove. Leta 1976 se je začela akcija prenove in že leto dni pozneje so bili zgrajeni trije dijaški domovi, prvi v Kopru. Do konca leta 1980 je bilo zgrajenih 25 dijaških in študentskih domov, do konca prenove leta 1985 pa skupaj 39 dijaških in študentskih domov (43).

Permanentno izobraževanje je v sedemdesetih letih preraslo v tradicionalne vsakoletne seminarje za vzgojitelje dijaških domov, v seminarje za ravnatelje in za druge vodstvene delavce, v seminarje za vzgojitelje in za ravnatelje zamejskih dijaških domov, pa tudi v tradicionalna vsakoletna srečanja delavcev dijaških domov, ki so bila v večjem delu namenjena tudi strokovnemu izpopolnjevanju. Vse to je postopoma vplivalo na kakovost vzgojnega dela v domovih.

Najpomembnejši premik v kakovosti kadrov in s tem tudi k boljšemu vzgojnemu delu pa so ustvarili programi višješolskega in visokošolskega izobraževanja pedagoških in vodstvenih delavcev v dijaških domovih. Na Pedagoški akademiji so leta

1968 prvič sprejeli izredne študente v program domske pedagogike, v študijskem letu 1976/1977 pa so se vpisali prvi študentje v program domske pedagogike na Oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Ta študij je bil organiziran do študijskega leta 1985/1986, ko je bil program prenesen na tedanjo Pedagoško akademijo, ki se od leta 1991 dalje imenuje Pedagoška fakulteta v Ljubljani. Od študijskega leta 1991/1992 dalje je domska vzgoja vključena v univerzitetni študijski program socialna pedagogika (Dekleva, Kobolt in Klemenčič 2006, 1).

Teorija domske vzgoje je postopoma ustvarila teoretične temelje konceptu in doktrini pedagoškega dela v dijaških domovih. Sodelavci tega programa so se vključevali v permanentno izobraževanje in v ustvarjanje vseh pomembnejših dokumentov, ki so nastali na pobudo Skupnosti domov. Izpostaviti je treba zlasti okvirni vzgojni program iz let 1980, 1987 in 1994. Pomemben delež pri oblikovanju nove pedagoške doktrine je imela revija *Iskanja*, glasilo pedagoških delavcev v dijaških domovih, ki je leta 1984 začela izhajati redno, enkrat na leto (Skalar 1996, 43–44).

V osemdesetih letih so se procesi, začeti konec sedemdesetih let, nadaljevali in poglobljali. Tedaj so se zaposlovali v domovih tudi že diplomanti višješolskih in visokošolskih programov. Kakovost pedagoškega dela se v tem obdobju v domovih ni toliko kazala v formalnih dokumentih. Če primerjamo okvirni vzgojni program iz leta 1972, ki ga je prvič sprejel in potrdil strokovni svet Zavoda SR Slovenije za šolstvo, z okvirnim vzgojnim programom iz leta 1980, med njima ni velikih razlik. Res je, da okvirni vzgojni program iz leta 1980 vsebuje manj političnih fraz, tako pri danih ciljih kakor tudi pri vzgojnih vsebinah in v spremni besedi k programu. Res je tudi, da so načela vzgojnega delovanja v programu iz leta 1980 bolj izdelana, modernejše zastavljena in skrbno oblikovana, pa tudi metodološki okvirni in metodični napotki temeljijo na strokovnih temeljih. Program je v različnih segmentih dopolnjen in skrbno izdelan, vendar pa ostaja osnovna struktura s temeljnimi usmeritvami enaka, kakor je bila že v programu iz leta 1972. To lahko pomeni, da je bil okvirni vzgojni program iz leta 1972 kakovosten in vizionarski, ali pa so v osemdesetih letih nastali številne spremembe, dopolnitve in popravki, a ni še bilo kakovostnega preskoka, ki bi zahteval drugače oblikovane cilje in vsebine vzgojnega dela in drugačno strukturo okvirnega vzgojnega programa (44).

Podoben vtis dobimo, če okvirni vzgojni program iz leta 1980 primerjamo z okvirnim vzgojnim programom iz leta 1987. Zopet popravki, korekcije, dopolnila, dodatki in izpuščanje vsega, kar ne sodi več v novi čas, v spremenjeno družbenopolitično situacijo. Natančen bralec bi še vedno zasledil podobnosti v strukturi, pa tudi v nekaterih izhodiščih.

Toda v programu iz leta 1987 je vendarle mogoče zaznati tudi pomembne kvalitativne premike. Med splošnimi pogoji so posebej predstavljeni ekološko-psihološki pogoji, ki bi jih moral dom skupaj z arhitekturo, opremo in organizacijo zagotoviti učencem. Kot posebna vzgojna kvaliteta je predstavljena vzgojna skupina, opisana so pedagoška načela, pa tudi metodično-strateški okvirni vzgojnega delovanja. V okvirnem vzgojnem programu iz leta 1987 je čutiti že izrisano pedagoško doktrino in sodobne usmeritve sestavljalcev in sodelavcev. To je pomembno, ker se pedagoška doktrina za vzgojni proces v ustanovah, ki niso namenjene izobraževanju, ampak vzgoji, pri nas do tedaj še ni izoblikovala.

Okvirni vzgojni program iz leta 1994 nekoliko še vedno ohranja prejšnjo strukturo, temeljiteje pa zamenja in posodobi cilje, naloge in vsebine vzgojnega dela. Načela vzgojnega dela posodobi, zavzame se za načelo koedukacije, pa tudi za načelo diferenciacije in individualizacije. Poleg sistema spodbud predvidi tudi sistem sankcij, vzgojni skupini kot vzgojnemu dejavniku postavi nasproti posameznika – individuuma. V tem programu je čutiti sodobnejše usmeritve, upoštevanje in vključevanje vrednot in prvin pedagoškega delovanja, za katere se zavzema razviti svet, in vsebin, ki so v funkciji zadovoljevanja potreb dijakov. Okvirni vzgojni program iz leta 1994 vpelje tudi novo terminologijo in se distancira od političnih in ideoloških prvin, ki so jih veliko vsebovali vsi prejšnji okvirni vzgojni programi (44–45). Zadnji vzgojni koncept za dijaški dom je iz leta 1999. Kurikularna prenova v dijaških domovih je izhajala iz izhodišč prenove, ki jih je sprejel Nacionalni kurikularni svet, in je pri tem upoštevala: uvajanje ciljnega in procesno-razvojnega načrtovanja, fleksibilnost v načrtovanju vzgojnega dela, razvijanje komunikacije med strokovnimi delavci, dijaki in starši, dvig profesionalizacije nosilcev vzgojnega dela (vzgojiteljev) ter spremljanje in evalvacijo vzgojnega dela.

Dijaški domovi so vzgojno-izobraževalne ustanove (Vzgojni program za dijaške domove 1999, 4), ki jih večinoma ustanavlja država in sodijo pod Ministrstvo za šolstvo in šport. V Sloveniji imamo tudi štiri zasebne dijaške domove, in to v Mariboru, v Vipavi, v Želimljah in v Ljubljani. V njih praviloma stanujejo mladostniki, ki obiskujejo škofijske gimnazije. V dijaških domovih so omogočena šolanje in prebivanje po končani osnovni šoli in usposabljanje zunaj kraja stalnega prebivališča. Dijakom tudi zagotavljajo najboljše možnosti za življenje in za učenje: organizirano in strokovno vodeno porabo prostega časa, pomoč pri učenju, v osebnih stiskah in ob prilagoditvenih težavah. Z upoštevanjem različnosti omogočajo vsem dijakom enake možnosti za razvoj.

4. Sklep

Pomen dijaškega doma je danes na področju etične in religiozne vzgoje še toliko večji, saj dijaški dom prevzema precejšen del nalog, ki jih je nekdanj v procesu otrokove socializacije imela družina. Z razvijanjem etične dimenzije naj bi mladostniku pomagal pri oblikovanju kriterijev za odgovorno odločanje. Človek se mora nenehno odločati in za odločanje potrebuje merila, po katerih bo presojal, kaj je prav oziroma dobro in kaj ne. V sodobni družbi ni več močnih tradicionalnih vrednostnih okvirov in tudi v zgodovini dijaških domov jih opazimo le pri konservativnem vzgojnem konceptu. Zato je toliko bolj pomembno, da se posameznik že zgodaj oblikuje tudi kot etična osebnost in zavestno prevzame temeljne etične vrednote.

Vsak človek, toliko bolj mladostnik v obdobju odraščanja, si postavlja bivanjska vprašanja. Glede stanja duha v slovenskem šolstvu zagovarjamo tezo, da je posebno kritična popolna odsotnost dušne in duhovne razsežnosti v vzgoji, kljub dejstvu, da številni poznavalci otrokovega razvoja opozarjajo na religiozno dimenzijo kot na enega ključnih dejavnikov za osmišljanje življenja (Schweitzer 2005).

Konceptualno gledano, se vprašanja o Bogu v liberalnih konceptih vzgoje v dijaških domovih ne postavljajo, torej tudi v aktualnem vzgojnem programu za dijaške domove ne, nasprotno pa lahko trdimo za konservativne koncepte dijaških domov. Dejstvo je, da se ne glede na vzgojno usmeritev vzgojno-izobraževalne ustanove ni mogoče izogniti temeljnemu bivanjskim vprašanjem. Potrjujemo tezo, da zaznavamo neskladnost med religioznim in areligioznim ter med etičnim in neetičnim v sodobnem vzgojno-izobraževalnem sistemu v dijaškem domu. Prav tako lahko sklenemo, da je vzgojno-izobraževalni proces v dijaških domovih skozi zgodovino pogosto temeljil na kaki osebnosti. Od druge svetovne vojne do devetdesetih let so bili dijaški domovi v slovenskem prostoru orodje v rokah socialističnega sistema.

Pred nami je naloga, kako vzgojno-izobraževalni proces v dijaškem domu oplemenititi z religioznimi in etičnimi normami. Družba sama po sebi nima etičnih in moralnih norm, ampak vse prepušča posamezniku. Privatizacija izbire norm seveda zmanjšuje konflikte, hkrati pa izprazni dialog med generacijami (Jacobs 2006, 126) in zmanjša možnost komunikacije življenjskih izkušenj. Ni načina, da bi se različne izkušnje med seboj primerjale in bogatile. Kadar si vsak sam postavlja norme in načela, se težko primerja z drugim, ki je drugačen. Vsak ima svoje izključujoče odločitve in izbire in težko najde podporo v drugih ali v družbi, ki je nevtralna. Od etične zavesti današnjih mladih je odvisna naša skupna prihodnost.

Reference

- Backes, Olaf.** 2000. *Jugendhilfe in Internaten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Barz, Heiner.** 2005. Chancen ausserfamiliärer Erziehung: Internate und Tagesinternate. *Engagement: Zeitschrift für Erziehung und Schule* 2:198–199. Aschendorf-Münster: Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft.
- Dečman Dobrnjić, Olga, Metod Černetič in Zdenko Rožman.** 2007. *Trendi in scenariji dijaških domov*. Kranj: Moderna organizacija.
- Galimberti, Umberto.** 2009. *Grožljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.
- Harder, Wolfgang.** 2005. *Landerziehungsheime: Ein zweites Zuhause im Internat*. Stuttgart: Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime.
- Jacobs, Timo.** 2006. *Dialog der Generationen: Plädoyer für eine intergenerative Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Klapan, Anita.** 1999. *Lernen im Schülerheim: Grundlagen der Internatpädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ladenthin, Volker, Herbert Fitzek in Michael Ley.** 2009. *Das Internat: Struktur und Zukunft*. Verband Katholischer Internate und Tagesinternate (V.K.I.T). Würzburg: Ergon Verlag.
- Ladenthin, Volker.** 2001. Profile Katholischer-Internatserziehung heute. *Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule* 1:229–242. Aschendorf-Münster: Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft.
- Pedagoška enciklopedija.** 1989. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pšunder, Majda.** 1992. *Dijaški dom, mladostnik, odklonskost*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rosić, Vladimir.** 2001. *Domski odgoj*. Rijeka: Graftrade.
- Schweitzer, Friedrich.** 2005. Das Recht des Kindes auf Religion: Ermutigungen für Eltern und Erzieher. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Skalar, Vinko.** 1996. Vzgoja v dijaških domovih med preteklostjo in vizijo prihodnosti. *Iskanja* 15:41–51.
- Starkl, Danica.** 1999. *Priručnik za vzgojitelja v dijaškem domu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Strugar, Vladimir.** 1993. *Biti učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Vzgojni program za dijaške domove.** 1999. <http://skupnost.sio.si/course/view.php?id=39> (pridobljeno 16. 5. 2011).