

UNIVERZA V LJUBLJANI  
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

URŠA ZAKRAJŠEK  
mentorica: DOC. DR. ALOJZIJA ŽIDAN

**ALTERNATIVNI IZOBRAŽEVALNI SISTEM**  
DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA  
2003

# KAZALO

<b>1</b>	<b>UVOD</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>KRATEK ZGODOVINSKI PREGLED OBVEZNEGA ŠOLSTVA V SLOVENIJI</b> ...	<b>7</b>
2.1	SREDNJEVEŠKO ŠOLSTVO .....	7
2.2	ŠOLSTVO V ČASU PROTESTANTIZMA.....	8
2.3	PEDAGOŠKO DELO JEZUITOV .....	8
2.4	ŠOLSTVO V ČASU MARIJE TEREZIJE IN JOŽEFA II. ....	9
2.5	ŠOLSTVO V ČASU ILIRSKIH PROVINC.....	9
2.6	ŠOLSTVO V AVSTRO-OGRSKI V 19. STOLETJU .....	10
2.6.1	PRVA POLOVICA 19. STOLETJA.....	10
2.6.2	DRUGA POLOVICA 19. STOLETJA.....	10
2.7	ŠOLSTVO V ČASU MED OBEMA SVETOVNIMA VOJNAMA .....	11
2.8	ŠOLSTVO MED DRUGO SVETOVNO VOJNO .....	11
2.8.1	OKUPATORJEVO ŠOLSTVO .....	11
2.8.2	PARTIZANSKO ŠOLSTVO .....	12
2.9	ŠOLSTVO PO LETU 1945 .....	12
<b>3</b>	<b>KLJUČNI POJMI</b> .....	<b>14</b>
3.1	VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM.....	14
3.2	VZGOJA.....	17
3.2.1	O VZGOJI NA SPLOŠNO .....	17
3.2.2	VZGOJA V ŠOLI .....	17
3.3	AVTONOMNOST ŠOL IN NJIHOV NADZOR.....	19
3.4	AVTONOMNOST UČITELJEV IN NJIHOVO IZOBRAŽEVANJE.....	20
3.5	KOMUNIKACIJA.....	23
3.6	AVTORITETA .....	26
3.7	MOTIVACIJA.....	27
<b>4</b>	<b>OBVEZNO ŠOLSTVO V SLOVENIJI</b> .....	<b>29</b>
4.1	ZNAČILNOSTI OSEMLETNE IN DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE.....	29
4.2	NAČELA UVAJANJA SPREMEMB V ŠOLSKI SISTEM.....	32
4.3	NAČELA STRUKTURIRANJA ŠOLSKEGA SISTEMA .....	32
<b>5</b>	<b>ALTERNATIVE JAVNEMU ŠOLSTVU</b> .....	<b>34</b>
5.1	ZASEBNE ŠOLE (IN PRIMERJAVA Z JAVNIMI) .....	35
5.1.1	NADOMESTNE ŠOLE .....	38
5.1.2	DODATNE ŠOLE .....	39
5.1.3	NAČELA PRI UVAJANJU ZASEBNEGA ŠOLSTVA .....	39
5.1.4	MODELI ZASEBNEGA ŠOLSTVA.....	40
5.2	POSEBNA PEDAGOŠKA NAČELA.....	40
5.2.1	STEINER (WALDORF).....	41
5.2.2	MONTESORI.....	45
5.2.3	NEILL (SUMMERHILL).....	47
5.3	VSEŽIVLJENJSKO UČENJE .....	49
<b>6</b>	<b>ANALIZA WALDORFSKE OSNOVNE ŠOLE LJUBLJANA</b> .....	<b>50</b>
6.1	ORGANIZACIJSKA STRUKTURA .....	50
6.2	FINANCIRANJE .....	50
6.3	ZNAČILNOSTI POUKA IN OSTALE ŠOLSKE DEJAVNOSTI .....	51
6.4	OCENJEVANJE.....	53
6.5	SODELOVANJE S STARŠI.....	54
<b>7</b>	<b>VPLIVI NA JAVNO ŠOLSTVO</b> .....	<b>55</b>

<b>8</b>	<b>PRIMERJAVA S TUJINO.....</b>	<b>60</b>
8.1	ZDRUŽENE DRŽAVE AMERIKE.....	60
8.2	JAPONSKA.....	61
8.3	AVSTRALIJA.....	62
8.4	ITALIJA.....	62
8.5	NIZOZEMSKA.....	63
8.6	FINSKA.....	63
<b>9</b>	<b>ZAKLJUČNA SPOZNAVANJA.....</b>	<b>64</b>
<b>10</b>	<b>LITERATURA.....</b>	<b>66</b>

# 1 UVOD

V svojem diplomskem delu se bom ukvarjala z alternativami v šolstvu in njihovim vplivom na obstoječi javni šolski sistem. Šolstvo je razdeljeno na več stopenj in med njimi me najbolj prevzame osnovno šolstvo. Je obvezno in splošno. V svoje klopi morajo osnovne šole sprejeti vsakogar, ne glede na spol, raso, vero, svetovnonazorsko prepričanje ali kar-si-že-bodi.

Osnovna šola je torej tista stopnja, skozi katero gremo vsi ljudje. Deležni smo, ali naj bi bili, enake izobrazbe, v smislu količine, vrste in kakovosti.

Osnovna šola se je spreminjala skozi stoletja in politične režime in se še vedno nenehno spreminja. Zgodovina predstavlja prehojeno pot, že storjene napake, že nabrane izkušnje, že izbojevane zmage. Zato bom predstavila tudi kratko zgodovino osnovnega šolstva na Slovenskem.

Zanimivo je stoletno, počasno in prekinjeno, ločevanje cerkve in šolstva. Neverjetno velik je vpliv različnih političnih vetrov, ki so največkrat pometli z vsem starim, to nadomestili z novim (ne nujno boljšim) in še preden je nov način dela zaživel, že je zapihal nov politični veter in s tem ponovno prinesel spremembe.

Kot eno pomembnih sestavin teoretskega uvoda štejem ključne pojme. V tem poglavju bom zbrala nekaj osnovnih, a izredno pomembnih pojmov, ki v veliki meri definirajo in omejujejo obstoj ter delovanje alternativnih pristopov.

Tako bom navedla nekaj zakonskih določil, poiskala mesto vzgoje v šoli, govorila o avtonomiji in nadzoru ter podrobneje razdelala izobraževanje učiteljev. Komunikacija, motivacija in avtoriteta so pojmi brez katerih šolski sistem ne deluje, pa naj bo to državni ali zasebni sistem izobraževanja. Vendar pa ravno na tem področju obstajajo zelo velike razlike med splošnim in zasebnim šolstvom, saj večina zasebnih šol svojo drugačnost utemeljuje v komunikaciji, motivaciji in avtoriteti.

Zanimalo me bo stanje obveznega osnovnega šolstva pri nas sedaj, v tem trenutku. Kakšno je, kako deluje? Kateri elementi so podvrženi spremembam, zakaj je temu tako in kako se te spremembe vpeljujejo v sistem?

Spremembe, ki smo jim priča danes, pa ne zadevajo le devetletne osnovne šole, pač pa tudi pojav alternativ. Pod alternative, ki jih bom obravnavala spadajo zasebne šole, uveljavljene pedagoške smeri, ki jih prakticirajo v nekaterih javnih šolah in ostali, hvale vredni poskusi, da bi postal pouk bolj zanimiv, razgiban in prijazen vsem.

Od pedagoških smeri, ki se prakticirajo na osnovnih šolah, pa sta najbolj opazna Waldorfski pristop in pristop Marie Montessori. Zanimivo je, da le-tega velikokrat uporabljajo samo pri določenem predmetu, na primer pri matematiki, in ne definira celotne šolske filozofije.

Posebej bom analizirala edino nadomestno zasebno osnovno šolo pri nas, to je Waldorfska šola Ljubljana. Opisala bom način financiranja, potek pouka, predmetnik, sodelovanje staršev, posebnosti in razlike.

Obstoječe alternative, pa naj bodo to prave zasebne šole, programi ali zgolj vzgojne smernice, imajo nekakšen vpliv na javno šolstvo. Ugotovila bom, kakšen je ta vpliv in v kolikšni meri je opazen. V ta namen bom predstavila nekaj avtorjev, njihove praktične predloge in nekaj raziskav.

Zanimala me bo tudi primerjava s tujino, saj se velikokrat zgledujemo po njej. Nekateri programi, ki so v tujini uspešni, bodo zaživel tudi pri nas, drugi pa, kljub uspešnosti, ne. Zanimali me bodo vzroki, zakaj je temu tako. V kolikšni meri zakonodaja deluje zaviralno? Zakaj so nekateri programi bolj zanimivi za slovenski prostor kot drugi? Kdo lahko ustanovi zasebno šolo? Katerim pogojem mora zadostiti?

Na kratko bom predstavila šolski sistem Združenih držav Amerike, ker jih velikokrat jemljemo za zgled; Japonske in Avstralije zaradi njihovega različnega pojmovanja zasebnega šolstva; Italije, ker nam je geografsko blizu; Nizozemske, ker je moderna in zelo napredna država, kar se tiče vseh mogočih novosti; ter Finske, ki zaradi svoje redke naseljenosti praktično ne pozna zasebnih šol.

Torej bo cilj mojega dela, da najdem obstoječe alternative javnemu šolskemu sistemu pri nas, poiščem vzroke za njihov pojav, definiram razlike med javnim in zasebnim pedagoškim delom in preverim vpliv, ki ga imajo alternativne možnosti na državni sistem šol in njihovo kakovost.

V ta namen sem si postavila tri delovne hipoteze, ki jih bom preverila.

1. Dinamizacija vzgojno izobraževalnega procesa z različnimi alternativnimi pristopi drami in ponuja višjo kakovost javnega sistema izobraževanja.

Menim namreč, da je konkurenca dobra. Sili nas, da smo boljši, da se primerjamo in ovrednotimo. Zasebne šole ponavadi ponujajo neko svojo teorijo, filozofijo, celo versko naravnost, ki zaradi svoje specifičnosti ustreza določenemu delu ljudi. Hkrati pa ponujajo

drugačen tip poučevanja, drugačne organizacijske oblike in vsebine. To pa spodbuja javno šolstvo, da se izboljšuje, aktualizira in viša kakovost.

2. Za vključitev alternativnih pristopov v obstoječi izobraževalni sistem, jih je potrebno prilagoditi za slovenski družbeno kulturni prostor.

Če nič drugega, je programe potrebno prilagoditi zakonodajnim postopkom in pravilom. Slovenski kulturni prostor pa je drugače zelo evropski in potencialni alternativni pristopi nekih večjih korektur ne potrebujejo.

3. Uspeh in vpliv alternativnega izobraževanja je odvisen predvsem od razlik v primerjavi z obstoječim vzgojno izobraževalnim sistemom.

Izhajam iz domneve, da je zanimivo tisto, kar je drugačno. Izboljšave se iščejo v neobičajnih praksah, ki pa so se že izkazale za uspešne (npr. v tujini). Dejstvo pa je, da imajo na način dela velik vpliv izvajalci, torej učitelji. In če kader ni ustrezen, dober in dodatno podkovan, tudi uspehov ne bo. Zato me na tej točki zanima tudi izobraževanje učiteljev.

## 2 KRATEK ZGODOVINSKI PREGLED OBVEZNEGA ŠOLSTVA V SLOVENIJI

»Pomemben del kulturne zgodovine predstavlja nastanek in razvoj šolstva.« (Ciperle, J., Vovko, A., 1987:5)

Šolstvo je skozi stoletja izkusilo mnogo sprememb, se razvijalo, a velikokrat tudi nazadovalo. Tako je preteklo kar nekaj časa preden se je osvobodilo primata cerkve. Sprva je bilo cerkveno šolstvo edino možno, saj so bili le duhovniki izobraženi, kasneje (taki interesi pa obstajajo tudi danes) pa so se cerkvene oblasti oklepale tega privilegija, kljub vedno bolj izobraženemu prebivalstvu, ki je potrebovalo tudi drugačna znanja.

Poseben moment za sam razvoj šolstva predstavlja dan, ko je učiteljevanje postalo poklic. Plačan poklic, ločen od cerkve in politike. To je bil velik korak, ki pa, vsaj za takratne učitelje, ni prinašal nič dobrega. Njegovo plačilo je namreč s tem postalo negotovo. Pod čigav nadzor naj bi učitelji namreč sploh spadali?

### 2.1 SREDNJEVEŠKO ŠOLSTVO

Vsebina vzgoje in izobraževanja v tem času je bila omejena na seznanjanje mladih z delovnimi izkušnjami starejših. Razlikovala se je po spolu, saj so na dečke prenašali drugačno znanje kot na deklice.

Veliko vlogo je imelo pokristjanjevanje. Do takrat je vzgojno delovalo že samo življenje, po tem pa govorimo o prvi zavestni vzgojni akciji, ki je zajela tako otroke kot odrasle. Takrat je bila velika večina ljudi nepismenih in so se učili tako, da so ponavljali razne verske obrazce, dokler jih niso znali na pamet.

V tem času se pojavijo tudi šole za izobraževanje duhovščine. V samostanske šole pa so sprejemali tudi plemiške otroke, čeprav niso postali duhovniki. Tako je možnost izobraževanja postala eden izmed privilegijev plemstva. Tudi ženske plemiškega rodu so lahko prejele nekaj izobrazbe in sicer le v ženskih samostanih.

Prve šole, katerih obstoj na slovenskem ozemlju je dokumentiran, so stolne šole. Učenci so bili na teh šolah ločeni med plemiške in revne. Tudi poučevali so jih različne stvari: učence plemiškega stanu retoriko, slovnico in pravo, revne učence pa verouk, petje in branje. Slovenci, večinoma revni tlačani, so se lahko izobraževali v župnijskih šolah, kjer so poučevali župniki.

S pojavom mest v začetku 13. stoletja, so se pojavile tudi mestne šole. Osnovna pismenost in računstvo so postali pomembni že iz praktičnih razlogov. Mnoge družine so

najemale privatne učitelje in tako je nastala šola. Ali pa se je razvila iz župnijske šole s tem, ko je učitelj postal uslužbenec, ki ga je plačevalo mesto. Tako je iz cerkvene nastala posvetna šola.

Cerkvi se tako odvzame primat nad izobraževanjem, hkrati pa se prične poučevati v materinščini učencev, za Slovence to pomeni v nemščini ali italijanščini.

## 2.2 ŠOLSTVO V ČASU PROTESTANTIZMA

Protestantizem pomeni prelomnico v šolstvu pri nas. V tem času so se ustanovile slovenske osnovne šole in nastale srednje šole, s katerih je bil mogoč prehod na univerzo.

Osnovna šola mora izpolnjevati tri pogoje, ki so jih protestantske slovenske osnovne šole izpolnjevale:

- biti mora elementarna (zanjo ni potrebna nobena predhodna izobrazba)
- biti mora splošna (namenjena vsem, ne glede na spol, razredno pripadnost, premoženje)
- biti mora ljudska (učni jezik mora biti materinščina učencev)

Tisti, ki je zaslužen za pojav osnovnih šol pri nas, je Primož Trubar. Njegov interes je bil sicer verskega značaja, saj si je želel, da bi vsi verniki sami prebiral verske spise. Hkrati pa si je želel, da bi ljudje lahko brali tudi knjige z drugačno vsebino.

In tako se začne razvijati slovenska književnost, ki je še kako povezana z razvojem šolstva. Prve knjige so bili namreč abecedarji in ostali »učbeniki«.

Trubar si je prizadeval, da bi se učiteljem dvignil ugled, da bi jih plačevali mestni oblastniki in tako ne bi bilo treba pobirati šolnin. Nadzor nad šolami pa so izvajali mestni sveti in protestantski duhovniki.

## 2.3 PEDAGOŠKO DELO JEZUITOV

Protireformacija je konec 16. stoletja zaprla te osnovne šole, učitelje pa izgnala. Vzgojo in izobraževanje so nase prevzeli jezuiti in katoliška cerkev.

To je bil velik korak nazaj. Učence osnovnih šol nižjega stanu so zdaj spet učili samo verouk in jih vzgajali v božji pokorščini, ki se kaže v prenašanju težav tega sveta in ne v premagovanju le-teh. Otroci bogatejših staršev pa so si privoščili privatnega učitelja ali pa ostali v mestnih šolah, ki so svoj program prilagajale željam staršev.



Učitelji so pobirali šolnino, nadzorovali pa so jih župniki ali mestni sveti. Jezuiti so poskušali povrniti cerkvi vpliv na ljudi. Na šolskem področju pa so bili aktivni le kar se tiče gimnazij in višjega šolstva.

V 18. stoletju je bil jezuitski red ukinjen, njihove šole, ki se od začetka praktično niso spremenile, pa je prevzela avstrijska država.

## **2.4 ŠOLSTVO V ČASU MARIJE TEREZIJE IN JOŽEFA II.**

Stare šole, ki so izobraževale le zelo ozek krog ljudi, niso več ustrezale novim zahtevam in razmeram kapitalističnega gospodarstva. In tako je ponovno zaživela ideja o splošni osnovni šoli, ki daje izobrazbo vsem, brez razlik. In to je bila sedaj posvetna šola.

Takratna vladarja, Marija Terezija in Jožef II., sta bila zaveznika pri prizadevanjih za dvig splošne izobrazbe. Prve šole so bile predilske. Čim več ljudi so želeli usposobiti za delo v tovarnah. Te šole so nastale na pobudo države, obiskovali pa so jih tako fantje kot dekleta med sedmim in petnajstim letom.

Osnovne šole so postale stvar države, splošne in obvezne. Vendar pa se je pouk razlikoval: na podeželju je bil lažji kot v mestih. Obstajale so tri vrste osnovnih šol: trivialke, glavne šole in normalke.

Za izostajanje od pouka niso bile predvidene nobene kazni, na podeželjih se je pouk izvajal le v zimskem času (zaradi kmečkih opravil), dovoljen pa je bil tudi domači učitelj, vendar je moral imeti predpisane kvalifikacije.

Učiteljevanje postane poklic, določi se zanj potrebna izobrazba, glede plačila pa so si odgovornost le podajali. Učni jezik je ostala nemščina, čeprav je v resnici bilo poučevanje nemalokrat dvojezično, torej tudi v slovenščini.

Šolsko nadzorstvo je bilo posvetno. To delo so opravljali krajevni in okrožni šolski nadzorniki ter šolske komisije v deželnih glavnih mestih.

## **2.5 ŠOLSTVO V ČASU ILIRSKIH PROVINC**

Čas Napoleona predstavlja za zgodovino šolstva izredno pomembno obdobje. Pri nas je bila takrat uvedena enotna štirirazredna osnovna šola, predvidoma po ena v vsaki občini. Slovenščina je bila priznana za učni jezik.

Na tem mestu je treba omeniti Valentina Vodnika, ki se je zavedal pomena materinščine pri izobraževanju v šolah in si zanjo tudi prizadeval. Napisal je skoraj vse potrebne učne knjige v slovenščini. Hkrati si je prizadeval, da ne bi materinščine v šolah le govorili, ampak da bi se je tudi učili. Slovenščina postane učni predmet.

## **2.6 ŠOLSTVO V AVSTRO-OGRSKI V 19. STOLETJU**

### **2.6.1 PRVA POLOVICA 19. STOLETJA**

Politično razburkano dogajanje je prineslo spremembe tudi na šolskem področju. Po odhodu Francozov je avstrijska vlada ponovno uvedla cerkveno nadzorstvo nad osnovnimi šolami. Prav tako so ukinili enotno osnovno šolo in uvedli prejšnji sistem, torej tri različne stopnje osnovnih šol.

Obstajale so redne šole in nedeljske. Te so bile namenjene ponavljanju, dopolnilnemu pouku iz nemščine in koristnim kmetijskim naukom. Šolska obveznost se je podaljšala do petnajstega leta, tako za fante kot za dekleta.

Še vedno pa niso bile urejene razmere glede plačevanja učiteljev. Največkrat so bile zato potrebne šolnine, ki pa so med ljudmi samo še poslabšale že tako nezaupljiv odnos do šol in učiteljev.

### **2.6.2 DRUGA POLOVICA 19. STOLETJA**

Ustanovljeno je bilo prosvetno ministrstvo in komisija, ki je pripravila načrt za reorganizacijo šolstva. Uvedene so bile javne šole, odprte pripadnikom vseh veroizpovedi, država je prevzela nadzorstvo nad osnovnimi šolami in definiralo se je dvoletno izobraževanje učiteljev v učiteljskih. Prav tako se je uredilo plačevanje učiteljev, ki so ga nase prevzele dežele.

Z delitvijo cerkve in šole, so tudi učitelji postali formalno neodvisni od duhovščine in niso več smeli opravljati cerkveniškkih služb. Učiteljska so postopno postala štiriletna, učiteljice pa so postale enakopravne učiteljem in ustanovila so se ženska učiteljska.

Uveljavi se osemletna obvezna osnovna šola ter nekaj novih učnih predmetov (tudi telovadba). Šolski zakon tistega časa dopušča ustanavljanje zasebnih šol, ki so bile v pristojnosti cerkve. Pojavila so se prva pedagoška društva, izhajati začne prva pedagoška revija.

## **2.7 ŠOLSTVO V ČASU MED OBEMA SVETOVNIMA VOJNAMA**

Politično dogajanje v tistem času je bilo izredno pestro. Na slovensko šolstvo je ta negotovost in menjavanje oblasti slabo vplivalo, s šolskim zakonom v okviru jugoslovanske države leta 1929 pa se poenoti osnovno šolstvo.

Uvedena je splošna, obvezna, osemletna osnovna šola (ki za Slovenijo ni bila novost). Nov pa je bil princip koedukacije, skupnega pouka za dečke in deklice. Zakon je prepovedal telesno kaznovanje in uvedel razrede in ocene kot jih poznamo še danes.

Za ustanavljanje šol, njihov nadzor in plačevanje učiteljev je skrbela država. Tudi predmetnik se je močno razširil, ostal pa je verouk v šoli.

## **2.8 ŠOLSTVO MED DRUGO SVETOVNO VOJNO**

### **2.8.1 OKUPATORJEVO ŠOLSTVO**

Kakšno moč ima šolstvo, izobrazba in jezik, ki ga govorimo, se (če ne prej) pokaže v vojnih razmerah. V jeziku je življenje naroda in če tega zatreš, uničiš narod. Tak je bil tudi namen potujčevanja, ki se je vršil v Sloveniji med drugo svetovno vojno.

Nemški okupator je torej takoj ukinil vse slovenske šole, izgnal slovenske učitelje in jih zamenjal z nemškimi. Vse, kar je bilo slovenskega, so morali odstraniti (žige, obrazce, napise). Začeli so intenzivno in načrtno prevzgojo – z nemškimi jezikovnimi tečaji za otroke in odrasle na vseh šolah. To ni bil le pouk nemščine, temveč propaganda Hitlerja in nacizma. Vendar so ljudje, kljub grožnjam, izostajali od pouka.

Slovenščino so prepovedali celo med odmori. Tudi za majhen spodrseljaj so učitelji učence telesno kaznovali in zmerjali. Slovenski učenci so bili pod strogim nadzorom, saj je okupator želel le, da znajo nemško, so poslušni in vdani tretjemu rajhu.

Italijanski okupator je dovolil slovenščino v ljudskih šolah, na srednjih in višjih pa je potekal tudi pouk italijanščine. Učence je hotel pridobiti na svojo stran z mehkejšimi metodami, z obdaritvami in šolsko kuhinjo. Zato pa so jim vsiljevali fašistične organizacije in fašistični pozdrav.

Madžarski okupator je odpustil vse slovenske učitelje in jih nadomestil z madžarskimi. Prav tako je uvedel tečaje madžarščine. Oblast je iztrebljala vse, kar je bilo napisano v slovenskem jeziku.

## **2.8.2 PARTIZANSKO ŠOLSTVO**

Narodnoosvobodilno gibanje je že zelo zgodaj začelo ovirati okupatorjevo delo. Tako so ustanavljali partizanske šole celo na zasedenih območjih. Šolstvo je imelo velik pomen za ohranitev in razvoj slovenske narodne zavesti.

Slovenski učitelji so podtalno delovali že pred ustanavljanjem partizanskih šol. Te so namreč nastale pri posameznih partizanskih odredih in so bile začasne. Delo je bilo improvizirano in osredotočeno predvsem na pouk slovenskega jezika, branje slovenskih knjig, letakov in propagandnega gradiva.

Kasneje so na osvobojenem območju takemu šolstvu dali zakonsko osnovo. Vendar je svoj razmah doživelo šele po kapitulaciji Italije.

Organizacija je bila relativno dobra: roditeljski svet je poskrbel za prostore, kurjavo, prehrano in šolske potrebščine, zaščito, za povezavo med šolo in krajani in podobno. Imenovani so bili tudi šolski nadzorniki in izdelan učni načrt partizanskih šol. Določal je, da je osnovna šola osemletna (od sedmega do petnajstega leta starosti), partizanski pozdrav, učitelje so imenovali tovariši in tovarišice, posebno skrb pa so namenili poučevanju slovenskega jezika in slovenske zgodovine.

Pomembna je bila tudi pionirska organizacija, ki je prevzela organiziranje proslav in pomoč partizanom. Manjkalo je učiteljev, zato so tistim, ki so želeli opravljati to delo, a niso imeli izobrazbe, organizirali pedagoške tečaje.

Tudi Slovenci smo se zavedali moči izobrazbe!

## **2.9 ŠOLSTVO PO LETU 1945**

Nadaljevalo se je šolstvo, kakršno se je začelo že med okupacijo s partizanskimi šolami. Po načelu o ločitvi cerkve od države, so poddržavili zasebne cerkvene šole. Verouk je sicer ostal kot predmet, vendar neobvezen.

Zaradi izrednega pomanjkanja prosvetnih delavcev, je postala obvezna le sedemletna osnovna šola. Šolski sistem pa je bil poenoten. Leta 1950 so spet uvedli osemletko.

Prav tako velike spremembe pa so se dogajale na srednjem, usmerjenem in visokem šolstvu. Izobrazba je kvečjemu še pridobila na pomenu in je zato vseskozi potrjena

spremembam. To je proces razvoja, ki nikoli ni končan. Korak naprej, korak nazaj, v skladu s političnimi spremembami.

Eno takih sprememb, ki gre v korak s politično situacijo, doživljamo dandanes. Slovenija vstopa v Evropsko unijo in spreminja osemletno obvezno osnovno šolo v devetletno. Razvoj, ki smo mu priča, je premišljen in preverjen. Kot smo videli, mnogokrat v zgodovini ni bilo tako.

## 3 KLJUČNI POJMI

### 3.1 VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI SISTEM

»Eden značilnih kazalcev razvitosti ali nerazvitosti ter kakovosti življenja v posameznih državah je šolstvo. Izobrazba je povsod dobra naložba v razvoj.« (Lipušič, 1995:7)

Sistem edukacije modernih držav temelji na načelih demokratičnosti, avtonomnosti in enakih možnosti. V Splošni deklaraciji človekovih pravic je med drugim navedeno:

- Vsakdo ima pravico do izobrazbe.
- Izobraževanje je na osnovni stopnji brezplačno.
- Šolanje na osnovni stopnji je obvezno.
- Starši imajo pravico izbrati vrsto izobrazbe za svoje otroke.

(glej Krek, 1995:15)

»Poleg načelnih izhodišč je treba pri oblikovanju sistema edukacije upoštevati konkretne družbene razmere in razvojne težnje, povezane z zahtevami po kvalitetni in nerepresivni šoli, ki vzgaja odprtost duha, kritično moč razsojanja in je v oporo pri soočanju z različnimi ideološkimi pritiski, in pa zahteve po doseganju mednarodno preverljivih standardov znanja razvitih dežel in po spoštovanju pluralizma kultur.« (Krek, 1995:16)

»Tako torej glavno bogastvo oziroma kapital moderne družbe ali modernega naroda nič več niso različni naravni viri (plodna zemlja, ležišča rudnin, kopne in vodne poti itd.), temveč njeni ali njegovi ljudje in njihovo znanje.« (Svetina, 1990:10)

Spremembe v družbi vplivajo tudi na izobraževanje, ki lahko ponudi odgovore in rešitve (včasih v celoti, drugič le delno) in sicer:

- s spreminjanjem odnosov med izobraževanjem in drugimi družbenimi področji,
- z dvomom v monopol izobraževalne dejavnosti
- z novimi zahtevami, ki se postavljajo pred izobraževanje.

Nekaj takih sprememb, ki drastično posegajo tudi na samo izobraževanje in zahtevajo hitro prilagoditev:

- internacionalizacija
- globalizacija (vseh vidikov življenja)
- evropsko združevanje in z njim povezana mobilnost
- večkulturnost
- spremembe vrednot
- spremembe družinskih in partnerskih oblik
- starajoče se prebivalstvo, daljša življenjska doba
- spremenjena struktura dela in zaposlovanja
- izguba privilegijev
- socialni nemiri
- naraščajoča količina znanja in informacij
- nove informacijske in komunikacijske tehnologije
- višji življenjski standard
- nova revščina
- več prostega časa

#### »5.člen

(pravica do izbire oblik izobraževanja)

Starši imajo pravico izbrati osnovnošolsko izobraževanje svojih otrok v javni ali zasebni šoli ali kot izobraževanje na domu.«

(Ur.l.RS 59/01)

Zaradi možnosti izbire, ki je utemeljena tako v Splošni deklaraciji človekovih pravic kot v slovenski zakonodaji, mora država omogočiti, torej tudi zakonsko urediti, ustanavljanje zasebnih oblik izobraževanja. Ker pa imajo učbeniki izredno pomembno vlogo v produkciji šolske vrednosti, prav tako velja, naj država spodbuja izdajanje alternativnih učbenikov za iste šolske predmete in zagotovi njihovo uveljavljanje na šolah.

Izobraževanje je pravica vseh, kar pa ne pomeni enakega izobraževanja za vse. Enake možnosti v izobraževanju namreč predpostavljajo tudi pravico do drugačnosti. Zato mora država omogočiti uveljavljanje pluralizma in možnosti izbire na ravni:

- kurikuluma
- šolskih dejavnosti
- izobraževanja učiteljev
- možnosti izbire vrtca, šole
- sistematičnega informiranja staršev.

»Mednarodne konvencije zavezujejo države članice Unesca, da vsem ljudem, ne glede na socialne razmere, zagotovijo enake možnosti za izobraževanje. Tega pa ni mogoče doseči brez prave gmotne podlage in določenih izobraževalnih standardov. Zato je v zdajšnjem svetu velikih nasprotij in razlik humano Unescovo načelo še težko uresničljiv cilj. To pa seveda nobene države ne odvezuje, da v svojih šolah ne bi vzgajala mladine vsaj za večje medsebojno spoštovanje, razumevanje, strpnost in mir.« (Lipužič, 1995:8)

»Šola ni le mesto prenašanja vednosti in vključevanja v kulturo, ampak tudi mesto proizvodnje vednosti in proizvodnje kulture...« (Krek, 1995:30) V šoli torej poteka proces intenzivne inkulturacije, vključevanja v kulturo, v kateri živimo. Preko učnih predmetov, kulturnih in športnih dnevov se učimo o specifičnosti naše kulture. Učimo se jo spoštovati, jo negovati in graditi.

Vsaj tako pomembno pa je tudi seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, vzgajanje v spoštovanju drugačnosti in medsebojni strpnosti.

Šola se je v svoji zgodovinski genezi vedno prilagodila na razmere v družbi. Sedaj pa se vse pogosteje pojavljajo težnje po tem, da je šola pomemben dejavnik sprememb in razvoja. Ni le servis, ki temu razvoju slepo sledi, temveč razvoj in napredek narekuje.

Šola se je torej soočila z drugačno mladino, z drugačnim znanjem in ravnanjem, ki od nje zahteva drugačne postopke in drugačen način poučevanja. Učenci sedaj ob vstopu v šolo vedo veliko več, hkrati pa kasneje postanejo zreli in odgovorni. Tako se spreminjajo tudi poučevane vsebine, ki vzgajajo v strpnost, multikulturalnost in poskušajo privzgojiti čut za kakovost. Ta je silno pomemben, saj so nam v času intenzivne globalizacije, internetnih povezav in razvoja komunikacijske tehnologije na vsakem koraku na voljo informacije, ki jih je marsikdaj preveč, lahko pa so tudi napačne in zavajajoče.



## 3.2 VZGOJA

### 3.2.1 O VZGOJI NA SPLOŠNO

Pa vendar, ko govorimo o vzgoji: vzgoja se začne v družini. In najpomembnejša so prva tri leta otrokovega življenja. Fizično je razlog v razvoju možganov in specifičnem povezovanju možganskih celic. To povezovanje nam pravzaprav ustvari temelje za vse kasnejše sposobnosti in zmožnosti, ki jih bomo (ali pa tudi ne) razvili.

»V najzgodnejših letih moramo biti s svojim otrokom hkrati strogi in prijazni. Ko pa otrok začne razvijati svoj jaz, moramo začeti spoštovati tudi njegovo osebnost in voljo.« (Ibuka, 1992:24)

Otrok pred tretjim letom starosti se z veseljem in lahkoto uči tisto, kar ga zanima. Pri tem sploh ni pomembno, koliko truda in koncentracije to zahteva od njega. Otroci so namreč silno radovedni. Če potešimo njihovo radovednost zgolj sledimo razvoju, ki ga diktira sam. Tako je učenje zabavno in mu ne predstavlja prisile.

Vendar je veliko bolj kot dedna zasnova za razvoj otroka in njegovih sposobnosti, odvisno okolje v katerem živi in vrsta vzgoje. Če je okolje spodbudno, mu nudi varnost in razumevanje, in je hkrati polno dražljajev, se bo otrok razvijal hitro in v vse mogoče smeri. Prav tako vzgojitelji, ki že majhnemu s strogostjo, pa vendar s poslušom za njegov lastni tempo, pomagajo, ga spodbujajo in sledijo njegovim interesom, omogočajo da se bo učil hitro in brez prisile, zgolj iz svoje lastne želje po znanju.

Pri tem je zanimivih še nekaj stvari, namreč vsi otroci kažejo zanimanje za vsako stvar, ki ima ritem. Prav tako je najboljša motivacija otrokova lastna prebujena radovednost. Domišljija, imaginacija in sposobnost predstavljanja imajo velik pomen za otrokovo ustvarjalnost. Ustvarjalnost je sposobnost svobodnega izražanja domišljije in sposobnost zaupanja intuiciji. In marsikatera alternativna šola temelji na kateri od teh (v raziskavah dokazanih) trditvah. Ritem – waldorfska šola, čakati, da se v otroku prebudi lastna radovednost, ki ga motivira – Summerhill.

Hkrati pa se mora vsak človek zavedati, da se tudi sam spreminja, raste in se razvija. Tako je tudi, ko smo v vlogi vzgojitelja. Vzgajati otroke namreč pomeni tudi vzgajati in razvijati sebe, saj se marsičesa lahko naučimo tudi od čisto majhnih otrok.

Poglavitni cilj vzgoje mora biti učenec, ki prekosi učitelja. Kajti drugače bi razvoja ne bilo, nazadovali bi in morda celo pristali v kameni dobi.

### 3.2.2 VZGOJA V ŠOLI

»Javna šola pripravlja učence pretežno na poseganje v zunanji svet, manj pa na upravljanje z našim zapletenim notranjim svetom.« (Novak, 1995:46)

Moment vzgoje v šoli je prav tako zelo pomemben. Le-ta bi morala vsakemu posamezniku dati potrebno moč, da razvije lastne potenciale, hkrati pa ga opozoriti tudi na vse ostale pomembne stvari v življenju. A tu se pojavi problem: vzgoja je namreč lahko globoka le, če je neposredna, ta pa najbolje uspeva v temeljnem človeškem odnosu. V šoli pa so ponavadi ti odnosi bolj drugotni in površinski.

Šola vzgaja torej predvsem posredno, s pravili, s strukturo organiziranosti in s kakovostjo informacij pri šolskem pouku. Je le stranski produkt poučevanja in se izraža prek osebnostnih lastnosti učiteljev in njihovim strokovnim zgledom.

»Vzgoja in šola se ukvarjata z oblikovanjem človeka ali pa vsaj poskušata pomagati človeku v njegovem gibanju iz preteklosti in sedanjosti v prihodnost – v njegovem razvoju in rasti.« (Svetina, 1990:6)

Etično razsežnost vzgoje predstavljajo vsi tisti vidiki, ki razvijajo človekovo sposobnost, da prepozna čim več različnih možnosti v katerikoli situaciji; ki ostrijo njegov pogled v stvarnost in red in hkrati ostrijo človekovo vest, da se v dani situaciji odloča kar najbolj smiselno; in ki krepijo človekovo zmožnost, da svoje odločitve udejanja in ob tem doživlja življenjsko zadovoljstvo.

Zato je nujno potrebna osebna odgovornost učiteljev. Učitelj bi moral biti nekdo, ki čuti veselje do tega dela, ki je strokovno usposobljen in ki mu zato pripada tudi ustrezen položaj v družbi. Učitelji so namreč tisti, ki nadaljujejo z vzgojo otrok, ki vzgajajo in izobražujejo bodoče generacije. Pri učiteljih se torej vse začne. Napredek in volja do dela, poštenost in čut za kakovost so le nekatere stvari, ki jih v veliki meri privzgojijo prav učitelji.

Dobra vzgoja v dobri šoli bi morala opravljati naslednje naloge:

- razvijati in kultivirati telesne sposobnosti otrok
- razvijati in kultivirati vitalne plati otrok (želje, težnje, čustva, motivacije, nagonске reakcije)
- razvijati in kultivirati umske plati otrok (vzgoja mišljenja, estetska in etična vzgoja in čustvena vzgoja)
- socialna in psihološka vzgoja (medčloveški odnosi, pa tudi razumevanje samega sebe)
- dušna in duhovna vzgoja (iskanje harmonije v človeku samem)

(glej Svetina:1990)

»Kljub načelu slovenske uradne pedagogike, da je cilj šole in vzgoje razvijati celovito osebnost, je dejanska slovenska šolska praksa najbrž kaj daleč od tega.« (Svetina, 1990:105)

Neustreznost sedanje slovenske osnovne šole se kaže v:

- šolskem sistemu, ki je preveč mehanski (temelji na predpostavki, da je mogoče vsem otrokom iste starosti nuditi enak način poučevanja, ne glede na razlike med njimi)
- načinu ocenjevanja, ki je številčen (primerja se znanje otroka z znanjem drugih otrok in ne z njegovim napredkom; hkrati ocene služijo kot nagrada ali kazen)
- površinskem stilu učenja, ko se učiš, ne da bi razumel (poznamo rešitev, a ne poznamo poti do nje, v šolah se ne goji kritičnega mišljenja in miselne samostojnosti)
- njeni represivnosti (učenci z različnimi zmožnostmi se morajo prilagajati togi šolski organizaciji)
- nesamostojnosti in premajhni svobodi učiteljev, ki delujejo kot jim je bilo naročeno (in tako učnih ur ne morejo v veliki meri prilagajati samim učencem; prav tako je opazna splošna pomanjkljiva psihološka in pedagoška usposobljenost, ki onemogoča dejansko diferenciacijo in individualizacijo pouka)

Tako bi šola prihodnosti morala spremeniti nekaj svojih načel. Predvsem bi se morala prilagoditi razvojnim potrebam različnih kategorij učencev, omogočati diferencirane in individualizirane načine poučevanja ter se otresti svoje represivnosti.

Šola prihodnosti naj bi bila kulturno bogato in razvojno stimulatívno okolje, v katerem bi imel učenec dovolj svobode za napredovanje v svojem lastnem tempu. Učitelj naj bi bil otrokov prijatelj in svetovalec, ki mu pomaga najti pravo pot. Pomembni so tudi učni pripomočki, od učbenikov in ostalih knjig, glasbenih kaset, diapozitivov in video kaset, do računalnika in multimedie.

### **3.3 AVTONOMNOST ŠOL IN NJIHOV NADZOR**

Šole morajo biti avtonomne v razmerju do države ne glede na to, ali so javne ali zasebne. Ta avtonomija se kaže predvsem z načinom financiranja, pa tudi z načinom zaposlovanja pedagoškega, strokovnega in upravnega kadra.

Zahteva po avtonomiji šole pa je povezana tudi z ločitvijo države od cerkve. Javne šole zato v svojem predmetniku nimajo verskega pouka kot konfesionalnega predmeta, kljub temu pa morajo zagotoviti možnost za izobraževanje o svetovnih religijah. Javno šolstvo je torej laično, zato je v njem prostor za vse, ne glede na osebna, verska in svetovnonazorska prepričanja.

Hkrati z avtonomijo pa je izrednega pomena tudi nadzor. Javnost mora namreč imeti nek nadzor nad kvaliteto celotnega pedagoškega sistema izobraževanja. V ta namen obstajajo strokovna telesa, ki jih določa Zakon o visokem šolstvu. Na mikro ravni pa je nadzor prepuščen staršem, katerim se mora omogočiti večji vpogled v delo in življenje šol. Omogočiti jim je potrebno možnosti soodločanja, hkrati pa jasno začrtati meje strokovnosti, ki so domena šolskih delavcev.

### **3.4 AVTONOMNOST UČITELJEV IN NJIHOVO IZOBRAŽEVANJE**

Avtonomnost šol pa zadeva tudi učitelje, ki so glavni akterji in nemalokrat tudi edini nosilci (ne)kakovosti. Zato morajo velikokrat svoja prepričanja, v času igranja te socialne vloge, postaviti v oklepaj. Njihovo avtonomijo pa ne omejuje le osebni čut za kakovost, ampak tudi zakoni.

Učiteljev položaj je bil sprva slab. Bili so hkrati učitelji in cerkovniki. Le počasi se je učiteljski poklic izoblikoval in osamosvojil. Tako se je skozi zgodovino večala učiteljeva strokovna avtoriteta, ki je omogočala tudi večjo avtonomnost. Z njo so učitelji dobili prostor in moč, da so se za svoje ideje in svoj položaj lahko borili.

Že leta 1848 so smeli učitelji prvič v zgodovini po lastni presoji uvajati v šolo novejšo in izboljšane učne metode in spreminjati vsebino pouka. Kasneje so vsebino pouka in učne metode določali na učiteljskih konferencah, kjer pa so lahko učitelji tudi sodelovali in vplivali na končne odločitve. (glej Peček, 1998:132)

Vendar se je država vedno vmešavala v šolsko delo. Včasih so bili ti posegi nujno potrebni, drugič spet pretirani. A učitelj je postal državni uslužbenec, ki ga plačuje država in zato mora izpolnjevati njene obveze. Tudi strokovno avtoriteto učitelja lahko definiramo le v povezavi z državo in političnim ustrojem družbe.

Danes predmetnik in učne načrte najprej pripravijo kurikularne komisije, nato jih sprejme Nacionalni kurikularni svet, po presoji Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje pa jih sprejme še minister za šolstvo. Zakoni tako učiteljem določajo pravno-formalne pogoje dela, posegajo pa tudi na strokovno raven, saj določajo tako učne cilje, standarde znanj kot tudi število ur in samo vsebino predmeta. Glede metod dela pa se učitelje usmerja s priporočili.

Avtonomnost mora biti sorazmerna z odgovornostjo. Kar se odgovornosti tiče niso pomembni le rezultati samega učnega procesa, temveč tudi možnost za samostojne strokovne odločitve.

Zaradi hitrega spreminjanja ustreznosti znanja ob tako veliki inflaciji novih znanj, se je spreminjalo tudi izobraževanje učiteljev. Skozi zgodovino so tako učitelji nehali ob tem opravljati še cerkoveniški poklic, večala se je njihova družbena veljava, dobili so tudi večjo samostojnost pri delu in večji vpliv na šolske zadeve, hkrati se jim je izboljšal tudi ekonomski položaj.

Potrebno pa je poskrbeti za izobraževanje učiteljev, ki naj bi se usposobili za drugačne oblike dela v šoli. Saj je tudi učitelj nekoč bil učenec. In svoje šolske izkušnje nemalokrat vzame za model poznejšega didaktičnega ravnanja. To nas napeljuje na misel, da se z zgledom najhitreje uči: torej se mora učitelje izobraževati na način, kot želimo, da jih kasneje le-ta uporabi pri delu s svojimi učenci.

»Hospitacije – opazovanje izkušenega učitelja pri poučevanju – in nastopi – nadzorovani poskusi samostojnega poučevanja – spadajo že od nekdanj v železni repertoar praktičnega usposabljanja učiteljev (...)« (Marentič-Požarnik, 1987:27)

Hospitacije in nastopi so temeljni način usposabljanja učiteljev tako v tujini kot pri nas. Danes, ko se učne metode, oblike in vsebine tako hitro spreminjajo, da se od učitelja pričakuje iniciativnost, samostojnost in pogum za uvajanje novosti, zgolj hospitacije niso dovolj. Bodoči učitelji namreč na hospitacijah pouk velikokrat opazujejo še z vidika učenca in ne že z vidika učitelja. Hkrati pa je to umetna situacija, predvsem za učence, ki se ob prisotnosti študentov obnašajo drugače.

Problem nastopov pa je predvsem, da jih je premalo. Za kandidata je namreč tak nastop precej obremenitev, med katero seveda naredi nekaj napak, ki jih ne more popraviti. Nov nastop je namreč nova, edinstvena in neponovljiva situacija. Pa vendar so izkušnje tiste, ki veljajo največ.

Tako imamo na eni strani teorijo in na drugi prakso, ki ponavadi ne da tako željenih rezultatov. Zato so kot model praktičnega usposabljanja učiteljev v Ameriki razvili mikropouk. To je pouk v skrčenem obsegu: pet do petnajst minut, pet do osem učencev, le ena učna spretnost (npr. jasno razlaganje ali vodenje pogovora). Navadno je takih poskusov več, eden za drugim, z vmesno analizo in načrtom za izboljšanje. Tako kandidat doseže minimum v obvladovanju določene spretnosti, lahko pa celo veliko več. Pomembna pri mikropouku je tako povratna informacija učencev kot kritična samoocena kandidata.

Na izobraževanje osnovnošolskih učiteljev je močno vplivala tradicija učiteljskih, torej praktično usposabljanje, učenje od »mojstrov«. S tem je bilo zanemarjeno stalno izpopolnjevanje in strokovna rast.

Nenehno spreminjanje samega pouka kot tudi izobraževanja učiteljev pa ima za posledico podaljševanje začetnega izobraževanja, ki zdaj traja na srednjih šolah štiri in na univerzi najmanj tri leta. Hkrati so postali pogoji za vpis strožji.

Spreminja pa se seveda tudi vloga države, ki je svojo odgovornost skrčila tudi na področju vzgoje in izobraževanja. V šolah se pojavljajo vedno glasnejše zahteve po starših kot dejavnih partnerjih v izobraževanju.

Na izobraževanje učiteljev močno vpliva položaj učiteljskega poklica in status učiteljev. Večinoma imajo učitelji status državnih uslužbencev.

»Sodobno izobraževanje učiteljev zajema široko splošno izobrazbo, solidno poznavanje specifičnega strokovnega področja in pedagoško-psihološka znanja, Pri svojem delu mora biti učitelj zanesljiv, prepričljiv, dosleden, objektivni in razodevati mora človeški optimizem.« (Pšunder, 1994:71)

Skozi čas se je izoblikovala prevladujoča podoba dobrega učitelja. Njegove lastnosti naj bi bile: mirnost, obvladanost, poštenost, doslednost, predanost, nepristranskost ter lastna popolnost kot vzgojni zgled.

Delo, ki ga učitelji opravljajo je izjemno družbeno odgovorno in zato tudi čustveno obremenjujoče. Učitelj pa se v šoli pojavlja v treh vlogah: kot uslužbenec, kot strokovnjak in, seveda, kot človek. Vse vloge so neprestano prisotne in večinoma delujejo usklajeno. Učitelj kot uslužbenec je zavezan šoli, kjer je zaposlen. Učitelj kot strokovnjak je zavezan stroki, ob tem pa je pomembno, da svojo strokovnost uresničuje na način, ki je učencem dostopen. Učitelj kot človek pa ne sme biti idealiziran. Ima tudi slabosti, a njegove sposobnosti dobre komunikacije, razumevanja in podajanja snovi ter čut za soljudi naj bi bile dobro razvite.

Poznani so trije vzgojni stili:

- avtorski: je enosmeren, učitelj v celoti vodi dogajanje, učence postavlja v pasiven položaj, komunikacija je enosmerna
- anarhični: je kaotičen, učitelj ne najde samega sebe, komunikacije so neurejene
- demokratični: je partnerski, učitelj vodi izobraževalni proces, učenci pa se vključujejo po sposobnostih in znanju, komunikacija je dvosmerna, govorimo o sodelovanju

Učiteljeva kompetenca je trojna: splošna, ki izhaja iz njegove vloge človeka; pedagoška, ki je vezana na učitelja kot strokovnjaka in hierarhična, ki ga zadeva kot uslužbenca. Vedno bolj pomembna za kvalitetno šolsko delo je splošna kompetenca, saj učitelj s svojo človečnostjo,

toplino in senzibilnostjo, z uporabljenimi spodbujevalnimi sredstvi in razumevanjem lajša učenčevo delo, učenje in participacijo v učnem procesu.

Prav tako je z avtoriteto. Določena stopnja avtoritete je učitelju dana že z opravljanjem tega poklica in je vezana nanj kot na uslužbenca. A ta avtoriteta ni v povezavi z učiteljevo človeško in strokovno vlogo, ki dajeta dejansko avtoriteto. Avtoriteta namreč ne more biti vsiljena in naučena, pridobimo si jo s svojim lastnim delom in obnašanjem.

### 3.5 KOMUNIKACIJA

Pavao Brajša pravi (Brajša, 1993), da se mora človek vsled temu, da bi postal človek, roditi štirikrat:

- 1) biološko (telesno – po devetih mesecih v maternici)
- 2) cerebralno (možgansko – po enem letu)
- 3) personalno (osebnostno – med tretjim in petim letom)
- 4) socialno (družbeno – okrog petnajstega leta, v adolescenci)

In od interpersonalne komunikacije, njene intenzivnosti in kakovosti, sta odvisna tempo razvoja in kakovost človekovih možganov, osebnosti in identitete.

Krajem, kjer se dogajajo vsa druga rojstva rečemo socialna maternica. Osnovno gonilo razvoja v socialni maternici pa je pogovor. In kot obstajajo možnosti poškodb v biološki maternici, tako obstajajo te možnosti tudi v socialni. Hujši pretresi lahko vodijo do diskontinuitet v razvoju osebnosti.

K razvoju identitete pripomore samo aktiven pogovor. Pogoj za aktiven pogovor, v katerem sodelujemo, je želiti in hoteti se pogovarjati. Pogovor z drugimi je že naslednja stopnja, ki zahteva tudi vzajemno poslušanje. Tako je za razvoj osebnosti bolj pomemben dialog kot monolog.

Kmalu pa nastopi čas, ko del vzgoje in predvsem izobraževanja prenesemo s staršev in družine na učitelje in šolo. Prva in zelo pomembna funkcija šole je posredovanje znanja, vendar pa so učitelji tisti, ki s svojo osebnostjo, z metodami dela in posluhom za vsakega posameznika, presegajo golo znanje in posegajo na področje vzgoje. Ne pozabimo namreč, da najglasneje vzgajamo brez besed, s svojim zgledom.

»Da bi šola bila primerna socialna maternica za razvoj in rojstvo učenčeve osebnosti, mora biti v komunikaciji med učitelji in učenci dovolj prostora za diferenciranje, eksperimentiranje, svobodno ponovno približevanje in individuacijo.« (Brajša, 1993:11)

Vendar izgovorjeno ne ustreza vselej tistemu, kar smo nameravali povedati. Naša sporočila generaliziramo z vključevanjem izjem in posplošitev in to vodi v nepopolno komunikacijo. Nasprotje temu je konkretiziranje, ki dopušča izjeme in se omeji le na konkretne primere. Za razumljivost povedanega je nujno potrebno, da vključujemo realne osebkke, navajamo razloge in možne posledice.

Med komunikacijo velikokrat domnevamo in s tem izkrivljamo. Vse to je potrebno preveriti in v dialogu razjasniti. Ob tem nam pomaga metakomunikacija, to je komunikacija o komunikaciji in feedback o povedanem.

Glede na vrsto komunikacije, ki se je poslužuje učitelj ločimo:

- nedorečeni učitelj (posplošuje; veliko izpušča in domneva; ne priznava različnih učencev; ne gleda učenca; ne govori njemu, temveč razredu; izključuje sebe iz povedanega; do vsega ima trdna stališča in ne posluša)
- dorečeni učitelj (konkretizira; preveri, kar domneva; lažje se ga razume; dovoljuje izjeme; pojasnjuje; pogovarja se s posameznim učencem; posluša)
- razumljivi učitelj (govori preprosto, pregledno, strnjeno in zanimivo, poudarja bistvo, na učence se obrača neposredno)
- nerazumljivi učitelj (govori zapleteno, nepregledno, obširno in nezanimivo, izgublja se v nepomembnih malenkostih)
- jaz-učitelj (jasno in neposredno pove svoja mnenja in opažanja, s svojo osebnostjo se obrača k učenčevi osebnosti)
- ti-učitelj (prevladujejo zahteve, opozorila, kritike, poudarja svoje znanje in izkušnje)
- mi-učitelj (stik z učenci ni ne direkten ne indirektn, komunikacija je le navidezno iskrena)
- brezosebni učitelj (brezosebna sporočila, ki so neobvezujoča in brez učinka, prenaša tuja mnenja, ne svojih stališč)

Prav tako pomembna pa je neverbalna komunikacija ki jo sestavljajo:

- vedenje telesa (drža, hoja)
- mimika (kretnje obraza)
- očesni stik (usmerjenost pogleda)



- govor (hitrost, ritem, jakost)
- gestikulacija (kretnje rok)
- vedenje v prostoru (telesna razdalja)
- vedenje v času (primeren trenutek)
- zunanji kontekst (okolščine)

Neverbalna komunikacija na vsebinski ravni poudarja in dopolnjuje povedano, na osebni ravni izraža čustva in pričakovanja, na odnosni ravni izraža stališča, na vplivni ravni pa pospešuje feedback.

Omeniti velja tudi kreativno komunikacijo, ki zajema štiri ravni:

- osebna raven (smo optimisti, konstruktivni, strogi),
- vsebinska raven (poudarjamo pozitivne poglede, pričakujemo dobre rezultate, smo konstruktivni in se učimo na napakah)
- odnosna raven (smo taktni, priznavamo tuje kvalitete, dajemo podporo, sodelujemo in se držimo reda)
- vplivnostna raven (vživamo zaupanje, opogumljamo, ne kaznujemo)

Pomemben del komunikacije pa je seveda poslušanje. Pogosto se nem zdi, da je to nekaj samo po sebi umevnega, da je to nekaj, kar vsi obvladamo. Pa vendar je poslušanje veščina, spretnost, ki se razlikuje od golega »slišati«.

Slišanje je funkcija ušesa, poslušanje pa je sestavljena komunikacijska dejavnost. Proces poslušanja zajema sprejemanje, selekcioniranje (ko se osredotočimo na enega od dražljajev), interpretiranje (ko novo sporočilo povežemo z že znanim) in vrednotenje (ko ima sporočilo za nas neko čustveno vrednost).

Poslušanje je torej spretnost, ki se je lahko in moramo naučiti. Že s tem, ko koga poslušamo, ga hkrati tudi učimo poslušati.

S poslušanjem pa sta tesno povezani tudi pozornost in koncentracija. Pozornost je sposobnost osredotočenja na nek dražljaj, koncentracija pa je sposobnost vztrajanja na nekem dražljaju, ki je pritegnil našo pozornost.

Odnos med učenci in učitelji je lahko zelo strukturiran. Njihov medsebojni odnos ima velik vpliv na uspešnost prenosa znanja, še večjega pa ima na vpliv vzgoje.

Z učiteljem se lahko strinjamo na osnovi vzgojno-izobraževalnega sporočila in drug drugega popolnoma sprejemamo na ravni medsebojnih odnosov. Lahko pa se strinjamo le na

vsebinski ravni in se na odnosni ne sprejemamo. Lahko je seveda tudi obratno, da se na odnosni sprejemamo, pa se ne razumemo na vsebinski.

Vsekakor ima učitelj, s katerim se razumemo na odnosni ravni veliko večji vpliv na nas, na našo vzgojo in naša dejanja kot pa učitelj, s katerim smo v konfliktnem odnosu. Da bi bil učiteljev vpliv na vzgojo čim večji, je nujno potrebno, da je razumljiv. Govoriti mora preprosto, strnjeno in zanimivo. Poudarjati mora bistvo in z malo besedami posredovati veliko informacij.

Vzgojo delimo tudi glede na odnose in vrsto komunikacije:

- vzajemno rivalska vzgoja (tekmovanje, ogrožanje, napad-obramba, vzgoja praktično ni mogoča)
- medsebojno pozicijsko fiksirana vzgoja (učitelj ima vedno prav, učenec nikoli; ocenjevanje v stilu: bog zna za pet, učitelj za štiri, učenec kvečjemu za tri)
- medsebojno skrita manipulirajoča vzgoja (na ven se poudarja demokratičnost in enakopravnost, v resnici pa učitelj poskuša vplivati in nadzorovati mišljenje učenca)
- medsebojno fleksibilno dopolnjujoča vzgoja (vzgoja je obojestranska, govorita tako učitelj kot učenec in oba se tudi poslušata)

### 3.6 AVTORITETA

Avtoriteta je v vzgoji nujna. Vzgoja je po definiciji namreč proces posameznikovega razvoja v smeri oblikovanja njegove osebnosti, ki jo kot cilj določi vzgojitelj. Otroku namreč želimo privzgojiti stvari, ki so tudi nam pomembne: delavnost, poštenost, pridnost, vztrajnost, moralo.

Avtoriteta je skozi zgodovino vedno obstajala, spreminjala se je le njena pojavna oblika. Tako ločimo:

- racionalno (spoštovanje nadrejenega pola) in iracionalno avtoriteto (izvira iz oblasti nad ljudmi in se kaže kot ponotranjena sila, ki je zaščitena s sankcijami)
- anonimno (podrejeni se avtoritete sploh ne zaveda in se ji ne more upreti) in javno avtoriteto (manj nevarna od anonimne, saj omogoča osvobajanje podrejenega pola)
- pozicijsko (avtoriteta izvira iz položaja v strukturi odnosov) in karizmatično avtoriteto (izvira iz karizme, ki je specifična moč določenega posameznika)
- zunanjo (izreka se iz zunanjega okolja posameznika) in notranjo avtoriteto (je ponotranjena zunanja avtoriteta)

Avtoriteta je lastnost dobre šole in dobrega učitelja. Pomaga pri postavljanju in definiranju mej dopustnega ravnanja, ki so nujno potrebne za otrokov razvoj.

### 3.7 MOTIVACIJA

Motivacija je kopičenje psihične energije pod vplivom notranjih ali zunanjih dražljajev, ki se sprosti v usmerjeni dejavnosti. Motivacija niha, kar pomeni, da ni vedno enaka, niti pri isti dejavnosti istega človeka. Motivacija človekovo dejavnost začenja, usmerja, intenzivira.

Ločimo zunanjo in notranjo motivacijo. Zunanja pomeni, da je razlog za motivacijo zunaj človeka. Potrudimo se torej zaradi nagrad, plače, statusa, ugleda, ali da bi se izognili kazni. Notranja motivacija pa pomeni, da se človek potruzi neodvisno od zunanjih dejavnikov, razlog za akcijo je v človeku. Višjo vrednost ima notranja motivacija, saj se notranje motivirane osebe čutijo kompetentne za izpolnitev naloge in imajo občutek, da kontrolirajo situacijo.

Učenci so ponavadi nemotivirani za šolsko delo. Vloga učiteljev je, da jih motivirajo. To storijo z zanimivim podajanjem učne snovi in prek zunanje motivacije. Odkar se pri vstopu v srednje šole upošteva učni uspeh, se krepi motivacijska funkcija ocen, motivacijo pa zvišujejo tudi razna tekmovanja, značke, nagrade.

Z zunanjo motivacijo se tako doseže želena aktivnost učencev, ki pa preneha takoj, ko prenehajo zunanji dejavniki zanjo. Zato je pomembnejša notranja motivacija, katere vir so osebni interesi in cilji. V ta namen se na začetku posamezne ure pouka uporablja tako imenovana uvodna motivacija. Namenjena je aktiviranju učenca, ustvarjanju zanimanja in naravne radovednosti. Na notranjo motivacijo vpliva tudi razredna klima in besedna nagrada (pohvala), ki praviloma izboljša notranjo motivacijo. Poudarja se naloga učiteljev, da pri učencih povečajo občutek kontrole in zmožnost uravnavanja lastnega učenja.

Zanimiva je povezava med notranjo in zunanjo motivacijo. Velikokrat se izključujeta in imata negativne posledice ena na drugo. Zunanja motivacija slabo vpliva na notranjo predvsem takrat, kadar so nagrade namenjene le peščici najboljših. Dokazano je, da obstaja več negativnih vplivov zunanje motivacije na notranjo kot pozitivnih. (glej Marentič Požarnik: 2002)

Omeniti je treba tudi učiteljevo motivacijo. Pedagoški vodja (ravnatelj) mora za dobro notranjo motivacijo svojih učiteljev ustvariti akademsko okolje, ki jim omogoča različne možnosti za obvladovanje le-tega in zagotoviti, da bodo učitelji v tem okolju sposobni uspešno delovati.

Šola mora pomagati učitelju, da se samorealizira, da se razvija: svojo individualnost in svoj strokovni profil. In v tem smislu je najpomembnejše ravnateljevo delovanje, ki mora biti spodbudno, razumevajoče in odprto za predloge, za dialog in komunikacijo.

## 4 OBVEZNO ŠOLSTVO V SLOVENIJI

»Država je torej prišla do spoznanja, da ji bo ljudstvo lažje in bolje služilo, če bo šolano in izobraženo. Novi nazori so nosili s seboj vero v vseмогоčnost vzgoje, šolo so pojmovali kot tisto, ki bo lahko naredila iz človeka vernega katolika in koristnega podložnika. Oblikovalo se je torej prepričanje, da je šola pomembna za razvoj celotne družbe, ob tem pa se je postavljalo vprašanje, in sicer v revolucionarnih obdobjih dosti izraziteje, kako naj opravlja svojo funkcijo oziroma kako naj na eni strani posreduje tolikšno stopnjo znanja, kot je postalo nujno za vključevanje posameznikov v družbeno življenje, kar pomeni tudi tolikšno stopnjo emancipacije, kolikor jo je bilo nujno potrebno za to, da bi posamezniki lahko sodelovali v družbenem življenju, in na drugi strani, kako naj zagotovi takšno stopnjo vzgoje podložnikov, ki je nujno potrebna za ohranjanje družbenega reda.« (Peček, 1998:45)

»3. člen

(trajanje)

Obvezno osnovnošolsko izobraževanje traja devet let.

Z vstopom v 1. razred osnovne šole otrok pridobi status učenca.

Učenec zaključi osnovnošolsko izobraževanje, ko uspešno konča deveti razred.

Učenec izpolni osnovnošolsko obveznost po devetih letih izobraževanja.«

(Ur.l.RS 59/01)

Pred stotridesetimi leti je bila na ozemlju današnje Slovenije uvedena obvezna osemletna osnovna šola. In od tega se sedaj počasi poslavljamo. Vse spremembe, ki se dogajajo v šolskem sistemu, so dolgotrajne in jih je potrebno uvajati postopoma. Prav tako vse za nekaj časa poskusno zaživijo na nekaj izbranih šolah šele potem se sprememba šolskega sistema razširi na celotno državo.

### 4.1 ZNAČILNOSTI OSEMLETNE IN DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

Slovenija je torej prešla na sistem devetletne osnovne šole. Tako smo se pridružili večini evropskih držav, kjer se osnovna šola prične, ko je otrok star pet ali šest let. Obvezno izobraževanje traja v Evropi minimalno devet let, lahko pa celo enajst let. Osnovno šolo učenci tako zaključijo pri petnajstih ali šestnajstih letih.

V osemletko so učenci vstopali pri sedmih letih, v devetletko pa leto prej. Osemletka je bila razdeljena na dve štiriletni obdobji: razredno in predmetno stopnjo. V prvih štirih razredih en učitelj uči vse predmete, od petega do osmega razreda pa en učitelj uči enega, največ dva predmeta.

Od septembra leta 1999 pa se pri nas postopno uvaja devetletka. Otroci vanjo vstopajo s šestimi leti. V prvem razredu imajo pri polovici ur pouka dodatno učiteljico, ki je praviloma vzgojiteljica predšolskih otrok. Devetletka je razdeljena na tri obdobja in prva tri leta imajo učenci isto učiteljico. V teh prvih treh letih se tudi znanje ocenjuje le pisno, za razliko od osemletke, kjer je bilo tako le v prvem razredu.

Organizacija pouka poteka v nivojih. V prvem obdobju učitelj pri pouku diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti. Temu pravimo notranja diferenciacija. V drugem obdobju poteka fleksibilna diferenciacija, saj se pouk organizira kot temeljni in pri slovenščini, matematiki in tujem jeziku tudi nivojski pouk, ki lahko obsega največ eno četrtno ur. O zunanji diferenciaciji govorimo v zadnjem obdobju, ko pri že prej omenjenih predmetih v celoti poteka nivojski pouk.

Predmetnik osnovne šole je določen za celo državo in poleg pouka predvideva še dodatni in dopolnilni pouk, interesne dejavnosti, podaljšano bivanje in šolo v naravi. Pouk pri posameznih predmetih poteka po učnih načrtih, ki so bili za devetletko prenovljeni ali pa so povsem novi. Posodobljeni so predvsem cilji in vsebine. V nove učne načrte so vgrajene različne metode in oblike poučevanja, ki naredijo pouk bolj zanimiv, raznolik in razgiban. Hkrati so zasnovani tako, da ostaja še vedno dovolj časa za ponavljanje in utrjevanje snovi, za pogovore in vzpostavljanje pristnejšega stika med učiteljem in učencem. Tako postaja tudi vzgojna vloga učitelja večja.

Pomembna novost, ki jo prinaša devetletna osnovna šola so izbirni predmeti. Možnost izbire treh predmetov v zadnjem triletju upošteva evropska priporočila za individualizacijo in diferenciacijo pouka, ki s tem skrbi za vsakega učenca, ker upošteva njegove sposobnosti, interese in pričakovanja.

#### »17. člen

##### (izbirni predmeti)

Poleg obveznih predmetov mora osnovna šola za učence 7., 8. in 9. razreda izvajati pouk iz izbirnih predmetov družboslovno-humanističnega sklopa in naravoslovno-tehničnega sklopa.

Šola mora ponuditi pouk najmanj treh izbirnih predmetov iz posameznega sklopa. V okviru družboslovno-humanističnega sklopa mora šola ponuditi pouk tujega jezika, nekonfesionalni

pouk o verstvih in etiki ter pouk retorike.

Učenec mora med izbirnimi predmeti izbrati tri predmete, od tega največ dva predmeta iz posameznega sklopa.«

(Ur.l.RS 59/01)

Zato pa cilji osnovnošolskega izobraževanja ostajajo enaki:

»2. člen

(cilji izobraževanja)

Cilji osnovnošolskega izobraževanja so:

- zagotavljanje splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu,
  - vzpodbujanje skladnega, spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika,
  - razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku,
  - vzpodbujanje zavesti o integriteti posameznika,
  - razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti in vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
    - vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije,
    - vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin in s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi,
  - doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja in pridobivanje znanj za nadaljevanje šolanja,
  - pridobivanje splošnih in uporabnih znanj, ki omogočajo samostojno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem in razvijanje kritične moči razsojanja,
    - razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije,
    - seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov,
  - omogočanje osebostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja,
  - razvijanje nadarjenosti in usposabljanje za doživljanje umetniških del in za umetniško izražanje
- in

- oblikovanje in spodbujanje zdravega načina življenja in odgovornega odnosa do naravnega okolja.

(Ur.l.RS 59/01)

## **4.2 NAČELA UVAJANJA SPREMEMB V ŠOLSKI SISTEM**

- Načelo postopnosti in zagotavljanja ustreznih pogojev (vsaka sprememba mora biti vnaprej preverjena in ovrednotena, zagotoviti pa je potrebno vsebinskim, materialnim, organizacijskim in kadrovskim pogojem)
- Načelo spreminjanja delov v odvisnosti od celote (načrtno spreminjanje posameznih elementov, pri čemer je potrebno predvideti, kako se bodo delne spremembe vključile v celotni sistem obveznega šolstva)
- Načelo mednarodne primerljivosti (kritično upoštevati rešitve in izkušnje, ki jih imajo drugod po svetu)  
(glej Krek, 1995:89)

## **4.3 NAČELA STRUKTURIRANJA ŠOLSKEGA SISTEMA**

- Načelo enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med otroki (vsem otrokom je potrebno zagotoviti možnosti za optimalen razvoj vseh potencialov, hkrati pa je potrebno upoštevati tudi razlike med njimi)
- Načelo pravice do izbire in do drugačnosti (na voljo so različne didaktične oblike, ki bodo upoštevale te razlike in tako učencem zagotovile več znanja, lažjo pot do le-tega in uspešen zaključek šolanja)
- Načelo omogočanja uspešnega zaključka osnovne šole in nadaljevanja izobraževanja (v splošnem interesu je, da se izobraževanje nadaljuje na višjih stopnjah)
- Načelo ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja (upoštevati je potrebno zakonitosti posameznih obdobj, omogočiti pridobivanje znanja in izkušenj na spoznavnem, čustvenem, socialnem in gibalnem področju)
- Načelo sodelovanja učencev in učiteljev in staršev (spodbuja solidarnost in tolerantnost in je temelj za vključevanje v demokratične procese)
- Načelo integracije učenk in učencev z motnjami v razvoju



- Načelo ohranjanja splošnoizobraževalne naravnosti osnovne šole (tudi izbirne vsebine naj bodo splošnoizobraževalne)
- Načelo avtonomnosti šole in strokovnosti učiteljev (avtonomnost šole do oblastnih struktur, verskih skupnosti in političnih strank)  
(glej Krek, 1995:90)

## 5 ALTERNATIVE JAVNEMU ŠOLSTVU

»Šolstvo se – razpeto med željami in možnostmi – marsikje sooča s krizo zaupanja.«  
(Lipušič, 1995:8)

Vse novosti so najprej ideje, nato razprave in njihova pot do dejanskih rezultatov je dolga. Nekatere alternative na področju vzgoje so se že uveljavile, nekatere se uveljavljajo, spet druge so zamrle že na ravni ideje, tretje se šele porajajo.

Alternativne šole (ki seveda izvajajo alternativne oblike vzgoje) poudarjajo celost človeka. Človeka namreč sestavljajo tri razsežnosti: telesna, duhovna in duševna. Človeški razvoj gre od prisile do vse večje svobode, od kvantitete do kvalitete, od poudarjanja fizične in duševne razsežnosti, do zavedanja in vključevanja duhovne razsežnosti človeka.

»Verjetno je, da tudi alternativne šole ne uspejo razvijati otroka v vseh njegovih dimenzijah, kot to proklamirajo, vendar se temu bolj približajo, kakor javne šole, ker imajo za to drugačna sredstva. Ponekod je bila doslej na prvem mestu emocionalna stran osebnosti, drugod pa samoaktivnost, lastno izkustvo ali samostojnost učenca. Ustvarjalno, estetsko in umetniško izražanje je bistveno pri vseh modelih alternativnih šol, kar je razlog več za tezo, da je alternativna šola bliže šoli po meri otroka kakor javna šola.« (Novak, 1995:40)

Alternativne šole izvajajo neko selekcijo, ki si je javna šola ne more privoščiti in to tudi ni njen namen. Selekcijo pa izvajajo na različne načine. Lahko izbirajo učence glede na rezultate, torej po nekem ključu inteligence, kakovosti, uspešnosti. Lahko glede na finančno stanje družine, pa glede na versko ali svetovnonazorsko prepričanje. »Vsaka osnovna šola predpostavlja enotnost svojih ciljev z vzgojo v družini, alternativna pa še posebej, ker je z njimi bolj povezana kakor javna šola.« (Novak, 1995:51)

Alternativna šola te svoje »pogoje« ali, bolje rečeno, to drugačnost javno predstavi v svojem programu. S to specifično idejo je prežet duh šole in vanjo je zajeto tudi pričakovanje, da bodo starši nosili svoj del bremena. Da bo šola nadaljevala vzgojo, ki jo prakticirajo v družini, in da bo družina sledila vzgoji šole.

»Vedeti moramo, da so se alternativne šole oblikovale kot odgovor na krizo javnih šol. Alternativna, privatna šola je šola odprtih vrat za vrednote, znanje, učenje, samoizraznost, funkcionalno pismenost in sožitje. Takšna šola predpostavlja, da imajo starši čas za spoznavanje samih sebe in svojih otrok in učitelji svojih učencev.« (Novak, 1995:53)

## 5.1 ZASEBNE ŠOLE (IN PRIMERJAVA Z JAVNIMI)

»Zasebne šole so vse šole, katerih ustanovitelj ni država ali občina.« (Krek, 1995:238) Le-te dopolnjujejo, bogatijo in vnašajo neko dinamiko v mrežo javnih šol. Zasebne šole so svobodne pri izbiri svetovnega in religioznega nazora, metod poučevanja in vzgoje otrok, prav tako tudi pri izbiri učnih pripomočkov in organizaciji pouka. Seveda vse v mejah zakona.

»Zasebne šole se same ne imenujejo privatne šole, temveč raje neodvisne ali svobodne šole; zasebno oz. privatno je (bilo) namreč v javnosti povezano s privilegiji in zato na slabem glasu; (...)« (Šimenc, M., Krek, J., 1997:10) Vendar je tudi ta neodvisnost vprašljiva, saj so (vedno bolj) odvisne od državne finančne podpore in zato pod nadzorstvom državnih inšpekcij.

Zasebno šolo lahko ustanovi fizična ali pravna oseba. Ustanovitelj mora zagotoviti tako pravne, finančne in prostorske pogoje kot tudi ustrezno število zaposlenih za kontinuirano delovanje šole.

Za šole, ki delujejo po posebnih pedagoških načelih (Montessori, Steiner, Freinet, Decroly), ki so že mednarodno preizkušena, se programe določi »(...)z upoštevanjem mednarodnih referenc in v skladu s pogoji, ki za te šole veljajo znotraj posameznih pedagoških doktrin«. (Krek, 1995:240) Prav tako se za vsako posebej določa potrebna izobrazba učiteljev.

»Seveda pa zasebne šole nimajo nobenega smisla, če niso drugačne – alternativne. Zasebna šola, ki je zgolj posnetek tipične državne šole, je izguba časa, energije in denarja – kajti: drugačnost je tudi na šolskem področju izraz demokratičnosti in pluralnosti v družbi.« (Mlakar, 1994:59)

Položaj javnega izobraževanja v svetu se slabša. Razlog je tudi v pojavu in razcvetu zasebnih šol. In glavno besedo ima kapital. V svetu je pogost pojav, da so zasebne šole elitistične in sprejmejo le otroke premožnih staršev in uglednih družin. Omogočijo jim boljšo izobrazbo (za visoke šolnine) in s tem tudi zagotovljena prestižna, finančno donosna in ugledna delovna mesta, ki so hkrati tudi vodilna in razpolagajo z veliko količino družbene moči.

Javnim šolam tako ostane srednji in nižji sloj prebivalstva in učitelji, ki jim ni uspelo prodreti na zasebne šole. In tako se, tudi zaradi pomanjkanja finančnih sredstev, javne šole slabšajo in kakovost posredovanega znanja tudi.

Situacija je marsikje postala že tako pereča, da je svojo vlogo ponovno zavzela država. Prav tako so razna politična preoblikovanja sistemov posameznih držav in obdobja tranzicije povzročila veliko sprememb in (vsaj začasno) nazadovanje šolskega sistema. Očitno je nevidni roki trga treba malo pomagati.

V Sloveniji se kaj takega sicer še ni zgodilo. Imamo le eno »zasebno« osnovno šolo in tri gimnazije, ki pa so vse cerkveno usmerjene. Prav tako ne moremo govoriti o izredno visokih šolninah, oblikovanju neke izrazite elite in njim zagotovljenim (prestižnim, dobičkonosnim) delovnim mestom. Sama močno dvomim, da v Sloveniji sploh lahko pride do česa takega. V tem primeru nam služi naša majhnost.

»Država finančno podpira zasebne šole. Razlogi:

- zaradi vlaganja zasebnih sredstev te šole delno razbremenijo javno šolstvo;
- zasebne šole omogočajo večjo pluralnost šolskega sistema;
- financiranje omogoča večji nadzor nad kvaliteto šole; to je potrebno, da bi učence in njihove starše zaščitili pred zlorabami.

Vendar pa država pri financiranju razlikuje med javnim in zasebnim šolstvom, ker:

- je javno šolstvo mreža šol, ki mora biti povsod na voljo vsem učencem in mora dosegati visoko kvaliteto;
- zasebna iniciativa v šolstvu v vseh državah pomeni tudi neko mero zasebne finančne iniciative.

Zasebnim šolam se na začetku nameni subvencije iz javnih sredstev v višini 85% sredstev za plače in materialne stroške na učenca v javni šoli, po treh letih 75%.« (Krek, 1995:241)

Učenci zasebnih šol imajo enake pravice kot ostali učenci, kar zadeva državne podpore (prevoz, štipendije, učbeniki, malica...)

Zasebne šole velikokrat kljub finančni pomoči države potrebujejo še dodatna sredstva, ki jih pridobijo s šolninami. Višina šolnin pa mora biti omejena ali pa mora biti šolanje omogočeno tudi učencem, ki ne zmorejo kriti cele šolnine.

»28. člen

(zasebne šole)

Zasebna šola določi program osnovne šole v skladu s svojimi akti.

Zasebna osnovna šola mora izvajati pouk iz naslednjih obveznih predmetov: slovenskega jezika in italijanskega oziroma madžarskega jezika na narodno mešanih območjih, matematike, tujega jezika, zgodovine, državljanske vzgoje in etike, športne vzgoje, vsaj enega naravoslovnega in enega družboslovnega predmeta in vsaj enega predmeta s področja umetnosti.

Zasebne šole, ki izvajajo program osnovne šole po posebnih pedagoških načelih (Steiner, Decroly, Montessori ipd.), lahko oblikujejo program osnovne šole ne glede na določbo prejšnjega odstavka tega člena v skladu s temi načeli tako, da zagotovijo minimalna znanja, ki omogočajo zaključitev osnovnošolskega izobraževanja.«

(Ur.l.RS 59/01)

Znanje, pridobljeno v zasebni šoli, mora biti primerljivo. Primerljivost pa se doseže z enotnim eksternim preverjanjem znanja.

V javnih šolah poznamo tri vzgojno izobraževalna obdobja. Za zasebne šole to ni obvezujoče. Prav tako ni definiran šolski koledar, ki ga za javne šole določi minister. Za zasebne šole tudi ni obvezujoč nivojski pouk (notranja, fleksibilna, zunanja diferenciacija).

»V zahodni Evropi zasebno šolstvo statistično pokriva povprečno okrog 10% učencev osnovnih in srednjih šol.« (Šimenc, M., Krek J., 1997:13)

Veliko večino zasebnih šol predstavljajo konfesionalne (predvsem katoliške) šole, najbolj razširjen tip šole, ki se po svojih pedagoških načelih zelo razlikujejo od javnih, pa so waldorfske, »(...) ki so v celoti prerasle nacionalne okvire nastanka in se razširile v vse evropske dežele.« (Šimenc, M., Krek J., 1997:13)

»48. člen

(šolski okoliš)

Starši imajo pravico vpisati otroka v javno osnovno šolo ali v zasebno osnovno šolo s koncesijo v šolskem okolišu, v katerem otrok stalno oziroma začasno prebiva, javna osnovna šola oziroma zasebna osnovna šola s koncesijo v tem okolišu, pa je dolžna na željo staršev otroka vpisati. V drugo osnovno šolo lahko starši vpišejo otroka, če ta šola s tem soglaša.

(...)

Če učenec želi prestopiti iz zasebne šole v javno šolo, ga je javna šola v šolskem okolišu, v katerem učenec stalno prebiva, dolžna sprejeti.«

(Ur.l.RS 59/01)

Dandanes se torej šole, ki jih ne ustanovi država ali občina, imenujejo zasebne. Javno priznane veljavo se šolam podeljuje s koncesijo. Take šole so pogosto povsem izenačene z javnimi šolami, kar ima tudi svojo slabo plat:

»Druga težava pri koncesiji je, da sklenitev koncesijske pogodbe načeloma pomeni, da je program šole, ki bo dobila koncesijo, dovolj natančna podvojitev programa javnih šol, kar preprečuje tisto različnost, s katero zasebni sektor v šolstvo vnaša možnost večje izbire. Seveda morajo obstajati skupne točke med programom javnih in zasebnih šol, sicer ne bi bil mogoč prehod iz zasebne v javno šolo in učenci zasebne osnovne šole ne bi mogli nadaljevati šolanja, če ne bi bilo ustrezne zasebne srednje šole, isto pa velja za prehod na univerzo. Toda del razlogov za ustanavljanje zasebnih šol je prav v ponudbi drugačnih programov.« (Krek, 1995:235)

Obstajajo pa tudi zasebne šole brez koncesije, to pomeni, da obstajajo neodvisno od interesa države in lahko delujejo na podlagi lastnih programov in pedagoških načel.

Zasebne šole so torej zasebne po ustanovitelju, po izobraževalnem programu (ki ga z določenimi omejitvami izberejo same), po svobodi pri izbiri religioznega in filozofskega nazora in po večji svobodi pri izbiri metod poučevanja in vzgoje otrok ter pri izbiri učnih pripomočkov.

V Sloveniji imamo 448 osnovnih šol (to je javnih) in le eno zasebno, to je Waldorfska osnovna šola.

### **5.1.1 NADOMESTNE ŠOLE**

Nadomestne šole so tiste zasebne šole, ki glede učnih in osnovnih vzgojnih ciljev ustrezajo javnim šolam. Spričevala takih šol so priznana s strani države. Nadomestna šola za svoje delovanje potrebuje dovoljenje države, ki se ji ga izda, če le-ta ima:

- ustrezne prostore za pouk
- ustrezno izobrazbo učiteljev
- ustrezen program (minimalne zahteve glede predmetnika določi pristojni strokovni organ) in minimalno število ur pouka pri vsakem od predmetov
- ustrezno minimalno število ur pouka na teden
- zagotovljene razmere (prostor, financiranje, zaposlitve učiteljev), ki garantirajo, da bo šola delovala vsaj tako dolgo, da ena generacija konča šolanje
- ustrezno minimalno število učencev in oddelkov

Pri pouku lahko v nadomestnih šolah uporabljajo učbenike po lastni izbiri, vendar jih mora potrditi ustrezen strokovni organ. V taki šoli pa veljajo enaka ali podobna pravila glede ocenjevanja znanja in napredovanja učencev.

Seveda nad nadomestnimi šolami poteka tudi nadzor. Inšpekcijska služba preverja zakonitost dela šole in realizacijo ob ustanovitvi predloženega programa. Nadzor kvalitete pa predstavlja vsakoletno preverjanje znanja generacije, ki zapušča šolo.

Plače učiteljev, zaposlenih v nadomestnih šolah, ne smejo presegati plač učiteljev javnih šol. Hkrati pa ne smejo biti manjše od deleža, ki ga za plače prispeva država.

### **5.1.2 DODATNE ŠOLE**

Vse druge zasebne šole so dodatne šole in njihova spričevala nimajo javne veljave. Razlika med dodatno in nadomestno šolo je posledica javnega interesa. Kjer obstaja javni interes, je udeležena tudi država. To pomeni, da take šole finančno podpira, nadzira in jim daje javno veljavo. Neka dodatna šola lahko postane nadomestna, če se ustrezno poveča javni interes zanjo.

Za ustanovitev dodatne šole je potreben vpis v register dodatnih šol. Programi dodatnih šol se ne preverjajo, saj tudi njihova spričevala nimajo javne veljave. Praviloma teh šol država ne financira.

### **5.1.3 NAČELA PRI UVAJANJU ZASEBNEGA ŠOLSTVA**

- Načelo postopnosti in kontinuitete je pri uvajanju zasebnega šolstva še zlasti pomembno, ker je zasebno šolstvo nekaj novega in relativno neznanega za vse vpletene (tako za starše kot za učence, tako za ustanovitelje kot tudi za učitelje).
- Načelo združevanja tujih izkušenj in nacionalne posebnosti.

»Čeprav je med ureditvami položaja zasebnega šolstva v evropskih državah veliko skupnih točk, je prav toliko razlik - vsaka ureditev namreč nosi s sabo sledove zgodovinske geneze. (...) zaradi diametralno nasprotnih izhodišč, ki so ob zasebnem šolstvu tako pogosta, pa si je treba prizadevati, da bi se izognili vsem tistim rešitvam, ki so se v evropski šolski izkušnji izkazale za skrajnosti, ki vodijo do nenehnih posegov politike na šolsko področje.« (Krek, 1995:236)

- Načelo enakih možnosti in skrbi za kvaliteto. Ob pojavu zasebnih šol se pojavi tudi možnost elitizma. Zato je treba poskrbeti, da imajo vsi učenci, ne glede na premoženjsko stanje, možnost vpisa v tako šolo. Govorimo o štipendijah za nadarjene ali o subvencioniranju s strani države ali o fondu te zasebne šole, da v vsakem letu sprejme neko število premoženjsko šibkejših učencev.
- Načelo povezovanja nadzora in sofinanciranja.

»Mednarodna priporočila svetujejo prožnejše zakonske okvire in večjo državno podporo zasebnemu šolstvu. Dejstvo pa je, da je vpliv države na zasebno šolstvo praviloma sorazmeren z velikostjo njene finančne podpore.« (Krek, 1995:237)

#### **5.1.4 MODELI ZASEBNEGA ŠOLSTVA**

Daphne Johnson je razvila šest možnih odnosov med zasebnimi in javnimi šolami:

1. Monolitni državni sistem izobraževanja: ni zasebnih šol, »pripadaš« javni šoli svojega okraja.
2. Ni zasebnih šol, so le alternativne in konfesionalne šole, ki jih razvije sam sistem javnih šol.
3. Javno izobraževanje zadovoljuje večino izobraževalnih potreb. Kljub temu se lahko posameznik (na lastne stroške) odloči za neodvisno šolo, ki zadovoljuje posebne potrebe. Teh šol država finančno ne podpira, jih pa nadzira.
4. Država podpira tudi zasebne šole in tako olajša dostop do (odobrenih) alternativ, saj posameznik ne plača ekonomske cene takega šolanja.
5. Država sodeluje z zasebnim sektorjem, posameznik plača le nizko šolnino.
6. Javno šolstvo ne obstaja. Javne finance otroku podelijo vavčer, ki ga izkoristi z izbiro šole na prostem trgu izobraževalnih ustanov.

(glej Šimenc, M., Krek, J., 1997:22)

## **5.2 POSEBNA PEDAGOŠKA NAČELA**

Vsako izmed omenjenih pedagoških načel ima svojo zgodovino in svojega utemeljitelja. To so bile ideje, za katere so ljudje imeli moč in interes, da so jih preizkusili tudi v praksi. In ko s svojo filozofijo niso počeli škode, celo koristili so, so nadaljevali pot s poskusi legalizacije. Tako so vse tri omenjene alternative (Steinerjeva, Montessorijeva, Neillova) postale uradne alternativne šole v različnih državah.

Imajo pa nekaj skupnih točk. Vse gledajo na človeka celostno. V času šolanja se z otrokom ne ukvarjajo samo umsko in telesno, urijo tudi duha in ozaveščajo dušo. Otroke pripravljajo na življenje ne le z obilico znanja, ampak tudi z drugimi spretnostmi. Učijo jih, kako spoznati samega sebe, razvijati lastne interese, živeti v harmoniji s sabo in z drugimi.

Skupna jim je še ena lastnost. Vse tri zagovarjajo otrokov lastni tempo pri njegovem razvoju, ob tem Neill verjame še, da otroci sami najbolje vedo, česa so zmožni, Steiner pa odobrava pomoč in spodbudo.



### 5.2.1 STEINER (WALDORF)

Waldorfske šole so v svetu dokaj znane in njihovo število stalno narašča. »Waldorfska šola je ena tipičnih evropskih šol. Človeka tematizira troplastno na ude, razum in srce. (...) Znanje razume waldorfska šola kot pogoj za vzpostavitev ravnotežja med racionalnim in iracionalnim v psihosomatski celoti.« (Novak, 1995:48)

Začetnik waldorfske pedagogike je bil Rudolf Steiner. Rodil se je leta 1861, leta 1919 pa je bil povabljen, da ustanovi šolo za otroke zaposlenih v tovarni Waldorf Astoria v Nemčiji. Izbranim učiteljem je razlagal o modernih principih vzgoje, ki izvirajo iz duhovnega razumevanja človeka in sveta.

Leta 1924 je bila v Angliji ustanovljena prva angleško govoreča waldorfska šola. Leta 1925 pa je Steiner umrl. Toda njegove ideje živijo. Mnogo ljudi širom po svetu obiskuje waldorfske šole. In kaj je značilno za to pedagogiko?

To je prva šola, ki je s svojo filozofijo spremenila kurikulum in način podajanja snovi. Steiner se je usmeril k človekovim latentnim zmožnostim preseganja danes sprejetih meja spoznanj. Mišljenje samo postane ustvarjalna sila. Ta metoda dela »zahteva od posameznika, da se do najvišje možne stopnje sooči s seboj in preraste samega sebe.« (Edmunds, 1992:13)

Razvila se je oblika vzgoje, ki se nanaša na človeka celostno: na mišljenje, čustva in voljo, torej na telo, dušo in duha. Človekov lastni duh je namreč tisti, ki določa, v katero smer bo šlo njegovo življenje. Ta duh je v nas od rojstva in se postopno ozavešča (kot »jaz«). Odkriva se v fizičnem telesu, vendar se ga ne da razložiti s fizikalnimi zakoni.

V otroštvu se počasi odkrivajo sposobnosti in nagnjenja posameznika, pa tudi njegove slabosti in nezmožnosti. Z odstranjevanjem nezaželenih vplivov in vzpostavljanjem otroku primernih razmer se pomaga individualnosti posameznega otroka do zrelosti. Cilj take vzgoje je, da se spodbudi posameznika, da postane resnični odraz samega sebe, v nasprotju z oblikovanjem posameznikov po zaželenem vzorcu. To je vzgoja, ki služi svobodi človeškega duha.

Otrok vstopi v osnovno šolo pri šestih oz. sedmih letih in ostane tam do štirinajstega leta. To je obdobje poznega otroštva. Vseh osem let je razredni učitelj isti. Tako ima priložnost spoznati otroke v svojem razredu in z njimi vzpostaviti neke globlje odnose. Glede na sposobnosti učencev, učitelj prilagaja metode dela in tempo učenja novih snovi.

Otrok v tem času hrepeni po avtoriteti, ki ji lahko zaupa s srcem in dušo. In v tem času učitelj pred njim ne stoji zgolj kot osebnost, temveč kot predstavnik celega človeštva. Zaupanja v človeštvo se otrok uči prek zaupanja v posameznika.

Pomembno vlogo pri tem igra blokura, s katero se začne pouk na waldorfski šoli. Predava razredni učitelj in sicer vse glavne predmete. Ostale ure učijo predmetni učitelji. Vloga razrednega učitelja pa ni le poučevanje. Ohranja tudi tesne stike s starši, skrbi za otroke, jih spoznava in jim pomaga pri razvijanju lastnih potencialov. Poudarjena je vloga vzgojitelja.

Razredni učitelj skrbi za svoje učence. Opazuje njihov telesni, pa tudi duhovni razvoj. Ker je za njih odgovoren vseh osem let, se mora tudi spreminjati z njimi. Hkrati učenci pomagajo učitelju pri njegovi lastni samovzgoji. To osemletno obdobje enih in istih obrazov za marsikaterega otroka iz neurejenih družinskih razmer pomeni varen pristan. Pomeni zatočišče, varnost, območje zaupanja in sprejemanja.

Razredni učitelj ima prav zato veliko avtoriteto. Pa ne govorimo o nasilništvu in izkazovanju moči. Govora je o človeku, ki ga otroci spoštujejo in ki jim je v oporo. Takšen občutek varnosti pomeni vir moči, ki je otroci še nimajo dovolj. In to se mora zgoditi samo po sebi, takšna avtoriteta ne more biti vsiljena.

Glede na to, da je razredni učitelj s svojim razredom osem let, je priporočljivo, da si po osmih letih vzame leto dni prosto. Da počne povsem drugačne stvari in ne poučuje. Kajti v osmih letih se je tudi sam postaral, se razvil in spoznal, to je čas, v katerem se generacija otrok spremeni. Naslednjih osem let namreč ne bo enakih, ne bo to zgolj rutina. Prišel bo nov razred drugačnih otrok, situacija je drugačna, čas je drugačen in tudi učitelj sam je drugačen.

Pomembno pa je sodelovanje staršev. Vzgoja je namreč kontinuiran proces, ki naj bi šel v isto smer tako doma kot v šoli. Pomembno je, da starši poznajo način dela v šoli in se z njim strinjajo. Da se zavedajo prednosti in hkrati drugačnosti od javnih šol (npr. kasnejša pismenost).

V ta namen šole organizirajo starševske večere, kjer lahko starši postavljajo vprašanja, izražajo svoje dvome in skrbi. Učitelj jim razloži in pomaga, hkrati pa si lahko pomagajo tudi z izkušnjami drugih staršev. Zaželeno je, da se vsaj eden od staršev udeleži takega večera, še bolje oba.

»Waldorfske šole ne vzgajajo specialistov, temveč vsestransko izobražene in usmerjene ljudi, ki bodo v prihodnosti sposobni zdravo preživeti enostransko specializirano poklicno življenje.« (Carlgren, 1993:51)

Značilnost waldorfskih šol je, da praktično ne uporabljajo učbenikov. Prepričanje, da ima učitelj s svojo besedo veliko večji učinek, tudi realizirajo. Živa beseda namreč najde pot od človeka do človeka.

Šolski dan se začne s predmeti, pri katerih je potrebno jasno mišljenje, razumevanje in predstavljanje. Blokura traja celi dve uri in je namenjena glavnim učnim predmetom. Vsak od teh predmetov se poučuje v tri- ali štiritedenskih obdobjih. V blokuri se doseže ravnotežje med sprejemanjem in dajanjem ravno zato, ker je tako dolga. Učenci najprej poslušajo, nato počnejo nekaj ritmičnega (ploskajo, recitirajo, se gibajo), proti koncu blokure pa individualno izrazijo smisel ali nalogo preživete učne ure (modelirajo, pišejo, rišejo).

Predmeti prehajajo od teoretičnim k bolj imaginarnim. Pomemben je dnevni ritem, pa tudi letni čas, saj se vse v šoli prilagaja naravi in poskuša ohranjati harmonijo med človekom in zunanjim svetom.

Med predmeti izstopajo umetnost, ročna dela in evritmija. Poudarjajo tako slikanje kot glasbo, recitiranje, učenje tujih jezikov kot tudi vrtnarjenje.

Evritmija zavzema pomembno vlogo v waldorfskih šolah. To je umetnost gibanja, vidni govor. Evritmija je časovni tok, viden v prostoru. Sestavljena je iz kretenj, ki imajo natančno določen pomen. V evritmiji ni nič samovoljnega. Sposobna je interpretirati vse, sedanjost, preteklost, prihodnost, strah, veselje in žalost, epiko, liriko in dramatiko...

»V prvih šolskih letih evritmija ustreza otrokom in njihovi naravni želji po gibanju. V višjih razredih začnejo učenci iz lastnega nagiba odkrivati možnosti samostojnega umetniškega izražanja. Najtežje je z otroki v puberteti. Strah jih je z gibi izražati svoje skrito duševno doživljanje.« (Carlgren, 1993:81)

Pri umetnosti slikanja je poudarjeno delo z barvami, ker na miren in ubran način sprošča naša najbolj vznemirljiva razpoloženja. Ob tem pa otroci z barvami ne smejo le izživljati svojih vtisov. Takšno izživetje vedno znova ponovljenih motivov prinese olajšanje, v duši pa ne spremeni ničesar. Treba se je vživeti v barvo, da se naša notranjost začne širiti in spreminjati.

Ročna dela in ostale rokodelske spretnosti imajo vzgojni namen. Delo s prsti in z rokami nas nauči, da pri mišljenju uporabljamo voljo. Velikokrat se naučijo učenci uporabnih stvari: kvačkanja, pletenja, šivanja.

»Naše srce je naše samo toliko, kolikor bije za druge. Socialna prvina leži v človeku globlje kot intelektualna. Eden največjih problemov sodobnosti je, da skušamo svoje socialne probleme reševati intelektualno, namesto da bi se v njih poglobili z imaginacijo – imaginacija pa je sila doživljanja.« (Edmunds, 1992:38)

Odločilni dejavnik za vpis je kronološka starost, saj je v waldorfski šoli enak pomen pripisan vsem silam otroštva, ne le mentalnim. Elementi vzgoje so pomoč, svetovanje, tudi pohvala ali graja, ni pa ocenjevanja in javnih nagrad ali kazni.

Razred z razrednim učiteljem na čelu je pojmovan kot en organizem. Močen je, kolikor je močan njegov najšibkejši del. Dosežki posameznika kažejo sposobnosti cele skupnosti. Veselje enega je veselje vseh.

Opismenjevanje v waldorfskih šolah poteka počasneje, saj šele prek gibanja in kretenj, slikanja, risanja in pisanja, pridejo do branja. Otroci namreč stvar, o kateri se trenutno učijo, poskušajo z gibi poustvariti v prostoru, jo naslikati in šele nato napisati. Tako prehodijo pot od doživljanja do sklepa. Kajti, če se mu najprej predstavi sama črka, jo mora sprejeti, se jo naučiti na pamet, ne pa dojeti.

»Podoba waldorfske šole je tako podoba dnevnega prepletanja ljudi z različnimi sposobnostmi in različno odgovornostjo. Vse pa združuje cilj, prispevati kar največ k otrokovi življenjski izpolnitvi. Tudi učitelj sam je v stalnem učnem procesu, ki vpliva na razvoj njegovega dela.« (Edmunds, 1992:55)

Waldorfska šola poudarja človeka kot trojno bitje: ki misli, čustvuje in ima voljo. Velik pomen pripisuje gibanju, tako ritmiki kot evritmiji, ki temelji na jeziku in tonih in jo opišemo kot »vidni govor«. Poudarja disciplino, ki pa ni toga in tudi ni svobodna v smislu permisivnosti. V življenju waldorfskih šol je navzoča krščanska drža, ki pa ni sektaška ali pobožnjaška. Waldorfska šola pojmuje človeka kot najvišji ideal.

»Religiozni pouk imajo na večini naših šol (waldorfskih, op.a.), v nekaterih poteka vzporedno tudi verski pouk različnih veroizpovedi, ki ga vodijo duhovniki, ki sicer prihajajo v šolo od zunaj. V mnogih šolah imajo tudi nedeljski božji obred, ki ga vodijo učitelji religioznega pouka in pri katerem so navzoči otroci staršev, ki to posebej želijo. Vsekakor pa se strinjamo, da vprašanje osebne vere, povezane s posamezno cerkvijo ali veroizpovedjo, pripada predvsem domu.« (Edmunds, 1992:89)

Na waldorfskih šolah se poučuje svobodni krščanski verski pouk. Njegova osnova je krščanstvo brez opredelitve za katero od veroizpovedi. Pouk se spreminja. Najprej gre samo za pripovedovanje zgodb, v naslednjih razredih govorijo o življenjepisih zgodovinskih osebnosti in

pripovedih iz evanjelija, proti koncu šolanja pa o cerkveni zgodovini in posameznih (tudi nekrščanskih) veroizpovedih.

»Svoboda verovanja ni popolna, če ne vključuje tudi pravice in možnosti, da človek postane veren.« (Carlgren, 1993:101)

Disciplina, za katero si prizadevajo v waldorfskih šolah, ustvarja lahkotno, mirno vzdušje. Glavni cilj discipline ni samo ohranjanje zunanjega reda, temveč tudi obvladovanje otrokovega notranjega reda. Biti mora terapevtska in konstruktivna. Njen namen mora biti zdravilen in ne kaznovalen, stremeti mora k izboljšavam. Bistvo resnične discipline je, da nanjo vsi pristanemo.

»Učitelji, ki jih srečamo v waldorfskih šolah, so pogosto ljudje, ki so našli pot do njih na podlagi svojega iskanja pravih človeških vrednot in iz globokega zanimanja za družbeno prihodnost.« (Edmunds, 1992:121)

Obstaja več šol, kjer lahko bodoči waldorfski učitelji pridobijo potrebna znanja in spretnosti. Študij zajema:

- spoznavanje človeka v njegovi trojni naravi
- spoznavanje otrokovega razvoja v vseh obdobjih
- waldorfski kurikulum
- pripovedovanje in pisanje zgodb, tudi v terapevtske namene
- predavanja iz metodike osnovnih predmetov
- umetniške dejavnosti
- hospitacijo in prakso

Te šole pravzaprav nudijo dodatno izobraževanje v obliki seminarjev, ki ponavadi trajajo dve leti. Steiner si je želel, da bi tovrstno izobraževanje trajalo vsaj tri leta. Vendar to ne more nadomestiti prvotne strokovne izobrazbe učitelja. Je le dodatna šola, dodatno znanje za posebno vrsto poučevanja in za posebne predmete.

## **5.2.2 MONTESSORI**

Maria Montessori, začetnica tovrstne pedagogike, se je rodila leta 1870. Sprva se je ukvarjala z duševno prizadetimi otroci, ki so bili zaprti skupaj z odraslimi in nihče ni skrbel za njihove specifične potrebe. Leta 1899 je postala ravnateljica šole za prizadete otroke in ugotovila, da jo veliko bolj zanima poučevanje. Leta 1907 je odprla prvo »Otroško hišo«: šolo po njeni metodi.

Leta 1911 je bila že ustanovljena prva ameriška šola po metodi Montessorijeve. Dandanes v svetu deluje preko štiri tisoč takih šol. Razširjene so tako v razvitem zahodnem svetu kot v revnih afriških državah. Umrla je leta 1952.

Montessorijeva je bila prva, ki je v vrtce in šole uvedla majhno pohištvo. Želela je, da so omare dovolj nizke, da jih dosežejo otroci, da so stoli in mize tako lahki, da jih otroci lahko premikajo in da so pobarvani s svetlimi barvami. Pomembne so se ji zdele tudi preproge za sedenje na tleh, rože in slike. Zgražala se je nad takratnim načinom poučevanja: učitelji so govorili ostro, pogosto kaznovali, učilnice so bile mrke in enolične.

S svojimi predavanji je nove ideje prenašala na bodoče učitelje. Z navdušenjem so jih sprejeli in tako ustvarjali novo vzdušje v šolah.

»Pripomočki, ki jih je razvila Marija, so bistvo njene metode in osnova procesa učenja. Tako imenovani »čutni pripomočki« naj bi otrokom omogočali raznolike izkušnje z vsemi čuti – dotikom, vidom, sluhom in vohom.« (Pollard, 1997:28)

Ti pripomočki (valji različnih dimenzij s pripadajočo luknjo v leseni deski, kocke naraščajoče velikosti, tablice in kartončki različnih struktur) so imeli različne namene: razlikovati po velikosti, gladkosti oz. grobosti, spoznavanje oblik in prostornin, štetje. Ko so otrokom enkrat pokazali, čemu so pripomočki namenjeni, so jih pustili, da so se igrali in raziskovali sami. Marsikdaj so se učili tudi drug od drugega.

Vse to je bil le proces, ki ga je gospa Montessori opazovala. Na podlagi opaženega razvoja otrok, pa je razvila po njej poimenovano metodo dela.

»Marija je bila prepričana, da otroci sami najbolje vedo, kako naj se učijo. In prav ta misel – da se namreč proces učenja začne pri otroku in ne pri učitelju – je postala eden od temeljnih kamnov pri poučevanju majhnih otrok, tudi v šolah, ki sicer ne sprejemajo vseh pogledov Montessorijeve na poučevanje.« (Pollard, 1997:29)

Skozi svoje opazovanje otrok je ugotovila, da imajo otroci močno potrebo po redu, saj so igračo, ko so jo prenehali uporabljati, vrnil na svoje mesto. Trdila je, da morajo otroci imeti svobodo odločanja in neodvisnost, saj jih očitno nekatere stvari zanimajo veliko bolj kot druge. In to navkljub mnenju odraslih, da za to ne obstaja pravi razlog.

Ugotovila je torej, da otroci radi ponavljajo enake naloge, radi imajo svobodo pri odločanju, radi imajo red, imajo naraven občutek spodobnosti (želeli so biti čisti in se lepo vesti). Z nagrajevanjem in kaznovanjem pa se ničesar koristnega ne naučijo.

»Ko je Marija ustanavljala Otroške hiše si je bolj prizadevala, da bi otrokom pomagala »odkriti same sebe« in raziskovati svet okoli sebe, kakor pa da bi jih naučila različnih veščin.« (Pollard, 1997:37)

Vendar so starši pričakovali, da bodo otroci kljub vsemu osvojili nekaj znanja. Tako je, glede na svoje prejšnje izkušnje, da se otroci naučijo, če si to sami želijo, želela pouk branja in pisanja narediti zanimiv in zabaven. Začela je s pisanjem. Iz smirkovega papirja je izrezala čreke, da so jih otroci lahko otipali. Tako so se spoznali s črkami se jih veliko lažje in hitreje naučili tudi napisati. Šele potem, ko so znali pisati, jih je učila brati.

Znanje, ki ga prejmejo učenci Montessorijevih šol, je drugačno. Ga je veliko, a ni tako faktografskega značaja. Glede na učence iz javnih šol, so ti z Montessorijeve boljši pri načrtovanju, presojanju in reševanju problemov ter pri samostojnem iskanju podatkov. Maria Montessori je za svobodo, vendar svobodo otroka v okolju, ki je zanj posebej pripravljeno. Otroci, vzgajani po tej metodi, so samostojne, samozavestne osebnosti in iskreno povedo, kar mislijo. Vzgajani so v kozmični vzgoji, ki jim že od malega predstavlja svet kot celoto in kot del vesolja.

### **5.2.3 NEILL (SUMMERHILL)**

A.S. Neill se je rodil leta 1883, umrl pa leta 1973. 1917 je obiskal komuno za delikventno mladino, kar je močno vplivalo nanj. Stvari, ki jih je takrat spoznal, so bile temelj za njegovo šolo, imenovano Summerhill: pomembnejše je otrokovo dobro počutje kot pa sam akademski napredek.

Šolo Summerhill je ustanovil leta 1921 v Angliji. Želel je, da se otroci o vsem odločajo sami. Bil je prepričan, da je vsak trenutek v življenju otroka delaven trenutek. In če se otrok preda lenobi, ki sama po sebi ni normalno stanje, je ta pomembna kot dejavnik zdravljenja posledic različnih travm povezanih z vzgojo. To je radikalen tip vzgoje v odsotnosti strahu.

Summerhill danes ni nič kaj drugačen od samih začetkov. Njegovi cilji so še vedno omogočiti otrokom dovolj svobode za čustveno rast, jim dati moč nad svojim lastnim življenjem, dovoliti, da se razvijajo v svojem lastnem tempu in jim omogočiti srečno otroštvo brez nenehnega vmešavanja staršev in ostalih odraslih. Neill namreč verjame, da so otroci po srcu dobri in da je smisel življenja ta, da je človek srečen.

Neill se ne ukvarja toliko s samim načinom pouka. Prepričan je namreč, da če ima človek interes, da se nekaj nauči, se bo tudi naučil, pa na kakršen koli način mu bo znanje podano.

V svetu obstaja le ena taka šola, v Angliji, ki jo obiskujejo otroci s celega sveta, pa še teh ni veliko (vseh skupaj okrog 60). Sicer pa je v angleško govorečem svetu še nekaj neavtentičnih posnetkov take šole. Že ves čas sledi Neillovi ugotovitvi, da je odsotnost strahu v otroštvu najlepše, kar se otroku lahko zgodi. V šoli učenci načeloma ostajajo do šestnajstega leta, vanjo pa se vključijo zelo različno; nekateri že pri petih letih, drugi pri desetih ali celo petnajstih.

Je šola internatskega tipa, kjer so otroci razvrščeni v tri starostne razrede: od pet do sedem let, od osem do deset let in od enajst do šestnajst let. V vsaki starostni skupini je ena upravitelj-ica (odrasla oseba), zgolj za pomoč in za nasvet. Otroci skrbijo sami zase. Nihče jim ne pospravlja sob, niti jih nihče ne sili, naj pospravijo.

Svoboda predstavlja najvišji ideal, vendar je omejena s svobodo drugih ljudi. Svobodno lahko počneš kar hočeš, vendar le, dokler s tem ne motiš drugih. S tem jih vzgaja v samospoštovanju in spoštovanju ter odgovornosti do drugih. Otroci naj se razvijajo v svojem tempu. To pomeni, da se v šoli Summerhill lahko igrajo in igrajo dokler si tega želijo. Le skozi svobodno igro bodo namreč razvili potrebne spretnosti za zdravo odraslo življenje.

S tem se hkrati razvija lastna motivacija, ki jim koristi tudi kasneje v življenju. Učijo se, ker jim je to všeč, ker jih zanima in ker je tako naravno. To se zgodi spontano, zaradi želje po znanju ali potrebe po njem. Dozorijo, postanejo družbeno odgovorne osebe, ne da bi jih kdo učil moralnih vrednot.

Sam pouk sicer poteka po nekem urniku, vendar ni obvezen. Urnik je tam zato, da učenci vedo kaj in kdaj jim je na voljo, udeležijo pa se ga le, če se jim tako zazdi.

Ker pa je to šola internatskega tipa, neka pravila vendarle obstajajo. Sicer bolj malo zadevajo samo šolo, bolj so usmerjena na življenje v skupnosti. Eno od pravil je, da morajo otroci vstati do pol devetih zjutraj, čez dan ne smejo spati, v času pouka se ne sme gledati televizije in šole ne smejo zapustiti do pol enih popoldan. Staršem se ne pošilja podatkov o otrokovem početju, razen če si to izrecno želijo in če otrok dovoli.

Pouk imajo dopoldan (od pol desetih do pol enih) in eno uro popoldan. Popoldanska ura je bolj aktivnost kot pouk – od konverzacije v francoščini do postavljanja ograje za pujse.

Prepričani so, da tudi tak način dela otroke dobro pripravi za zunanji svet. Predvsem so sposobni najti lastno motivacijo za delo in samodisciplino. Učenci Summerhilla so tolerantni, razumevajoči in rahločutni, so individualisti, a kreativni in z zdravim razumom. Predvsem pa imajo kristalno jasno predstavo o sebi in svetu okrog njih, vsaj po mnenju Neilla.

Iz nekaterih predmetov opravljajo v Angliji primerljive, državne izpite, ki pa niso obvezni. Po končani šoli Summerhill lahko učenci nadaljujejo izobraževanje na različnih srednjih šolah, kjer tudi opravijo za nadaljnji študij potrebne izpite.



Priznavajo tudi svoje neuspehe, saj je to cena svobode. Sem pa tja pride kak učenec, ki leto dve tava po Summerhillu, ugotovi, da ga nič zares ne zanima in gre. Svoboda, ki jo ima, mu je omogočila, da preveri še to alternativo. Če ni prava zanj, pač ni.

V tej šoli religija nima svojega mesta. Dobrodošli so otroci veh ver in prepričanj, ki jih smejo tudi prakticirati, vendar ni verskega pouka. Za Neilla religija, še posebej krščanska, ni nekaj s čimer bi se želel poistovetiti. Smatra jo za hinavsko: če narediš nekaj narobe (grešiš), se izpoveš in si razrešen grehov. To se mu zdi beg od življenja. Ne verjame v greh, vse kar počne, ga privlači, ga zanima in veseli. Zato nobena od teh stvari ne more biti greh. Če pa njegova svoboda moti svobodo drugega, mora sam spremeniti svoje delovanje in mu noben bog pri tem ne pomaga. (glej Neill, 1980:179)

Šola Summerhill torej sledi načelu, da se otroka v nič ne sili, da se mu le pomaga najti pot za dosego zastavljenega cilja. Otrokom se pušča čas, da sami začno hlepeti po nekem znanju, ki pa se jim ga takrat tudi omogoči. Analiza takega načina vzgoje kaže, da otroci vendarle potrebujejo neko avtoriteto, nekega vzornika, po komer se zgledujejo. Kot argument naj navedem, da se je večina otrok želela naučiti podobnih stvari kot jih je imel rad Neill.

### 5.3 VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

»Posodabljanje in pridobivanje novega znanja v vsej delovni dobi postajata potreba in obveznost: kajpak to ni le vprašanje poklica in zahteva gospodarstva. Odgovor je v vseživljenjskem učenju, ki mora omogočiti posamezniku, da se preskuša in načrtuje svojo prihodnost.« (Lipužič, 1999:15)

Obdobje šolanja je vedno daljše, čeprav še danes ni enotnega obveznega šolstva po vsem svetu. Količina znanja, novih dognanj in informacij nas sili, da se permanentno izobražujemo. Dandanes je znanje kaj hitro staro in neustrezno. In nič nenavadnega niso odrasli, ki hitijo na tečaje, seminarje ali se ponovno vpišejo na fakultete.

Poglavitno pri vseživljenjskem učenju je, da je ta proces neprekinjen. Vseživljenjska vzgoja je koncept, ki pridobiva tako na teži kot na pomenu v vsakdanjem življenju. Pomeni nek kontinuiran proces vzgoje in izobraževanja, ki pa nista nujno institucionalizirana, saj so nam informacije dostopne na vsakem koraku. In v končni fazi je le znanje tisto, ki nekaj velja. Pot in način, kako si prišel do njega pa je drugotnega pomena.

## 6 ANALIZA WALDORFSKE OSNOVNE ŠOLE LJUBLJANA

### 6.1 ORGANIZACIJSKA STRUKTURA

Waldorfska šola Ljubljana letos praznuje deset let obstoja. Po mnenju direktorja, Iztoka Kordiša, so zaključili obdobje rasti in so že dobro vpeljana šola.

Waldorfska šola v Ljubljani je organizirana kot zasebni vzgojno-izobraževalni zavod. Njen ustanovitelj je Društvo prijateljev waldorfske šole, prav tako iz Ljubljane. Vsi izobraževalni programi (vrtec, osnovna šola in gimnazija) imajo status javno veljavnih programov, potrdil jih je Strokovni svet Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje in so vpisani v razvid izvajalcev javno veljavnih programov vzgoje in izobraževanja.

Obiskovanje te šole ni vezano na šolski okoliš. Trenutno jo obiskujejo učenci iz praktično cele Slovenije (Ljubljane, Kamnika, Domžal, Bleda, Logatca, Škofje Loke, Novega mesta, Celja, Kranja, Jesenic...)

Zavod upravljata direktor in Svet zavoda, organiziran pa je kot enovita vzgojno izobraževalna organizacija. Svet zavoda ima devet članov: tri predstavnike ustanovitelja, tri predstavnike delavcev zavoda in tri predstavnike staršev.

Poleg Sveta zavoda so njegovi organi še direktor, pedagoški kolegij, vodje enot, Svet staršev in strokovni organi (ti pa so pedagoška konferenca zavoda in posamezne enote, razredni in strokovni aktivni in razredniki).

Trenutno zavod deluje na treh lokacijah, a kmalu se bodo preselili in s tem uresničili eno od svojih vizij. Namreč, da bi bili vsi oddelki polni in pod eno streho, od vrtca do srednje šole. Uresničenje tega cilja pomeni ustvariti pogoje za kakovostno in ustvarjalno delo ter dobre medčloveške odnose. Pomeni ustvariti šolo, kamor učenci, dijaki, učitelji in starši radi prihajajo in se v njej dobro počutijo, meni Iztok Kordiš.

(glej Publikacijo Waldorfske šole)

### 6.2 FINANCIRANJE

Šola se financira na različne načine:

- sredstva ustanovitelja
- sredstva iz proračuna lokalnih skupnosti
- iz državnega proračuna

- iz šolnin
- iz prispevkov staršev
- s prodajo blaga in storitev učencev
- z donacijami
- z zapuščinami
- s sponzorskimi sredstvi

Šolnina je lahko enotna, lahko pa različna za vrtec, osnovno šolo ali gimnazijo. Lahko se določi različno za posamezne učence, glede na socialni in materialni status staršev. Izpolnjene finančne obveznosti staršev so hkrati pogoj za napredovanje učencev v višji razred.

### **6.3 ZNAČILNOSTI POUKA IN OSTALE ŠOLSKE DEJAVNOSTI**

Učni načrt, predmetnik, urnik in celoten učno-vzgojni proces vsake waldorfske šole izhajajo iz poznavanja in upoštevanja otrokovega duhovnega, duševnega in fizičnega razvoja, njegovega povezovanja z ostalim svetom in okolja, v katerem otrok živi. Prizadevajo si, da bi otroci zrasli v odgovorne, ustvarjalne, socialne in zrele svobodne osebnosti.

Tako ima v osnovni šoli posebno mesto razrednik, ki poučuje v svojem razredu vsako jutro dve uri. To mu omogoča spremljati tako učni uspeh kot osebni razvoj skozi vsa leta osnovne šole.

Za učence je organizirano jutranje varstvo in podaljšano bivanje. Le-to pa ni namenjeno pisanju domačih nalog, temveč ustvarjalnemu oblikovanju prostega časa.

Poudarek je na umetniškem načinu poučevanja. In to ne samo umetniških predmetov, ampak tudi vseh ostalih. To je pedagogika za glavo, roke in srce. Prepričanje, da se stvari doživite čez dan, ponoči v sanjah še enkrat podoživijo, ovrednotijo in uredijo, je načelo, ki ga upošteva waldorfska šola. Tako koraki učnega procesa zajamejo vsaj eno noč. Nebistveno pustimo pozabiti, bistveno pa naslednji dan, obogateno, priključimo v spomin.

Ritem je še ena od značilnosti waldorfskih šol. Vse se dela ritmično. Takrat delamo tudi bolj smotrno in učinkovito. Pravijo, da ritmiziran učni proces hitreje doseže pravi učinek, da nam prihrani moči.

Naloga pedagogike je v današnjem času močno vzgojna in nikakor ni le izobraževalna, in tega se v waldorfski šoli še kako zavedajo. Zato stremijo k doživljajski in socializacijski pedagogiki. Uresničujejo jo z:

- gledališkimi igrami, v katerih sodelujejo prav vsi učenci v razredu
- šolami v naravi, ki trajajo po teden dni in kjer imajo otroci priložnost, da se zares povežejo drug z drugim. Pomenijo nadgradnjo dela pri glavnih urah. Takrat se čas ustavi, učenci se prepustijo eni sami dejavnosti. Vsakemu posamezniku omogočajo, da se sreča s samim seboj in svojimi sposobnostmi odzivanja v težavah in izzivih. Takrat si krepijo voljo, vztrajnost, odločnost in pogum. Pomembne so namreč njihove lastne izkušnje. Večino financirajo starši, del tudi šola. S pomočjo sredstev Ministrstva za šolstvo, znanost in šport pa se pomaga otrokom, ki si drugače šole v naravi ne bi mogli privoščiti.
- nastopi celega razreda na šolskih praznikih, ki so trije. Praznujejo pa tudi razne cerkvene in stare Slovenske praznike (mihaelovo, martinovo, miklavževanje, božič, trije kralji, pust, velika noč in kresovanje). Predstavljajo del pouka in udeležba na njih je obvezna. Trije prazniki šole, po en v vsakem semestru, so odprti za javnost.

Za zdrav razvoj otrok je pomembno, da se njihovi učitelji tudi razvijajo. Da »rastejo« tako rekoč pred njihovimi očmi. To je pomembno, saj se z zgledom pokaže, da je vzgoja proces, ki traja vse življenje. Učiteljeva odgovornost torej ni samo poučevanje, temveč tudi lastno življenje. Veseli so ljudi, ki radi učijo, ki imajo radi otroke, ki so del toka življenja.

Predmetnik osnovne šole zajema slovenski jezik, matematiko, angleški in nemški jezik, evritmijo, telovadbo, likovni pouk, ročna dela in religijo, ki jih učenci obiskujejo od prvega do osmega razreda. Spoznavanje narave in družbe je predmet, ki se uči le prva tri leta. Glasba je prisotna od drugega pa do osmega razreda, geografija, zgodovina in biologija pa od četrtega naprej. V petem razredu se na urniku pojavi lesorestvo in latinščina kot izbirni predmet. Fiziko se prično uči v šestem razredu, kemijo in italijanski jezik pa v sedmem.

Glavni predmeti se poučujejo v jutranji blokuri, in v epohah. To so obdobja treh ali štirih tednov. Prav tako obstaja dopolnilni pouk, za učence, ki potrebujejo več utrjevanja in dodatno razlago, in dodatni pouk za učence višjih razredov, ki želijo svoje znanje poglobiti.

Waldorfski program je že sam obogaten z umetniškimi, praktičnimi in jezikovnimi dejavnostmi, ki jih javne šole ponujajo v okviru interesnih dejavnosti. Dodatne interesne dejavnosti so kljub temu ponujene zaradi želje staršev po kakovostnem in ustvarjalnem preživljanju prostega časa njihovih otrok. A se izvajajo le s sofinanciranjem s strani staršev.

Ponudba interesnih dejavnosti zajema:

- vrtnarski krožek
- pevski zbor, glasbene urice (petje, igranje inštrumentov, ples)
- umetnost lepopisja
- šahovski krožek
- popotniški krožek
- novinarski krožek
- vžiganje v les (spoznavanje slovenskih ornamentov)
- tehnični krožek (predvsem elektronika in elektrika)
- bobnarski krožek (afriški bobni in druga tolkala)
- atletske krožek
- planinski krožek (namenjen tudi staršem)

Prek tekmovanj z različnih področij, ki jih organizira Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, se waldorfska šola odpira v slovenski šolski prostor, se povezuje z javnimi šolami in omogoča, da imajo učenci waldorfske šole enake možnosti kot učenci javnih šol. Učenci se udeležujejo tako športnih tekmovanj kot tekmovanj iz matematike, slovenščine, iz zgodovine in tujih jezikov. Dosegajo kar lepe uspehe, a se na tekmovanja tudi resno pripravljajo z dodatnimi urami.

Omeniti je treba tudi »WOW-day«. To je dan, ko učenci waldorfskih šol z delom zbirajo finančna sredstva za pomoč waldorfskim iniciativam. Na božičnem semnju se šola predstavi javnosti, izkupiček pa je namenjen reševanju prostorske stiske te šole.

## 6.4 OCENJEVANJE

V waldorfski šoli se ocenjuje opisno, v številčno oceno je prevedljivo po potrebi ali izrecni želji staršev. Taka potreba se kaže predvsem v zadnjih letih osnovne šole, zaradi točk, ki jih učenci potrebujejo za vpis v srednje šole.

Opisna ocena mora karakterizirati in ne definirati sposobnosti, dosežke in potencialne učencev. Biti mora realna, razčlenjena in upoštevati otrokov individualni razvoj. Zaželeno je, da vključuje tudi vzpodbudo za nadaljnji razvoj.

Znanje iz predmetov, ki se poučujejo v epohah, se preveri na koncu vsake epohe. Ti predmeti so narava, biologija, kemija, fizika, geografija, zgodovina, slovenščina in matematika. Slovenščina in matematika imata poleg učenja v epohah tudi uro ali dve rednega tedenskega

ponavljanja. Predmeti, ki se poučujejo redno tedensko, pa se ločijo na tiste, kjer se ocenjuje predvsem znanje (tuji jeziki) in tiste, kjer se ocenjuje predvsem izdelke (ročna dela, slikanje).

Poleg običajnega vrednotenja znanja, se ocenjuje tudi urejenost zvezka, prizadevnost, redno izpolnjevanje šolskih obveznosti ter sodelovanje pri pouku.

Za učence osmih razredov je organizirano eksterno preverjanje znanja. In sicer v taki obliki kot na javnih šolah: najprej poskusno preverjanje in potem pravo.

## **6.5 SODELOVANJE S STARŠI**

Ena pomembnih značilnosti waldorfske šole je tesno sodelovanje s starši. Starši so tako vključeni v razne organe zavoda, organizirani so roditeljski sestanki (informativen in nato obvezno še trije – en na semester, organizirajo pa jih razredniki), z učitelji pa se starši srečujejo tudi na govorilnih urah. Govorilne ure so lahko individualne, vsak učitelj jih mora imeti vsaj na štirinajst dni, poleg tega pa so vsaj trikrat na leto organizirane skupinske govorilne ure, kjer so hkrati dosegljivi vsi učitelji.

Starševski večeri so namenjeni predstavitvi določene vsebine in nato odprtemu pogovoru, ki omogoča izmenjavo mnenj. Nosilec teme je lahko razrednik, kateri od učiteljev, kateri od staršev ali zunanji gost. Sama vsebina je odvisna od starostne skupine otrok ter potreb določenega razreda. Teme so namenjene pojasnjevanju principa poučevanja v waldorfskih šolah.

Staršem je omogočeno izobraževanje znotraj zavoda, obveščajo pa jih tudi o seminarjih in predavanjih sorodnih organizacij.

Sodelovanje s starši pa zajema tudi njihovo pomoč pri organizaciji božičnega bazarja, v katerega je vloženo veliko znanja in dela. Starši učiteljem pomagajo pripraviti šolske prostore za novo šolsko leto. Običaj je tudi, da v prvih razredih osnovne šole učitelj obiše učenca na domu.

## 7 VPLIVI NA JAVNO ŠOLSTVO

»Kakovosten pouk je odvisen od načina učiteljevega poučevanja in učenja, njegove izobraženosti, usposobljenosti in zavzetosti za učno-vzgojno delo. Sodobni didaktični prijemi učenja in poučevanja temeljijo na tesni povezanosti procesov načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela, poučevanja, učenja in preverjanja ter spremljanja učenčevega napredka.« (Zupan, 2000:7)

Vsak bodoči učitelj se že za časa svojega študija sreča (vsaj teoretično) z alternativnimi metodami poučevanja. To je čas, ko si poln idej, optimizma in volje, da stvari spremeniš in predrugaiš. Občutek imaš, da poosebljaš nov veter, ki bo prevetрил obstoječo šolsko kulturo. In marsikdo marsikaj tudi uresniči.

Vpliv alternativnih šol na poučevanje v javnih šolah torej ni neposreden. Ne zgodi se, da bi zaradi novoustanovljene zasebne šole učitelji nenadoma postali navdušenci nad alternativnimi načini poučevanja in povsem spremenili svoj stil. Vsekakor pa jih tak pojav zadeva in mnogi spremljajo (ne)uspehe nove šole.

Dodatna izobraževanja, kjer se še posebej poudarjajo nova dognanja na področju vzgoje in izobraževanja, kjer učitelji med sabo ovrednotijo uporabljene drugačne pristope, je še en dejavnik, ki spodbuja čut za kakovostno delo med učitelji.

In v tem smislu alternativne šole dramijo javni sistem izobraževanja. Če ne drugače, nove šole s svojo drugačnostjo kažejo, katere prvine vzgoje so v javnih šolah premalo cenjene in uporabljane.

»Zasebne šole so torej, če imajo potrebno svobodo, lahko dragocen pripomoček tudi za poskuse v nove smeri organizacije in izvajanja pouka. Tveganje je pri tem bistveno manjše, kot če take eksperiment izvajajo uradne inštitucije na vsedržavni ravni.« (Mlakar, 1994:59)

Danes je vedno večja osveščenost učiteljev glede otrokovega razvoja, kakor tudi prizadevanja, da bi se temu razvoju prilagodili. Zaznava samega sebe je močno povezana (tudi) s sposobnostjo učenja. In vstop v šolo vnaša v otrokovo življenje velike spremembe. Njegova pričakovanja pa so tako pomemben dejavnik njegovega počutja v šoli in šolskega uspeha.

»Kakovostne spremembe v šolah se ne morejo zgoditi, ne da bi se prej spremenil odnos učencev in učiteljev do njihovega dela, ki temelji na njihovem pojmovanju vloge učenca ter vloge

in poslanstva učitelja. (...) Če želimo kakovostne premike v izobraževanju, moramo torej začeti v šolah namenjati več časa in pozornosti aktivnostim, s pomočjo katerih bodo vsi, ki so vključeni v proces izobraževanja, izboljšali vedenje o sebi, svojem razmišljanju in o vzrokih za svoje načine razmišljanja.« (Sentočnik, 2000:10)

Večina sprememb, ki se dogajajo v javnih osnovnih šolah, je stvar učiteljev in umeščena znotraj predpisanega kurikulumu, metod dela in standardov znanj. Tako na nekaterih šolah poučujejo določene predmete po Montessorijevi metodi. Drugje učitelji poskušajo z različnimi svežimi idejami narediti pouk bolj prijazen in zanimiv za učence.

Včasih pa se določene šole lotijo tudi projektov, ki jih odobri Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje. Eden takih je bil projekt Projektna organizacija vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni šoli. Projekt se je pričel v šolskem letu 1991/92 in končal v letu 1995/96. Vodila sta ga Michael in Božena Wambach, sodelovali pa so tudi slovenski strokovnjaki. V projekt je bilo vključenih devet osnovnih šol z učitelji razrednega pouka, ravnatelji in šolskimi svetovalnimi delavci.

Globalni cilji projekta so izraženi z drugače izoblikovano organizacijo vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni šoli. Primarni cilj metodologije dela pa je vzgoja celotne osebnosti.

»Oseba, izšolana po Wambachovi metodologiji, naj bi bila humanistično oblikovana, ustvarjalna, čustveno stabilna in komunikativna. Poleg tega naj bi bila sposobna se samoizpolnjevati in samodograjevati, kar pomeni, da učitelj spodbuja samodejavnost učencev, in s tem prispeva k izoblikovanju njihove osebnosti s poudarkom na samoaktivnosti. (...) Bistvo šole naj ne bi bilo v kopičenju znanja, ampak predvsem »v spoznavanju odnosov in zvez, ki obstajajo znotraj vsega, kar tvori svet.« (Pevac, 1994:175)

Govorimo o konvergentni pedagogiki, katere osnova je metodika jezikov, predvsem materinščine. Konvergentna pedagogika je uvedla originalne postopke, katerih cilj je pomagati učencem pri razvoju v samostojne in kreativne osebnosti.

»Šola je institucija, ki je odprta za spremembe in novosti. Njene možnosti pa niso neomejene.« (Marinček, 2000:44) Eden od načinov, kako naj šola postane bolj prijazna, je sodelovanje s starši. Kajti šola staršem ne more odvzeti same vzgoje, lahko pa jim olajša vzgojna prizadevanja. Če naj bo vzgoja otroka celostna, morajo sodelovati vsi trije: šola, starši pa tudi otroci.



Šole iščejo različne načine, kako bi starše privabile k sodelovanju. Ne samo zaradi ocen in discipline, tudi zaradi mnenj in predlogov ter vprašanj, ki jih imajo starši. Eden takih načinov je roditeljski sestanek, kjer prisostvujejo starši, učenci in razrednik. Na takih sestankih se pogovarjajo tudi o življenjskih vsebinah, nadlogah odraščanja in odnosi znotraj družine. S takimi sestanki so bili zadovoljni tako starši kot učenci.

Področje ocenjevanja je prav tako izpostavljeno izboljšavam in alternativnim razmišljanjem. Vedno bolj se poudarja individualne posebnosti učenca, ki so pomembne tudi pri ocenjevanju njegovega dela. To od učitelja zahteva največjo možno mero poznavanja posameznih individualnih posebnosti učenca, ki jo doseže z opazovanjem.

Pri tem pa ni pomembna le stopnja intelektualne sposobnosti učenca, ampak tudi njegov kognitivni stil, spretnosti ustnega izražanja, pisanja in osebnostne lastnosti, ki lahko vplivajo na sposobnost pokazati znanje. Razumevanje uspešnosti pa se mora razširiti od gole šolske ocene na kakovost znanja, njegovo trajnost in uporabnost. Pomembno je, do katere mere je učenec razvil lastne sposobnosti, razširil lastne interese in postal bolj samozavesten.

»Šola, ki jo skrbi predvsem za učinkovitost znanja, pozablja, da pridobljeno znanje hitro zastareva in se tudi hitro pozablja. To, kar ostane, so delovne navade (...)« (Novak, 1995:101)

Šola se posodablja in spreminja. To je proces, ki se dogaja znotraj šole. Učitelji namreč vnašajo v učni proces številne inovacije, ki so del širših didaktičnih konceptov šolskoreformnih gibanj. Ti poudarjajo zahteve po prednosti razvoja pred učenjem, prednost naravne vzgoje in vzgoje, ki izhaja iz otroka. Realizira se kot vzgoja skozi umetnost, vzgoja za duhovno prenovo človeka, za šolo iz življenja za življenje.

Opravljen je bila raziskava glede poznavanja alternativnih didaktičnih konceptov med učitelji osnovnih šol (glej Blažič: 2002). Izsledki kažejo, da so učitelji kar dobro seznanjeni s prednostmi, manj pa s pomanjkljivostmi določenih alternativ. Dokaj dobro je poznavanje waldorfskega sistema, veliko slabše pa Montessorijeve in Neillove pedagogike. Drugi alternativni koncepti praktično niso poznani.

Zanimivo je, da učitelji s krajšo delovno dobo bolj poznajo alternativne didaktične koncepte. To kaže na dobro izobraževanje učiteljev, ki jih pripravlja (vsaj teoretično) na iniciativnost, drugačnost, eksperimentiranje.

Vendar pa učitelji pri uvajanju alternativnih konceptov velikokrat potrebujejo pomoč. Največkrat se obrnejo na sodelavce, ki že imajo izkušnje, pobrskaajo po knjigah, zelo redko pa se

obrbejo na ravnatelje in praktično nikoli na svetovalce pri Zavodu za šolstvo. Zato je razumljivo, da učitelji kažejo veliko zanimanje po dodatnem izobraževanju s tega področja.

Problem, ki se pojavlja, so specifični učni pripomočki. Teh šole ponavadi nimajo in tako si učitelji pomagajo sami (marsikdo sam izdelava nekaj pripomočkov za začetno delo). Vendar to ni edini problem. Za uvajanje alternativnih didaktičnih konceptov je potrebno tudi več pedagoškega znanja, samoiniciativnosti in poguma. Tudi časa za pripravo na pouk se pri uvajanju novosti porabi veliko več.

Zanimive so reakcije učencev, njihovih staršev, kolegov učiteljev in ravnateljev. Učenci so v večini zelo dobro, z navdušenjem, sprejeli alternativne pristope. Starši so jih sprejeli veliko bolj neodločno, njihovo navdušenje je bilo vezano le na otrokovo dobro delo in napredek. Učitelji, ki so zbrali pogum za uporabo alternativnih pristopov, pa so izrazili razočaranje nad večino kolegov, ki za njihov trud niso kazali pretiranega zanimanja. Večina teh učiteljev o svojem delu sploh ni obvestila ravnatelja, kar kaže na pomanjkljivo strokovno komunikacijo.

Pričakovati je, da se bodo alternativni didaktični koncepti v večjem obsegu pojavljali v osnovni šoli, vendar le kot didaktično dopolnilo, ki bo razgibalo in intenziviralo učni proces.

Zdenka Zalokar Divjak je ena tistih, ki v svojih publikacijah opozarja na možne načine izboljšav. Sledi logoterapiji (Zalokar Divjak, 1996), ki človeka razume kot absolutno nedeljivo celoto telesne, duševne in duhovne razsežnosti.

Telesno razsežnost sestavljajo biološke, kemične in fizikalne sestavine, ki imajo neko svojo zakonitost, na katere pa človek ne more bistveno vplivati. Duševna razsežnost označuje mišljenje, čustvovanje, spomin, temperament in osebne lastnosti. Tu ne gre za zakonitosti, ampak za odzive na dražljaje. Duhovna razsežnost je dimenzija človekove svobode, govorimo o svobodi za nekaj (ne od nečesa). Označuje ideje, ideale, kreativnost, intuicijo in imaginacijo. Človek ima v sleherni situaciji več možnosti delovanja. Ni na milost in nemilost prepuščen usodi, ampak se lahko sam odloča.

Poudarja vlogo družine, ki s svojo vzgojo determinira otroka. Velika moč je v rokah staršev, ko poskušajo majhnemu otroku pomagati živeti. Odločilno vlogo imata razumevanje in spodbujanje. Pa vendar ona sama apelira tudi na dobršno mero doslednosti, strogosti in neomajnosti pri nevarnih in življenjsko pomembnih lekcijah.

V svojih razmišljanjih, ki so pravzaprav že smernice ne samo vzgoji v družini, pač pa tudi v šoli, posveča pozornost vsem razsežnostim našega življenja. Tako prehrani, gibanju, razvoju govornih sposobnosti, ljubezni, vrednotam in domišljiji. Poseben poudarek namenja pravljicam,

ki otrokom omogočajo, da se individualno razvijajo, saj isto stvar lahko vsak razume drugače, se poistoveti z drugo vlogo in se ob isti stvari nauči nekaj drugega kot njegov prijatelj.

Hkrati se zaveda, da vzgoja ni enosmerna (od odraslega k otroku), pa tudi ne enoznačna. Ne vzgajajo samo odrasli. Vzgajajo se tudi vrstniki med seboj. Zato naj bodo starši, vzgojitelji in učitelji otrokom v pomoč, da s komunikacijo ovrednotijo njihove dogodke in izkušnje. Kajti le tako, da otroci svobodno raziskujejo in se potem obrnejo na nas po razlago, razumevanje, tolažbo ali nauk, se lahko razvijejo v odgovorne in samozavestne ljudi. Taki pa bodo poiskali tudi potrebno znanje.

Eden od praktičnih načinov za poživitev pouka so prav gotovo didaktične igre. Omogočajo bogato učno okolje, ki vzpodbuja domišljijo, komunikacijo, dinamiko. Je aktivno učenje, ki učenca celostno aktivira. Ni le prenašanje gotovega znanja, ampak smiselna interakcija med učiteljem in učencem.

Didaktične igre so način učenja po naravni poti, učenja brez prisile. Omogočajo preverjanje učencev, ki ni naravnano le na cilj, ampak na proces, kako do znanja priti.

»Dobre šole dopuščajo alternative znotraj sebe.« (Novak, 1995:105) Alternativni didaktični koncepti so v javnih šolah vse bolj pogosti. Vendar je za uvajanje takšnih didaktičnih konceptov potrebno več pedagoškega znanja, več skupinskega kot tudi individualnega pristopa, zelo pomembna pa je tudi strokovna komunikacija, samoiniciativnost učitelja in njegova samozavest ter eksperimentalni duh.

## 8 PRIMERJAVA S TUJINO

### 8.1 ZDRUŽENE DRŽAVE AMERIKE

Za ameriško šolstvo je značilna izjemna raznolikost. Obstajajo javne šole, ki jih obiskujejo učenci iz različnih socialnih sredin, in zasebne šole, ki so velikokrat elitistične.

Na javnih, državnih šolah se stanje, ki je bilo zares slabo, izboljšuje. K temu so pripomogli jasni standardi znanj, ki so enotni za državo, ne pa za vse države enaki. Tudi poučevanje sledi modernim smernicam: problemski pouk, aktivnost učencev, spodbujanje avtonomnega učenja in kritične presoje. Učitelji se le malokrat poslužujejo frontalnega načina pouka, veliko raje imajo aktivne oblike pouka, kjer so učenci lahko ustvarjalni.

Zasebne šole so definirane z upravljanjem, ki je lahko v rokah posameznika ali nedržavne organizacije. Navadno se financirajo brez pomoči države in tudi uslužbenci niso javno izbrani. Večina zasebnih šol je neprofitnih, zato plačujejo nižje davke.

Učenci, ki obiskujejo zasebne šole, so pogosto iz premožnejših družin. V teh šolah je disciplina strožja, pred učence pa so postavljene večje šolske in moralne zahteve. Število učencev v razredu zasebnih šol je skoraj za polovico manjše kot v razredu javnih šol. Na tekmovanjih, izpiti, maturi in podobnem dosegajo učenci zasebnih šol navadno boljše rezultate v primerjavi z učenci javnih šol.

Alternativne sisteme šolstva v Ameriki delimo na:

- tradicionalni alternativni sistem (verske šole, akademije in pripravljalne šole; večinoma so internatskega tipa; po načinu pouka so zelo podobne javnim šolam; imajo socialno in rasno mešano populacijo, a so bolj uspešne kot javne šole)
- Summerhill alternative (nastale so pod vplivom pedagogike A.S. Neilla; danes jih je malo; so internatskega tipa; so drage, a v izobraževalnem smislu dokaj neuspešne)
- dopolnilne šole (namenjene so dopolnilnemu izobraževanju, pa naj bo to telesnemu, mentalnemu, socialnemu)
- magnetne šole (tematsko so usmerjene v določeno področje, imajo boljšo opremo in uporabljajo nekonvencionalne pristope v poučevanju)
- sodobne alternativne šole (odgovor na nezadovoljstvo srednjega sloja z javnim šolstvom; jih je zelo veliko in so temu ustrezno različne; nekatere so akademsko usmerjene, druge ustvarjalno, a vse sprejemajo minimalne zahteve glede standarda znanj; drugačna so

pedagoška načela, organizacija pouka, ocenjevanje, obstajajo pa tudi šole s čisto posebnimi koncepti vzgoje:

- waldorfska šola
- Mahariši šola (učitelji, učenci in starši prakticirajo transcendentno meditacijo)
- Sri Chinmoya (sledi naukom indijskih filozofov))
- ideja šole po izbiri (starši prejmejo vavčer, nakaznico, s katero vpišejo otroka v katerokoli šolo; država tako plača šolanje ne glede na to, ali je šola privatna ali javna /še ni v veljavi/)

## 8.2 JAPONSKA

Japonci imajo nek poseben odnos do izobraževanja. Morda bolj kot drugje po svetu se zavedajo njegove moči. Zato jim za kvalitetno izobraževanje ni težko plačati. Tudi javne šole delijo s starši del stroškov z nizkimi šolninami.

Potrebe po zasebnih šolah se ne kažejo v kvaliteti izobraževanja, saj so javne šole izredno dobre. Razlog tiči v prestižu in ugledu. Določene zasebne šole omogočajo veliko večjo možnost za prestižne poklice, ki poleg dobrega plačila ponujajo tudi moč.

Zasebne šole na Japonskem so v modernih in dobro opremljenih stavbah, kjer povsod uporabljajo računalnike. Otroci nosijo copate in halje, zelo skrbijo za čistočo, ponujenih pa je tudi veliko obšolskih dejavnosti.

V zasebne osnovne šole hodi relativno malo otrok. Prvih šest let le en procent, preostala tri pa trije procenti šoloobveznih otrok. Ta odstotek se znatno zviša na srednjih šolah. Tradicionalizem ima na Japonskem veliko moč. Tako je tudi v šolah: starši otroke vpišejo v šolo, kamor so hodili tudi sami.

Zasebno izobraževanje na Japonskem je družinska stvar, dobro ime šole se namreč povezuje z nekoč njihovimi učenci, danes pomembnimi ljudmi. Učitelji so pri učenju svobodni, učijo namreč to, kar se jim zdi pomembno, drugače pa se ne razlikujejo od učiteljev v javnih šolah. Na splošno imajo japonski učitelji visok družben položaj in uživajo velik ugled. Plače učiteljev na zasebnih šolah so nekoliko višje od učiteljev na javnih šolah in na šoli lahko ostanejo kolikor dolgo želijo. za javni sistem šol je namreč značilno, da učitelje premeščajo po vsej državi in s tem uresničujejo načelo »enaka izobrazba za vse«. Če ima nek učitelj drugačen pristop, ga tako izkusijo »vsi« Japonski učenci.

### 8.3 AVSTRALIJA

V Avstraliji imajo na izbiro državne, privatne katoliške in neodvisne šole. Državne so javne, odprte za vse in brezplačne, dočim je privatne katoliške in neodvisne šole treba plačati. Javnih šol je povsod dovolj, do privatnih pa je lahko zelo daleč. Prav tako velja, da ti zasebne šole odpirajo pot do univerze, za javno pa je to manj verjetno.

V šolo otroci vstopijo s petim letom, ker pa je za zasebne osnovne šole dolga čakalna vrsta, jih včasih starši vpišejo že ob rojstvu. Zasebne šole morajo pri predmetniku upoštevati predpise Ministrstva za izobraževanje. Prednosti zasebnih šol so predvsem v boljši opremljenosti in manjšem številu učencev v razredih.

Sam proces pridobivanja znanja je počasen in postopen, tako da vsi osvojijo tisti minimum standardov znanj. Vendar pa so že od samih začetkov, torej od prvega razreda, računalniško pismeni. Marsikje pri pouku sploh ne uporabljajo več učbenikov, ampak CD-rome, saj imajo učenci večinoma prenosne računalnike namesto zvezkov.

Finančna pomoč zasebnim šolam s strani države se spreminja glede na vodilno stranko. Od ekonomskega in socialnega stanja je odvisno, katero šolo izbereš. Višji sloj vpisuje svoje otroke v neodvisne privatne šole, javne in krščanske privatne šole pa so obiskane s strani srednjega in nižjega sloja prebivalstva.

### 8.4 ITALIJA

Obvezno šolstvo se v Italiji, tako kot v večini držav, deli na osnovno šolo in nižjo srednjo šolo. Ta del šolstva je brezplačen, za višje srednje šolstvo (od 15 do 19 let) pa lahko zaračunajo nizko šolnino.

Zasebne šole lahko ustanovijo fizične ali pravne osebe, a od države ne prejemajo nobenih sredstev. Načeloma so zahteve za zaposlovanje učiteljev na zasebnih šolah enake tistim za javne šole, vendar v praksi temu ni tako. Marsikateri učitelj na privatni šoli nima opravljene diplome, le državni izpit. Plače učiteljev zasebnih šol so praviloma nižje kot učiteljev javnih šol.

Večina zasebnih šol je katoliških, le nekatere so pod vplivom določenih pedagoških načel (npr. Montessorijeve).

## 8.5 NIZOZEMSKA

Zasebne šole na Nizozemskem predstavljajo 70% osnovnega in srednjega šolstva. V veliki meri so odvisne od države, ki jim določa število učencev, število učiteljev in delovne razmere. To vodi k vedno večjemu poenotenju javnih in zasebnih šol.

Država zasebno šolo financira po posebnem modelu. Vsak učenec dobi vavčer, katerega vrednost je enakim stroškom šolanja na javni šoli. Porabijo ga lahko na katerikoli šoli, a če se odločijo za zasebno šolo razliko v šolnini poravnajo sami.

Glede na to, da so programi vseh šol, tudi privatnih, poenoteni, učenci opravljajo na koncu šole izpit, ki je za vse enak. Enakost programa pa ne velja za alternativne privatne šole in šole, ki delujejo po posebnih pedagoških načelih. Vendar pa morajo zaradi primerljivosti znanja tudi ti učenci opraviti isti zaključni izpit.

Kljub tako veliki izbiri privatnih šol kot jo nudi Nizozemska, se nikjer ni oblikoval elitistični značaj neke šole. Razlog najverjetneje tiči v vavčerju, saj je tako vsakomur omogočen vstop na katerokoli šolo.

## 8.6 FINSKA

Na Finskem imajo majhne šole, ki pa so gosto posejane. To je nujno potreben ukrep zaradi redke poseljenosti prebivalstva. Šolska obveznost se začne s sedmim letom, traja devet let, za osnovne šole pa so odgovorne občine.

Zasebnih šol je relativno malo. Nadzira jih država. Pogoste so cerkveno usmerjene šole, šele v zadnjih desetih letih pa se uveljavljajo alternativne šole. Upoštevati morajo državni učni program, če želijo prejemati sredstva od države.

A na zasebnih šolah ni le šolnina tista, ki dviga ceno izobraževanju. Plačati je potrebno tudi učbenike, prehrano, varstvo in prevoz v šolo. Vse to je na javnih šolah brezplačno.

## 9 ZAKLJUČNA SPOZNAVANJA

V diplomski nalogi sem se seznanila z nekaterimi vidiki spreminjanja šolskih sistemov. Ugotovila sem, da se je skozi stoletja šolstvo osvobodilo vpliva cerkve in njenih oblasti, učiteljstvo pa je postal poklic in ne le duhovniški hobi.

Spremembe na področju šolstva, ki smo jim priča danes, se uvajajo postopno in so sad premišljenih akcij različnih strokovnjakov. Še vedno pa vsa nihanja ustrezajo političnim razmeram v državi kot je tako že stoletja.

Zatorej sem preko opisa določenih zakonov prikazala značilnosti naše šole in zakonsko dovoljen manevrirni prostor, prepuščen alternativnim pristopom. Opisala sem nekaj teh alternativnih pristopov, ki so prisotni tako v svetu kot pri nas. Glede na to, da smo majhna država, z majhnim številom prebivalcev, lahko zaključim, da znotraj slovenskega šolskega sistema ni dovolj prostora, ne kritične mase za veliko število alternativnih šol.

Drugače je s posameznimi pristopi, ki se prakticirajo zgolj pri določenih predmetih, pa še to ne vsako uro in ne sistemsko, in so zelo odvisni od pripravljenosti posameznega učitelja. Le-ti imajo svojo priložnost, da ponudijo drugačen način pouka, svež način razlage, in tako omogočijo učencem nujno potrebno individualizacijo. To je nadvse primeren način, da se vsakemu učečemu ponudi nekaj, kar mu ustreza, kjer se lahko izkaže in dokaže.

V tem smislu vsak netradicionalni, neobičajni način poučevanja spodbuja šolski sistem k večji (so)aktivnosti, prodornosti, kakovosti. Dinamika, ki jo alternativni pristop vnese v običajen šolski dan, pa je dobrodošla in sveža, nudi nekaj novega in drugačnega. Če nič drugega, pripravi nas, da ovrednotimo kar imamo in zavzamemo aktiven odnos.

Preko zakonov, ki določajo kateri alternativni načini so sprejemljivi, katera znanja morajo izpričati njihovi slušatelji in kako se jih vpelje v šolski sistem, sem dokazala, da je prostora za alternativne principe več kot dovolj. Problem je zgolj v njihovi aplikaciji. Sama drugačnost je v pokoravanju zakonom moteča.

Če pa se s spreminjanjem, ki so nujna zaradi ustreznosti s slovensko šolsko zakonodajo, zatre drugačnost, je vse zaman. Alternativne zasebne šole, ki se v (pre)veliki meri poistovetijo z javnim šolskim sistemom, ki zato izgube svojo ideologijo in drugačnost, so brez pomena.

Na srečo alternativne oblike šol, ki obstajajo v tujini, ni potrebno veliko spreminjati, saj je slovenski kulturni prostor zelo evropski in se tak tudi trudi biti.

Zanimalo me je, katere elemente mora ponuditi drugačna šola, da se starši odločijo zanjo. Kajti na ravni osnovnošolskega izobraževanja, ki je splošno in obvezno, je vsaka odločitev



prepuščena staršem. Ki seveda najbolj vedo, kaj je dobro za njihove otroke. Je to veroizpoved? Morda manj matematike, da njihovi otroci ne bi bili neuspešni?

Ne, izkazalo se je, da večino staršev prepriča argument o pomembnosti otroka. O otroku, ki je s svojo specifičnostjo postavljen v središče. Z učitelji, ki ga poslušajo in sledijo njegovemu tempu razvoja. S šolsko situacijo, kjer je razred skupnost, ki je močna le toliko kot njen najšibkejši člen.

V svetu, ki se prehitro vrti, si starši za svoje otroke želijo predvsem miru, pogovora, poslušanja in vzgoje, kakršno bi radi sami prakticirali. Želijo si sodelovanja s šolo, ki prevzema skrb za otroka, ki ga vzgaja, spodbuja in opremlja z znanjem pa tudi s spretnostmi za vsakdanje življenje.

Pa vendar – ko jim je možnost sodelovanja z javno šolo ponujena, je le-ti ne sprejmejo. So to drugačni starši? Starši drugačnih otrok? Ali pa so drugačni tisti otroci (in njihovi starši), ki obiskujejo drugačne (ne-javne) šole? Kdo smo mi in kdo so oni?

Možnost alternativ v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru je. Velika? Premajhna? Kakor za koga. Premalo nas je, da bi lahko imeli veliko izbiri alternativnih zasebnih šol, ki bi bile hkrati tudi dostopne (v vsaki občini npr.). A dovolj je učencev in učiteljev, ki bi bili posameznih domislic iz te ali one uveljavljene alternative veseli. Morda zahteva to od učitelja več samoiniciativnosti, poguma in dela, a le katera nagrada je lepša kot učenec, ki končno dvigne glavo, zamaknjeno posluša in sodeluje.

Vsak učenec, v katerem učitelj prebudi zanimanje, ga motivira oz. mu pomaga v sebi najti motivacijo, je (na nek način) rešen. Je medalja okrog vratu svojega učitelja!

Načinov je veliko, učiteljev dovolj, učencev prav tako. Je torej problem v ravnateljih? V pomanjkanju časa? V napačnem razumevanju učiteljskega poklica, v preveliki rutinizaciji in osebni neprizadetosti?

Verjetno bo pokazal čas. Prepričana sem, da so vedno in povsod možne izboljšave, da razvoju ni konca. Predvsem pa verjamem v javni šolski sistem. To je namreč sistem, ki mora zajeti vse. Močno upam, da nikdar ne bomo imeli zasebnih šol, ki bodo pobrale »smetano« prebivalstva: pametne, lepe, pogumne in neproblematične, v javnih šolah pa se bodo drenjali ostali. Menim, da so zasebne šole in vse ostale alternative pomembne in potrebne; a le kot konkurenca, kot dejavnik, ki drami in viša kakovost.

## 10 LITERATURA

### A) SAMOSTOJNE PUBLIKACIJE

1. Apple, Michael (1992): ŠOLA, UČITELJ IN OBLAST, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana
2. Bergant, M. (1994): NOVE TEME PEDAGOŠKE SOCIOLOGIJE IN SOCIOLOGIJE REFORME ŠOLANJA, Znanstveni inštitut filozofske fakultete, Ljubljana
3. Bluestein, Jane (1997): VZGOJA BREZ STRESA 1, Pleroma, Ljubljana
4. Brajša, Pavao (1993): PEDAGOŠKA KOMUNIKACIJA, Glotta Nova, Ljubljana
5. Brajša, Pavao (1995): SEDEM SKRIVNOSTI USPEŠNE ŠOLE, Doba, Maribor
6. Buchberger, F. (2001): ZELENA KNJIGA O IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV V EVROPI, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana
7. Carlgren, Frans (1993): VZGOJA ZA SVOBODO, Epta, Ljubljana
8. Čiperle, J., Vovko A. (1987): ŠOLSTVO NA SLOVENSKEM SKOZI STOLETJA, Slovenski šolski muzej, Ljubljana
9. Edmunds, Francis L. (1992): UMETNOST WALDORFSKE VZGOJE, Društvo Kortina, Ljubljana
10. Fullan, M., Hargreaves, A. (2000): ZA KAJ SE JE VREDNO BORITI V VAŠI ŠOLI, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana
11. Glasser, William (1991): DOBRA ŠOLA, Didakta, Radovljica
12. Glasser, William (1994): DOBRA ŠOLA – VODENJE UČENCEV BREZ PRISILE, Regionalni izobraževalni center, Radovljica
13. Glasser, William (1994): UČITELJ V DOBRI ŠOLI, Regionalni izobraževalni center, Radovljica
14. Gossen, D., Anderson, J. (1996): USTVARIMO RAZMERE ZA KVALITETNO ŠOLO, Regionalni izobraževalni center, Radovljica
15. Ibuka, Masaru (1992): V VRTCUI BO MORDA ŽE PREPOZNO, Tangram, Ljubljana
16. Jelenc, Zoran (1998): VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE IN VSEŽIVLJENJSKO UČENJE, Andragoški center Slovenije, Ljubljana
17. Krek, Janez (1995): BELA KNJIGA O VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU V REPUBLIKI SLOVENIJI, Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Ljubljana
18. Kroflič, Robi (1997): AVTORITETA V VZGOJI, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana

19. Kroflič, Robi (1997): MED POSLUŠNOSTJO IN ODGOVORNOSTJO, Založba Vija, Ljubljana
20. Kroflič, Robi (2002): VSTOP V KURIKULARNE TEORIJE, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana
21. Lipužič, Boris (1995): IZOBRAŽEVANJE KOT RAZVOJNI DEJAVNIK: ŠOLSKI SISTEMI ZDRŽENIH DRŽAV AMERIKE, KANADE IN NOVE ZELANDIJE, Educa
22. Lipužič, Boris (1996): IZOBRAŽEVANJE NA RAZPOTJU, Modrijan, Ljubljana
23. Lipužič, Boris (1997): EVROPSKA ŠOLA MED DRŽAVO IN CIVILNO DRUŽBO, Educa, Nova Gorica
24. Lipužič, Boris (1999): IZOBRAŽEVANJE V ZANKAH GLOBALIZACIJE, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana
25. Lipužič, Boris (2002): GLOBALNA RAZVOJNA VPRAŠANJA IZOBRAŽEVANJA V EVROPI, Educa, Ljubljana
26. Marentič-Požarnik, B. (1987): NOVA POTA V IZOBRAŽEVANJU UČITELJEV, Državna založba Slovenije, Ljubljana
27. Marinček, Antonija (2000): VZGOJA ZA DRUŽINO, OSEBNOSTNA VZGOJA, VZGOJA ZA ŽIVLJENJE, Cilian, Celje
28. Medveš, Zdenko (1991): VZGOJA V JAVNI ŠOLI, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana
29. Medveš, Z., Adamič, M. (1992): DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA UČNEGA DELA V POSODABLJANJU RAZREDNEGA POUKA, Slovensko društvo pedagogov, Poljče
30. Neill, Aleksander S. (1980): SLOBODNA DECA SAMERHILA, Beogradski izdavaško-grafički zavod, Beograd
31. Novak, Bogomir (1995): ŠOLA NA RAZPOTJU, Didakta, Radovljica
32. Peček, Mojca (1998): AVTONOMNOST UČITELJEV NEKDAJ IN SEDAJ, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana
33. Pediček, Franc (1994): EDUKACIJA DANES, Založba obzorja Maribor, Maribor
34. Pollard, Michael (1997): MARIA MONTESSORI, Mohorjeva družba, Celje
35. Svetina, Janez (1990): SLOVENSKA ŠOLA ZA NOVO TISOČLETJE, Didakta, Radovljica
36. Šimenc, M., Krek, J. (1997): ZASEBNO ŠOLSTVO, Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Ljubljana
37. Waldorf, Geoffrey (1992): PRIVATNE ŠKOLE, Educa, Zagreb
38. Zalokar Divjak, Z. (1996): VZGOJA JE ... NI ZNANOST, Educy, Ljubljana

39. Zalokar Divjak, Z. (1998): VZGOJA ZA SMISEL ŽIVLJENJA, Educy, Ljubljana
40. Zalokar Divjak, Z. (2000): VZGAJATI Z LJUBEZNIJO, Gora, Krško
41. Zakrajšek, Srečo (1995): SLOVENSKO ŠOLTVO V TRANZICIJI, Biteks, Ljubljana

## **B) ČLANKI**

1. Apple, M.: THE POLITICS OF COMMON SENCE:SCHOOLING, POPULISM AND THE NEW RIGHT, The school field, 1/1990, str. 1-13
2. Berdajs, A.: MOTIVACIJA ZA UČITELJEVO DELO V ŠOLI, Vzgoja in izobraževanje 4/1994, str. 40-41
3. Bezenšek, J.: NOVE RAZMERE TERJAJO NOVE (DRUŽBENE) CILJE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA, Pedagoška obzorja 21/1992, str. 3-7
4. Blažič, M.: UČITELJI IN ALTERNATIVNI DIDAKTIČNI KONCEPTI, Pedagoška obzorja, 3-4, 2002, str.30-37
5. Hrovat, M.: DIDAKTIČNA IGRA – UČNA METODA V PRVEM TRILETJU OŠ, Educa 2/3, 2001/02, str.63-70
6. Hvala, P.: ZASEBNO ŠOLSTVO V SLOVENIJI (PRIMERJAVA S TUJIMI ŠOLSKIMI SISTEMI), Didakta 38/39, 1998, str. 38-75
7. Lojk, L.: DOBRA IN KAKOVOSTNA ŠOLA, Vzgoja in izobraževanje 4/2002, str.4-7
8. Marentič Požarnik, B.: NOTRANJA UČNA MOTIVACIJA KOT POGOJ IN CILJ KAKOVOSTNEGA IZOBRAŽEVANJA, Vzgoja in izobraževanje 3/2002, str. 8-13
9. Medveš, Z.: VZGOJA KOT DOŽIVETJE ABSOLUTNEGA, Sodobna pedagogika 5/2000, str.84-107
10. Meško, M.: INDIVIDUALIZACIJA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA, Pedagoška obzorja 3/2001, str.62-69
11. Mlakar, J. (1994): Položaj zasebnih šol v Sloveniji. V: Kožuh, B., Kramar, M. (ur): VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE DANES – ZA DANES IN JUTRI, Zbornik gradiv s posveta, Portorož, 24.-26.11.1994, str.58-62
12. Pevec, K. (1994): Predstavitev projekta Projektna organizacija vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni šoli. V: Kožuh, B., Kramar, M. (ur): VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE DANES – ZA DANES IN JUTRI, Zbornik gradiv s posveta, Portorož, 24.-26.11.1994, str.174-176
13. Plut-Pregelj, L.: ALTERNATIVE V OSNOVNOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU V ZDA, Sodobna pedagogika 5/6, 1991, str.239-259

14. Pšunder M. (1994): Nekaj vidikov učiteljeve uspešnosti. V: Kožuh, B., Kramar, M. (ur): VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE DANES – ZA DANES IN JUTRI, Zbornik gradiv s posveta, Portorož, 24.-26.11.1994, str. 71-82
15. Rutar Ilc, Z.: VTISI S STROKOVNEGA POTOVANJA PO ZDA ALI KAKO IZGLEDAJO KAKOVOSTNE AMERIŠKE ŠOLE, Vzgoja in izobraževanje 6/1999, str.61-63
16. Sentočnik, S. (2000): Pomen refleksije za kakovostno izobraževanje. V: Simpozij, Zbornik prispevkov 2000, Portorož, 2.-4. marec 2000, Zavod RS za šolstvo, str.10-14
17. Skrbiš Špes, M.: AVSTRALSKO ŠOLSTVO, Otrok in družina 12/1996, str.14-15
18. Zupan, A. (2000): Sodobni didaktični prijemi poučevanja in učenja. V: Simpozij, Zbornik prispevkov 2000, Portorož, 2.-4. marec 2000, Zavod RS za šolstvo, str.5-8

### **C) OSTALI VIRI**

1. Publikacija Waldorfske šole Ljubljana 2002-2003
2. <http://www.mszs.si>
3. <http://zakonodaja.gov.si>
4. Zakon o osnovni šoli, Uradni list RS št. 12/96, 33/97, 54/00,59/01