

Naslov članka/Article:

Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem

School Counselling in Shifting Pedagogical Paradigms

Avtor/Author:

ZDENKO MEDVEŠ

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Šolsko svetovalno delo št. 2/2018, letnik 22

ISSN 1318-8267

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2018

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/solsko-svetovalno-delo/>

Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi

Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem

ZDENKO MEDVEŠ
zdenko.medves@gmail.com

● **Izvleček:** Prispevek osvetljuje razmerje med spreminjanjem pedagoških paradigem in razvojem šolskega svetovalnega dela. Na podlagi analize sodobnih pedagoških tokov, razvoja konceptov šolske svetovalne službe v naših osnovnih šolah ter usmeritev v Programskih smernicah za delo svetovalnih služb v osnovni šoli so za razmislek izpeljani nekateri metodološki in vsebinski predlogi: nujno dopolnjevanje svetovanja kot metode dela z analitičnim in projektnim delom, osredotočenje na ključna področja razvoja sodobne šole, kot so razvijanje pedagoških strategij komunikacijskega delovanja, inkluzija ter kakovost šole.

Ključne besede: pedagoške paradigme, socialno kritična in avtopoetična pedagogika, komunikacijsko delovanje, svetovanje, sholarizacija, šolska svetovalna služba.

School Counselling in Shifting Pedagogical Paradigms

● **Abstract:** The article highlights the relationship between the shifts in pedagogical paradigms and the development of school counselling work. Based on the analysis of modern pedagogical trends, development of school counselling concepts in our primary schools and the Program guidelines for primary school counselling work, certain proposals relative to methodology

and content can be considered: obligatory amendment of counselling as a work method with analytical and project work, focus on the key areas concerning modern-day school development, such as developing pedagogical strategies of communicative action, inclusion and school quality.

Keywords: pedagogical paradigms, socially critical and autopoietic pedagogy, communicative action, counselling, schooling, school counselling service.

Pedagoške paradigme v 20. stoletju in perspektive po njem

Pojmovanje pedagoških paradigem sem razvijal (Medveš 2007, 2015, 2018) kot hipotetični vzorec razumevanja standardne klasifikacije pedagoških tokov zgodovini. Diverzifikacija pedagogike je eden od najbolj težavnih problemov zaradi dvojnega pomena pojma pedagogika. Pojem se namreč uporablja kot ime za znanost o vzgoji, hkrati pa tudi kot ime za vzgojno-izobraževalno dejavnost (predšolska, šolska, domska ... univerzitetna pedagogika), kot pojem za izobraževalne politike (liberalna, konservativna ... pedagogika), za označevanje šolstva v zgodovinskih obdobjih (fevdalna, meščanska ... pedagogika), za razpoznavanje vplivov filozofskih šol (personalistična, pragmatistična ... pedagogika) in različnih duhovnih gibanj ali usmeritev (evangelizacijska, krščanska, antropozofska ... pedagogika), za označevanje pedagoških konceptov pomembnih pedagogov (Frierejeva, Makarenkova ... pedagogika) ali pedagoških šol (Montessorijeva, waldorfska ... pedagogika) in še marsikaj bi lahko našteali.¹ Pojem pedagoške paradigme pa sem uporabljal le v pomenu, ki v teoriji vzgoje pojasnjuje različno razumevanje vzgoje. Izhodišče za klasifikacijo pedagoških paradigem mi je bilo splošno vprašanje, kako je v teoriji pojasnjen »misterij« vzgajanja, torej možnost, da se vzgojni nameni uresničijo, da imajo vzgojni ukrepi sploh kak učinek, in kaj je medij vzgoje - tisto, kar omogoči, da se dogodi sprememba v zavesti drugega. Tako kot se v umetnosti postavlja vprašanje, kdo pravzaprav ustvari umetnino - avtor, duh časa, posredovalec umetnine (dirigent, režiser, glasbenik, igralec) ali končno poslušalec, gledalec, torej kdor umetnino sprejema -, se tudi v razumevanju vzgoje ponuja vprašanje, kateri izmed štirih znanih dejavnikov - učitelj, učna vsebina, učenec in socialno okolje vzgoje - je odločilni medij, ki odločilno posreduje, da se dogodi določen vzgojni učinek, ki se kaže kot sprememba v zavesti in vedenju drugega. Čeprav se vsi ti dejavniki nedvomno

nerazdružljivo prepletajo v vsakem vzgojnem in izobraževalnem aktu, se pedagoški tokovi med seboj bistveno razlikujejo po tem, da enega od dejavnikov razumejo kot medij - kot odločilni vzgojni dejavnik. Če sprejmemo to predpostavko o medijih vzgoje, lahko po njih razvrstimo štiri pedagoške smeri ali tokove skozi zgodovino. Poimenujemo jih po imenih, ki so se oblikovala v razvoju novoveške pedagogike: herbartizem, duhoslovna pedagogika, reformska in socialno kritična pedagogika.

Razvoj pedagoških paradigem v 20. stoletju je bil dramatično selektiven. Razburkanega obdobja demokra-

Izhodišče za klasifikacijo pedagoških paradigem mi je bilo splošno vprašanje, kako je v teoriji pojasnjen »misterij« vzgajanja, torej možnost, da se vzgojni nameni uresničijo, da imajo vzgojni ukrepi sploh kak učinek, in kaj je medij vzgoje.

tizacije izobraževanja nekateri tokovi enostavno niso mogli preživeti. Zaton herbartizma je že med obema vojnama pospešila rigidna struktura formalnih učnih stopenj, ki so omejevale kreativnost učiteljev in učencev, a usodno zanj je bilo, da je vzgojo razumel kot neposreden osebni vpliv učitelja, kot ponotranjanje njegove osebne drže in značaja. Po drugi svetovni vojni je začela izgubljati svojo moč tudi duhoslovna/kulturna pedagogika. Medij vzgoje predstavlja vsebina, ki jo prežema duhovno in kulturno izročilo človeške ustvarjalnosti, njeno ponotranjanje je učlovečevanje. Seveda je za vzgojo pomemben pristen osebni odnos, a ta svojo duhovno utemeljenost in legitimnost črpa iz večtisočletne duhovne tradicije človeštva in ne iz individualnega človekovega značaja ali zgleda učiteljevega ravnanja, ki zna biti tudi labilen. Beseda ima lahko večjo moč kot ravnanje. Vzgoja »pomeni duhovno stremljenje naroda k solncu, njegove 'via lucis'« (Ozvald, Kulturna pedagogika 1927, predgovor), in izvira iz »doživetij aktivnega sprejemanja in osebnega asimiliranja kulturne vrednote, /.../ da [tako] nastaja in se bogati osebna kultura kot nekaj subjektivnega, /.../ ter izoblikuje podoba človečnosti v vsej njeni plemenitosti in postaja tudi v pri-

1 Več o tem Medveš 2015.

stnem smislu človek« (Gogala, 1966, str. 331-333). Po drugi svetovni vojni se družbena filozofija šole v svetu nasploh, posebej pa v t. i. socialističnem bloku spreminja. Krepi se pozitivizem in z njim pomen pozitivnega znanja nasproti duhovnemu. Visoko vrednost dobiva aktualno uporabno znanje namesto kulturne tradicije. Izobrazba je spoznana kot pomemben dejavnik družbene reprodukcije in socialne promocije, čemur sledi razvoj politik šolski pravičnosti z egalitarizmom kot radikalno varianto. Vse to je bilo usodno za klasično gimnazijo, ki je bila prava šola duhoslovne pedagogike. V konglomeratu teh idej pedagogika ni našla nobenega pravega nadomestka za humanistične ideje o vzgoji, bleščeče zamisli duhoslovcev o vzgoji kot človečenju, antropologizaciji in humanizaciji vzgoje so postopoma tonile v amalgamu kompetenc.²

Dvajseto stoletje Ellen Key razglasi za stoletje otroka. Pedagogika razvije na ta izziv različna gibanja, ki so pripravljena na radikalno reformiranje šole. Gibanja gradijo na tezi, da je medij vzgoje otrok. Z reformo šol pa gibanja niso prodrli v javne šolske sisteme, ker se niso hotela podrediti zunanjim okvirom državnega šolstva, razvijale pa so skozi vse stoletje alternativne, t. i. svobodne šole.

Delavska gibanja so v zgodovini tudi nastavila svoje šolske programe (gotski program) in se zavzemala za po-

Zaton duhoslovne pedagogike ima veliko bolj daljnosežne posledice kot zaton herbartizma, saj je pedagogika in šolski prostor na široko odprl družbenemu pragmatizmu in egalitarizmu. Duhoslovna pedagoška paradigma je edina namreč gojila idejo pedagogike kot avtonomne humanistične vede. Avtonomnost je pomenila, da je pedagogika z lastnim raziskovanjem iskala odgovore tako na vprašanje, »kaj« so cilji vzgoje in izobraževanja, kot na vprašanje, »kako« jih dosežemo. Z zatonom duhoslovne paradigme pa izgublja svojo vrednotno duhovno intonacijo ter pomen antropologizacije in humanizacije - učlovečenja. Zato je danes normativnost vzgoje v krizi. Mnoštvo družbenih akterjev in funkcionalnih družbenih sistemov (politika, ekonomija, znanost ...) si prizadeva pridobiti mišljenjsko naklonjenost mladih. Tudi prek šole. V strokovni konceptualizaciji šole pridobivata vse večji vpliv psihologija učenja in sociologija. Ob krepitvi njenega vpliva se pedagogika oddaljuje od filozofije, s čimer tudi izgublja nekdanjo duhovno, vrednotno in etično podstat. Psihologija učenja to povzroča s tem, ko se zaradi svoje služnosti intelektualizmu osredotoča predvsem na učenje.³ Sociologija v normativni dimenziji vzgoje nadomešča nekdanje etično-filozofske in antropološke podlage s pragmatičnimi družbenimi koncepti, kot so demokratičnost, pravna država, emancipacija, parlamentarizem, liberalizem; vrednote nadomeščajo za-

koni, pravila in človekove pravice. V tem primeru bi lahko rekli, da povzroča prevlado prava v pedagoških procesih in delu šole, recimo temu juridizacija⁴ šolskega prostora. Ko moč pravila postane centralna kategorija šolske politike, postane šol-

V strokovni konceptualizaciji šole pridobivata vse večji vpliv psihologija učenja in sociologija.

Ob krepitvi njenega vpliva se pedagogika oddaljuje od filozofije, s čimer tudi izgublja nekdanjo duhovno, vrednotno in etično podstat.

speševanje izobraževanja deprivilegiranih slojev. Kot vrednoto rodijo idejo o šolski pravičnosti in nazor, da ima tudi za vzgojo, ki je razumljena kot proces socializacije (Handbuch der Sozialisationforschung 1981, 1991), usoden pomen socialno in materialno okolje. Socialno okolje je medij vzgoje. S podporo socioloških raziskav dosega socialno kritična pedagoška paradigma svojo kulminacijo v drugi polovici 20. stoletja.

ski prostor »indiferenten do filozofije«, kajti »Pravo, Zakon, pravna država in človekove pravice danes ničesar ne izumljajo in v njih ni nič takega, kar bi bilo mogoče filozofsko zgrabiti« (Badiou 2006, str. 245). Pri nas je že vsaj četrt stoletja očiten trend, ki v šoli postavlja pravila, pravni red in pravice kot osrednjo kategorijo dela in življenja. A če ni vrednot, pa naj to hočemo ali ne, ni vzgoje, navajanje na pravila je namreč lahko

² Več o tem v Medveš 2015 in 2018.

³ Psihologi učenja govorijo predvsem o znanju. Tudi v konstruktivistični optiki je učenje razumljeno kot »osebna izgradnja in konstrukcija pomena znanja« (Gagne 1970). Le sklepamo lahko, da so v pojem znanja umeščene tudi vrednote, prepričanja, ali pa je ta pomemben sklop zavesti in pomemben cilj vzgoje enostavno prezrt. Najnovejše, zelo celostno delo Barice Marentič Požarnik Psihologija učenja in pouka z izzivalnim podnaslovom Od poučevanja k učenju v skrajno skopo odmerjenem poglavju Učenje stališč in vrednot obširneje predstavi le delo moralnih intelektualistov: Piageta in Kohlberga, kar kaže, da etika in morala psihologije ne zanimata vsebinsko, temveč zgolj z vidika razvojnih stopenj moralnega razsojanja. Posebej bi oris pomena ne-racionalne dimenzije doživljanja pričakovali v poglavju o Razjasnjevanju vrednot, a je prisoten le kak namig.

⁴ Ta izraz mi v ožjem smislu pomeni transformacijo etike v institucionalni pravni red in vrednot v pravila, v širšem smislu pa proces, da država s pravnimi sredstvi podrobno ureja odnose, naloge in obveznosti ter predpisuje celo strokovno doktrino (npr. način priprave, poročanje in evalvacije dela, merila za presojo pogojev sodelovanja in prisostvovanja učencev/dijakov/odraslih pri delu, merila in izvedba preverjanja in ocenjevanja znanja, nudenje strokovne pomoči), kar vodi v odvzemanje strokovne avtonomije učiteljem in hipertrofijo predpisov.

zgolj discipliniranje. Kroflič pravnemu pravilu pripisuje vzgojno moč, da ga lahko sprejmemo kot pravilo avtonomnega ravnanja, ob pogoju, ki ga navaja po Pavčniku, če je pravilo pozitivno moralno vrednoteno in dokler to vrednost ohranja, sicer postaja čedalje bolj prisilno in nasilno (Kroflič 2013). Pojav ni le slovenski. Zaznavamo ga tudi v tujini: »Ko postanejo v državi pravila osrednja trasa šolske politike, se šola birokratizira in formalizira, zmanjšuje se kompleksnost sistema, ogroža njegova humanistična dimenzija in krepí pomen discipline.« (Oelkers, J., Tenorth, H.-E. (1987) Stvar šolske politike je, ali se bo ta trend nadaljeval in pripeljal do tega, da bo disciplinski koncept v šoli postopoma povsem nadomestil vzgojnega. Takšen trend ni šoli popolnoma nič potreben in tudi ni bil, očitno pa je nastal kot produkt tega, da se je urejanje šolskega prostora enostavno pomešalo z upravljanjem države in ima zato juridizacija današnje slovenske šole svoje korenine v prvi šolski reformi samostojne slovenske države, ki je pravno državo in človekove pravice razglasila za temelj šolske filozofije.

To sem obravnaval pred kratkim (Medveš 2018) in dokazoval, da se učinek dominiranja pravne logike v šolskem prostoru kaže kot nadomeščanje vzgoje z disciplino. Disciplina sama po sebi nima nujno slabšalnega pomena. V pozitivnem smislu razumem discipliniranje kot uporabo avtoritete šole in učitelja pri zagotavljanju spoštovanja pravil in šolskega pravnega ter delovnega reda. A kako daleč juridizirati šolstvo. Brez normativne antropološko-humanistične podlage je izgubljena vzgoja kot duhovno osmišljevanje. Discipliniranje je po definiciji površinski pojav, zadovolji ga že ustrezno vedenje. Goji pa duhovno površnost. Kar sama se ob tem ponuja asociacija na tezo Hannah Arendt o banalnosti zla. Bolj ko je nekdo površinski, discipliniran, prej se vda zlu in prej se pusti speljati površinski podobi vsakdanjosti ter miselnim stereotipom. Ob pohodu juridizacije šoli enostavno

manjka idealizem kot vera v moč humanizma in ideologijo boljšega sveta.

Aktualni cilji šole prihodnosti

Sodobni čas postavlja vzgoji in izobraževanju tudi nekatere nove cilje, ki so bili klasični pedagogiki nedostopni. Trije takšni cilji se danes malodane ultimativno postavljajo pred šolo. Eden od njih izhaja iz psihologije učenja in terja premik od pretežno »reprodukcije« k »refleksiji«, od »transmisije« k »transformaciji« znanja. Drugi cilj izhaja iz sociologije, in sicer iz hibridnega značaja sodobnih kultur, ter zahteva vzgojo za »sobivanje v različnosti«. Tretji cilj pa ima svoje korenine tako v psihologiji - označuje ga premik od neobgljene otroka/mladostnika k otroku/mladostniku kot bogatemu bitju - kot v sociologiji, ki šoli nalaga, da uveljavlja otroka/mladostnika kot bitje pravic.

Psihologija in sociologija postavljata šoli te nove cilje, ne da bi ponudili orodja in poti, ki vodijo do njih. Vemo

Brez normativne antropološko-humanistične podlage je izgubljena vzgoja kot duhovno osmišljevanje. Discipliniranje je po definiciji površinski pojav, zadovolji ga že ustrezno vedenje. Goji pa duhovno površnost.

torej »kaj«, ne pa »kako«. Ta »kaj« pa sam po sebi še ne omogoča prepoznati pedagoškega diskurza oziroma paradigme. Sicer pa dokler ni odgovora na vprašanje »kako«, dokler govorimo le o ciljih, zahtevah in pričakovanjih, se giblomo zunaj pedagoškega, šele iskanje odgovorov na »kako« nas umesti v pedagogiko. Problem pa je, da je za te nove cilje popolnoma neuporabnih kar nekaj klasičnih pedagoških modrosti in uspešnih orodij pedagogike. To velja tudi za znane zakone pedagoškega ravnanja, v katere tradicija nikoli ni dvomila. To so zlasti »ponavljanje je mati modrosti«, >

5 Kako globoko je naša šolska politika zašla v juridizirano šolsko filozofijo, pokaže novi Pravilnik o šolskem redu v srednjih šolah (Ur. l. RS št. 30, str. 4559, z dne 24. 9. 2018), ko v prvem členu za pojmovne zveze »vzgojno delovanje šole« in »vzgojno ukrepanje« uporabi generično zvezo »šolski red«, s čimer nedvoumno izrazi, da »vzgojno« delovanje razume kot zagotavljanje šolskega reda - discipliniranje. V pravilniku razen splošne fraze, da šola »ozavešča o splošno civilizacijskih vrednotah«, ni sledi o etični dimenziji odnosov. Med razlogi za dopustne ukrepe, ki jih šola lahko izreče, so le kršitve pravil, ni pa sledu, da bi to lahko bila tudi nečastna dejanja. Sklepamo lahko, da so v šoli nečastna dejanja legitimna ali - kot se je nekoč izrazila generalna državna tožilka Zdenka Cerar na vprašanje novinarja, »zakaj niso sodno preganjali določene goljufije« -, da je to res /bila/ svinjarija, ne pa kaznivo dejanje. Obstaja torej resna nevarnost, da se bo šola v prihodnje odzivala le na kršitve pravil, tolerirala pa nečastna dejanja. Krona vsega v pravilniku pa je opredelitev v 4. členu, ki določa, kaj mora zagotavljati srednja šola: »V času šolske obveznosti šola dijaku zagotavlja predvsem kakovosten pouk, sprotne in objektivne informacije ter strokovno pomoč in svetovanje v zvezi z izobraževanjem«. Je šola v konceptu šolske politike še kaj drugega kot »institucija discipliniranja in izobraževanja«?



Prof. dr. Zdenko Medveš – uvodno vabljeno predavanje

»vzgojni vpliv in učinek je tem bolj močan, čim bolj je enoten in dosleden«, »meje in obvladovanje želja so pogoj svobodne izbire«, »moč vzgoje je v moči vzgojiteljeve avtoritete«, »učitelj je Učitelj«. Ta orodja so bolj podpirala cilje, kot je trdnost znanja in ne refleksija, bolj so podpirala enotnost mišljenja in trdnost prepričanj kot njihovo različnost in prilagodljivost, bolj spodbujala odgovornost do skupnosti in odpovedovanje želja kot izpostavljalja pravice posameznika. Novim ciljem je treba primerno razviti nova sredstva, nov način pedagoškega razmišljanja, nove pedagoške paradigme.

Rešitve lahko iščemo med mnogimi možnostmi, ki izhajajo zadnja desetletja iz raziskovanj vloge komunikacije v šoli. Za predstavitev sem izbral raziskovanja, ki v Nemčiji kot trdnjavi klasične pedagogike izhajajo iz komunikacijske teorije Habermasa in systemske teorije Luhmanna. Obe se zdita v različnih okoliščinah primerni za šolo. Z vidika prej opredeljenih štirih paradigem bi na prvi pogled lahko celo govorili, da se rojeva peta paradigma: komunikacijska pedagogika. To bi pomenilo, da bi komunikacija dobila status medija vzgoje. Vzgoja bi bila tako produkt, učinek komunikacije, češ da bi se v komunikaciji učiteljev »vzgojni namen« prelil v otrokovo zavest. Že vsakdanja izkušnja kaže, da je taka predpostavka daleč od realnosti. Natančen pogled na razumevanje komunikacije pri Habermasu in Luhmannu pokaže ravno nasprotno, da je sistem zavesti avtonomen in ni mehanično odvisen od komunikacije. Le komunikacijo je treba pravilno razumeti. Napačno bi namreč bilo, če bi komunikacijo razumeli kot vsako

obliko sporazumevalnega odnosa. O komunikaciji lahko govorimo samo v primeru, ko je osebam v njej zagotovljena avtonomnost, pravica do izražanja osebnega prepričanja, do njegove obrambe in kritike izjav drugih. Komunikacija se po Luhmannu in Habermasu dogaja samo v simetričnih, enakopravnih medčloveških razmerjih, ki v šolskem prostoru niso pravilo, če pomislimo na tradicionalno razumevanje razmerja učenec - Učitelj. Obratno je, pravilo v šoli je asimetričen odnos: učenec se vzgaja in uči, Učitelj pa uči in vzgaja. Nobene oblike vodenih šolskih praks, ki so v realnem šolskem življenju pogoste, kot so razlaga, pripovedovanje, opisovanje,

opominjanje, opozarjanje, nagovarjanje, prepričevanje, preprečevanje, kaznovanje, nagrajevanje, ne moremo umestiti v definicijo komunikacije po Luhmannu in Habermasu. Vse te prakse so po svojem značaju enosmerne in hierarhično podrejene ciljem. Komunikacija pa je interakcijsko razmerje, kar pomeni odprto in ne s cilji (nameni) zamejeno razmerje enakopravnih subjektov. To pomeni, da pedagoške paradigmatičnosti ne moremo iskati v komunikaciji, temveč v tem, kar komunikacijo globlje opredeljuje. To pa je subjektivnost otroka/mladostnika/odraslega, priznanje otroka/mladostnika/odraslega kot avtonomnega subjekta, priznanje svobode otroka/mladostnika/odraslega do izražanja in utemeljevanja svojih pogledov ter kritike pogledov drugih, ko se z njimi ne strinja. Komunikacija po Habermasu je interakcija. To izraža medsebojno usklajevanje pogledov in iskanje soglasja brez kakršne koli prisile in brez premoči kakršne koli avtoritete (Habermas 1995). Po Luhmannovi systemski teoriji sta komunikacija in zavest dva neodvisna sistema, ki mehanično ne moreta vplivati drug na drugega. Komunikacija torej ne more neposredno vplivati na zavest drugega, ker je ta samo-referenčna, samoorganizirana, skratka samokreativna - avtopoetična (Luhmann 1988). Vsebina komunikacije, učiteljev namen, njegova pričakovanja in mišljenje se v komunikaciji ne morejo mehanično preliti v zavest otroka/mladostnika/odraslega. Ker je, kot pravi Luhmann, otrok medij vzgoje in ga ni mogoče spreminjati od zunaj (Luhmann 1991). To geslo o otroku kot mediju vzgoje pa nam je v opredeljevanju pedagoških paradigem znano. Pripada reformski pedagoški paradigmi.⁶

Luhmannova sistemska teorija izključuje, da bi »elemente in strukture sistema [zavesti, op. Z. M.] usmerjali od zunaj in jih transportirali navznoter« (Luhmann, 1987, str. 69). Samoorganiziranost zavesti razume Luhmann kot aksiom. Preprosto povedano, ni »nürberških lijakov«, ni tehnologije, ki bi omogočala, da bi znanje, vrednote, prepričanja in kar koli drugega neposredno »zlili« drugemu v glavo. Od zunaj lahko obvladujemo le komunikacijo, le njo lahko učitelj spreminja. Zavest pa je organizirana tako, da lahko le sama osmisli in strukturira zunanje vplive. V pedagogiki to ni nekaj posebno novega. Ne šele reformisti, že Herbart je jasno izrazil bistvo avtopoetičnosti, čeprav je vzgojo gradil na trdnosti učiteljevega zgleda: »Bilo bi nesmiselno, če bi učitelj želel ustvariti lastno moč drugega bitja in jo vpeljati v dušo drugega.« (Hervart, 1997, str. 49) Avtopoetičnost ničesar ne pove o tem, kakšno naj bi bilo »pravo« učenje ali poučevanje, sploh pa ne govori o tem, kakšna naj bi bila pri tem vloga učitelja in učenca. Popolnoma se izmakne tudi tezam, ki jih je razvijala psihologija učenja, da je samostojno aktivno učenje bolj uspešno in kakovostno. Pri Luhmannu

gre le za ugotovitev preprostega dejstva, da mišljenje in spoznanje vedno nastajata avtopoetično: vse, kar posameznik zna, se mora naučiti sam, in vsak se nauči na svoj način, saj sprejema zunanje informacije prek lastnega filtra. Tega ni mogoče odstraniti z nobenim nadzorom ali nasiljem. Lahko pa komunikacija vznemiri zavest, da se nadgradi z novo strukturo (Luhmann 1991), z novo osmiselnostjo in doživljanjem znanja, a tega ni več mogoče nadzorovati niti ne usmerjati. Procesu učenja »ni mogoče pravilno razumeti kot prevzemanje naukov in informacij iz okolja« (Luhmann 1995, str. 76), enostavno »koncepta posnemanja in vzgoje ne gresta skupaj« (prav tam).

Prihodnost bi torej pripadla reformski pedagogiki in to bo osrednji predmet naše razprave v zaključnem razmišljanju o šolski svetovalni službi. Najprej pa se bomo posvetili še vprašanju, ali pedagogika s prevzemom načela avtopoetičnosti zavesti lahko preraste sporne cilje reformske pedagogike, da naj »vzgoja izhaja iz otroka«, ter ali se lahko izogne šibkim točkam pedagogike, usmerjene na otroka: permisivnosti v smislu popustljivosti in prepuščanja izbire.

Že na prvi pogled je očitno, da vsakodnevna uporaba sistemske teorije v pedagoškem delu predpostavlja specifične pedagoške kompetence in organizacijske pogoje. Od učitelja zahteva, da nenehno razmišlja, kako učenci/dijaki/odrasli v izobraževanju osmišljujejo in strukturirajo znanje. Ne tako, da mu reproducirajo učno snov, kar je znana klasična metoda za preverjanje,

ali učenci spremljajo pouk, temveč s kritično refleksijo in samorefleksijo doživljanja ter razumevanja učne snovi. To terja nenehno prilagajanje učitelja konkretnim okoliščinam in visoko stopnjo kreativnosti, »odprtost« za refleksiven razmislek o izvedenih učnih praksah in pripravljenost za iskanje novih izkušenj.

Komunikacijsko delovanje

O pojmovanju

Danes ni dvoma, človekovo življenje je prežeto s komunikacijo. V zdaj že legendarni polemični debati o teoriji komunikacije med Habermasom in Luhmannom,

ki sta jo sklenila s skupno knjigo,⁷ je polno polemičnih tonov, a vendar tudi popolno soglasje obeh avtorjev o tem, da je komunikacija srž celotnega človekovega družbenega in zasebnega življenja. Brez komunikacije ni medsebojnih razmerij, ni družbenosti in ne zasebnega življenja. Gre pa še za več; soglašata tudi v tem, da je komunikacija edino tisto, kar ima človek v oblasti za spreminjanje zunanjega sveta. Človeška zavest ne more neposredno vplivati na zunanji svet, nič ni neposredno dosegljivo njenim prizadevanjem in brez komunikacije človek ne more doseči nobene spremembe. To velja tudi za delo in življenje v šoli.

Tudi v tem soglašata, da je jezik temeljni gradbeni element komunikacije. Naj bo jezikovna komunikacija še tako enostranska, je vendarle sporočilna vrednost jezika jasnejša, natančnejša in bolj nedvoumna kot katera koli druga oblika komunikacije.

Iz besedil obeh avtorjev (Habermas in Luhmann 1990; Habermas 1981; Luhmann 1991) bom povzel nekatere značilnosti komunikacije, ki so pomembne za uporabo v šoli. Ponovimo najprej, da je tudi za razumevanje pomena komunikacije v šoli nevarno, če bi jo trivialno poenostavili, češ da je komunikacija že sama po sebi vsak medčloveški ali družbeni odnos in da v šoli pač nenehno komuniciramo. Kaj pa počnemo drugega? V sistemske in interakcijske teoriji je komunikacija samo interaktiven medčloveški odnos, ki je - če se izrazimo še bolj elementarno - mogoča le v simetričnem odnosu medsebojnega priznanja enako -

7 Die Habermas-Luhmann-Kontroverse: Habermas, J./Luhmann, N. (1990). Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

pravnih subjektov. V razmerjih, ko so vloge v komunikaciji porazdeljene asimetrično, kar je običajno za razmerja v institucijah, še zlasti pa v šoli, se komunikacija težko uveljavlja kot prevladujoči ali globalni odnos.

Poseben napor je potreben za to, da najdemo mesto komunikacije v »okolju« asimetričnih medčloveških od-

nosov. Gre za komunikacijo, ki naj omogoča iskanje in razvijanje novih načinov reševanja problemov v družbi in vzpostavljanja družbenih konsenzov na podlagi interakcije enakopravnih udeležencev. Komunikacija je uspešna, če so zagotovljena merila veljavnosti, med katerimi Habermas navaja etične vrednote, ki se nanašajo na govorno komunikacijo, kot so resničnost izjav, iskrenost, neizogibanje teme in sprevračljanja namena pogovora, spoštovanje izraženih argumentov, priznavanje osebe kot subjekta logične argumentacije. To so komunikativne kompetence. V komunikaciji se spoštovanje drugega izraža s spoštovanjem njegovega govora, njegovih zmoglosti argumentacije, in ne z apriornim spo-

štovanjem osebe. Etične vrednote v komunikaciji imajo torej diskurzivni karakter, kar pomeni, da nastajajo v sami komunikaciji.

Medtem ko ima komunikativna kompetenca za Habermasa predvsem jezikovni značaj, so pedagoške razprave pod vplivom Luhmannove systemske teorije razvile tezo, da komunikativne kompetence niso samo »jezikovni akt«. Zamisliti si je mogoče situacije, za razumevanje katerih ni potrebno jezikovno formuliranje, ker zaznava situacije že sama po sebi izraža njen pomen. Posebej v čustveno intenzivnih primerih (ljubezen, žalost, sovraštvo, groza) jezik enostavno ne zadošča kot izraz doživljanja. Bistvo komunikacije pri Luhmannu lahko preprosto predstavimo že, če avtopoetičnost sprejmemo kot dejstvo, kot aksiom, da vsaka zavest deluje samoorganizirano. To pomeni, da je o komunikaciji kot odnosu mogoče govoriti samo v primeru, ko udeleženci med seboj brezpogojno sprejemajo kot relevantna tako ali drugače izražena doživljanja. Gre torej za sprejemanje »izražanja« drugega v pogojih absolutne simetrije.

Pogoji verodostojne komunikacije pri Habermasu in Luhmannu

Po mnogih opozorilih, ki smo jih doslej navedli proti poenostavljenemu razumevanju, da bi komunikacijo lahko razumeli kot vsak odnos sporazumevanja, bom zelo kratko predstavil, kateri ključni pogoji morajo biti izpolnjeni, da sploh lahko govorimo o komunikaciji. Če se najprej izrazim negativno: komunikacija ne more biti enostranska, vselej je interaktivna. Komunikacija lahko temelji le na neodtujljivi in nedeljivi zmoglosti posameznikov za samoopredeljevanje, samoodločanje, samodeterminacijo ter je izraz sposobnosti refleksije in samorefleksije. Le taka ohranja možnost individualne svobode. Poudarimo, komunikacija je interaktivna in izhaja iz pripoznanja suverenosti izjave vsakega udeleženca.

Če sta teleološko in normativno delovanje značilna odnosa v institucijah, je komunikacijsko delovanje po Habermasu značilno za »svet življenja«, to je za vsakdanje življenje. Bistveno je, da v tem modelu poteka komunikacija svobodno, brez odnosov moči, gospodstva in oblastništva.

nosov. To bo postalo jasno že na podlagi Habermasovega razlikovanja treh modelov delovanja (Habermas, 1981). Ti modeli so teleološki, normativni in komunikacijski. Prvi model delovanja je značilen za socialne situacije, ki so usmerjene k doseganju določenih skupnih ciljev, in zato terja podreditev ciljem vseh udeležencev. Pomemben znak tega modela so dosežki, uspehi. Šola je tipičen primer teleološkega delovanja, posebno pa pouk. Vse, učence in učitelje, povezujejo isti cilj, iste vsebine, enaki standardi, ki jih določa zunanji in notranji kurikulumni red. Pri tem ni pomembno, da so lahko poti do ciljev individualizirane in različne.

Drugi model je normativno delovanje. Ta predpostavlja jasno opredeljene pravila in norme, ki veljajo za vse udeležence. Normativni model v šoli predstavljajo šolskimi in drugi predpisi (tudi kurikulumni) ter notranja pravila in red šole. Normativno delovanje v načelu dopušča več prostora za svobodo in avtonomijo šole/učencev /učiteljev kot teleološko delovanje, saj se nanaša tudi na interna pravila, in dvom vanje ter njihovo spreminjanje je vselej legitimno. Za izražanje dvoma v interno dogovorjena pravila, za presojo argumentov o (ne) ustreznosti pravil ter za doseganje konsenza o morebitni spremembi pravil pa je po Habermasu že primeren tretji model delovanja, to je komunikacijski model.

Komunikacijski model delovanja je vsebinsko ustreznejši pojem kot komunikacija. Pojem komunikacijsko delovanje oziroma praksa nakazuje, da komunikacija ni preprosto jezikovno sporazumevanje, ni zgolj dialog, temveč delovanje, akcija, ki temelji na komunikaciji. Če sta teleološko in normativno delovanje značilna odnosa v institucijah, je komunikacijsko delovanje po Habermasu značilno za »svet življenja«, to je za vsakdanje življenje. Bistveno je, da v tem modelu poteka komunikacija svobodno, brez odnosov moči, gospodstva in oblastništva. Gre za delovanje znotraj civilne družbe, zato srečamo za to obliko komunikacije tudi ime deliberativna komunikacija.

Pogoji verodostojnosti komunikacije se pri Hamermasu in Luhmannu v nekaterih točkah razlikujejo, zato jih bom predstavil kar vzporedno v obliki tabele (glej Tabela 1). Dodal pa bom še kratek namig o pomenu, slabosti, nevarnosti in izzivih, ki jih modela komunikacije predstavljata za pedagogiko in šolo.

Komunikacijska didaktika in psihologija učenja

Čeprav smo v šoli zaradi meja, ki izhajajo iz načela komunikacije kot simetričnega odnosa, omejili možnost komunikacijskega delovanja predvsem na področje zunaj pouka, konkretno zlasti na obravnavo internih šolskih pravil in šolskega reda, na obučne dejavnosti in na delo skupnosti učencev/dijakov, pri čemer pa je treba še veliko storiti za uveljavitev njene simetrije, ne smemo spregledati pomena komunikacijskega delovanja za pouk in organizirano učenje. Ne nazadnje nas v to navajata komunikacijska didaktika in psihologija učenja, ki vsaka na svoj način nakažeta, da je lahko komunikacijsko delovanje primereno tudi znotraj teleološkega, to je smotrnega in ciljno usmerjenega modela delovanja, kar pouk zagotovo je.

Omenili smo že, da je konstruktivizem v psihologiji učenja med didaktiki rodil utemeljene dvome s tem, da na obrobje postavlja učiteljevo aktivno vlogo in pomen neposrednih pedagoških intervencij sploh.⁸ Te zgodbe o uspešnosti aktivnem in samostojnem učenju,⁹ ki jih je do skrajnosti izpeljal Rancière v Nevednem učitelju, so zunaj konteksta didaktičnega diskurza, saj se naslanjajo na spontanost in intuicijo intelektualnega samozaposlovanja (učenca). Bistveno drugače to aplicira komunikacijska didaktika, ki sta jo navdahnili Habermasova teorija komunikacijskega delovanja in Luhmannova sistemsko teorija. Redundančnost je namreč povsem nasprotna. V komunikacijskem delovanju se učiteljeva vloga in pomen pedagoške intervencije krepi in postajata zelo kompleksna in zahtevna. To nam pokažejo številni avtorji, ustvarjalci komunikacijske didaktike: Felix von Cube, Herbert Gudjons, Werner Jank, Hilbert Meyer, Kersten Reich, R. Winkel. Najprej je treba spet odstraniti morebitno poenostavljeno predstavo, da bi komunikacijsko didaktiko lahko razumeli kot uporabo in prevladovanje učne metode pogo-

vora ter večjo aktivnost učencev pri pouku. Če bi bilo tako, res ne bi odkrivali z njo nič novega, saj se je tudi klasična didaktika zavedala, da učenec zgolj s ponavljanjem tega, kar mu polaga učitelj na usta, učne snovi ne obvlada in ne razume. Benner pravi, da je že za Herbarta pouk »povabilo učenca k samostojnosti« (Benner 1986, str. 117).

V nadaljevanju bomo pokazali, kako bi lahko aplicirali na didaktiko Habermasov model komunikacijskega delovanja in Luhmannov pogled na komunikacijo. Zanimala nas bo zlasti, kako doseči dva cilja komunikacijske didaktike: a) kako udeležati interakcijski dogovor učencev in učitelja pri izvedbi pouka ter b) kako zagotoviti razvojne kritične refleksije v mišljenju učencev. Prvi cilj je interakcijski dogovor med učiteljem/vzgojiteljem in otroki/učenci/dijaki/odraslimi, ki se izobražujejo. Najbolj preprosto si bomo udeležanje interakcijskega soglasja pojasnili s tremi koraki, ki izhajajo iz logike hermenevtičnega kroga, priljubljene Habermasove metode. V prvem koraku učitelj izdela svoj načrt izvedbe pouka o določeni temi, ki sledi iz učnega načrta, v drugem ugotovi, kaj si o tem mislijo učenci in kaj predlagajo, v tretjem koraku pa skupaj iščejo horizont, to pomeni usklajen dogovor o izvedbi pouka. Preprosto torej, v komunikaciji naj bi učitelj in učenci/dijaki/odrasli, ki se izobražujejo, ob posamezni učni temi uskladili konkreten scenarij poteka pouka in učenja, metode in oblike, ter se dogovorili o določenih vlogah pri tem. V pripravi na dogovor lahko učitelj vnaprej napove glavna vprašanja in dileme v učni temi, napoti na predhodno iskanje informacij in izbor uporabe učnih gradiv ter drugih virov. V ozadju je utemeljeno pričanje, ki je tudi empirično potrjeno (Strangl 2015), da takšen dogovor krepi klasične didaktične vrednote, ki jih

V komunikacijskem delovanju se učiteljeva vloga in pomen pedagoške intervencije krepi in postajata zelo kompleksna in zahtevna.

je v enosmernem učiteljevem vodenju težko zagotoviti. Ustvarjajo se namreč ugodni pogoji za uspešno sodelovanje, pomemben je dvig osebne motivacije, predvsem pa postanejo pomenljive dogovorjene različne vloge udeležencev, ki sooblikujejo posamezne učne situacije, večja je preglednost o ciljih in namenih ter lažje navezovanje na predznanje. Strangl izpostavlja, da tudi staršev ne bi smeli gledati kot tujce, saj so številni, ki jih ni mogoče zavračati, češ da so »laiki« (prav tam). Učitelj lahko s kritično analizo načrtuje te korake, katerih cilj je, kot pravi Strangl, kolektivno poučevanje. Kritična analiza učitelju omogoča, da v različnih okoliščinah v komunikaciji z različni-

⁸ Več o tem v slovenskih polemikah o konstruktivističnem učenju (glej Strmčnik, F. (2000). Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju (2. del). Sodobna pedagogika 2000, 3, str. 98-116.

⁹ Plake (2010) na primer svoje geslo o pomenu aktivnega učenja izrazi takole: »Če naj učitelj ravna v skladu z modelom transformativnega pouka, potem se mu v najboljšem primeru to posreči, če 'razreda' ne poučuje, temveč učencem le pomaga, da izboljšajo svoje metode in organizacijo učenja.«

Tabela 1. Pogoji verodostojnosti komunikacije po Habermasu in Luhmannu
(prirejeno po Habermas 1981 in Habermas, Luhmann 1990)

Habermas	Luhmann
Razumnost argumenta (pomembna je tudi izmenjava čustev, motivov, hotenja, vendar z razumsko analizo in utemeljitvijo)	Neodtujljiva pravica do izpovedovanja doživetja
Enakopravnost udeležencev, enake pravice do govora in glasovanja, enake možnosti pojasnjevanja in utemeljevanja, izražanja trditev, namer, pojasnil, doživetij, predlogov, priporočil	Enakopravnost udeležencev, da kakor koli izrazijo alternative svojih pogledov in izbor, enake možnosti pojasnjevanja in utemeljevanja namer, pojasnil, doživetij, predlogov, priporočil
Spoštovanje soglasij, dogovorov, odgovornost skupnosti	Osebna odgovornost za sprejete odločitve in izbire
Udeleženci so vnaprej dogovorjeni, da spoštujejo s konsenzom sprejeto odločitev.	Vsak udeleženec je odgovoren za svojo izbiro.
Sodelovanje z medsebojnim spoštovanjem – etika dialoga	Pomembno je, da komunikacija teče; ko pride do zastoja, iskati možnost ponovne vzpostavitve.
Idealna komunikacija je deliberativna komunikacija v civilni družbi, potekati mora brez znakov avtoritarnosti in formalne moči, tudi obstoječi pravni red in pravila določene skupnosti (institucije/šole) ne morejo biti ovira za izražanje dvoma in iskanje novih rešitev.	Proces oblikovanja alternativ je proces znotraj avtopoetične zavesti in potekati mora brez prisile nadzora ali neposrednega vplivanja, tudi z možnostjo izražanja dvoma o vseh vprašanih.
Dovoljena je samo ena sama prisila oziroma avtoriteta, to je »nenasilna prisila« razumnejšega argumenta.	Udeleženci se odrečejo vrednotni presoji, podpori, kritiki izjav, ker ni enotno veljavnega vrednotnega merila, pomembna je le identifikacija različnosti.
Komunikacija temelji na razumski izmenjavi argumentov; vsi predlogi, izrazi podpore in kritike morajo biti racionalno utemeljeni.	Udeleženci niso dolžni utemeljiti svojih izjav, merilo ni racionalnost, temveč diferencirana percepcija okolja; smisel komunikacije ni soglasje, čim bolj je različno, tem bolje je (geslo konstruktivizma).
Smisel komunikacije je konsenz; vsaka odločitev mora biti sprejeta soglasno, tako nastajajo socialna pravila in demokratična politična kultura.	Socialna pravila nastajajo kot splet naključij; vsako soglasje je zgolj naključno, je plod dvojne kontingentnosti, naključne soodvisnosti subjektov; pripoznanje različnosti je priprava na življenje v hibridni družbi: sožitje v različnosti.
KAJ PRIDOBIJO PEDAGOGIKA, ŠOLA, UČITELJ?	
– Refleksija, samorefleksija, samoopazovanje – Zavest o moči in nujnosti jezikovne komunikacije – Kritičnost in samokritičnost	
– Razvoj kulture sklepanja kompromisov – Omajanje samozadostnosti posameznika – Uveljavljanje v duhu skupnosti – Priprava na družbeno participacijo – V šoli omogoča ohranjati »svet življenja«, kar preprečuje padec v birokratizacijo.	– Razvijanje zmožnosti zamišljanja pretehtanih odločitev – Osebna avtonomija – Razvoj etike osebne odgovornosti za sprejete odločitve in izbire – Sprejemanje različnosti – Kritičen odnos do ideološke kontaminacije družbenih in osebnih odnosov

KAKŠNE SO SLABOSTI ALI NEVARNOSTI?	
– Izmikanje kompromisni rešitvi in soglasju – Racionalizacija, podcenjevanje čustev, hotenja in doživljanja – Premoč intelektualno sposobnejših	– Anarhičnost – Individualizem – Narcisizem
PRIMERNE OBLIKE PEDAGOŠKIH PRAKS	
– Vrstniška mediacija – Tematski pogovori – Delo razredne skupnosti – Odločanje z glasovanjem	– Mediacija – Identifikacija stališč, pogledov in prepričanj – Formulacija alternativnih izbir – Reševanje problemov, ko ni soglasja
Vloga učitelja	
– Pomagati učencem, da izboljšajo metode refleksije in samorefleksije – Razvijati metode oblikovanja kompromisov in konsenza	– Pomagati učencem, da izboljšajo metode refleksije in samorefleksije – Razvijati sposobnost postavljanja alternativ oziroma možnosti izbire in osebnega odločanja
UPORABA	
Habermasov model je znan kot način pobotanja s pomočjo vrstniške mediacije, najbolj pa kot oblika demokratičnega odločanja z glasovanjem. Habermasova komunikacija je deliberativna komunikacija, kar pomeni komunikacija, značilna za »svet življenja« ne institucij; potekati mora brez sklicevanja na avtoritete, nosilce ali zastopnike institucionalne moči; učitelji/strokovni sodelavci se vključujejo po načelih partnerstva, dosledno morajo uveljavljati etična pravila enakih možnosti izražanja, poslušanja, kritike, argumentiranja, predlaganja in glasovanja.	Luhmannov model komunikacije omogoča regulirati mehanizme realnega socialnega sistema v odnosih, ko soglasje ni mogoče in ostajata šola/učitelj ter učenec/dijak/starši/odrasli v izobraževanju vsak na svojem bregu. V naših šolah uporabljamo nekatere rešitve za urejanje medsebojnih razmerij, ki so inspirirane z Luhmannovim modelom: zamenjava skupin, prešolanje, pogodbe o izobraževanju.

mi udeleženci sprejmejo odločitve o načinu sodelovanja posameznikov. Pomembni so tudi vnaprejšnji dogovori o načinih ugotavljanja in vrednotenja učnih dosežkov, o merilih ocenjevanja in merilih pričakovane kakovosti izdelkov. Če sledimo Habermasovi ideji, se dogovor sklene s konsenzom in ta predpostavlja obveznost za vse. V takšnem komunikacijskem modelu postaja poučevanje in učenje stvar razreda kot skupnosti, v kateri mora biti vedno priložnost za udeležbo posameznega učenca (Winkel 2015, str. 103). Winkel na podlagi empiričnih študij ugotavlja, da je model komunikacijskega delovanja spremenil delovno ozračje in disciplino v razredu, učencem je delo prijetno, bolj so motivirani, vzpostavlja se zavest, da so v pouku pomembni.

Drugi cilj izhaja iz dejstva, da komunikacijska didaktika ne bi bila komunikacijska, če bi se pouk iztekel

s formalno obravnavo učne snovi in se v njem ne bi dotaknili življenjskih in osebnih težav učencev, ki sledijo iz teme. Pouk mora omogočiti in spodbujati izražanje osebnega razmišljanja in preverjati kritično

Model komunikacijskega delovanja je spremenil delovno ozračje in disciplino v razredu, učencem je delo prijetno, bolj so motivirani, vzpostavlja se zavest, da so v pouku pomembni.

presojo znanstvenih ter praktičnih argumentov. V pouku se analizirajo družbene dimenzije in posledice znanstvenih odkritij, vpliv razvoja znanja na človeštvo, posameznika, družbo in naravo, posledice v preteklosti in kaj pričakovati v prihodnosti. Posebno je to občutljivo na področju družbenih ved in ob obravnavi vprašanj, ob katerih je javno mnenje razdeljeno. Obravnava ne bi smela ustvarjati konfliktnih stanj glede prepričanj ne pri učiteljih, ne pri učencih, >

ne pri starših.¹⁰ Za reševanje tega sklopa didaktičnih obravnav je Luhmannov model komunikacije primernejši od Habermasovega. Habermasovo načelo ustavne lojalnosti bi od učitelja terjalo, da učitelj skupaj z učenci/dijaki gradi prepričanja o aktualnih družbenih procesih, ki so neustavni, vendar nekateri avtorji (Biermann 1980) opozarjajo, da bi težnja po iskanju soglasja tudi v tem primeru lahko ustvarjala konfliktna stanja. Luhmannu pa je cilj, da identificiramo različnost pogledov in omogočimo vsakemu učencu, da lahko nemoteno in celostno izrazi svoj pogled ter se lahko kritično ali s potrditvijo odzove na poglede drugih. Vloga učitelja pri tem je, da vztraja pri komunikaciji, ki temelji na medsebojnem spoštovanju izjavljanja drugih. Sam bi temu vendarle dodal tudi vrednotno dimenzijo, ki sem jo nastavljal v vzgoji kot komunikaciji z vrednotami (Medveš 2018): učitelj naj komunikacijo o teh dilemah ohranja v vrednotnem ravnotežju vseh treh etičnih korpusov, to je pravičnosti, solidarnosti in pristnosti medosebnih odnosov. Predvsem pa

vidualizacija pouka. To pa je ideal klasične didaktike. A v ozadju je v tem modelu nekaj še bolj bistvenega: gre za individualizacijo vzgoje. Na tem so gradili svoje teorije vzgoje tudi Herbart, Rousseau in še marsikdo. Res da predvsem na primerih domačega učitelja, saj si je bilo ob nastajanju javnega šolstva težko zamišljati individualizacijo pouka v njem. Še danes je v obstoječih razmerah množičnega izobraževanja individualizacija poučevanja mogoča le v omejenih razmerjih, saj za to ni pogojev (Strmčnik 1975). A če si dovolimo vsaj kratko spomniti na prihodnost: razvoj digitalne tehnologije in robotizacije že omogoča slutiti spremembe v procesih učenja, in kar neverjetno bi bilo, da razvijanje stroja, ki se je sposoben učiti, ne bi povzročilo nobenih posledic na področju izobraževanja. Neslutene so lahko posledice, če bi bilo mogoče programirati stroj, ki se lahko uči prepoznati drugega. Takrat bi digitalizacija tako temeljito spremenila strukturiranje procesov učenja in poučevanja, tako si ne bi več upal ponoviti stavka: »Le človek lahko vzgaja človeka.«

S klasičnimi didaktičnimi kategorijami bi Luhmannov model kratko poimenovali popolna individualizacija pouka. To pa je ideal klasične didaktike. A v ozadju je v tem modelu nekaj še bolj bistvenega: gre za individualizacijo vzgoje.

naj spodbuja »čiščenje« lažnih novic in spodbuja analizo ideoloških ozadij v interpretiranju dejstev. Seveda ne z osebno presojo in nagovarjanjem, kaj je lažna novica, kaj ni, kako je z ideološko interpretacijo, temveč s tem, da učence navaja na samopreverjanje in interpretacijo dejstev ter razvija za to primerne metode. Iskrenost in verodostojnost terjata od učitelja, da izrazi tudi osebno prepričanje, predvsem ko je izzvan, a vedno s poudarkom, da gre za njegov osebni pogled. Težave nastanejo ob interpretacijah dejstev, ki so tudi v javnosti pogosto ideologizirane. Pri tem se mora uči-

Luhmannu samo v komunikaciji in v njej se najbolj omaja samozadosnost. Krepi pa samozavest, in za šolo je še kako pomembno, da je v komunikaciji mogoče izreči resnice, ki - ko so izrečene enostransko in s pridihom avtoritete - vzbudijo hude medosebne ali socialne konflikte.

Nedvomno je v konceptu komunikacijske didaktike mnogo tehnoloških vrzeli, saj okviri, v katerih je komunikacijsko pedagoško delovanje uspešno, še niso tako jasno dodelani kot v tradicionalni pedagogiki in didaktiki. V naši šoli so pomembne ovire za udejanjanje komunikacijskega delovanja zunanja kurikularna filozofija, zaverovanost v standardizacijo znanja, ciljna naravnost, zunanje preverjanje znanja, točkovni sistemi ocenjevanja. Vse to narekuje določeno standardizacijo v izvedbi pouka. Komunikacijske didaktike ni mogoče zasnovati za posamezno učno uro, projekt je uspešen v daljšem obdobju, ko vsi udeleženi sprejmejo izzive te didaktike kot vsakdanje delovno okolje (Winkel 2015). V nasprotju s psihologijo učenja komunikacijska didaktika nedvomno krepi vlogo

Komunikacijske didaktike ni mogoče zasnovati za posamezno učno uro, projekt je uspešen v daljšem obdobju, ko vsi udeleženi sprejmejo izzive te didaktike kot vsakdanje delovno okolje.

telj izogibati domnevnim interpretacijam dejstev na podlagi lastnih ideoloških prepričanj.

Sklenimo razmislek o komunikacijski didaktiki z občedidaktično podobo iz Luhmannovega modela komunikacije. S klasičnimi didaktičnimi kategorijami bi Luhmannov model kratko poimenovali popolna indi-

¹⁰ Več o tem Medveš 2018.

učitelja in načrtnih pedagoških intervencij, te postajajo vse bolj kompleksne. In če pritegnemo Luhmannu, mora biti učitelj zelo prožen in hkrati tudi zadržan in občutljiv na individualne vloge ter doživetja učencev, saj učnih procesov ne more neposredno nadzorovati. Ne le zaradi samoreferenčnega značaja zavesti, temveč tudi zaradi visoke stopnje avtonomnosti učencev, ki je vgrajena v ta didaktični pristop (Luhmann 1991). Če sledimo kritični oceni komunikacijske didaktike, pa je pomembno, da tega učnega modela na posamezni šoli ne goji samo en učitelj, saj učenci/dijaki, ki so sicer vajeni avtoritarnega vodenja pouka, občutijo učiteljev komunikacijski pristop kot njegovo šibkost, kar lahko vodi v slabo disciplino ali pa izogibanje in zavračanje nalog (Biermann 1980, str. 35).

Šolsko svetovalno delo v komunikativni paradigmi reformske pedagogike

Razvoj šolskega svetovalnega dela v Sloveniji lahko na svojstven način osvetlimo, če ga umestimo v tok sprememb pedagoških paradigem v zadnjih sedemdesetih letih. To je doba, ko v našem prostoru dominirata socialno kritična ter reformska paradigma. Slednji se kažejo najbolj

svetle perspektive.¹¹ Delno pa se še ohranja tudi duhoslovna pedagoška paradigma. Začetek šolskega svetovanja v 60-ih letih prejšnjega stoletja je Pediček označil kot prodor »antropološko zasnovane pedagoške misli« v slovenski šolski prostor, kot »znanstveno utemeljeno socializiranje in humaniziranje (šole, op. Z. M.)« (Pediček 1992, str. 362-369). Tako praksa osebnega svetovanja kot tudi zasnova začetnih projektnih empiričnih raziskav o delovanju šolskih svetovalnih timov sta izhajali iz »humanistične teleološkosti« in nista bili načrtovani kot kratkoročen svetovalni proces, saj se praksa »ni ukvarjala samo s sedanjostjo učenca, ampak tudi z njegovo prihodnostjo /.../ kot pomoč pri personaliziranju in celostnem razvijanju učencev« (Pediček 1967). »Vsi njeni delni in parcialni cilji /.../ morajo biti podrejeni temeljni humanizacijski in antropologizacijski pragmatiki«, pravi Pediček (1992, str. 369). To nam dovolj jasno izrazi, kako je Pediček svojo zamisel šolskega svetovanja snoval v duhu duhoslovne oziroma kulturne pedagoške paradigme in humanistične psihologije. Najbolj imanentna raven šolskega svetovanja v tej paradigmi je posvečena otrokovemu razvoju, njegovi socializaciji in oblikovanju ter pomeni

pomoč »šoli, njenim ljudem, pa tudi učencem in njihovim staršem pri vzgoji in izobraževanju« (prav tam).

Zasnovana je bila kot služba, ki bi po humanistični in antropološko usmerjeni naravi svojega dela morala presegati organizacijske potrebe šole, služiti njeni humanizaciji, vendar se je namesto tega, kot pravi Pediček, začela po letu 1971 »sholarzirati«. Kot pravi, to ni bila več njegova pedagogika, saj »se moja pedagogika nikoli ni začejala pri 'tabli in kredii' oziroma pri šolskih kaznih ali 'kaštingah' in tudi ne pri učiteljih /.../, temveč vselej pri otroku, mlademu in odraslem človeku, hitečem uresničevanju svoje duševno-duhovne, humano-vrednotenske narave naproti. To je: svojemu učlovečevanju.« (Pediček 2006, str. 77) Tu ne bomo analizirali razlogov, ki so sprožili obrat, na katerega misli. Razloge zanj je povezoval z ideološko intervencijo, ki jo je tedanja politika sprožila po drugem posvetu slovenskih pedagogov na Bledu leta 1971 z namenom, da, kot pravi, proces »humanizacije šole ponovno naravna na politično socializacijo«. Učinek te intervencije naj bi bil ugašanje teore-

Razvoj šolskega svetovalnega dela v Sloveniji lahko na svojstven način osvetlimo, če ga umestimo v tok sprememb pedagoških paradigem v zadnjih sedemdesetih letih. To je doba, ko v našem prostoru dominirata socialno kritična ter reformska paradigma.

tičnega razvoja šolskega svetovanja (Pediček 1992, str. 362-363). »Tolerirano« naj bi bilo le empirično raziskovalno delo na šolah, »ki pa ni imelo več vpliva na razvojno teoretizacijo« službe (prav tam). V sklop »toleriranega« empiričnega delovanja Pediček razvrsti tudi akcijo šolskih novincev, ki je bila ena od osrednjih aktivnosti šolske svetovalne službe vse do sredine devetdesetih let. Očitno je, da v Pedičkovem pedagoškem mišljenju takšen razvoj dela šolskega svetovanja ni imel legitimnosti, saj se je v tem času »r[R]azvoj ŠSD s tem ustavil. In v položaju 'mirovanja' je še danes.« (Prav tam).

Če na akcijo šolskih novincev pogledamo s paradigmatkega zornega kota, pa ugotovimo, da akcija šolskih novincev vendarle ni bila brez teoretske podlage, le da je ta izhajala iz druge pedagoške paradigme. To nam lepo pojasni Jurman, ki je bil neposredni Pedičkov sodelavec pri snovanju empiričnega projekta Šolski novinci v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja. Jurman gotovo ne bi soglašal s tem, da akcija šolskih novinci ni omogočala teoretičnega razvoja službe, še manj pa s tem, da je bila produkt idejno-ideološkega udara proti antropološki usmerjenosti delovanja služ-

¹¹ Več o razumevanju in vrsti pedagoških paradigem ter njihovi zgodovinski pojavnosti v Medveš 2015 in 2018.

be. Nasprotno, Jurman pokaže, da je akcija imela jasno teoretsko orientacijo; izrazi jo z nekaterimi glavnimi cilji: »ohranjati enotnost osnovne šole, zmanjševati socialno diferenciacijo, omogočiti čim večjemu številu otrok, da končajo osnovno šolo /.../ (razviti, op. Z. M.) dinamično orientacijo, selekcijo in klasifikacijo« (Jurman 1975, str. 176). Le površen pogled na te cilje bi lahko vodil do sklepa, da je bila akcija politizirana. Natančno branje Jurmanovega besedila pa kaže, kako daleč bi bilo to od resnice. V resnici je teoretska zasnova akcije izhajala iz drugačne pedagoške paradigme, kot jo je v razvoju šolske svetovalne službe postavljala Pedičkov načrt že desetletje pred tem. Duhoslovno pedagoško paradigmo je nadomestila socialno kritična, kar je pomenilo spremembe v ciljih in načinu delovanju službe. Namesto antropologizacije in humanizacije so za šolsko svetovalno službo postavljeni cilji, ki izhajajo iz načel socialne pravičnosti. Z vidika

goče zaznati teoretsko dodelanih poskusov za konceptualizacijo službe. Še najdlje sežejo pobude Gabi Čačinovič Vogrinčič o soustvarjanju, ki gotovo štrli prek sholarizacije. Na ravni sistema pa ostaja brez odgovora Pedičkova kritika stanja, da se je šolsko svetovalno delo sholariziralo. Rešitev je videl v oblikovanju šolskega svetovalnega dela kot transdisciplinarnega področja. Te ideje operativno ni razvil. Transdisciplinarnost, preseganje sholarizacije ter vrnitev k antropologizaciji in humanizaciji v delu šolske svetovalne službe so tri teoretske črte, ki jih Pediček ponudi v posebnem poglavju svojega dela Pedagogika danes, ki zveni kot nekakšna strokovna oporoka. Seveda je danes vrnitev nekaterih pedagoških paradigem, kot je duhoslovna, iz zgodovinske zakladnice le malo verjetna, ne glede na njihovo žlahtnost. A pri Pedičku bomo poleg antropologizacije od vseh začetkov snovanja koncepta pedagoške službe srečali še eno humanistično idejo, ki se prepleta v njegovem mišljenju od vsega začetka.

Pediček že leta 1967 zavrne podrejanje šolske svetovalne službe pragmatizmu »table in krede«, češ da to vodi v zoževanje pedagogike, »zaradi česar ne more dvigniti šolskega svetovalnega študija učenca na interdisciplinarno razvojno stopnjo,

Paradigmatska konceptualizacija dela šolske svetovalne službe, ki se naslanja na socialno kritično optiko, je v »mirovanju«. Še danes ni novega teoretskega preboja!

ciljev vzgajanja bi akciji šolskih novincev lahko upravičeno očitali teoretsko praznino. Cilji akcije so zelo operativni: ugotavljanje šolske zrelosti ter »oblikovanje optimalnih organizacijskih oblik dela« (prav tam), kar lahko prepoznamo kot zamisel o »normalizaciji razredov«. A vendar, optimizacija organizacijskih oblik naj zagotovi ustrezno okolje za socializacijo učencev. To pa je povsem v skladu s socialno kritično pedagogiko. Konceptualizacija šolskega svetovalnega dela postavlja v ospredje skupnost (razred, oddelek, šolo), hkrati pa ponudi učiteljem (psihološke, medicinske, socialne) informacije o otroku. Komajda kaj pa se ukvarja z vprašanjem, »kako« naj učitelj deluje in »kako« naj vse informacije o zdravstvenem, psihološkem in socialnem položaju učenca uporabi v neposredni organizaciji pouka in učenja. Aktivnost šolske svetovalne službe je bolj v pomoč pedagoškemu vodenju šole kot učiteljem, bolj je osredotočena na organizacijo šole kot na otroka. To bi lahko razumeli kot podlago za kasnejšo Pedičkovo oceno, da se je šolska svetovalna služna sholarizirala. »Sholarizacija je namreč nasledek trde institucionalnosti na področju vzgoje in izobraževanja.« (Pediček 1992, str. 69)

V nečem ima Pediček prav. Paradigmatska konceptualizacija dela šolske svetovalne službe, ki se naslanja na socialno kritično optiko, je v »mirovanju«. Še danes ni novega teoretskega preboja! Tudi po tem, ko se akcija šolskih novincev že dve desetletji ne izvaja več in ni sledi o kakršnem koli drugačnem centralno vodenem empirično-projektne delu šolske svetovalne službe, ni mo-

ker manjka v sklopu svetovalnega študija temeljni vidik študija šolskega otroka, to je strokovno samostojen pedagoški vidik. Posledica je, da ostaja šolski svetovalni študij učenca na pol poti.« (Pediček 1967, str. 299) Otrok torej kot medij šolskosvetovalnega študija. Mislim, da je sicer povsem neutemeljeno pripisovati Pedičku rousseaujanstvo. Čeprav je zapisal tudi stavek »otrok je več vreden kot vsaka vzgoja« (Pediček 1988, str. 63), ni nikoli preskočil duhoslovnega rubikona, s katerim je vedno znova kot cilj pedagogike in vzgoje postavljala »celega človeka«.

Za razvoj šolske svetovalne službe so bile leta 1999 sprejete Programske smernice za delo svetovalne službe v osnovni šoli. Smernice so obsežen dokument, ki kompleksno, strokovno podprto in jasno trasira filozofijo ter način delovanja šolske svetovalne službe. V temeljnih izhodiščih Smernice v ospredje delovanja službe nedvoumno postavijo cilj »optimalnega razvoja otroka«, s čimer nakazujejo korak k desholarizaciji službe. Moj namen ni celostna analiza Smernic, a mislim, da je z vidika teorije komunikacijskega delovanja potreben kritičen pogled na nekatere njihove ključne elemente.

Temeljno vprašanje se nanaša že na samo metodo delovanja službe, ker ta ni prav nič v sorodstvu s teorijo komunikacijskega delovanja. Močno je poudarjena »temeljna naloga (službe, op. Z. M.), da se /.../ preko svetovalnega odnosa vključuje v kompleksno reševanje /.../ vprašanje vzgojno-izobraževalnega dela /.../ Pojem svetovalni odnos je temeljno strokovno izhodišče za svetovalno službo /.../ po njem je /.../ tudi ime-

novana.« (Smernice 2008, str. 8) Ali je to še vedno res produktivno strokovno izhodišče za doseganje cilja optimalnega otrokovega razvoja? V teoriji komunikacije je svetovalni odnos bolj izraz avtoritarne, hierarhične pedagoške doktrine. Smernice že same dvomijo v produktivnost zgolj svetovanja, ko opredeljujejo standarde delovanja na področju poklicnega svetovanja, s katerimi službo obvezujejo za izvajanje določenih projektnih akcij in ne le svetovanja. Lahko razumemo ozadje razlogov za to, da je pripisan svetovanju tako velik pomen, a vendar se služba s tako močnim poudarkom na svetovanju pomembno odmika od tradicije in načina delovanja, ki ga je imela vse do preloma stoletja, ko so srž dela predstavljali koordinirano vodeni nacionalni projekti, kot na primer »pedagoški študij otroka«, »šolski novinci«, »oddelčne konference«. V Smernicah ni nobenih analiz razlogov, zakaj se kot način delovanja popolnoma opuščajo projekti. Saj so bili njihovi učinki uspešni. Pomembni bi bili tudi razvojni projekti, ki bi jih služba za uveljavljanje pogojev optimalnega otrokovega razvoja lahko vodila na ravni šole (na primer samoevalvacijski projekti za kakovost šole, projekti razvoja dela oddelčne skupnosti, aplikacija učnih modelov komunikacijske didaktike). V praksi ni čutiti, da bi orientacija delovanja na svetovanje po skoraj dvajsetih letih, odkar veljajo Smernice, bistveno prispevala k temu, da bi bilo delo službe vsebinsko bolj osredotočeno in osmišljeno. Še vedno je zelo razpršeno po različnih področjih, med katerimi prevladujejo delo z otroki z učnimi težavami, dodatna strokovna pomoč, osebni in socialni stiki, individualni pogovori, priložnostno svetovanje, sodelovanje v reševanju konfliktov, administrativna dela, načrtovanje suplenc.¹² Ta razpršenost še vedno opravičuje Pedičkovu oceno, da še ni dodelano teoretsko ozadje dela službe in je zato njeno delovanje bolj izraz priložnostnih potreb kot izdelanega teoretičnega sistema. Vprašanje je zato, ali je služba res osredotočena na reševanje temeljnih problemov naše šole danes (inkluzija, kakovost, pravičnost, otrokove pravice, legalnost in legitimnost ukrepanja, avtonomija, položaj v okolju in sodelovanje v okolju).

Trd oreh naše današnje šole je inkluzija. Celo za same Smernice, kaj šele za prakso. Neskladje glede obravnavanja inkluzije je namreč prisotno v Smernicah med temeljnimi izhodišči in njihovo izpeljavo. Izraz inkluzija sicer v Smernicah ni uporabljen, je pa zelo inkluzivno formuliran prvi odstavek Temeljnih izhodišč, da je »temeljni cilj svetovalne službe /.../ optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved in nacionalno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo« (Smernice 2008, str. 5). Nikjer več v nadaljevanju, ko Smernice problemsko opredeljujejo delovanje službe, inkluzivnosti niti slutiti ni mogoče. Ko se omenja skrb za »drugačne« otroke/učence, se ta

reducira le na otroke s posebnimi potrebami in učence z učnimi težavami. In tako je večidel tudi s prakso. V seminarjih iz prakse študentje ugotavljajo mnoštvo konfliktov med učenci/dijaki, ki imajo spolno, socialno, kulturno, nacionalno ozadje. A to ozadje je v obravnavi zamolčano, saj se ti konflikti obravnavajo enako kot podobni konflikti, ki tega ozadja nimajo. To sicer ni sporno. Sporno je, da ukrepanje kaže, kako se šole pogosto soočajo s problemom drugačnosti, ki nima podlage ne v telesnem ne v duševnem razvoju in to nima učinka na preventivno vzgojno delovanje v duhu inkluzivnosti. Kot da se šola ne upa soočiti z nekaterimi realnostmi, lastnimi in realnostmi v okolju, ki jih nakažejo primeri, ko prodrejo v javne medije. Nedvomno pa je, da šola ne deluje v duhu inkluzivnosti.

Inkluzija pa ni tudi pomoč otrokom/učencem/dijakom s posebnimi potrebami. Delo z njimi se osredotoča zgolj na zagotavljanje posebne strokovne pomoči



Prof. dr. Robi Kroflič, prof. dr. Zdenko Medveš, prof. dr. Metod Resman in prof. dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič

in prilagojene izvedbe posameznih učnih aktivnosti. To je značilnost integracije, ne inkluzije. Šolski politiki je treba odkrito povedati, kaj je inkluzija. V inkluzivni šoli je vsak otrok upravičen do posebnega pristopa, ne samo prizadeti in nadarjeni, temveč tudi tisti, ki prihajajo iz drugačnih kultur, narodov, bolj ali manj razvitega socialnega okolja. Skratka vsi. Inkluzija pomeni popolno individualizacijo pouka. V inkluzivnem šolskem okolju posebna pomoč ne bo izjema, ki je namenjena le nekaterim, zaradi česar lahko povzroča stigmo. Strah pred stigmo dodatne strokovne pomoči je pogost po- >

¹² Vir: več sto seminarskih del, v katerih so študentje v času prakse na šolah popisali delovna opravila in aktivnosti svojih mentorjev delavcev šolske svetovalne službe.

jav. Lepo, da izražajo srednješolci, ki med šolanjem odklanjajo postopke usmerjanja, da bi očuvali svoje človeško »dostojanstvo normalnosti«. To vem kot nekdanji predsednik državne komisije za poklicno maturo, saj so dijaki komisiji šele tik pred izvedbo mature vlagali prošnje za prilagojeno izvedbo. Odkrito povejmo, naše šole nimajo ne kadrovske ne materialne pogoje za inkluzijo, to je za individualizacijo pouka. Sami od sebe

in normam pravil. Komunikacijsko delovanje je sicer ožji pojem od soustvarjanja, ki ga uporablja Gabi Čacinovič Vogrinčič (2007), saj je soustvarjanje mogoče tudi v teleološkem in normativnem delovanju, a hkrati ima globlji pomen. Soustvarjanje vselej ostaja samo so-ustvarjanje. Komunikacijsko delovanje pa naj v šoli afirmira samo-ustvarjanje predlogov, vizij, rešitev otroka/učenca/dijaka. To je mogoče o vseh vprašanjih, ki

niso »aksiomatska« - od zunaj regulirana -, torej na vseh »svobodnih poljih« šolskega delovanja: v urejanju osebnega statusa, uresničevanju lastnih potreb, medsebojnih razmerjih, zlasti pa oblikovanju pravil šolskega reda sploh. To pa ne pomeni, da bi komu-

Šola mora ustvariti kulturo komunikacijskega delovanja, v kateri je avtonomija učenca/dijaka/učitelja orodje za razvoj mišljenja, osebne odgovornosti in sposobnosti mišljenja s stališča drugega.

se tudi ne bodo ustvarili. Vsa teža je sedaj na ramenih učiteljev in stigmati otrok. Zato pa ni treba odstopati od cilja in ostajati pri polovičnih rešitvah integracije. Šole se morajo povezati in razviti na državni ravni projekte, ki vodijo k inkluziji kot organiziranemu strokovnemu procesu. Kdo drug kot šolski svetovalni delavci bi lahko bil nosilec tega? Pomembno pri tem pa bo zagotavljanje materialne in kadrovske podlage, kar je stvar države, in ta naj sprejme odgovornost za svoj delež.

Ne nazadnje tudi komunikacijskega delovanja v šolo ne bo mogoče uvajati s svetovanjem. Tudi za to so primernejše poti razvojni projekti in njihovo povezovanje med šolami. To je danes težje dosegljivo, kot je bilo v času, ko je centralne projekte organiziral Pedagoški inštitut. Je sploh kdo, ki bi lahko danes prevzel takšno koordinacijo?

Komunikacijsko delovanje temelji na predpostavki o samoreferenčnosti zavesti in postavlja otroka/učenca/dijaka/odraslega v izobraževanju kot partnerja v simetričnem interakcijskem odnosu v vseh oblikah delovanja, ki jih nismo označili kot teleološke ali normativne, ko od vseh udeležencev pričakujemo, da bodo svoje vloge prilagodili in podredili skupnim ciljem

in komunikacijsko delovanje lahko razumeli kot prilagajanje otroku, še manj pa kot opuščanje aktivnega vzgojnega vplivanja, kot popuščanje ali prepuščanje otroka samemu sebi. Šola mora ustvariti kulturo komunikacijskega delovanja, v kateri je avtonomija učenca/dijaka/učitelja orodje za razvoj mišljenja, osebne odgovornosti in sposobnosti mišljenja s stališča drugega.

Gre za izjemno kompleksen projekt, ki bi lahko postal jedro delovanja šolske svetovalne službe: vzpostavitev komunikacije kot strategije dela in življenja šole. Gre za izjemno zahtevno nalogo, ki naj sistem komunikacije uveljavlja v vseh delovnih procesih šole.

Komunikacijo razumem kot globalno pedagoško strategijo, zato je naloga šolske svetovalne službe razvijati komunikacijo kot globalni sistem na šoli in ne kot obliko neposredne individualne komunikacije delavcev službe z otroki, mladostniki, odraslimi. Pomembno je torej ustvarjati pogoje, da se komunikacija lahko razvije kot strateški pedagoški model. Lahko bi rekli, da pri tem kot zakon velja: čim več mora šolski svetovalni delavec komunicirati neposredno s posameznimi otroki učenci, dijaki, tem slabše je opravil svoje temeljno poslanstvo. <

Viri in literatura

1. Badiou, A. (2006). Pogoji. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
2. Biermann, R. (1980). Schulisches Lernen in der Klassengruppe. Eine Auseinandersetzung mit der interaktionstheoretischen Didaktik. V: Neue Unterrichtspraxis, 13, 1980.
3. Čacinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Benner, D. (1986). Die Pädagogik Herbarts. Weinheim und München: Juventa Verlag.
5. Gagné, R. M. (1970). The Condition of Learning. New York.
6. Gogala, S. (2005). Moja pedagogika, Izbrani spisi. Ljubljana: Društvo 2000.
7. Habermas, J. (1995). Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
8. Habermas, J., Luhmann, N. (1990). Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
9. Honneth, A. (2000). Das Andere der Gerechtlichkeit. Aufsätze zur praktische Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

10. Jurman, B. (1975). Načrtovanje življenja in dela osnovne šole. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
11. Kroflič, R. (2013). Krepitev odgovornosti v šolski skupnosti med konceptoma državljske in moralne vzgoje, *Sodobna pedagogika*, letn. 64, št. 2, str. 12-31.
12. Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz der Bildungsbegriff ab? V: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1997, 43, 949-968.
13. Luhmann, N. (1987). Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. V: J. Oelkers, H.-E. Tenorth (ur.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (str. 57-75). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
14. Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. V: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, št. 1, str. 19-40.
15. Luhmann, N. (1988). Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt? V: Gumbrecht, H. Ulrich/Pfeiffer, Ludwig (ur.), (1988): *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt am Main. Str. 884-901.
16. Medveš, Z. (1991). Pedagoška etika in koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika*, letn. 42, št. 3/4, str. 101-117, in št. 5/6, str. 213-226.
17. Medveš, Z. (2015). Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike. *Sodobna pedagogika*, letn. 66, št. 3, str. 10-35.
18. Medveš, Z. (2017). Inkluzija je tema obče pedagogike - pedagoški diskurz Vinka Skalarja. *Socialna pedagogika*, letnik 21, št. 01-02, str. 3-24.
19. Medveš, Z. (2018). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 69, št. 1, str. 44-70.
20. Plake, K. (2010). Schule als Konstrukt der Öffentlichkeit. Bilder-Strategien-Wirklichkeiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
21. Oelkers, J., Tenorth, H.-E. (1987). *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation*. V: Dies. (ur.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (Str. 13-54). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
22. Gudjons, H., Winkel R. (ur.). (1994). *Erziehungswissenschaftliche Theorien*. Hamburg: Bergmann Helbig.
23. Kerres, A., Falk, J. (1996). *Kommunikative Unterrichtsgestaltung*. Hagen: Kunz. Peterßen.
24. Pediček, F. (1967). *Svetovalno delo in šola*. Ljubljana: Cankarjeva založba. Str. 299.
25. Pediček, F. (1988). K filozofiji naših treh šolskih reform. V: *Posvet ob 30-letnici enotne osnovne šole (1958-1988)*. Zbornik strokovnega posveta v Ljubljani, 27. in 28. september 1988. Ljubljana: ZDPDS, Zavod RS za šolstvo.
26. Pediček, F. (1992). *Pedagogika danes. Poglavlja za antropološko snovanje slovenske pedagogike*. Maribor: Založba Obzorja.
27. Pediček, F. (2006). *Moja hoja za pedagogiko*. Ljubljana: samozaložba.
28. *Programske smernice*. (2008). Svetovalna služba v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
29. Gudjons, H., Winkel, R. (ur.). (1994). *Erziehungswissenschaftliche Theorien*. Hamburg: Bergmann Helbig.
30. Stangl, W. (2018). *Kritisch kommunikative Didaktik*. [werner stangl]s arbeitsblätter.
31. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/DidaktikKommunikative.shtml> (3. 10. 2018).
32. Strmčnik, F. (1975). Diferenciacija in individualizacija pouka. *Sodobna pedagoško delo*, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 80 str.
33. Strmčnik, F. (2000). Aktualiziranje in izpopolnjevanje zgodovinske teorije o izobraževanju (2. del). V: *Sodobna pedagogika*, letnik 51 (117), št. 3, str. 98-115.
34. Winkel, R. (2015). *Die kritisch-kommunikative Didaktik*. V: *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann Helbig.