

Damijan Štefanc

Pogledi na individualizacijo in diferenciacijo pouka: ključne konceptualne poteze, nekateri problemi in perspektive

Povzetek: V prispevku se lotevamo vprašanja konceptualnih pojmovanj in sistemske umeščenosti učne diferenciacije in individualizacije v osnovni šoli na Slovenskem, kar je tematika, s katero se je v Sloveniji najbolj intenzivno ukvarjal France Strmčnik. V prvem delu članka najprej orišemo razumevanje koncepta individualizacije v didaktični in pedagoški literaturi povojnih desetletij, zlasti v 50. in 60. letih 20. stoletja, preden je v to polje vstopil Strmčnik s svojim raziskovalnim in strokovnim delom. Pokažemo, da je bila individualizacija pouka vseskozi razumljena kot eno od didaktičnih načel, a ne samo to: predvsem v 60. letih je bila tudi pomembno sistemsko in šolskopolitično, pa tudi ideološko vprašanje. V drugem delu članka nato orišemo Strmčnikov prispevek k razvoju učne diferenciacije in individualizacije. Dokazujemo tezo, da je s sistematičnim proučevanjem tega področja, predvsem pa z utemeljevanjem vloge in pomena t. i. *fleksibilne učne diferenciacije* pomembno – če ne celo odločilno – prispeval k ohranitvi enotne osnovne šole in k zaviranju političnih in strokovnih teženj po uvajanju zunanje diferenciacije v prvem obdobju po slovenski osamosvojitvi. Zadnji del članka je namenjen prikazu sistemskih rešitev učne diferenciacije v osnovnošolski zakonodaji: najprej rešitvam leta 1996, nato pa spremembam teh rešitev, ki so sledile v obdobju od 2006 do 2012 – in so tudi v delu stroke naletele na kritičen odziv.

Ključne besede: individualizacija pouka, učna diferenciacija, France Strmčnik, personalizacija učenja

UDK: 37.091.31

Znanstveni prispevek

Dr. Damijan Štefanc, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: damijan.stefanc@ff.uni-lj.si

Uvod

Tematska številka *Sodobne pedagogike*, posvečena teoretski didaktični zapuščini Franceta Strmčnika, najbolj vplivnega in prepoznavnega didaktika druge polovice 20. stoletja na Slovenskem, je priložnost za razmisleke o številnih didaktičnih in pedagoških vprašanjih – in zdi se, da ima individualizacija pouka in z njo povezana učna diferenciacija med temi vprašanji prav posebno mesto. Strmčnik bo ostal v kolektivnem pedagoškem spominu po mnogih znanstvenih in strokovnih delih, ukvarjal se je namreč z vrsto pedagoških in didaktičnih problemov – od šolske kazni, učnega načrtovanja, do programiranega in problemskega pouka, če jih omenimo le nekaj – toda vsaj od sredine 70. let in do konca 90. let prejšnjega stoletja, torej skozi četrto stoletje od jugoslovanskega socializma, osamosvojitve in nato v času poosamosvojitvenih sistemskih in kurikularnih šolskih reform v drugi polovici 90. let, je bilo polje njegovih raziskovalnih prizadevanj najpomembneje določeno prav z vprašanji individualizacije in diferenciacije pouka (prim. Strmčnik 1976, 1987, 1993)¹. V tej razpravi – tudi zaradi omejitev, ki jih prinaša sama forma znanstvenega članka – ni mogoče celovito in sistematično predstaviti vseh pomembnih vidikov razumevanja individualizacije niti pri Strmčniku, še manj pa na področju pedagoške teorije v slovenskem in jugoslovanskem prostoru nasploh. Zato bo obravnava te tematike tako v historičnem kot v teoretskem pogledu razmeroma fragmentarna, pri čemer bomo sledili trem ciljem:

- i. V prvem delu bomo osvetlili nekatere ključne poudarke v razumevanju fenomena individualizacije v slovenski (in jugoslovanski) pedagoški in didaktični teoriji druge polovice 20. stoletja, pri čemer bomo pokazali, da je bilo vprašanje individualizacije vselej določeno vsaj z dvema razsežnostma: kolikor je bilo to po eni strani pomembno *didaktično* vprašanje, je bilo po

¹ Tu sicer referiramo le na tri najbolj zaokrožena monografska dela, namenjena učni diferenciaciji in individualizaciji, a velja omeniti, da je v podrobni bibliografiji, ki jo je pripravil M. Tancer (2008) ob Strmčnikovih 80-letnici, mogoče naštetih vsaj 50 strokovnih in znanstvenih del, v katerih se Strmčnik med letoma 1975 in 2005 loteva te problematike.

- drugi strani vselej tudi sistemsko in ideološko vprašanje, zlasti v povezavi z uveljavljanjem ideje enotne šole in kritiko njene pretirane uniformiranosti.
- ii. Predstavili bomo razumevanje pomena individualizacije, kot ga zasledimo pri Strmčniku, pri čemer bomo sledili tezi, da je Strmčnikov zgodovinski prispevek k uveljavljanju *individualizacije kot didaktičnega načela* tesno povezan z njegovimi znanstvenimi in strokovnimi prizadevanji po premišljenem uvajanju zlasti *fleksibilne diferenciacije* v okviru enotne osnovne šole.
 - iii. Opisali bomo, kako so se teoretski razmisleki o vlogi individualizacije in diferenciacije v enotni devetletni osnovni šoli odrazili v sistemskih rešitvah prve poosamosvojitvene osnovnošolske zakonodaje leta 1996, nato pa tudi, kako so se sistemske rešitve na tem področju v naslednjih letih in do danes brez resnejše strokovne in javne razprave spreminjale.

Pojmovanja individualizacije v pedagoški in didaktični teoriji druge polovice 20. stoletja: nekaj fragmentov

Individualizacija je eden od pedagoških fenomenov, ki je tesno vpet v teoretske razmisleke skozi vso zgodovino pedagogike in didaktike. Mi se bomo za namene te razprave omejili na slovenski prostor² in na čas od konca druge svetovne vojne naprej, torej na zadnjih nekaj desetletij. To je tudi časovni kontekst, v katerem je svoje teoretske in strokovne poglede na individualizacijo artikuliral France Strmčnik. Kot smo nakazali že v uvodu, je fenomen individualizacije po eni strani mogoče obravnavati skozi *ožjedidaktično* perspektivo, pokazati torej, kako je v didaktični teoriji individualizacija razumljena kot eno od splošnih *didaktičnih načel*, toda po drugi strani ne gre prezreti, da so didaktične izpeljave individualizacije tesno povezane s širšimi pojmovanji pomena in vloge ter nasploh koncepta enotne šole. O obeh razsežnostih razumevanja individualizacije bomo spregovorili v nadaljevanju.

Individualizacija pouka kot didaktično načelo

Ko je Strmčnik v 70. letih prejšnjega stoletja začel z intenzivnim proučevanjem učne diferenciacije in individualizacije pouka, je v slovenskem, zlasti pa takratnem širšem jugoslovanskem prostoru že obstajala vrsta strokovnih in znanstvenih besedil, v katerih je bil fenomen individualizacije obravnavan s perspektive didaktične teorije. Zdi se, da se termin, ki je uveljavljen danes – torej *individualizacija pouka* – začne izraziteje pojavljati šele v didaktični literaturi 60. in 70. let: tako denimo Šilih (1961) v svojem *Očrtu splošne didaktike* piše o »načelu individualizacije pouka«, podobno tudi Franković idr. (1963) v obsežni pedagoški slovar uvrstijo

² To sicer ne pomeni, da se bomo opirali le na reference slovenskih avtorjev. Didaktiko in pedagogiko na Slovenskem so v drugi polovici 20. stoletja poleg slovenskih sooblikovali in na njiju vplivali tudi avtorji iz takratnega širšega jugoslovanskega prostora.

geslo »individualizacija pouka«, Poljak pa v svoji *Didaktiki* (1970) govori o »načelu individualizacije in socializacije« (prav tam, str. 206).

Sam fenomen individualizacije je bil kot sestavni del temeljnih didaktičnih načel sicer predmet obravnave že pred tem, toda poimenovanja tega načela so bila drugačna: Pataki idr. (1953) individualizacijo obravnavajo v kontekstu »načela ustreznosti učencem«, Schmidt (1951) piše o principu *individualnega ravnanja* z učenci, v prevodu sovjetske *Didaktike* iz 50. let pa Danilov in Jesipov (1961) vprašanje individualizacije obravnavata kot sestavni del načela *individualnega približevanja učencem v pogojih dela z razrednim kolektivom* (prav tam, str. 154). Čeprav kasneje pri nekaterih didaktikah zasledimo tudi pojmovanje individualizacije kot *učne tehnike*, zlasti v obdobju, ko je bilo večje pozornosti deležno Dottrensovo individualizirano delo s pomočjo t. i. učnih lističev (prim. Bognar in Matijević 1993), je bila individualizacija za večino avtorjev vendarle kompleksnejše didaktično vprašanje, ki ga je sprožala ambivalentnost, vpisana v samo temeljno funkcijo šole in pouka kot procesa, ki si po eni strani prizadeva za razvoj in spodbujanje človekovih individualnih potencialov ter za humanizacijo človeka kot individua, obenem pa to lahko dosega le skozi procese socializacije. Ali kot se izrazi Poljak (1970), »življenje in delo človeka se giblje med individuum in skupnostjo, med posameznikom in kolektivom« (prav tam, str. 206). Šilih (1961) se pri utemeljevanju načela individualizacije naslani na takrat aktualno Šimleševu razpravo, ki je poudarjal, da velja pri pouku upoštevati dva vidika individualnih razlik med učenci: po eni strani individualizacijo upravičujejo razvojne, osebne in družbeno pogojene razlike med učenci, po drugi strani pa jo narekuje sam vzgojni smoter šole, saj »vsestransko in harmonično razvita osebnost« resda ne sme biti individualistično usmerjena, a hkrati tudi ne »nivelirana in uniformna« (prav tam, str. 76). Načelo individualizacije je bilo torej že na začetku 60. let razumljeno kot načelo, ki terja tako upoštevanje individualnih razlik na ravni didaktičnega procesa, obenem pa individualizacijo razume tudi kot cilj vzgojno-izobraževalnih prizadevanj.

Didaktična implementacija tega načela je od učitelja terjala dvoje: *spoznavanje učencev* in skladno s tem *prilagajanje pouka* in poučevanja specifikam posameznih skupin učencev ter njihovim individualnim značilnostim. Zahteva, da mora učitelj spoznati svoje učence, je sicer najprej merila na to, da mora učitelj razumeti zlasti razvojnopsihološke zakonitosti, po katerih poteka spoznavni razvoj učencev v posameznih razvojnih obdobjih (Pataki idr. 1953, str. 161; Krneta 1974, str. 187, tudi Šilih 1961, str. 76), toda avtorji so že v tem obdobju poudarjali, da to za kakovosten individualiziran pouk ne zadošča in da je zgrešeno naziranje, po katerem je mogoče pouk izvajati po meri nekakšnega imaginarnega »povprečnega« učenca. Krneta (1974) denimo zapiše: »Razlik med učenci ni mogoče reducirati, tako da se ustvari nekakšna podoba tako imenovanega povprečnega učenca, do katere je mogoče priti po statistični poti. Povprečni učenec je glede na značaj kolektivnega dela lahko zgolj dejavnik pri odločanju o nekaterih splošnih značilnostih pouka za učence v določenem obdobju. [...] Bilo bi neupravičeno, če bi povsod težili k iskanju nekakšnih povprečij in glede na to odločali o obsegu in globini učnega gradiva. Zadostiti je namreč treba tudi individualnim posebnostim vsakega posameznega učenca, da bi lahko vsakemu od njih na pravi način pomagali pri razvoju.« (Prav tam, str. 188)

Prav zato je bilo spoznavanju posameznih učencev namenjene razmeroma veliko pozornosti, praktični napotki učiteljem pa so napeljevali k praksam, ki bi jih danes morali označiti vsaj za sporne, če že ne nesprejemljive: Schmidt (1951) tako učiteljem svetuje, da učence opazujejo in analizirajo razmere, v katerih živijo (prav tam, str. 190), Pataki idr. (1953) se, podobno, zavzemajo za to, da učitelj »vsestransko proučuje« svoje učence, »njihove psihične lastnosti, zdravstveno stanje, razmere, v katerih otroci živijo doma« (prav tam, str. 163). Šilih (1961) učitelju svetuje, naj »nabrane podatke zbira v posebnem opazovalnem zvezku, pozneje pa jih posploši v skrbno preverjene ugotovitve in sodbe ter jih vnese v osebno psihološko popisnico ali – kar je še bolje – v poseben dosje« (prav tam, str. 77). Danes so to prakse, ki so z vidika zbiranja osebnih podatkov in poseganja v zasebnost otrok in družine izjemno občutljive, o čemer smo obširneje pisali že pred časom (Štefanc 2003).

Je pa bila njihova promocija tesno povezana z intenco po čim bolj učinkovitem prilagajanju *pouka* individualnim specifikam učencev, kar velja v kontekstu te razprave posebej poudariti: didaktično razumevanje individualizacije namreč sloni na predpostavki, da je za njen uspeh ključno ravnanje in odgovornost učitelja, ki načrtuje in vodi pouk. Ne le, da to poudarita denimo Bognar in Matijević (1993), ko individualizacijo opredelita kot »sredstvo optimizacije poučevanja« (prav tam, str. 167), dobra štiri desetletja pred njima že Schmidt (1951) v tem kontekstu jasno zapiše: »Odločno se moramo boriti proti poskusom, odkrivati v učencih negativne strani (nižje sposobnosti, slaba svojstva značaja), zato da bi s tem učitelj opravičil neuspeh svojega učnega in vzgojnega dela z njimi.« (Prav tam, str. 192) Individualizacijski ukrepi so torej v pomembni meri vezani na učiteljevo *poučevanje* in ne primarno na učenčevo učenje. To seveda ne pomeni, da kakovost učenja ni pomembna ali da individualizacija nima nikakršnega vpliva na to, kako se učenec uči, pomeni le, da je z didaktične perspektive neposredni predmet individualizacijskih ukrepov pouk in učiteljevo ravnanje pri pouku, za kar je učitelj tudi strokovno odgovoren. Razprave o individualizaciji se zato v pomembni meri sučejo okrog vprašanja, kaj prilagajanje pouka oz. poučevanja pomeni in kako ga je mogoče udejanjiti.

Četudi drži, kot bomo pokazali kasneje v razpravi, da je vprašanje diferenciacije pouka vsaj na Slovenskem prišlo izraziteje v ospredje v drugi polovici 70. in zlasti v 80. in 90 letih (prim. npr. Strmčnik 1975, 1987; Adamič 1991; Medveš in Adamič 1991, 1992), ni mogoče reči, da prej pri didaktikah poudarko o pomenu diferenciacije ni mogoče zaslediti. Da je mogoče kakovostno individualizacijo pouka doseči s premišljenimi diferenciacijskimi ukrepi, med drugim poudarja že Šilih (1961), ki sicer v notni šoli odklanja zunanjo diferenciacijo, zato pa zahteva notranjo diferenciacijo na ravni oddelkov³, ki pa je zanj mogoča le, če se število učencev v oddelkih primerno omeji, in sicer na 25 do 30 učencev (prav tam, str. 78–79). Udejanja se zlasti z didaktično dinamiko pouka, torej z uporabo in kombinacijo različnih učnih metod, sredstev in oblik, zlasti skupinskega in individualnega dela učencev (prav tam, str. 79; Franković idr. 1963), pa tudi z diferenciacijskimi mehanizmi na ravni razreda, kot so denimo dopolnilni pouk za učence z učnimi težavami ter dodatni pouk za nadarjene učence (Poljak 1970, str. 206). Schmidt (1951) ob tem ugotavlja, da je načelo

³ Šilih na tem mestu sicer piše o »razredih«, a je iz konteksta mogoče razumeti, da ima v mislih oddelke.

individualnega ravnanja z učenci lažje uresničljivo v nižjih razredih osnovne šole, kjer poteka razredni pouk, saj učitelj, ki poučuje večino predmetov manjše število učencev le-te lažje spozna kot učitelj na predmetni stopnji ali v srednješolskem izobraževanju, ki poučuje v večjem številu oddelkov (prav tam, str. 190). Ker uresničevanje individualizacije zahteva večjo stopnjo didaktične prilagodljivosti in dinamike, jo nekateri didaktiki razumejo tudi kot alternativo domnevno tradicionalnemu frontalnemu pouku (prim. Bognar in Matijević 1993, str. 34–35; tudi Poljak 1970; Krneta 1974).

A ob tem, ko je v didaktični literaturi prvih povojnih desetletij v našem prostoru individualizacija deležna afirmativne obravnave, pri večini avtorjev vendarle zasledimo tudi svarila pred bodisi problematičnim razumevanjem ali pa pretiranim udejanjanjem individualizacije. Poljak (1970) denimo prav zato načelo individualizacije povezuje s socializacijo in poudari: »Kolikor je že treba razvijati individualnost učenca, to ne sme voditi k razbijanju kolektiva in k formiranju individualizma.« (Prav tam, str. 207) Tudi Šilih (1961) svari pred tem, da bi prezrli razliko med »individualizirano in individualistično vzgojo« in v tem kontekstu zapiše, da slednja »vodi v individualizem, ki je sovražnik ideje skupnosti in škodljiva tudi osebni rasti posameznika« (prav tam, str. 79). Podobna opozorila navajajo tudi drugi avtorji (prim. Danilov in Jesipov 1961, str. 154; Krneta 1974, str. 190; Bognar in Matijević 1993, str. 35). Poleg nevarnosti pretiranega individualizma in prelaganja odgovornosti za učni neuspeh na učence, nekateri ob tem opozarjajo tudi na problem nereflektiranega prilagajanja pouka otrokovim interesom. Zdi se, da Pataki idr. (1953) svojo kritično ost v tem pogledu usmerjajo zlasti k nekaterim reformnim šolskim gibanjem, ko zapišejo, da je bilo načelo individualizacije »v zgodovini pouka potvorjeno do te mere, da se je uveljavilo pojmovanje, po katerem je za učence ustrezno samo tisto, kar odgovarja njihovim interesom, kar je v skrajnem primeru pomenilo, da vsebino in način obravnave določa otrok skladno s svojimi interesi.« (Prav tam, str. 161–162)

Individualizacija kot sistemsko in politično vprašanje

Individualizacija sicer niti v povojnih desetletjih niti kasneje ob snovanju sistemskih rešitev v 90. letih v Sloveniji ni bila le didaktično, pač pa v pomembni meri tudi sistemsko in politično, celo ideološko vprašanje, neposredno povezano z vprašanjem trajanja in zasnove enotne šole. Od systemskega odgovora na vprašanje, kakšno naj bo trajanje in kako naj bo zasnovana enotna šola, je namreč odvisno tudi, kakšni so strokovni in politični razmisleki o potrebnih diferenciacijskih ukrepih, s katerimi znotraj takšne šole naslavljamo razlike med učenci. Kot piše Medveš (2015), je na Slovenskem po letu 1945 proces poenotenja šole potekal v dveh etapah, »do leta 1958 kot razvoj enotne osemletke, potem pa do devetdesetih let kot neuspešen poskus podaljšanja enotnega šolanja še za dve leti v srednje izobraževanje, simbolno rečeno, kot nastajanje desetletke, in kot odprava t. i. dualizma med gimnazijo ter poklicnim in strokovnim šolstvom.« (Prav tam, str. 17)

In v obeh etapah so bili argumenti nasprotnikov podaljševanja enotne šole tesno povezani prav z vprašanji individualizacije oz. z zaskrbljenostjo, da bo dlje trajajoča enotna šola težje naslavljala individualne razlike in zagotavljala optimalen

individualni razvoj vsakega posameznika, zlasti učencev, ki so učno uspešnejši, nadpovprečni in nadarjeni. Kot piše M. Bergant (1970), so uvajanju enotne osemletke z reformo leta 1958 dejavno nasprotovale nekatere »družbene sile«, med katere prišteva najprej katoliško cerkev, ta je namreč bila »glavni organizator privatnih šol, ki se je na vse načine upiral posvetni enotni šoli in uvedbi koedukacije« (prav tam, str. 191), a odpor, piše avtorica, je prihajal tudi »iz vrst nekaterih pedagogov, ki so se v svojem aristokratskem pojmovanju kulture bali, da bi padel nivo kulture, če bi nižja srednja šola postala množična in obvezna« (prav tam). Enotni osemletni šoli pa so nasprotovali tudi zagovorniki »humanistične izobrazbe in humanistične gimnazije« (prav tam, str. 191–192), saj je to pomenilo, da klasična gimnazija ostane brez štirih razredov, enotna osemletna šola pa bi zmožnejše učence prikrajšala za pouk klasičnih jezikov. Del takratnih razmislekov je torej šel v smer podpore enotni osemletni šoli z argumentom, da bo le tako mogoče premostiti »izobrazbeni prepad med podeželskimi in mestnimi otroki, med revnimi in bogatimi sloji, med ročnimi in umskimi delavci« (prav tam, str. 193), kar je mogoče razumeti tudi kot prizadevanja po tem, da bi enotna šola dejansko lahko vsakemu posamezniku omogočila enake možnosti za optimalni razvoj svojih potencialov, medtem ko so nasprotniki v to dvomili, z argumentom, da bo takšna šola zlasti nadarjene in nadpovprečne posameznike zavirala, učno manj uspešnim in socialno depriviranim pa predstavljala težko premostljivo oviro. Nekatere bojazni, povezane z uvajanjem enotne osemletke, so se uresničile: M. Bergant tako leta 1970 ugotavlja, da je »tudi v Sloveniji [...] opazen višji osip otrok v višjih razredih osnovne šole v nekaterih kulturno zaostalih predelih; še bolj pa je ta osip viden v celotnih področjih nekaterih zaostalih republik v Jugoslaviji, kjer se začneja že v nižjih razredih osnovne šole« (prav tam, str. 194). Toda avtorica iz tega ne izpelje nasprotovanja enotni osemletni osnovni šoli, pač pa opozori na dejstvo, da zgolj uvedba enotne šole ne pripomore k enakim možnostim in večji pravičnosti izobraževanja, kolikor ni sistemsko poskrbljeno za ustrezne materialne pogoje in za ukrepe, ki blažijo socialno pogojene neenakosti: »širok sistem štipendiranja revnih in podeželskih otrok, uvajanje kvalitetnih predšolskih ustanov, mreža internatov, šolskih kuhinj, zdravstvenih ustanov, brezplačno preskrbovanje otrok s šolskimi potrebščinami, zidanje šol tudi na deželi, ne samo v mestih itd.« (Prav tam, str. 192) Težava torej ni toliko v sami enotni šoli, pač pa v njeni pretirani uniformnosti, ki je (tudi) posledica odsotnosti sistemskih rešitev, ki bi zmogle to njeno uniformno naravnost presegati z ustreznimi diferenciacijskimi in individualizacijskimi ukrepi.

Ko je nato jugoslovanska šolska politika leta 1965 predstavila načrt nadaljnega reformiranja srednješolskega izobraževanja, ki je predvideval podaljšanje enotne šole z osmih na deset let⁴, je ta doživel upor pomembnega dela pedagoške znanosti v Sloveniji: če je namreč reforma leta 1958 še potekala v sodelovanju s pedagoško znanostjo – kot piše Schmidt (1982[1966]), vsaj ko je šlo za konceptualne razmisleke o pojmu enotne šole – je zvezni *Predlog* želel pedagoško znanost postaviti tako rekoč pred izvršeno dejstvo. Schmidt je bil v svojem odzivu do teh političnih poskusov

⁴ Šlo je za *Predlog za unapredjenje sistema sistema obrazovanja na II. stupnju* (v nadaljevanju: *Predlog*), ki sta ga pripravila Zvezni sekretariat za izobraževanje in kulturo ter Jugoslovanski zavod za proučevanje šolskih in prosvetnih vprašanj (prim. Schmidt 1982[1966]; Bergant 1970; Medveš 2015).

kritičen: poudaril je, da družbi sicer nihče ne odreka pravice, da pedagoški znanosti postavlja naloge, toda to ne pomeni, da mora pedagogika družbene in politične težnje brezpogojno sprejemati, prav nasprotno, naloga pedagoške znanosti je, da jih kritično ovrednoti, in če je potrebno, tudi utemeljeno zavrača (prav tam, str. 99).

Sicer bi »našo pedagogiko na področju šolske reforme reducirali na tehnologijo, ker bi ji ostala samo še vprašanja, kako uresničiti ‚dane‘ naloge, kako organizirati pouk v ‚danem‘ šolskem sistemu [...], normativna vprašanja reforme, ali se odločiti za tak ali drugačen šolski sistem, za tako ali drugačno vsebino učnega dela, pa bi že presejala predmet tako pojmovane pedagoške znanosti. ‚Predlog‘ je namenil naši pedagogiki prav tako vlogo.« (Prav tam)

Ob tem se je Schmidt kritike lotil tudi politično pretkano, pomemben del argumentacije proti *Predlogu* je namreč le dobro desetletje po koncu informbiroja gradil na očitku pripravljalcem dokumenta, da so njihove predlagane rešitve ideološko in politično blizu stalinistični sovjetski pedagogiki. In to prav na točki individualizacije in diferenciacije pouka: vzpostavi namreč distinkcijo med sovjetsko etatistično šolo iz obdobja Stalina, za katero je, kot piše, značilna skrajna uniformnost, in sodobnimi jugoslovanskimi prizadevanji po samoupravni šoli, ki pa – prav zato, ker je njen cilj izobraževati in vzgajati za samoupravljanje – uniformnosti ne prenese več (prim. prav tam, str. 110–114). Korak k šoli, ki upošteva individualne razlike med učenci, celo označi za nekaj novega, lastnega samoupravni šoli: če smo bili, kot poudari, »v prvih letih po osvoboditvi pod močnim vplivom te [torej sovjetske, op. a.] pedagogike«, v kateri »ni bilo prostora za osebnost, za prilagajanje vzgojnega dela svojstvenosti otrok, njihovim sposobnostim in interesom« (prav tam, str. 110–111), je kasneje z uvajanjem samoupravljanja: »postalo jasno, da je svojstvenost ljudi, njihova individualnost in ustvarjalnost, za našo družbo zelo dragocena, kajti če bi vsi enako mislili, bi zadoščalo, da eden misli in ne bi potrebovali samoupravljanja. Izkoriščevalska družba ni nikoli priznala individualnosti kot element vzgojnega smotra za množice. Šele v našem samoupravnem sistemu postaja individualnost družbena vrednota in družbena potreba. To je nov pojav.« (Prav tam, str. 111)

Schmidt sicer etatistično pedagogiko razume kot nujno začetno razvojno etapo pedagogike v socialistični družbi (Schmidt 1982[1970], str. 133), toda to etapo je z uveljavljanjem samoupravljanja nujno preseči in se boriti, kot zapiše, ne le proti »buržoaznim ideologijam«, pač pa prav toliko tudi proti birokratskemu etatizmu (prav tam, str. 138). In v tem pogledu tudi individualizacije in diferenciacije v socialistični šoli ne gre apriori odklanjati, saj ne pomeni nujno grožnje enotni šoli (za katero, mimogrede, trdi, da jo socialistična pedagogika pogosto zgrešeno pojmuje kot svojo lastno specialiteto, »tako rekoč nedotakljivo socialistično svetinjo«, prim. Schmidt 1982[1966], str. 114), kar utemeljuje zlasti tako, da se sklicuje po eni strani na spoznanja komparativne pedagogike, po drugi strani pa na izkušnje z že omenjeno reformo iz 50. let, ki je uvedla enotno osemletko. S primerjalnega vidika poudari, da se temeljno vprašanje, kako ob širitvi enotne šole in vse večji množičnosti splošnega izobraževanja razviti šolski sistem in oblikovati vsebino pouka, tako da bi pri tem upoštevali širok razpon individualnih razlik v sposobnostih in interesih, pojavlja tako v socialističnih kot v kapitalističnih deželah (prav tam, str. 113). Zanimivo je, da vzporednice povleče celo med Sovjetsko zvezo in Združenimi

državami Amerike, tako v prvi kot v drugi naj bi se namreč srečali s problemom, kako poskrbeti za ustrezne diferenciacijske in individualizacijske rešitve, s katerimi bi najbolj nadarjenim zagotovili optimalen izobrazbeni napredek in razvoj. Tako v Sovjetski zvezi kot v ZDA, piše Schmidt, enotno šolo: »napadajo, češ da pouk premalo diferencira in s tem zapravlja nadarjene učence. Nič se ne obotavljajo – tudi v Sovjetski zvezi nimajo proti temu nobenih ideoloških pomislekov, ker vedo, da nima vsaka diferenciacija učencev razrednega značaja – in že zelo zgodaj izločajo izredne talente v posebne šole.« (Prav tam, str. 126; poud. V. S.)

Schmidt sicer takšnega diferenciranja ne predlaga v samoupravni socialistični šoli, a opozarja, da že enotna osemletna šola ni bila posebej uspešna pri naslavljanju individualnih razlik in je torej že prejšnja reforma v tem pogledu »dober spoznavni vir, ki ga ne kaže zametavati« (prav tam, str. 113), saj ne gre pozabiti, pravi avtor, da: »[...] je bil najtehtnejši in najpogostejši pomislek proti enotni osnovni šoli, [...] kako bo taka šola zlasti v višjih razredih ustregla individualnim razlikam med učenci, drugič, da so organizatorji reforme odgovarjali na ta pomislek z obljubo individualizacije in notranje diferenciacije pouka, in tretjič, da ta obljuba ni bila izpolnjena. Iz tega ne bi bilo težko izluščiti sklepa: Če so bile individualne razlike že takrat kamen spotike, kako bodo šele sedaj, ko smo že dokazali, da jih zane-marjamo, hkrati pa se je vrednotenje osebnosti v naši družbi še povečalo, in ko naj bi uvedli enotno šolo na višji starostni stopnji, kjer so te razlike večje in jih je torej še težje ustrezno upoštevati in razvijati, hkrati pa je to še bolj potrebno kot na nižji stopnji.« (Prav tam)

S podobnimi argumenti je bila do reformnega *Predloga* kritična tudi M. Bergant (1970), ki je poudarila, da je sicer enotnost šolanja v vseh izobraževalnih sistemih povezana »z demokratičnimi družbenimi stremljenji« (prav tam, str. 201), a je hkrati opozorila, da enotnosti šolskega sistema ne gre enačiti z unificiranjem. Z drugimi besedami, enotna šola ni *enaka za vse*, čeprav »v svojem prvem začetku, v fazi osnovne šole, enotna šola sovпада z enako šolo za vse otroke. Toda to le zato, ker nam v prvih začetkih šolanja in dokler še ne začnemo intenzivno razvijati vseh sposobnosti pri otrocih, razlike med njimi še niso znane.« (Prav tam, str. 202) Zato, pa tudi zaradi potrebe po tem, da vsem otrokom z osnovnošolskim izobraževanjem zagotovimo enake začetne možnosti, se ti na začetku šolajo skupaj (prav tam). Toda prav kakovostna enotna osnovna šola bo slej ko prej privedla do vse večjih razlik med učenci, ne le v učni uspešnosti in sposobnostih, pač pa tudi v interesih. In z vztrajanjem pri enakem šolanju tudi v predvidenem 9. in 10. razredu bi »zanemarili bistveno vsebino enotnega šolanja: razviti vsakega otroka do skrajne meje njegovih individualnih sposobnosti, nagnjenosti in prizadevnosti.« (Prav tam, str. 204)

Strmčnikov prispevek k uveljavljanju načela individualizacije in učne diferenciacije na Slovenskem

Strmčnik torej s svojo obravnavo individualizacije in učne diferenciacije ni vstopal v teoretsko prazen prostor. Še več, tudi sam je že v 60. letih objavil članek, v katerem naslavlja z vprašanjem diferenciacije povezano problematiko enotne

osnovne šole (Strmčnik 1965), toda v 70. in kasneje v 80. letih⁵ je nastajal njegov sistematičen in poglobljen prispevek k znanstvenemu preučevanju tega vprašanja, ki je leta 1987 rezultiral v objavi obsežne monografije z naslovom *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije* (Strmčnik 1987). Ne le, da je s tem delom problematiko diferenciacije in individualizacije dodobra zasidral na zemljevidu slovenske pedagogike, postavil je tudi temelje za razreševanje z diferenciacijo povezanih sistemskih vprašanj ob kasnejši celoviti šolski prenovi v 90. letih. Za našo razpravo je zanimiv – in v nadaljevanju se bomo pri prikazu njegovih pogledov na diferenciacijo in individualizacijo opirali pretežno nanj – zlasti Strmčnikov prvi obsežnejši prispevek na to tematiko, ki je nastal na začetku 70. let (Strmčnik 1976). Tu namreč v pomembni meri že artikulira ključne teze in argumente o pomenu, vlogi in značilnostih individualizacije in učne diferenciacije v osnovni šoli, ki jih kasneje sicer pomembno nadgradi, sistemizira in razširi z izčrpnim primerjalnim pregledom odnosa do učne diferenciacije in rešitev v številnih državah (Strmčnik 1987), kasneje pa zlasti aktualizira in dopolnjuje glede na izkušnje z diferenciacijo v neposredni šolski praksi in glede na družbene in šolskopolitične okoliščine (prim. Strmčnik 1991, 1992, 1993, 1999).

Učna diferenciacija in individualizacija kot pogoj za kakovostno enotno šolo in sploh za njen obstoj

Najprej velja poudariti, da je Strmčnik diferenciacijo in individualizacijo razumel neprimerljivo širše, kot je bilo to mogoče zaslediti v razpravah pred njegovimi. To morda še niti ni toliko razvidno iz njegove izhodiščne opredelitve namena učne diferenciacije in individualizacije, kjer zapiše, da si z diferenciacijo in individualizacijo prizadevamo za »izenačevanje izobraževalnih možnosti vseh, ne da bi bil oviran individualni razvoj posameznika, spodbujanje individualnih sposobnosti s prilagajanjem pouka in učenja individualnim zmožnostim, spreminjanje odnosa med učiteljem, učencem in učno snovjo.« (Strmčnik 1976, str. 108) Bil je izrazit zagovornik enotne šole in prav tako izrazit nasprotnik prezgodnjega zunanjega diferenciranja, se je pa dobro zavedal svojevrstnega paradoksa enotne šole: če naj bo zares enotna in če naj zagotavlja enake izobrazbene možnosti vsem učencem, potem ne more trajati le nekaj let, pač pa morajo biti učenci vanjo vključeni dlje časa. V času, ko denimo Bergant (1970) in Schmidt (1982[1966]) problematizirata težnje po podaljševanju enotne šole z osmih na deset let, Strmčnik (1976) celo zapiše, da bi bilo treba »opustiti sedanji večtirni sistem tipov srednjih šol, ki v praksi ustvarjajo socialne razlike in ne dajejo enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje v skladu s sposobnostmi in interesi učencev. Izoblikovati bo treba skupno splošno srednjo šolo kot šolo enakih možnosti za vse in zagotoviti skupno višjo raven splošne izobrazbe

⁵ Sodeč po bibliografiji, ki jo je pripravil Tancer (2008), se je začel Strmčnik z vprašanji individualizacije in z njo povezane diferenciacije pouka intenzivno ukvarjati v začetku 70. let prejšnjega stoletja: prva daljša razprava, v kateri se sistematično loti prikaza značilnosti in pomena učne diferenciacije in individualizacije, je bila objavljena leta 1975 (Strmčnik 1976; tu referiramo na leto dni kasneje objavljen ponatis), nastala pa je kot predavanje za učitelje že leta 1973 (prav tam, str. 160).

vsem učencem.« (Prav tam, str. 107) Toda – in v tem je ta svojevrsten paradoks – če naj enotna šola traja dlje časa, potem ne more ostati notranje povsem *enaka* za vse učence, saj se z vsakim letom šolanja razlike med učenci – ne le v njihovih učnih zmožnostih, pač pa tudi v njihovih interesih in aspiracijah – vse bolj povečujejo. In če naj ostane enotna in ne razpade pod zunanjediferenciacijskimi družbenimi pritiski, mora najti učinkovite načine regulacije in naslavljanja teh razlik.

Kako torej ohraniti enotno šolo in hkrati ob njeni enotnosti dovolj upoštevati mnoge razlike med učenci? Rešitev te pedagoške kvadrature kroga Strmčnik išče v diferenciacijskih in individualizacijskih ukrepih, ki sežejo bistveno dlje od ukrepov, ki so jih upali misliti didaktiki pred njim. Če so ti ostajali bolj ali manj pri poudarkih, da se mora učitelj metodično-izvedbeno prilagajati in upoštevati specifične učencev, Strmčnik na vprašanje, kaj individualizirati, odgovarja, da »moremo in moramo individualizirati *vzgojnoizobraževalne smotre* in z njimi povezano *učno vsebino*, nadalje učne oblike in metode, učni tempo in učne odnose« (prav tam, str. 116, moji poudarki). Z idejo o individualizaciji ne le metodične izvedbe, pač pa tudi učnih ciljev in vsebin, je kajpak stopil na strokovno in sistemsko občutljiv teren, zato je precej pozornosti namenil tudi vprašanju iskanja ustreznega razmerja med skupnimi cilji, ki jih morajo doseči vsi v program vključeni učenci, in individualiziranimi cilji, ki jih znotraj programa dosegajo le nekateri učenci. Poudarjal je, da enotna šola seveda ima, mora imeti splošne, skupne smotre, toda to ne pomeni, »da je za skladnost splošnih in individualnih vzgojnoizobraževalnih smotrov potrebna vselej enotna vzgojnoizobraževalna vsebina in da je vsaka individualizacija vzgojnoizobraževalne vsebine že odmik od te dialektične enotnosti vzgojnoizobraževalnih smotrov.« (Prav tam, str. 117) To bi se moralo odraziti v takšnem nacionalnem načrtovanju učnih predmetov, da bi lahko bili učitelji pri svojem načrtovanju in izvajanju pouka dovolj vsebinsko – s tem pa vsaj do neke mere tudi ciljno – fleksibilni in avtonomni: »Noben učni predmet ne bi smel ostati uniformirano enoten, marveč variabilen, ne da bi bila zaradi tega ogrožena njegova strokovna neoporečnost in njegova adekvatna raven,« poudari Strmčnik (prav tam, str. 118), in doda: »Noben učni predmet ne bi smel biti le od zunaj in vnaprej načrtovan, marveč hkrati tudi posteriorno individualiziran.« (Prav tam, str. 119) Še več: iskati bi morali načine tudi za večjo fleksibilnost samega predmetnika v razmerju do učencev in omogočiti več alternativnih, fakultativnih, izbirnih predmetov in dejavnosti (prav tam).

Fleksibilna učna diferenciacija

Opisana prizadevanja Strmčnik teoretsko in strokovno zajame v konceptu *fleksibilne učne diferenciacije*, prav v njej namreč vidi rešitev kompleksnega izziva, kako optimalno upoštevati individualne specifične vsakega učenca, obenem pa čim dlje ohraniti enotno šolo. Za razliko od zunanje diferenciacije, »ki učence že zelo zgodaj ločuje na različne smeri, jih fleksibilna diferenciacija mnogo dlje združuje, učenje in poučevanje pa prilagaja individualnim zmožnostim in potrebam s pestro kombinacijo frontalnega, grupnega in individualnega dela.« (Prav tam, str. 140) Z drugimi besedami, učenci sicer ostajajo znotraj istega programa – tj. programa

osnovne šole –, toda ta program ni več uniformno identičen za vse udeležence, pač pa jim omogoča različne poti skozenj, pri čemer je zlasti v začetnih letih izvedbeno bolj enoten, nato pa iz leta v leto postaja bolj heterogen in fleksibilen, saj se skuša prilagajati vse večjim razlikam med učenci. Kako široko je razumljena takšna diferenciacija, Strmčnik (1987) pokaže že s predstavitvijo mnogih *modelov* fleksibilne diferenciacije (prav tam, str. 235–264), med katere uvršča model *sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka*, za katerega je značilno, da so učenci sicer razvrščeni v heterogene oddelke, toda pri nekaterih predmetih pouk manjši delež ur (četrtino ali največ tretjino) poteka v nivojskih skupinah. Čeprav smo v našem prostoru s fleksibilno diferenciacijo v osnovni šoli kasneje povezovali zlasti ta model, Strmčnik k temu diferenciacijskemu sistemu⁶ uvršča tudi mnoge druge diferenciacijske rešitve: t. i. model ANKER, individualno načrtovani pouk, projektno delo, programirani pouk, teamski pouk, model šole brez razredov, izbirne predmete (izbirna učna diferenciacija), interesne dejavnosti, dopolnilni in dodatni pouk. K fleksibilni diferenciaciji prišteva tudi šolsko akceleracijo, torej možnost hitrejšega napredovanja iz razreda v razred (prav tam).

Z zahtevnostjo same fleksibilne diferenciacije zahtevnejši postajajo tudi sistemski in kurikularni pogoji, ki so potrebni za njeno implementacijo. Strmčnik že v 70. letih opozarja, da kakovostna fleksibilna diferenciacija zahteva dobro usposobljene učitelje, pripravljene za načrtovanje in izvajanje fleksibilno diferenciranega pouka, pri čemer morajo biti dobro usposobljene tudi svetovalne in strokovne službe znotraj šole in na ravni države (Strmčnik 1976, str. 150–151). Toda še tako dobro usposobljeni učitelji in svetovalci težko udejanjajo diferenciacijske možnosti, če za to ni ustreznih kurikularnih in sistemskih podlag. Strmčnik tako že v 80. letih odpira vprašanje, kako naj bo zasnovan sam izobraževalni program osnovne šole, zlasti pa, kako naj bodo zasnovani učni načrti kot temeljni kurikularni dokumenti, ki narekujejo načrtovanje in izvajanje posameznih programskih enot. Čeprav zapiše, da se ne opredeljuje do tega, »ali naj bodo učni načrti bolj ciljni ali bolj vsebinski« (Strmčnik 1987, str. 265), vendarle poudari, da je potrebna smiselna graduacija učnih ciljev oz. smotrov: ker mora šola »upoštevati družbene in posamezniške vzgojno-izobraževalne interese«, ki pa jih »zgolj s splošnimi učnimi smotri ni mogoče ustrezno izraziti«, je »z vidika diferenciacije in individualizacije ne le smiselno, marveč tudi nujno, da razdelimo smotre na *globalne ali orientacijske, parcialne (delne) in operativne*.« (Prav tam, str. 266, poudaril F. S.) Ob tem izpostavlja tudi vprašanja, ali naj bodo učni načrti enotni ali neenotni ter kako podrobno (ali le okvirno) naj bodo zasnovani: v svojih odgovorih na teh mestih ni eksakten, tako pri vprašanju enotnosti kot pri vprašanju podrobnosti zapiše le, da sta obe skrajnosti

⁶ Ko obravnava učno diferenciacijo, Strmčnik (1987) ločuje tri t. i. *sisteme* učne diferenciacije in individualizacije: (i) *notranjo diferenciacijo*, za katero je značilno, da ostaja na ravni heterogenih oddelkov in se manifestira tako, da učitelj znotraj oddelka ali (lahko tudi homogene) učne skupine metodično in izvedbeno prilagaja pouk specifikam učencev; (ii) *fleksibilno diferenciacijo*, ki se manifestira na ravni izobraževalnega programa, kar pomeni, da so učenci vključeni v isti program, a je ta zasnovan in izvedbeno poteka tako, da učencem omogoča čim bolj optimalno prehajanje skozenj, upošteva njihove individualne značilnosti; in (iii) *zunanjo diferenciacijo*, za katero je značilno, da učence po določenem obdobju skupnega šolanja (po npr. štirih ali šestih letih) loči v različne programe z različno zahtevnostjo in praviloma tudi z različnimi možnostmi nadaljnega prehajanja po šolski vertikali.

nesprejemljivi – in s tem sugerira, da bi bilo potrebno poiskati rešitve, ki se izognejo slabostim tako enega kot drugega ekstrema (prim. prav tam, str. 267–270). In nenazadnje, med pogoji, ki jih Strmčnik posebej poudari kot ključne za udejanjanje fleksibilnih diferenciacijskih rešitev, je tudi to, čemur bi danes nemara rekli *učno okolje*, kamor sodi tako potrebna materialna infrastruktura (prostori, njihove notranje arhitekturne značilnosti, ustrezna oprema) ter učna tehnologija, ki obsega tako učna gradiva kot tudi različna druga tehnološka učna sredstva, med katerimi posebej omenja v tistem času že navzočo računalniško podprto tehnologijo, ki je omogočala t. i. *programirani pouk*, za katerega je Strmčnik prav tako verjel, da bo pomembno prispeval k možnostim individualizacije pouka (prav tam, str. 280–281; gl. tudi Strmčnik 1978).

Implementacija sistemskih diferenciacijskih rešitev in njihove spremembe po osamosvojitvi

Intenzivno raziskovalno in strokovno delo na področju učne diferenciacije in individualizacije se je v 80. letih in v prvi polovici 90. let odrazilo tudi v uveljavljanju diferenciacijskih rešitev in ukrepov v neposredni šolski praksi. Strmčnik (1993), ki je spremljal uvajanje diferenciacije v osnovnih šolah⁷, je ugotavljal, da so imeli pri tem pomembno vlogo po eni strani sami učitelji, ki so spričo svojega nezadovoljstva z možnostmi za uspešno individualizacijo pritiskali na vodstva šol, po drugi strani pa je bilo uvajanje zlasti fleksibilne diferenciacije zelo odvisno tudi od šolske svetovalne službe (prav tam, str. 84). Najbrž bi bila na mestu ocena, da je šlo za preplet več dejavnikov: kakovostnih teoretičnih podlag, kjer je imel odločilno vlogo prav Strmčnik, širše pripravljenosti in možnosti za uvajanje diferenciacijskih učnih inovacij (pri čemer je pomembno vlogo odigral tudi Zavod za šolstvo), uveljavljanja višjih izobrazbenih zahtev za osnovnošolske učitelje ter, nenazadnje, s tem povezanih pričakovanj učiteljev, da bodo z višjo izobrazbo in boljšo strokovno usposobljenostjo postopoma pridobili tudi večjo stopnjo strokovne avtonomije. Naklonjenost uvajanju diferenciacijskih rešitev je bila razmeroma velika, saj Strmčnik na začetku 90. let ugotavlja, da se je modela sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka, torej fleksibilne diferenciacije, »v takšni ali drugačni obliki oprijelo kakih 100 šol, kar predstavlja približno 1/4 osnovnih šol« (prav tam, str. 77). Na nekaterih šolah pa je bilo mogoče zaslediti tudi izrazitejše zunanje diferenciranje, kar je pomenilo, da so na določeni točki v programu začele učence pri nekaterih predmetih trajno deliti v nivojske skupine (t. i. *setting model*), največkrat na predmetni stopnji pouka, torej od 5. razreda osemletke naprej, v nekaterih primerih pa tudi že prej: Strmčnik tako omenja primer šole, ki je pri pouku matematike učence treh oddelkov razdelila v tri popolnoma ločene nivojske skupine že v 3. razredu, pri čemer je sledila izključno učnostorilnostnim motivom (prav tam, str. 40). To je le en primer, ki ponazarja, kako je bilo v tistem obdobju zahtevno zavirati težnje po intenzivnejši

⁷ Ni bil edini: omeniti velja vsaj še Adamiča, ki je konec 80. let spremljal učinke modela sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka v osnovni šoli (Adamič 1991).

zunanji diferenciaciji, čeprav je bilo vložena veliko argumentacijskega napora v dokazovanje njene problematičnosti ter v pojasnjevanje konceptualnih razlik med zunanjo in fleksibilno učno diferenciacijo.

Ne le, da so se nad uvajanjem zunanje storilnostne diferenciacije navduševale nekatere šole, v tem obdobju, torej v začetku 90. let, so se okrepile tudi težnje – ki jih je podpiral del stroke – po ponovni sistemski uvedbi zgodnejše popolne zunanje diferenciacije. Strmčnik opisuje, da je Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje leta 1990 razpravljal o konceptualnem razvoju osnovne šole in šele po tem, »ko smo ga posamezniki po dolgotrajnem strokovnem dokazovanju uspeli odvrniti od njegove prvotne naklonjenosti zunanji diferenciaciji, sprejel [stališče, da] odstopa od zunanje diferencirane osnovne šole in sprejema koncept njene fleksibilne diferenciranosti.« (Prav tam, str. 148) Pa še to z napovedjo, da bo to stališče kasneje revidirano, kolikor fleksibilna diferenciacija ne bo dala zadovoljivih rezultatov (prav tam). Da je šlo za razmeroma močne težnje, ki so imele tudi podporo dela politike, je mogoče razbrati tudi iz zapisa v *Sklepih posvetovanja*, ki je potekalo na Bledu maja 1990: »[V] težnjah po preseganju uniformiranosti osnovne šole se v posameznih strokovnih krogih, zlasti pa v vse glasnejših političnih stališčih, pojavljajo tudi skrajnosti, ki težijo k zgodnejši storilnostni zunanji diferenciaciji osnovnega šolanja in s tem k popolni odpravi načela enakih možnosti.« (Medveš 1991, str. 53) Ali drugače: od pritiskov – tako političnih kot strokovnih – po podaljševanju enotne šole celo na deset let, ki smo jim bili priča sredi 60. let, smo zgolj v dobrih dveh desetletjih na Slovenskem prišli ponovno do teženj po skrajševanju enotne osnovne šole in zgodnejšemu uvajanju zunanjšega diferenciranja. In tvegati velja s tezo – pa čeprav je ni mogoče dokazati –, da je Strmčnik prav s svojim poglobljenim raziskovanjem in utemeljevanjem fleksibilne diferenciacije vse od 70. let naprej pravzaprav tlakoval pot, ki je sredi 90. let pripeljala do sistemskih rešitev na področju diferenciacije, s katerimi smo v Sloveniji lažje ohranili enotno osnovno šolo⁸ in jo z rešitvijo zgodnejšega vstopa vanjo tudi podaljšali na devet let.

Učna diferenciacija v prvi Beli knjigi in sistemske rešitve v Zakonu o osnovni šoli leta 1996

Politično in strokovno dinamiko ter polemike v zvezi s sistemskimi rešitvami na področju diferenciacije in individualizacije v 90. letih sistematično in podrobno opisuje M. Kovač Šebart v *Samopodobah šole* (Kovač Šebart 2002, str. 177–195), zato na tem mestu povzamimo samo najbolj relevantne poudarke. Nova šolska zakonodaja (in prva v obdobju samostojne države), ki je bila sprejeta leta 1996, je temeljila na konceptualnih podlagah iz *Bele knjige* (1995). Ta je ob predlogu členitve nove devetletne osnovne šole na tri vzgojno-izobraževalna obdobja (VI obdobja) glede učne diferenciacije predvidela, da se v prvem in drugem obdobju

⁸ Podobno je menil tudi Strmčnik, ki je leta 1999 poudaril, da je prav fleksibilna diferenciacija in z njo povezan nivojski pouk, ki se je uveljavljal v slovenskih šolah od druge polovice 80. let naprej, »obvaroval našo enotno oziroma skupno osnovno šolo pred nevarnostjo prezgodnjega uvajanja zunanje diferenciacije« (Strmčnik 1999, str. 61).

»zunanje diferenciacije ne izvaja niti v modificirani obliki« (prav tam, str. 114), pač pa se v teh obdobjih izvaja le didaktična (tj. notranja) diferenciacija s svojimi modifikacijami, med katere so avtorji tega dokumenta uvrstili tudi fleksibilno diferenciacijo (poimenovali so jo *notranja fleksibilna diferenciacija*). S to naj bi začeli v drugem VI obdobju vsaj pri dveh, lahko pa tudi pri treh predmetih, tj. matematiki, tujem jeziku in slovenščini, kjer bi lahko potekale »različne kombinacije temeljnega in nivojskega pouka«, pri čemer delež nivojskega pouka v homogenih oddelkih ne bi smel presegati četrtnine ur pri teh predmetih (prav tam). V tretjem VI obdobju naj bi začeli z izvajanjem t. i. *delne zunanje diferenciacije*, in sicer tako, da bi izrazitejša fleksibilna in notranja diferenciacija potekali v 7. razredu znotraj heterogenih oddelkov, hkrati pa bi potekalo spremljanje učencev, ki bi bilo v pomoč pri razporejanju le-teh na zahtevnostne ravni v 8. in 9. razredu (prav tam). *Bela knjiga* je ob tem predvidela, da se za ravni zahtevnosti pri nivojskem pouku odločajo učenci sami, pri čemer imajo možnost prehajanja med ravnmi, v 8. in 9. razredu pa prehajanje lahko poteka ob zaključku posameznih ocenjevalnih obdobj (prav tam). V zadnjem VI obdobju je zasnova predvidela tudi izbirne predmete, pri čemer je bilo poudarjeno, da izbirnost ne sme biti uvajanje v poklic, prav tako pa se z njo ne sme pogojevati formalnih možnosti za napredovanje po vertikali (prav tam, str. 115).

Zakon o osnovni šoli (ZOsn 1996) je v osnovi sledil predlogom v *Beli knjigi* (1995): določil je, da v prvem VI obdobju poteka le notranja diferenciacija, od 4. do 7. razreda pri že omenjenih treh predmetih fleksibilna diferenciacija po modelu sukcesivne kombinacije temeljnega in nivojskega pouka, v zadnjih dveh razredih pa delna zunanja diferenciacija pri istih treh predmetih, kar je pomenilo, da so učenci pri teh predmetih razdeljeni v nivojske skupine ves čas njihovega trajanja (ZOsn 1996, 40. člen). Zakon je tudi določil, da se za posamezno raven zahtevnosti odločijo učenci in da lahko ob zaključku ocenjevalnih obdobj učenci med ravnmi zahtevnosti tudi prehajajo, vendar v 9. razredu le na podlagi ocen (prav tam, 41. člen). Natančno branje sicer pokaže, da se je zakonska dikcija nekoliko razlikovala od predloga v *Beli knjigi*. Najprej, iz predloga v *Beli knjigi* ni mogoče sklepati, da je izvajanje notranje diferenciacije omejeno le na prvo VI obdobje, kot je to mogoče sklepati na podlagi zapisa prvega odstavka 40. člena *Zakona o osnovni šoli*. Prav tako *Bela knjiga* v svojih predlogih ne omejuje notranje diferenciacije le na *zmožnosti učencev*, kot to sugerira zakonski zapis. Dalje, predlog v *Beli knjigi* za drugo VI obdobje predvideva uvajanje fleksibilne diferenciacije *vsaj pri dveh predmetih*, medtem ko je *Zakon* leta 1996 na tej točki nekoliko protisloven: drugi odstavek namreč najprej določa, da pri pouku od 4. do 7. razreda poteka temeljni in nivojski pouk, nato pa se dikcija nadaljuje z zapisom »pri čemer se *lahko* nivojski pouk organizira le pri matematiki, slovenskem jeziku in tujem jeziku« (prav tam, 40. člen, moj poudarek). Člen je torej mogoče brati tudi tako, da *ni nujno*, da se pouk pri teh predmetih fleksibilno diferencira: *lahko se* pri enem, dveh ali vseh treh predmetih – ali pa pri nobenem. To zakonsko protislovje kasneje razreši *Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka* (1999), ki v tretjem členu določi, da se fleksibilna diferenciacija od 4. do 7. razreda izvaja »najmanj pri enem in največ pri treh predmetih« (prav tam, 3. člen), kar pa spet odstopa od predloga

v *Beli knjigi*, ki je, kot smo že omenili, predvidel izvajanje te diferenciacije vsaj pri dveh predmetih. Omenjeni Pravilnik je zanimiv tudi zato, ker uvede možnost, ki je *Zakon* leta 1996 sploh ni predvidel, namreč fleksibilno diferenciacijo pri italijanskem in madžarskem jeziku na šolah, kjer se ta jezika poučujeta kot materinščina učencev (prav tam) – v tej točki dobi *Pravilnik* svojo zakonsko podlago šele čez nekaj let⁹, ko se 40. člen prvič po desetih letih spremeni (ZOs-n-E 2006). In končno, *Bela knjiga* (1995) in *Zakon o osnovni šoli* (1996) se razhajata tudi v zapisih, ki se nanašajo na prehajanje med ravnimi zahtevnosti. *Zakon* je namreč določil, da učenci med nivoji lahko prehajajo ob zaključku ocenjevalnih obdobj, medtem ko *Bela knjiga* takšno rešitev predlaga le za 8. in 9. razred, o prehajanju med nivoji pri fleksibilni diferenciaciji pa se eksplicitno ne izreče; prav tako pa tudi ne predvidi prehajanja med nivoji v 9. razredu *na podlagi ocen*, kar določi *Zakon* (prav tam, 41. člen).

Po sprejetju *Zakona o osnovni šoli* (1996) so rešitve v njem pri delu pedagoške stroke naletele na kritiko, da z dopuščanjem delne zunanje diferenciacije v 8. in 9. razredu v osnovno šolo uvajajo pretirano zunanje diferenciranje. Tako denimo B. Marentič Požarnik (1998) objavi zapis, v katerem poudarja, da je »zunanja diferenciacija previsoka cena za dvomljiv iztržek« (prav tam, str. 3), L. Plut – Pregelj (1999) pa s kritičnim zapisom, ki sicer razkrije tudi njeno precej površno interpretacijo uvedene systemske rešitve¹⁰, pripravljalcem zakonskih rešitev očita, da v Sloveniji »o uvajanju diferenciacije ni bilo niti javne, strokovne diskusije pred sprejetjem zakona niti kakšnih raziskav« (prav tam, str. 30), za posvet, ki je o tej problematiki potekal leta 1998, pa oceni, da »je bil namenjen utemeljevanju že sprejetih odločitev, ne pa resnični razpravi o problemih« (prav tam). Trditev, da o učni diferenciaciji v Sloveniji pred uvedbo systemske rešitve leta 1996 ni bilo nobenih javnih in strokovnih diskusij, dokazano ne drži: če je bila katera strokovna tematika vse od konca 80. let pa vse do druge polovice 90. let deležna strokovnih in javnih posvetovanj, je bila to prav učna diferenciacija. O javni in parlamentarni razpravi na to temo piše npr. M. Kovač Šebart (2002, str. 185–186; tudi Kovač Šebart 1999), o strokovnih posvetih pa pričajo objavljeni zborniki (gl. npr. Medveš in Adamič 1991, 1992). Opisane kritike je v svoji razpravi zavrnil tudi Strmčnik (1999), ki je sicer poudaril, da se z vsemi systemskimi rešitvami v prenovi osnovne šole ni strinjal, je pa argumentirano podprl tiste, ki so se nanašale na učno diferenciacijo.

⁹ In tik preden preneha veljati, saj ga v istem letu nadomesti nov *Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli* (2006).

¹⁰ Da gre za površno interpretacijo systemske rešitve, je videti vsaj iz dveh poudarkov: za notranjo diferenciacijo v prvem VI obdobju namreč avtorica zapiše, da bodo »učitelji pri pouku posameznih predmetov razdelili učence po učnih rezultatih ali zmožnostih v skupine znotraj vsakega razreda« (Plut – Pregelj 1999, str. 30, moj poudarek), kar izzveni, kot da bo tudi od 1. do 3. razreda potekalo delo v nivojskih skupinah na ravni razreda, medtem ko zakon dejansko predvideva, da bo notranje diferenciranje potekalo na ravni heterogenega oddelka. Avtorica tudi pri interpretaciji rešitve v 8. in 9. razredu poenostavlja, ko predvideva, da bodo kriteriji za razvrščanje učencev v nivojske skupine rezultati »na zunanem preverjanju znanja [...], šolske ocene, mnenja učiteljev in zahteve staršev« (prav tam), ne pove pa, da je *Zakon* (ZOs-n 1996) določil, da bodo imeli pri razporejanju v ravni zahtevnosti kot tudi pri prehajanju med njimi zadnjo besedo dejansko – učenci sami.

O zakonskih spremembah na področju učne diferenciacije po letu 2000

Prva sprememba členov *Zakona o osnovni šoli*, ki se nanašajo na učno diferenciacijo, se je zgodila z zakonsko novelo leta 2006 (ZOsn-E 2006). Za razliko od rešitve, uvedene leta 1996, tokratne spremembe dejansko niso bile deležne resnega strokovnega premisleka, čeprav so temeljito zarezale v zasnovno učne diferenciacije. Povzamimo ključne spremembe 40. člena v ZOsn-E (prav tam):

- i. izvajanje fleksibilne diferenciacije s kombinacijo temeljnega in nivojskega pouka od 4. do 7. razreda ohranja le kot možnost, za katero se šola lahko odloči ali pa ne;
- ii. v 8. in 9. razredu določi, da je pri treh predmetih mogoče izvajati različne oblike diferenciacije, in sicer: (a) razporeditev učencev v učne skupine, (b) hkratno poučevanje dveh učiteljev, (c) nivojski pouk in (d) kombinacijo omenjenih oblik diferenciacije;
- iii. v primeru, da zaradi majhnega števila učencev ni mogoče organizirati omenjenih oblik diferenciacije, šolam daje možnost, da pri pouku poteka samo notranja diferenciacija.

Na strokovno spornost opisanih sprememb smo v delu stroke opozorili v več javnih zapisih (prim. Kovač Šebart idr. 2006; Strmčnik idr. 2007). Ob zatrditvi zagovornikov spremembe, da bodo širše možnosti za izvajanje različnih oblik diferenciacije pomenile za šole večjo avtonomijo, smo opozarjali, da je ključna *sistemska urejenost* diferenciacije, saj le ta »zavezuje šolo in predvsem državo, da s sprejetjem ustreznih normativnih aktov zagotavlja za takšno organizacijo pouka tudi finančno, kadrovsko in drugo materialno infrastrukturo ter formalna varovala pred slabostmi, ki bi jih taka rešitev lahko prinesla in jih v stroki poznamo. Napovedana ‚avtonomija‘ šol pri izvajanju diferenciacije je zgolj simptom, ki nakazuje pomemben obrat v razumevanju osnovne šole kot javne dobrine. Šole bodo namreč pri izbiri avtonomne natanko toliko, kolikor bodo sposobne zagotoviti financiranje različnih diferenciacijskih rešitev.« (Strmčnik idr. 2007, str. 205) Šole so bile pri odločanju o diferenciacijskih ukrepih odtlej torej bolj »avtonomne«, kar je v danih sistemskih okoliščinah pomenilo »prepuščene same sebi in svojim možnostim«. Ne gre pa prezreti še enega spornega momenta avtonomije, ki ga je ravno tako šolam prinesla zakonska sprememba leta 2006: šolam, kjer se v 8. in 9. razredu niso več odločali za izvajanje nivojskega pouka, pač pa npr. za razporeditev učencev v učne skupine, ni bilo treba več upoštevati določila, da se učenci za razporeditev v posamezno skupino odločajo sami in da lahko med njimi tudi po lastni odločitvi prehajajo, kar je eden ključnih pogojev za izvajanje takšne diferenciacije in kar Strmčnik poudari že v prvi polovici 70. let (prim. Strmčnik 1976, str. 131). Tudi nov *Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli* (2006), ki je sledil spremembi zakona, je eksplicitno določil, da o razporeditvi v učne skupine odloča šola, ne učenec sam: »Heterogene učne skupine za izvajanje diferenciacije v 8. in 9. razredu se oblikujejo tako, da učence posameznega razreda v učne skupine razporedi šola.« (Prav tam, 10. člen) Ta pravilniška dikcija je sicer govorila o razporejanju v *heterogene skupine*, toda ob odsotnosti jasnih varoval ni bilo prav nikakršnega

zagotovila, da ne bi v praksi de facto nastajale »nivojske skupine« ali po različnih kriterijih tvorjene homogene skupine, četudi naj bi bile formalno heterogene. V tem pogledu je povedna ugotovitev empirične raziskave, ki jo je opravila področna skupina za osnovno šolo v okviru priprave *Bele knjige 2011*: ob podatkih, ki so pokazali, da je med anketiranimi učitelji in ravnatelji sicer prevladovala naklonjenost nivojskemu pouku, so učitelji in ravnatelji na šolah, kjer so izvajali pouk v heterogenih skupinah, na vprašanje, kaj so upoštevali pri delitvi učencev v te skupine, večinsko odgovorili, da je bila to učna uspešnost učencev (Bela knjiga ... 2011, str. 152). In to kljub dejstvu, da je takrat še veljavni *Pravilnik* (2006) eksplicitno prepovedoval razporejanje učencev v heterogene skupine na podlagi ocen (po katerih so najbrž tudi na šolah presojali o učni uspešnosti).

Zakon o osnovni šoli je nato doživel še nekaj sprememb, ki pa so ohranjale in še dodatno krepile ohlapnost sistemskih rešitev na področju učne diferenciacije: z novelo zakona leta 2011 (ZOsn-H 2011, 22. člen) iz 40. člena izginejo različne oblike diferenciacije, ki jih je uvedel zakon leta 2006, tako da je z novo določbo predvideno, da pri treh predmetih v 8. in 9. razredu pouk vse leto poteka »z razporeditvijo učencev v manjše učne homogene ali heterogene skupine, med letom pa glede na učne vsebine tudi kot kombinacija homogenih in heterogenih skupin« (prav tam). Naslednje leto se z določbami *Zakona za uravnoteženje javnih financ* (ZUJF 2012) ponovno spremeni 40. člen ZOsn, ki odtlej preprosto predvideva le možnost oblikovanja manjših učnih skupin in niti več ne ločuje med heterogenimi in homogenimi (prav tam, 64. člen), z istim zakonom pa preneha veljati – saj za to res ni več nobene potrebe – tudi *Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli* (2006).

Namesto sklepa: o čem bi veljalo razmišljati v prihodnje?

Vsaj za zadnjih deset let je mogoče reči, da problematika učne diferenciacije in individualizacije v Sloveniji ni več v ospredju znanstvenih, strokovnih in šolskopolitičnih razmislekov. Tudi sistemske spremembe in lahkotnost njihovega sprejemanja – ne le tistih, povezanih z nivojskim poukom, pač pa tudi tistih, ki se nanašajo na izbirnost in jih v tem članku nismo posebej obravnavali – v obdobju med letoma 2006 in 2011 kažejo na odsotnost resnejših konceptualnih premislekov o tem vprašanju. Ni mogoče prezreti, da zadnji posegi v zakonske rešitve težijo k prenašanju odgovornosti za kakovostno učno diferenciacijo in posledično tudi za čim bolj optimalno individualizacijo na institucionalno raven, saj je od strokovnih odločitev na posameznih osnovnih šolah odvisno, ali in kako bodo implementirale razmeroma široko možnost tvorjenja manjših učnih skupin, ki jih dopušča veljavni *Zakon o osnovni šoli* (ZOsn 2016, 40. člen).

V povezavi s tem ni nepomembno, da je mogoče v zadnjih desetletjih spremljati tudi vse bolj izrazite težnje po razumevanju pouka bolj ali manj kot *organiziranega učenja*, kar je sicer del procesov, ki jih Biesta (2013, 2020) označuje s sintagmo *poučenjenje izobraževanja*. Da bi se moralo težišče pouka premakniti od poučevanja, zlasti neposrednega, k učenju, tudi v našem strokovnem prostoru dejansko ni nič novega: tako denimo L. Plut – Pregelj (1999) v svoji kritiki difrenciacijskih rešitev

devetletke med drugim poudarja, da je »učenje vedno *individualni proces*« (prav tam, str. 46, poud. L. P. P.), pri čemer naj bi bila učitelj in šola le »posredno odgovorna za učne rezultate« učencev, torej za »organizacijo učnega procesa pri pouku, za ustvarjanje dobrih pogojev [...], *toda za učne rezultate je in mora biti odgovoren učenec sam.*« (Prav tam, poud. L. P. P.) Prav z vidika kakovostne individualizacije in diferenciacije pouka so takšna naziranja izjemno problematična, na kar od samega začetka obravnave te teme dosledno opozarja tudi Strmčnik, ki ni pristajal na reducirano pojmovanje pouka kot procesa organiziranega učenja (prim. denimno Strmčnik 2001, str. 100–102). Še manj pa se je strinjal z naziranjem, da je odgovornost za učne rezultate mogoče pripisati le učencem, to bi bilo celo v nasprotju s samim ključnim razumevanjem didaktičnega pomena in vloge individualizacije. Vseskozi je poudarjal, da je »učenceva učna zmogljivost [...] odvisna od cele vrste dejavnikov. Zlasti je zelo odvisna od neposredne in posredne optimalne učne pomoči šole in drugih, ki so tej pomoči kos.« (Strmčnik 1976, str. 121). S tem v zvezi tudi zapiše, da moramo biti »proti temu, da bi prepuščali sposobnosti učenja učencev njim samim in njihovim pogojem učenja ter da bi potem na podlagi tega, kar učenec pač zmore sam po sebi, brez učiteljevega optimalnega angažiranja, avtomatično zniževali vsebinsko raven in vsebinske kriterije učenja.« (Prav tam, str. 126) Zato tudi ni naključje, da v svoji *Didaktiki* (Strmčnik 2001) posebej utemljuje nujnost učiteljeve neposredne poučevalne pomoči (gl. prav tam, str. 104–105). Na to velja opozoriti predvsem v luči vse večjega uveljavljanja koncepta *personalizacije učenja*, ki je po letu 2000 začel zavzemati pedagoški diskurzivni prostor in se uveljavljati kot domnevna alternativa diferenciaciji in individualizaciji pouka (prim. Burton 2007; Jones in McLean 2018). Tudi v našem prostoru v enem od nedavno objavljenih člankov lahko zasledimo razumevanje personalizacije učenja kot nadgradnje »tradicionalnim« konceptom diferenciacije in individualizacije pouka: »Personalizacija kot koncept izhaja iz prostora, ki v ospredje postavlja učenje, medtem ko pouk in poučevanje razume kot ‚servis‘ učenju; učenec je odgovoren za svoje učenje, učitelj mu bolj ali manj asistira.« (Mihelič in Zore 2021, str. 51) Prihodnji angažma na področju didaktike bo moral resneje odpreti vprašanje razmerja med obema konceptoma – personalizacijo učenja in individualizacijo pouka – in to v luči poglobljenih premislekov o sistemski umeščenosti učne diferenciacije v programu osnovne šole, pa tudi v programih, ki osnovni šoli sledijo.

Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Literatura in viri

- Adamič, M. (1991). *Učinki modela sukcesivnega kombiniranja temeljnega in nivojskega pouka v osnovni šoli (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bergant, M. (1970). *Teme iz pedagoške sociologije*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. New York: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70, št. 1, str. 89–104.
- Bognar, L. in Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Burton, D. (2007). Psycho-pedagogy and personalised learning. *Journal of Education for Teaching*, 33, št. 1, str. 5–17.
- Danilov, M. A. in Jesipov, B. P. (1961). *Didaktika*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Franković, D., Pregrad, Z. in Šimleša, P. (ur.). (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Jones, M. in McLean, K. (2018). *Personalising Learning in Teacher Education*. Singapore: Springer.
- Kovač Šebart, M. (1999). Diferenciacija v polju šolske prenove. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 72–87.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole: konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kovač Šebart, M., Medveš, Z. in Štefanc, D. (2006). Je predlog spremembe osnovnošolskega zakona ustavno sporen? : gostujoča peresa. *Delo*, 48, št. 75, str. 5.
- Krneta, L. (1974). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Marentič Požarnik, B. (1998). Zunanja diferenciacija previsoka cena za dvomljiv iztržek. *Šolski razgledi*, št. 11, str. 3.
- Medveš, Z. in Adamič, M. (ur.). (1991). *Učna diferenciacija v osnovni šoli*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Medveš, Z. (1991). Sklepi posvetovanja Slovenskega društva pedagogov o »diferenciaciji osnovne šole«. V: Medveš, Z. in Adamič, M. (ur.). *Učna diferenciacija v osnovni šoli*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 53–57.
- Medveš, Z. in Adamič, M. (ur.). (1992). *Diferenciacija in individualizacija učnega dela v posodabljanju razrednega pouka*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Medveš, Z. (2015). Socialistična pedagogika, ujeta v mit o pravičnosti enotne šole in kulturno hegemonijo. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 2, str.14–37.
- Mihelič, M. in Zore, E. (2021). Formativno spremljanje kot pot do kakovostnejšega znanja. *Sodobna pedagogika*, 72, št. 2, str. 48–57.
- Pataki, S., Pregrad, Z. in Janković, V. (1953). *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Plut – Pregelj, L. (1999). Diferenciacija pouka v osnovni šoli: ameriška izkušnja in njen nauk: ali se lahko kaj naučimo iz tuje izkušnje? *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 28–51.

- Poljak, V. (1970). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pravilnik o podrobnejših pogojih za organizacijo nivojskega pouka. (1999). *Uradni list*, 9, št. 27, str. 3035–3037.
- Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli. (2006). *Uradni list*, 16, št. 63, str. 6845–6846.
- Schmidt, V. (1951). *Pedagogika (tretji in četrti del)*. Ljubljana: DZS.
- Schmidt, V. (1982). *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Strmčnik, F. (1965). Enotna osnovna šola je bistveni element socialističnih družbenih odnosov. *Sodobna pedagogika*, 15, št. 3–4, str. 77–98.
- Strmčnik, F. (1976). Diferenciacija in individualizacija pouka. V: Marentič Požarnik, B., Strmčnik, F. in Tomić, A. (1976). *Sodobno pedagoško delo*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo, str. 101–161.
- Strmčnik, F. (1978). *Sodobna šola v luči programiranega pouka*. Ljubljana: Univerzum.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTKS.
- Strmčnik, F. (1991). Zunanja in fleksibilna učna diferenciacija v naši osnovni šoli. V: Medveš, Z. in Adamič, M. (ur.). *Učna diferenciacija v osnovni šoli*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 9–31.
- Strmčnik, F. (1992). Notranja učna diferenciacija in individualizacija. V: Medveš, Z. in Adamič, M. (ur.). *Diferenciacija in individualizacija učnega dela v posodabljanju razrednega pouka*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 7–24.
- Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Strmčnik, F. (1999). Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 52–71.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Strmčnik, F., Resman, M., Medveš, Z., Kožuh, B., Muršak, J., Kovač Šebart, M., Kroflič, R., Kump, S., Vidmar, T., Štefanc, D. in Hočevar, A. (2007). Bo učna diferenciacija postala tržno blago? : Delo, 20. 2. 2007 [i.e. 2006]. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 205–206.
- Šilih, G. (1961). *Očrt splošne didaktike*. Ljubljana: DZS.
- Štefanc, D. (2003). Zasebnost otrok v javni šoli. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 4, str. 42–68.
- Tancer, M. (2008). *Bibliografija prof. dr. Franceta Strmčnika*. Bresternica: Samozaložba.
- Zakon o osnovni šoli (ZOSn). (1996). *Uradni list*, 6, št. 12, str. 879–889.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSn-E). (2006). *Uradni list*, 16, št. 60, str. 6556–6557.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSn-H). (2011). *Uradni list*, 21, št. 87, str. 11317–11322.
- Zakon o osnovni šoli (NPB14, neuradno prečiščeno besedilo)*. (2016). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledNpb?idPredpisa=ZAKO7417&idPredpisaChng=ZAKO448> (pridobljeno 23. 12. 2021).
- Zakon o uravnoteženju javnih financ (ZUJF). (2012). *Uradni list*, 22, št. 40, str. 4227–4255.

Damijan ŠTEFANC (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

**PERSPECTIVES ON THE INDIVIDUALISATION AND DIFFERENTIATION OF TEACHING:
KEY CONCEPTUAL FEATURES, SOME PROBLEMS AND PERSPECTIVES**

Abstract: In this paper we address the issue of conceptual notions and systemic positioning of teaching differentiation and individualisation in primary school in Slovenia, a topic that has been most intensively addressed by France Strmčnik in Slovenia. In the first part of the article, we outline the understanding of the concept of individualisation in the didactic and pedagogical literature of the post-war decades, especially in the 1950s and 1960s, before Strmčnik started to participate in the field with his research and professional work. We show that the individualisation of instruction was always understood as one of the didactic principles, but not only that: especially in the 1960s, it was also an important systemic and school political, as well as ideological issue. In the second part of the paper, we outline Strmčnik's contribution to the development of differentiation and individualisation. We prove the thesis that by systematically studying this area, and particularly by justifying the role and importance of so-called flexible differentiation, he made an important - if not decisive - contribution to the preservation of the unified primary school and to the suppression of 1990's political and professional tendencies to introduce external differentiation already at the level of lower secondary education. The final part of the article is devoted to an overview of the systemic solutions to differentiation in primary school legislation: firstly, the 1996 solutions, and then the changes to these solutions that followed in the period from 2006 to 2012 - which also met with a critical response.

Keywords: individualisation of teaching, differentiation of learning, France Strmčnik, personalisation of learning

E-mail for correspondence: damijan.stefanc@ff.uni-lj.si