

## Zdenko Medveš

### Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje?

#### *Ob 80. jubileju prof. dr. Metoda Resmana*

**Povzetek:** Članek je nastal ob 80. življenjskem jubileju prof. dr. Metoda Resmana. Za njegovo strokovno in znanstveno delo sta značilna velika občutljivost za humanistične in socialne razsežnosti šolskega prostora ter snovanje idej in operativnih rešitev, ki v šoli krepijo duha humanizma in sožitja. V svojih zamislih zelo pogosto sledi intuiciji in racionalni presoji, redko pa se izrecno zaveže kakemu teoretskemu diskurzu ali paradigmi, čeprav je v njegovih delih dovolj namigov, ki dajo slutiti teoretska in paradigmatiska ozadja. V svojem življenju je razvil kar nekaj dobrih pedagoških idej, v članku bomo obravnavali *oddelčne konference* kot pomembno inovacijo vzgojnih praks ter *profiliranje dela šolskega pedagoga* po letu 1999, ko so bile sprejete *Programske smernice*, ki so strokovno, teoretsko in metodološko radikalno spremenile dotedanji koncept delovanja službe, s tem ko so kot temeljno obliko njenega delovanja opredelile »svetovalni odnos«, kar je delo službe v praksi preusmerilo od razvoja pedagoških strategij, organizacije in kakovosti objektivnih delovnih procesov v individualno psihološko svetovanje. Nekatere najbolj odlične ideje pa so v šolski praksi preživele le kratek čas in v tem zapisu bom poskušal razkrivati njihova teoretska ozadja, kateri teoretski diskurzi so usmerjali njegovo delo, in se približati odgovoru na vprašanje, ali natančnejša identifikacija teoretskega oziroma paradigmatškega diskurza lahko zavaruje dobre pedagoške ideje za daljšo življenjsko dobo.

**Ključne besede:** vzgojni stili, permisivnost, eksperiment v Logatcu, oddelčne konference, prvoosebna izkušnja, politizacija šole, šolsko svetovanje, svetovalni odnos, pedagoške paradigme

UDK: 37.01

Znanstveni prispevek

## Uvod

Ta zapis je posvečen jubileju prof. dr. Metoda Resmana na poseben način, glede na jubilejni zapis o njegovem življenju in delu, ki sem ga pisal ob njegovi sedemdesetletnici in takrat predstavil vse pomembne dogodke v njegovem profesionalnem življenju. To se začne s priložnostnim poučevanjem zgodovine na OŠ Cerklje na Gorenjskem, po diplomi iz pedagogike in sociologije na Filozofski fakulteti v Ljubljani se nadaljuje s kratko zaposlitvijo kot vzgojitelj v Vzgojnem zavodu Frana Milčinskega v Smledniku. Po odsluženi vojaščini leto in pol dela kot vzgojitelj v znanem logaškem eksperimentu, se nato zaposli kot šolski pedagog na OŠ Polje, čemur sledi prestop v akademsko kariero od asistenta do rednega profesorja na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer sklene svojo delovno pot. Zapis ob sedemdesetletnici predstavlja na podlagi izbranih člankov in monografij, ki jih je Resman do tedaj objavil samostojno ali soavtorstvu, prelomnice tudi v strokovnih dosežkih. Vse, kar sem zapisal v tedanjem jubilejnim zapisu (Medveš 2012), seveda velja še danes in zato ne bi bilo ne zanj ne zame dostojno, da bi ponavljal, kar sem pisal pred desetimi leti, posebej še, ker svojega dela pri sedemdesetih ni končal, saj se tudi po tem letu njegova bibliografija vsako leto poveča najmanj za tri enote, kar že samo po sebi napoveduje marsikaj novega na ključnem raziskovalnem področju – to je šolsko svetovanje in zlasti delo šolskega pedagoga, na kar se osredotoča prav v zadnjih desetih letih. Predvsem pa mi je namesto ponavljanja zapisanega privlačno poglobljeno raziskovanje teoretskih ozadij raziskav in dosežkov Resmana, za kar v nekdanjem jubilejnim zapisu ni bilo priložnosti že zaradi obširnosti dela, ki ga je bilo treba predstaviti. Merilo za identifikacijo teoretskih ozadij Resmanovega dela so mi bile reference, kjer pa teh ni bilo, njegovi spomini v daljših pogovorih, ki sva jih imela ob nastajanju tega zapisa, o tem, kaj je bral v določenem obdobju in kateri avtorji so ga navdahnili. Privlačnost raziskovanja teoretskih ozadij pedagoga, ki je dal pečat določenemu času, in Resman ga je, je v tem, da na konkretnem primeru pedagoškega raziskovanja razkriva tudi družbene determinante, ki so določale osebno pedagoško misel in pedagoško znanost, sploh v nekem obdobju, o katerem obstajajo danes zelo ambivalentne reminiscence, v katerih se na eni strani spomina pedagogika kaže kot teoretsko

avtonomna in pluralna, na drugi strani pa kot prevajalka in prenašalka politične ideologije v pedagoške diskurze. Pogosto se takšne oznake naslanjajo zgolj na terminološko sorodnost političnega in pedagoškega govora, za kar je, kot bomo videli, ilustrativen primer prav Resmanova zgodba o oddelčnih konferencah, ki pokaže, kako enostranske in tudi napačne so lahko interpretacije, ki na površinskih znakih, brez globljih vsebinskih in teoretskih analiz enačijo pedagoške paradigme s političnimi ideologijami, zato je eden od namenov tega prispevka, da pokaže tudi razklon med pedagoško teoretskim in ideološkim diskurzom v zadnjih desetletjih preteklega stoletja.

## Izzivalni protest

Vsi, ki osebno poznamo Metoda Resmana, bi najbrž soglašali, da sta nenasilnost in nekonfliktnost njegovi pomembni vrlini, zato nas prav osupne prvi članek, ki ga je objavil po nekajmesečni zaposlitvi v Vzgojnem zavodu Frana Milčinskega v Smedniku (Resman 1966). Bilo je to neposredno po končanem študiju pedagogike, v času, ko pri nas javne kritike državnih zavodov niso bile povsem samoumevne. Resmanov popis vzgojnega delovanja v smledniškem zavodu je ostra, a iskrena izpoved, ki ob kratkih in samozavestnih teoretskih ocenah konkretnih vzgojnih praks in ravnanj izzveni neprizanesljivo in obtožujoče izzivalno, kar še stopnjuje uredništvo Prosvetnega delavca s tem, ko članek naslovi *Kriza v vzgojnem zavodu »Frana Milčinskega« v Smedniku* in doda še bolj neposreden podnaslov, izpisan z velikimi okrepjenimi črkami, ZGREŠENE METODE DELA. Resman se ne spotakne ob zunanjo atmosfero, ki jo ustvarjajo stari grajski zidovi in sobane, v katerih deluje smledniški zavod, temveč meri točno v sredino problema, v pedagoško vodenje, in to z brezkompromisno oceno, da je vodenje v zavodu vzpostavilo fevdalno pedagoško miselnost, negativne in nasilne vzgojne strategije, kar se odraža že v stališčih, ki prevladujejo med vzgojitelji, v zakoreninjenem prepričanju o apriorni pokvarjenosti gojencev, na čemer temeljijo nezaupanje vzgojiteljev v možnost vzgoje v duhu pozitivne življenjske perspektive ter značilno nasilno vzgojno delovanje in ukrepanje, ki stavita zgolj na pedagoško moč nadzora, omejevanja in kazni. Agresivne metode vzgajanja vodijo po Resmanu v identifikacijo gojencev z vzgojiteljem kot agresorjem, zato se agresivnost perpetuira in postaja naravno razmerje tudi v medsebojnih odnosih med gojenci, v katerih se uveljavlja fizična premoč kot sredstvo reševanja medsebojnih problemov in odnosov (prav tam, str. 4). V predstavi, kot nam jo ustvari Resman z analizo koncepta vzgoje in njegovega nenamernega učinkovanja na skupnost gojencev, se nam smledniški zavod prikazuje kot zapor v najslabši obliki, ki potrebuje »paznike, ne pa vzgojiteljev« (prav tam).

V pogovorih o teh dogodkih je kot teoretsko platformo za svojo kritiko smledniškega zavoda v svojem spominu prepoznal teorijo permisivne vzgoje, ki jo je v študiju pedagogike razvijala Milica Bergant na podlagi svetovnih humanističnih pedagoških gibanj po drugi svetovni vojni. Inspirativni avtorji naj bi mu tedaj bili Abraham Maslow, Carl Rogers, Melanie Klein, John Bowlby, Raymond Cattell,

torej referenčni avtorji tistega časa na zahodni strani železne zavese. Interpretativne podlage teh avtorjev ostajajo v spominu Resmana, diplomiranca pedagoškega študija iz šestdesetih let, najbolj relevantne, Rogersovemu načelu »person centred therapy« se bo zavezal za vse življenje in mu bo posebne preferenčne vrednosti pripisoval tudi v besedilih zadnjega obdobja (Resman 2000, 2017, 2022). Navedeni avtorji so pogosto v ozadju njegovih teoretskih razmišljanj brez izrecnega citiranja, smledniški primer pa kaže, da mu dajejo podlago tudi za ocenjevanje tedaj aktualnih družbeno-pedagoških praks. Resman je živ dokaz, kako enostranski so namigi, da naj bi študij pedagogike po vojni ustvarjal diplomante, zaslepljene z ideološko politično indoktrinacijo.

Ta javni protest Resmana o zgrešenosti vzgojnega dela v vzgojnih zavodih je bil, kot se spominja in tako izhaja tudi iz osebnih pisem, povod za to, da je bil povabljen k sodelovanju v znanem eksperimentu v Logatcu. Ko je bil članek objavljen, je bil Metod vojak JLA in med vojaščino je prejel pisno povabilo Milice Bergant in Bronislava Skaberneta, da bi sodeloval v eksperimentalnem projektu uvajanja novih pedagoških konceptov v vzgojnih zavodih (Resman 2022, str. 13).

## **Eksperiment v Logatcu**

Eksperiment v Logatcu, mestu druge redne zaposlitve, ima v razvoju teoretskih pogledov Resmana usoden pomen, kar je neposredno razvidno iz omemb (Resman 1982, str. 52, 2022, str. 13–14), da je na ta eksperiment navezoval zasnovo in izvedbo svoje najbolj intimne pedagoške ideje: oddelčne konference. To povezavo sva ugotavljala tudi z Robijem Krofličem (Medveš 2012, str. 150; Kroflič 2022, str. 51), nihče med nami pa ni vsebinsko interpretiral temeljev za povezovanje oziroma nakazal skupnih teoretskih imenovalcev, ki bi utemeljevali prenašanje pedagoških modelov med dvema tako različnima konceptoma, kot sta koncepta dela v vzgojnem zavodu in v redni, večinski osnovni šoli. Resman v monografiji *Oddelčne konference v funkciji vzgoje za samoupravljanje* (1982) povezavo med logaškim eksperimentom in oddelčnimi konferencami omeni v enem samem stavku (Resman 1982, str. 52), kasneje pa ne podkrepi tega z nobeno referenco na logaški eksperiment. Samo po sebi je občutljivo vprašanje, pod kakšnimi pogoji lahko prenašamo določene operativne vzgojne modele, posebej med tako različnima področjema, kot sta vzgojni zavod, kjer lahko dominirajo terapevtski značaj dela in terapevtski cilji, ter redno množično institucijo, kot so vrtec, osnovna in srednja šola. Resman se zaveda, da neposreden in mehaničen prenos pedagoških praks ni mogoč, pa tudi tega, da niti prenos določenih uspešnih praks (na primer) v vodenju skupinskega dela ne more biti uspešen, lahko je celo nevaren, verjame pa v to, da lahko v različnih okoljih uveljavljamo iste teoretske modele in da lahko, če se igramo znanost, s pomočjo teoretske osmislitve prakse trasiramo pot, ki lahko vodi do praktičnih modelov v drugačnih okoliščinah. Skupni teoretski imenovalci med logaškim eksperimentom in oddelčnimi konferencami naj bi bili teorija permissivne vzgoje, teorija skupinske dinamike (Resman 1982) in deinstitutionalizacija (Kroflič 2022). To pa je že treba globlje osvetliti.

*Razumevanje permisivnosti v raziskovalnem timu logaškega eksperimenta*

Glede teorije skupinske dinamike ni bistvenih težav. Teorijo in prakso skupinskega dela sta v logaškem eksperimentu posredovala »zunanja« predavatelja Bernard Stritih – 1968/69 in Danica Marion – 1970 (takrat je bil Resman že pedagog na OŠ Polje) z organiziranimi trening seminarji iz skupinskega dela in skupinske dinamike. To izobraževanje je bilo, kot je mogoče sklepati iz *Poročila o eksperimentu* (1974), teoretsko enotno zastavljeno in prepleteno s praktičnim treningom.

Drugače pa je s teorijo permisivnosti. Permisivnost v logaškem eksperimentu je v uvodu *Poročila o eksperimentu* (prav tam) najprej opredeljena negativno, kot odsotnost vsake represije v tretmanu in kot nadomestilo v slovenskih zavodih sicer prevladujočega behaviorističnega tretmana po modelu »nagrajevanje – kaznovanje« (prav tam, str. 19). Iz ciljev eksperimenta je razvidno, da je bil, kot pravi Katja Vodopivec, zasnovan kot tretmanski in ne kot vzgojni eksperiment, saj njegov cilj ni prevzgoja, njegov namen ni usposobitev gojencev za poklicno življenje (Vodopivec 1974, str. 36–39), prav tako v predstavitvah aktivnosti, procesov in rezultatov ni čutiti moraliziranja, drugače značilnega za vzgojo tako v standardnih institucionalnih kot neinstitucionalnih okoljih. Sicer pa si člani raziskovalnega tima (Katja Vodopivec, Milica Bergant, Miloš Kobal, Franc Mlinarič, Bronislav Skaberne, Vinko Skalar), ki ga je za vodenje eksperimenta ustanovil Kriminološki inštitut pri Pravni fakulteti Univerze v Ljubljani, glede ciljev niso enotni, nekateri vendarle menijo, da bi morali doseči pozitivne učinke tudi v prevzgoji in sposobnosti za vključitev v življenje (Skalar, Bergant). Za vse pa je glavni cilj preizkus učinkov tretmana, ki temelji na zaupanju in opustitvi represije. Poročilo prikazuje obe plati (prav tam). Člani raziskovalnega tima se zavedajo, da je rezultat eksperimenta lahko tudi negativen, izhajajo pa iz prepričanja, da bi metoda skupinskega svetovanja lahko omogočila premostiti veliko razhajanje med teorijo in prakso v obravnavi disocialne mladine. Cilj je razviti novo strategijo tretmana, za katero bi bili značilni demokratični odnosi, ter zanjo usposobiti vzgojitelje in mojstre praktičnega usposabljanja (Poročilo 1974, str. 18–19). Raziskovalni tim si je zelo realno postavljaj pričakovanja pri eksperimentu in pri tem ni vztrajal na soglasju članov o nobenem vprašanju od načrtovanja, prek izvedbe do evalvacije rezultatov, edino osnovna hipoteza je bila usklajena: ali je mogoče z intenzivnim skupinskim svetovanjem osebja doseči permisivno zavodsko atmosfero, ki v vzgojnem pogledu ne bi bila nič manj uspešna od metod, ki se uporabljajo v drugih zavodih, in bi bila sprejemljiva tudi za ožje in širše zavodovo okolje ter za družbeno atmosfero v Sloveniji nasploh in bi lahko bila podlaga za nove koncepte vzgoje, ki bi se odrekli medosebnemu tlačenju in pritisku, ki ga represija sproža med vzgojiteljem in otrokom ter ogroža avtentični in ustvarjalni razvoj tako osebja kot gojencev (Vodopivec 1974, str. 66–67).

Poročilo o eksperimentu kaže, da si člani raziskovalnega tima glede demokratičnega načina sodelovanja niso bili enotni, niti na ravni teorije ne, posebej pa ne glede razumevanja modela permisivnosti. Glede permisivnosti sta med člani raziskovalnega tima vsaj dva različna pogleda. M. Bergant vidi permisivnost v socialnem odnosu med pedagogom in gojencem ter v ravnanju pedagoga, preferen-

čen avtor zanjo je John Bowlby, ki izvore konfliktov in težave v razvoju osebnosti vidi v realnih življenjskih okoliščinah, zlasti družini, zato si M. Bergant zavzema za to, da naj bo eksperiment zasnovan kot proces socializacije, ki upošteva subkulturo socializacijskih obrazcev in socialnih okoliščin, iz katerih prihajajo gojenci (Bergant 1974, str. 165–167). Permisivnost M. Bergant interpretira predvsem v socialnem smislu, razumeti in sprejemati je treba otroka v kontekstu okolja, iz katerega izhaja, zlasti še ob travmatičnih doživetjih, kot so preselitve, kar je za zavod v Logatcu specifično, saj v določenem času samo 38 % otrok ni bilo preseljenih iz družine staršev (prav tam).

Na drugi strani so zastopniki tretmanskega pristopa, ki vidijo funkcijo tretmana v razreševanju konfliktov z nezavednim ozadjem. Iz poročila je sklepati, da je bil tovrsten pogled na delo vzgojiteljev dominanten, kar izhaja že iz dejstva, da je usposabljanje vzgojiteljev vodil psihiater; njegova tema rednih konzultacij je bila *nedirektivna metoda doživljanja dinamike v skupini*. Na začetku so bile konzultacije tima vzgojiteljev naravnane na psihoanaliziranje nekih globljih ozadij doživetih praks, na fantazije in sanjarjenje. Tega je sicer bilo vedno manj in sčasoma sploh nič več (Kobal in Vodopivec 1974, str. 84–86), a kljub temu je bilo, kot kaže poročilo, to psihološko ozadje podlaga za razumevanje permisivnosti ves čas eksperimenta, vzgojiteljevo delo pa označeno kot laično psihiatrični pristop (Kobal 1974, str. 92).

V pogovoru za pripravo tega članka je Resman potrdil, da so bile na sestankih članov raziskovalnega tima ostre polemike glede uveljavitve obeh opcij eksperimenta, posebej med M. Bergant in Kobalom. Prečen pregled *Poročila o eksperimentu* ustvari vtis, da je bilo največje odstopanje od načrtovanega interdisciplinarnega dela pravnikov, psihiatrov, psihologov in pedagogov v raziskovalnem timu v tem, da je v eksperimentu postopoma povsem izpuhtel pedagoški pristop. Mogoče je bila po strokovni usmeritvi zanj »zadolžena« M. Bergant, a videli smo, da ni bila uspešna pri premikanju tretmanskega v socializacijski proces. Odsotnost pedagoškega pristopa je razvidna tudi iz tega, da sta bili izvedeni le dve od desetih načrtovanih ur za »pedagoške konzultacije« raziskovalnega tima z vzgojitelji, medtem ko so bile izvedene vse konzultacije, ki sta jih vodila psihiater z vzgojitelji in psiholog z mojstri.

### *Ambivalentne ocene eksperimenta*

Kljub prikazanim teoretskim nasprotjem je bila teorija, kot sklepamo iz *Poročila o eksperimentu* (1974), močnejši del eksperimenta, a se je že v drugi polovici leta 1967/68 na sestankih skupin vzgojiteljev in raziskovalnega tima izražala averzija vzgojiteljev do članov tima, češ da kot teoretiki ne razumejo problemov praktičnega dela, poleg tega pa so vzgojitelji izražali nezadovoljstvo tudi zato, ker naj bi se pred raziskovalnim timom oni čutili kot predmet opazovanja in ne gojenci (Kobal 1974, str. 86). Da je v tem zadnjem očitku nekaj resnice, je mogoče sklepati iz resignirane Kobalove ugotovitve o uspešnosti eksperimenta: »Uspelo je, da so vzgojitelji zmanjševali represivno ravnanje do posameznika in skupine in

uporabljali več permissivnega in laično terapevtskega pristopa. Nekaterih ciljev, najbrž, nismo dosegli, in verjetno jih na takšen način dela sploh ni bilo mogoče doseči. Zgolj načelo nedirektivnosti vodenja je bila prešibka spodbuda, da bi *lahko spremenila osebnost vzgojitelja* [poudaril Z. M.], njegove poglede, interpretacije in emocionalno doživljanje, saj v skupini niso mogli pomembneje vplivati na zaželene in teoretično pričakovane transformacije.« (Kobal 1974, str. 86–87) Je v Logatcu dobro pedagoško idejo umorila psihoterapija?

Sicer pa so tudi glede praktičnih dosežkov pogledi članov raziskovalnega tima zelo različni. Več jih opozarja na spremenjeno klimo v zavodu glede na kontrolne zavode, so pa na drugi strani izrazito negativne ocene, kot na primer: določena stopnja rigidnosti in napetosti v skupini vzgojiteljev se je ohranjala ves čas eksperimenta; občutilo se je, da teorija ne razpolaga z jasnimi smernicami za uresničevanje demokratskih vzgojnih praks, prenašale so se nekatere izkušnje iz industrije; neomajno zaupanje v metode dela postaja dogma in si prilašča totalno sposobnost učinkovanja, fetišizacija metod kot ideologije postopno vodi v rutinstvo in celo možnost teroriziranja članov skupine v primerih, ko se skupina počuti ogroženo; osebje je kot načelo dobro sprejelo permissivno atmosfero, a bilo je veliko nenačelnega popuščanja gojencem. To stanje anarhije je trajalo še pozno v leto 1968/69. Zavod je do začetka septembra 1968 posloval brez trdnih organizacijskih okvirov. Osebje je v resnici čutilo, da so takšni okviri potrebni, a jih samo ni niti znalo niti želelo vzpostaviti, ker bi to vodilo v večjo individualno disciplino in delovno angažiranost. V zavodu je zavladal sistem »laissez faire«. Tako je ostalo vprašanje celovite organizacije zavoda, ki naj ne bi bil avtokratsko voden, odprto do konca eksperimenta (Kobal 1974, str. 90–94).

Nedvomno so imeli vzgojitelji v logaškem eksperimentu, večinoma so bili mladi diplomanti, izjemne možnosti za nadaljnje izobraževanje v teoriji in praksi. S seznama literature, na katero se sklicujejo člani raziskovalnega tima v *Poročilu o eksperimentu* (1974), je razvidna orientacija na aktualne avtorje anglosaškega in srednjeevropskega območja, kar nedvomno kaže na to, kako so bili v slovenskem prostoru prisotni teoretski diskurzi, ki so rasli iz psihoanalize, sociologije skupin, kritične teorije družbe in prakse skupinskega dela. V zavesti širokega kroga pedagogov – teoretikov in praktikov, posebej s področja vzgoje in izobraževanja asocialne mladine, je logaški eksperiment odmeval kot prostor širokega odpiranja zahodu; res je, da so bili med akterji pravniki, psihologi in psihiatri, a vendar ta vpliv z delom M. Bergant močno označuje tudi akademsko pedagogiko (to smo tedanji študentje občutili), za katero kdo na hitro reče, da je bila po vojni ideologizirana. Z logaškim eksperimentom so v slovenskem pedagoškem diskurzu dobile domovinsko pravico tri ključne teoretske orientacije: *otrokocentrizem*, kjer dominira koncept na klienta usmerjene terapije Carla Rogersa, *permissivnost*, ključni avtorji pripadajo različnim teorijam, psihoanalizi August Eichorn, Jacques Berna, Melanie Klein, Alexander Neill, socialni psihologiji John Bowlby, pragmatistični pedagogiki John Dewey, ter *skupinska dinamika* s srednjeevropskimi in anglosaškimi vplivi (Otto Wilfert, Raoul Schindler, Raymond Battegay, Josephine Klein).

## Povezava med logaškim eksperimentom in oddelčnimi konferencami

Vrnimo se k vprašanju, kakšna bi lahko bila teoretska povezava med logaškim eksperimentom in oddelčnimi konferencami, ki jih je snoval Resman po zaposlitvi na OŠ Polje. Svoj odnos do logaškega eksperimenta je Resman predstavil v članku za monografijo *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu* (Resman 2022) in očitno ima eksperiment v njegovem spominu častno mesto. V njem je sodeloval dobri dve leti, a posledice tega dela se čutijo vsaj še nadaljnjih 15 let prav v razvijanju projekta oddelčne konference. V logaškem zavodu se je počutil dobro, nikjer ni sledi slabe smledniške izkušnje; za »stil vzgojnega dela ni bila značilna agresivnost, avtoritarnost, zahteva po poslušnosti gojencev« (Resman 2022, str. 10–13). Lahko je uveljavil dve predpostavki svojega razumevanja odnosa do gojencev, *zaupanje* in *delo v skupini*, in obe predpostavki bosta temelj razmišljanja o oddelčnih konferencah. Prva ga vodi k temu, da otroka (učenca) sprejema brez predsodkov in vnaprejšnjega obsojanja, z zaupanjem v možnost njegovega pozitivnega odločanja in zaupanjem v sposobnost krepitve lastne odgovornosti. Vse to pa mu omogoča skupnost, pri čemer bo namesto zavodske vzgojne skupine v šoli ta prostor oddelek, kjer lahko (učenci) vzpostavljajo socialne, čustvene in intelektualne vezi, kar za vse njegovo življenje krepí vero v izobraževalno in vzgojno moč oddelka (prav tam, str. 21–23).

V konstrukciji projekta oddelčne konference nikjer ni razvidna neposredna teoretska sorodnost z logaškim eksperimentom, nobene reference ni, ki bi to pokazala, a prav navedeni predpostavki (zaupanje kot odnos do otroka in vloga skupnosti) kažeta na to navezavo. Pomembno je to, da Resman jasno poudari razliko med načelom otrokocentrizma (zaupanje) in permisivnostjo (strategija dela v skupini). Izenačevanje otrokocentrizma in permisije je groba teoretska napaka, ki se nujno logično konča v tem, da je permisivnost razumljena kot popušcanje otrokovi želji. Otrokocentriem je najbolj preprosto rečeno točno to, kar misli Resman, sprejemanje otroka brez predsodkov, brez vnaprejšnjih sodb o njegovih zmožnostih, lastnostih, socialnem okolju ali preprosto o njegovi »naravi«. Izraz »zaupanje« mogoče ne pojasni najboljše celotne kompleksnosti otrokocentrizma, pa še preveč moralistične konotacije je v njem. Po mojem razumevanju je pomensko bližje opredelitev avtopoetske pedagogike, ki človeka in samoumevno tudi otroka razume kot avtopoetsko bitje, ne kot mehanični stroj, torej ne kot bitje, ki deluje po fiksiranih vzorcih, temveč kot bitje, ki potencialno lahko v vsakem trenutku preseže vzorec svojega ravnanja, pa naj bo v smeri zla ali dobrega.

Resman sicer ne uporablja terminologije, ki je udomačena v avtopoetski pedagogiki, niti ne citira avtorjev iz tega kroga, a zamisel oddelčne konference je mogoča samo znotraj teoretskega kroga, ki samokreativnost zavesti sprejema kot dejstvo in prvoosebno izkušnjo kot način njenega izražanja v komunikaciji. To bi lahko bilo ozadje teoretskih podlag, na katerih je Resman gradil idejo oddelčne konference v magistririju, doktoratu in številnih objavah, posebej v monografiji *Oddelčne konference v funkciji vzgoje za samoupravljanje* (Resman 1982). Resman v bistvu ne navaja nobenega teoretskega vira, idejo oddelčnih konferenc izpelje iz obsežne analize samoupravnih in strokovnih organov ter sistema upravljanja

vzgojno-izobraževalnih institucij, pri čemer so mu temeljni viri šolski zakoni. Analiza je kritična v presoji položaja učencev, ugotavlja, da je ta izrazito formalističen, saj sistem (samo)upravljanja v šoli mehanično posnema sisteme (samo)upravljanja v neizobraževalnem sektorju in na enak način povezuje sodelovanje različnih zainteresiranih skupin, s tem da v šoli vključuje tudi eksterne interesne skupine (ustanovitelja) in starše. To upravno strukturo označi kot neustrezno in nemoralno do učencev, ki jim srednješolski zakoni sicer dajejo formalno pravico enakopravnega sodelovanja v sistemu upravljanja, vendar ob tem ne upoštevajo izrazito avtoritarne strukture notranjih odnosov med »profesionalci« in »laiki«, ki so značilni za izobraževalne zavode. Značilnost sistema upravljanja šole je, da ima vsak interesni pol svojo linijo organiziranja in s tem vplivanja, pa naj gre za strokovno linijo (zbor vzgojiteljev) ali pa samoupravno (zbor delavcev, oddelčna skupnost učencev ipd.), kot šibka točka pa se mu izkazuje brezno med učitelji in učenci/dijaki in prav to brezno naj bi prekrila ideja oddelčnih konferenc, ki se mu je v tej analizi ponudila kot preprosta rešitev, kot Ockhamova britev: vsi udeleženci imajo svoje organe, le skupnega telesa učiteljev in učencev v obstoječi strukturi upravljanja ni, zato naj se ustanovijo *oddelčne konference kot skupnost vseh učencev in vseh učiteljev, ki poučujejo v oddelku, v kateri ne bodo veljali le splošni principi samoupravnega komuniciranja, temveč tudi spoznanja pedagogike, psihologije in drugih znanosti, da bodo učencem dejansko omogočeni izražanje notranjih motivov, razpravljanje in odločanje o skupnih vprašanjih* (Resman 1982, str. 62–63).

Oddelčna konferenca v bistvu sledi razumevanju vzgoje v reformski paradigmi: otrok je medij vzgoje, vzgoja ni mogoča kot prenos, ponotranjanje vsebine zavesti drugega, otrokova zavest le sama lahko ustvari premik, ko otrok doživi iritacijo v komunikaciji s svetom, če v komunikaciji lahko izraža in z drugim sooča osebno doživljanje (prvoosebne izkušnje) ter so mu ponujene možnosti za dogovarjanje in soglasje. To pa omogoča le komunikacija v simetričnem odnosu, v neposrednem medčloveškem odnosu brez »vmesnikov« formalnega zunanjega okvira, kar je drugače pri discipliniranju, ki temelji prav na zunanjem formalnem okviru. Resman ne navede vira, ki bi mu spodbudil razumevanje vzgoje kot simetrične komunikacije, a če sledimo opisom delovanja oddelčne konference v različnih fazah (pripravi, izvedbi, odločanju, uresničevanju sklepov) (Resman 1982, str. 121–124), bi okvire lahko našli v sodobnih komunikacijskih teorijah. Še najbližje sta sistema komunikacije, ki sta ju razvijala Jürgen Habermas in Niklas Luhmann. Zgled prvega je nehierarhična komunikacija v svetu življenja (civilni družbi), ki temelji na enakopravnosti udeležencev, enakih pravicah do razprave in glasovanja ter na iskanju soglasja na temelju racionalnih argumentov, Luhmannu pa več kot racionalni argumenti v komunikaciji in soglasje pomenita neodtujljiva pravica do izpovedovanja osebnega doživetja in uveljavljanje individualne diferencirane percepcije okolja (Medveš 2018, str. 15–16). Na tej podlagi bi oddelčno konferenco lahko *definirali kot deinstitucionaliziran prostor v šoli, kot šolsko celico habermasovskega sveta življenja, ki pripoznava pravice vsakega individuuma do lastnega mnenja ter izražanja dvoma o vseh vprašanjih*. V teoretskem smislu je konferenca konglomerat dveh nasprotujočih si komunikacijskih teorij, a če bi Resman hotel »izčistiti«, pomeniti teoretski temelj, bi se morali odreči eni

od temeljnih zahtev, ki jih postavlja za delovanje konference: izražanju osebne izpovedi ali iskanju soglasja. Teoretska »nečistost« torej ni napaka, je izraz usode pedagogike in vsake znanosti, ko se v izhodišču opredeli za fenomenološko pozicijo in postavi v središče objektivnih procesov doživetje posameznika, enostavno ni več mogoča kot pozitivistična in ne kot teoretsko čista znanost.

S tem je v bistvu podana otrokocentrična podlaga oddelčnih konferenc. Preostane nam, da opredelimo še drugo podlago: permisivnost. Tudi pri tem se Resman znajde v teoretsko praznem prostoru, saj mu logaški eksperiment ni ponudil nikakršne jasne orientacije zaradi že omenjenega pojava depedagogizacije. Kritika depedagogizacije je za koga morda sporna, če za tem vidi branjevski pomen in jo razume kot odsotnost soljenja pameti, vsiljevanja ideologije ali moraliziranja. Nam depedagogizacija pomeni odsotnost temeljnega pedagoškega razmisleka o tem, »kako ravnati«, »kaj storiti«, saj je pedagogika manj znanost resnice kakor znanost ravnanja. Prav takega razmisleka v logaškem eksperimentu ni bilo, niti ni bilo programa usposabljanja vzgojiteljev za to, ki bi ga lahko Resman uporabil, sam je moral zasnovati permisivnost, teoretsko in izvedbeno. To naredi v magistrski, doktoratu in mnogih objavah (Resman 1982).

### *Razlika v pogledih na permisivnost*

Interpretativni okviri logaškega eksperimenta so se zaradi depedagogizirane permisivnosti končali na psihološki platformi (Vodopivec 1974; Skalar 1974), na operativni ravni je bil cilj predvsem ustvarjanje permisivne klime in odsotnost nasilnega ravnanja (prav tam, str. 39; prav tam, str. 44). Teorija obravnava permisivnost bolj kompleksno. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je Diana Baumrind uvedla pojem vzgojni stil: klasificirala je odnose staršev do otrok in uvedla pojem *stili starševstva*. Za ločevanje stilov je uporabila *psihološki* spremenljivki: koliko je v ravnanju staršev *odzivnosti* in koliko *zahtevnosti*. Z variacijo teh dveh spremenljivk dobi tri stile starševstva: avtoritarni, permisivni in avtoritativni, za katerega se opredeljuje sama, ker pomeni uravnoteženje *odzivosti* in *zahtevnosti*. M. Bergant v monografiji *Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolstva* (1994) stile opredeli na podlagi variacije *socioloških* spremenljivk: omejevanje – spodbujanje (sprejemanje) – popuščanje in razlikuje tri stile: avtoritarnost – permisivnost – *laissez faire*; permisivni stil ji pomeni ravnotežje omejevanja in spodbujanja (Bergant 1974, str. 160–163 ali 1994, str. 109), uporablja pa jih tako za opis posameznega odnosa vzgojitelj–gojenec kot značilnosti ureditve izobraževalnega sistema (selektivnost – spodbudnost). Resman se sicer naveže na M. Bergant, vendar takoj poudari, da mora vzgojni stil ustrezati ciljem vzgoje (Resman 1982, str. 88), kar je razumeti tako, da so za oddelčno konferenco teorije o vzgojnem stilu, ki se nanašajo na posameznika ali na sistem izobraževanja kot celoto, manj ustrezne kot teorije o režimu in stilu skupinskega dela. Gre torej za neposredno navezavo na logaški eksperiment, teoretski okvir za opredelitev vzgojnega stila oddelčnih konferenc izpelje iz teorije skupinske dinamike, pri čemer loči *režim*, ki vlada v skupini, in *stil* dela posameznika (Resman 1982, str. 90). Režim mu pomeni

temeljno oznako skupine in na podlagi režima loči tipe skupin: *avtokratske* skupine, *demokratske* skupine in *anarhične* skupine. Režim je strukturna oznaka skupine, velja namreč za vse udeležence, pri tem ne misli samo načina vodenja, kar je praviloma naloga razrednika, temveč režim določa odnose in način delovanja vseh udeleženi učiteljev in učencev. Režimu ustreza vzgojni stil; avtoritarnemu represivni, demokratičnemu permisivni, anarhičnemu laissez faire, režim pa je tisti segment, ki celostno določa značaj skupine (prav tam, str. 90–92). Pomembnejši kot to so opisi režimov, ki jih Resman poda s taksativnim navajanjem *tipično pedagoških spremenljivk*, to so opredelitve *objektivnih procesov, oblik in metod* delovanja, ki jih navaja po posameznih fazah dela oddelčne konference, pripravi, izvedbi, odločanju in uresničevanju odločitev (prav tam, str. 93–97). Podobne klasifikacije vzgojnih režimov in stilov ne poznam, Resman ob njej ne navaja nobene reference, opira pa se na rezultate empiričnega raziskovanja.

Se na nekaj je vredno opomniti. Ko raziskujemo teoretsko podlago oddelčnih konferenc, se lahko zdi paradoksalno, da se Resman med pomembnimi viri v teoretskem uvodu pogosto sklicuje na besedila Vlada Schmidta iz leta 1970, ki jih poznamo pod skupnim geslom »pedagogika etatizma in pedagogika samoupravljanja«. Poznavalcem tedanjega časa se ta navezava lahko zdi paradoksalna, saj je bilo znano, da če česa ni v obsegu Schmidtovega miselnega kroga, potem zagotovo v njem ni dobre misli in besede o permisivnosti in otrokocentризmu. Kaj potem Resmanu pomeni Schmidtov strogo racionalni in tudi storilnostni pogled na vprašanja šolskega polja, ko v oddelčnih konferencah, nasprotno, išče odprt in svoboden prostor delovanja učiteljev in učencev, brez vsakega pritiska časa, avtoritete, išče prostor, v katerem naj bi se bolj izrazila pristnost doživljanja kot racionalnost? Resman je kljub Schmidtovi racionalnosti in simpatiziranju z Makarenkom ter njegovo zamislijo skupnosti kot kolektiva, katerega perspektive izhajajo iz družbe in se spet širijo v perspektivah Sovjetske zveze (Schmidt 1970, str. 179), torej kljub videnju vzgoje kot vraščanja mladih v družbeno skupnost, kot podružbljanja, v številnih Schmidtovih delih prepoznal idejo o pomenu vzgoje individuuma skozi neposredno participacijo v skupnosti: »Postalo je 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 potreba.« (Schmidt 1970, str. 111) To je predpostavka, na kateri Resman gradi svoje razumevanje oddelčne konference, ki kot socialni medij vzgoje omogoča »uresničevanje položaja učenca kot subjekta vzgoje [...] vzgoja za samoupravljanje na oddelčnih konferencah je odvisna od tega, koliko so individualne želje, potrebe, motivi vsebovani v sklepih oddelčne konference in koliko se ti sklepi potem tudi uresničujejo v vsakdanjem življenju (vsebinski in odnosni) v posameznih oddelkih na šoli« (Resman 1982, str. 100).

Ideja oddelčne konference je zavita v samoupravljanje, tedaj družbeno všečno vrednoto, a v njenih izpeljavah Resman jasno pokaže univerzalni humanistični značaj svoje zamisli. Zaveda se namreč resnosti morebitnega pomisleka, da bi lahko bila ideja simetrične komunikacije v skupnosti učencev in učiteljev ne le

popolna iluzija, ampak bi bilo postavljanje učenca/dijaka v neenakopraven položaj, ko sta racionalna presoja in razumnost argumenta edino merilo resnice v razpravljanju in odločanju, celo nestrokovno, nehumano in nemoralno. Zato se Resman obširno posveti vsem fazam oddelčne konference in učitelje, posebej razrednika kot mentorja, zadalži, da učence usposablja za nastope na oddelčni konferenci (Resman 1982, str. 121–130). Usposabljanje pomeni učence najprej naučiti reflektirati lasten položaj. Ni mogoče pričakovati, da bi otrok v tej refleksiji lahko racionalno analiziral položaj v razredu ob kompleksnih temah, ki naj bi jih obravnavala oddelčna konferenca: življenje in delo v šoli, vsebina, organizacija in metode pouka, odnosi med učenci ter med učenci in učitelji, razširjen program dela šole ter tudi širša vprašanja, kot so šolska pravila, šolski red, režim dela šole (Resman 1982, str. 141–143), mogoče pa je, na tem Resman gradi svojo vizijo konference, da otrok v tej refleksiji zmore in zna izraziti svoje doživljanje – prvoosebno izkušnjo. Naloga učiteljev, posebej razrednika, je, da učence tega učijo, jim razvijajo sposobnost, da skozi lastno doživljanje zagledajo svoj položaj, da to doživetje artikulirajo in ga v skupnosti soočijo z osebnimi izkušnjami drugih. Po Habermasu naj bi ob tem skupnost dosegla kak dogovor, če pa sledimo Luhmannovemu konceptu komunikacije, je smisel dosežen že s samim sporočilom in pogovorom, ker je s tem presežena »kultura molka«.

### **Podprojekt Oddelčne konference na Pedagoškem inštitutu ni imel ustrezne podpore**

Resman na več mestih pove, da so se oddelčne konference v praksi na osnovnih in srednjih šolah hitro širile (Resman 1982). V pogovoru je obujal spomine, kako se je vse to začelo na OŠ Polje, kjer se je leta 1969 zaposlil kot šolski pedagog. S posameznimi učitelji, dobrimi kolegi in celo sošolci, so se dogovorili, da bodo probleme oziroma konflikte, ki jih imajo posamezni učitelji v oddelku, reševali vsi skupaj in ne, kot je bilo v šolah običajno, prek razrednika kot posrednika. Rezultati so bili vidni tako v učnem uspehu učencev kot v boljši klimi in kulturi dela v oddelkih, učinki so bili zaznani tudi na celotni šoli, tako da je ravnatelj po razpravah na redovalni konferenci »ukazal«, naj se v šoli nova metoda dela uporablja v vseh oddelkih. Oddelčne konference so se začele širiti po šolah, ko so bile vključene v projekt Pedagoškega inštituta *Načrtovanje življenja in dela šole* (Pediček 1992, str. 367). Kaj se je v resnici dogajalo v mreži šol, ki so trdile, da izvajajo oddelčne konference, koliko, kje in v kakšni obliki je bila ideja izpeljana, ni jasno niti iz obširnih empiričnih raziskav, ki jih je Resman izvedel v svojem magisteriju in doktoratu v letih 1979–1988. Ali so šole organizirale te oblike zgolj kot sestanke oddelčnih skupnosti, katerih delovanje je predvidevala zakonodaja, kjer pa je bil od učiteljev navzoč le razrednik, zaradi česar ta oblika ni ustrezala zamisli oddelčnih konferenc, saj delegirano reševanje problemov prek razrednika kot posrednika med učitelji in učenci ni izpolnjevalo temeljnega pogoja oddelčne konference, ki po Resmanu terja skupno razpravljanje in odločanje *vseh* učencev in *vseh* učiteljev določenega oddelka, in to po protokolu, ki predvideva za vsa-

ko obravnava tri faze: pripravo, ko naj bi se srečali posebej skupnost učencev in skupnost učiteljev oddelka, temu sledi oddelčna konferenca, ki naj z udeležbo vseh skupaj doseže dogovor in odločitev o rešitvah, v naslednji fazi pa se sklepi in odločitve oddelčne konference obravnavajo v samoupravnih ali strokovnih telesih šole (Resman 1982, str. 103–110), tega ne vemo.

V empirični raziskavi je Resman spraševal učitelje le o tem, katere teme bi bile primerne za skupno obravnavanje in odločanje (Resman 1982, str. 180–192), ni pa »testiral«, kakšen je bil odnos učiteljev do organizacije in izvedbe konferenc. Danes lahko le ugibamo, kaj je »pokopalo« oddelčne konference. Nekaj znamenj je, da bi lahko bil glavni vzrok zapletena organizacija, ki določa protokol izvedbe v treh stopnjah: priprava, skupna obravnava in obravnava sklepov konference v strokovnih in samoupravnih telesih. O tem ni empiričnih podatkov, kot direktor Pedagoškega inštituta v tem času (1972–1975) pa se spominjam, da so ravnatelji nekateri osnovnih šol od inštituta zahtevali, da podprojekt ustavimo ali spremenimo, ker se mu upirajo učitelji, ne zaradi vsebinskih, temveč organizacijskih razlogov, češ da za izvedbo takega dela nimajo ne časa ne sredstev. Franc Pediček je kot nosilec celotnega projekta vedel za te pritiske, ni pa jasno, ali so bili odločilni pri tem, da se je v neki točki začel odrekati podprojektu oddelčnih konferenc. Kot motiv za to kasneje navaja, da Resman »žal ni vzdržal njihove pretežno vzgojne zasnove, temveč je oddelčne konference preobrazil v instrument za uvajanje učencev v samoupravljanje, v tej zasnovanosti in operativnosti pa so postajale na šolah problematične, ker so bile vse bolj na metodično sporne načine zapolnjene z ideološkostjo in političnostjo« (Pediček 1992, str. 373).<sup>1</sup> V projektu *Načrtovanje življenja in dela šole* sta bila poleg »oddelčnih konferenc še dva podprojekta, »normalizacija razredov« in »akcija šolski novinci«, ki sta po mnenju Pedička ustrezala teoretski utemeljitvi in znanstveni obdelavi, tretja tema – oddelčne konference – pa naj ne bi imela ne teoretske utemeljitve ne ustrezne znanstvene izpeljave, saj naj bi bila bolj ideologizacijsko zasnovana in izvedena (prav tam). Na podlagi dokumentacije (Resman 1982) in osebnega spomina na to obdobje lahko rečem, da tema oddelčnih konferenc v projektu že od vključitve ni imela enakopravnega statusa s preostalima dvema. Zasnova in tudi izvedba teme sta bili prepuščeni Resmanu, ki pa kot posameznik enostavno ni zmožal zagotoviti vseh pogojev za izpeljavo ideje v praksi in njeno raziskovalno spremljanje. Resman je logaško izkušnjo s skupinskim delom prenesel v šolo kot individualno izkušnjo, prenesel pa je le idejo in tehnike skupinskega dela, brez potrebne ustrezne podpore, ki je bila zagotovljena za izvedbo eksperimenta v Logatcu: to so zlasti ciljno teoretično izobraževanje vzgojiteljev, obsežno izobraževanje in usposabljanje s trening seminarji skupinske dinamike, redne konzultacije vzgojiteljev s timom raziskovalcev, problemske konzultacije tima vzgojiteljev s psihiatrom, tekoče študijske analize posameznih primerov in vrednotenje načinov ukrepanja. Teh pogojev Resman enostavno sam ni mogel izpolniti, inštitut jih pa tudi ni zagotavljal. V empirični analizi, ki jo je

---

1 Ni jasno, kdaj si je Franc Pediček ustvaril odklonilen odnos do oddelčnih konferenc. Poglavje *Ravni v prenovi šolskega svetovalnega dela* v monografiji *Pedagogika danes* je dobesedno povzet zapis ciklostiranega gradiva, ki ga je podpisal Franc Pediček, datirano pa je 1. 8. 1988, torej kar nekaj let po tem, ko je bil končan celoten projekt.

Resman zasebno (ob pripravi magisterija) izvajal v letih 1979–1981, so mu mnenj a učencev pokazala, da se ideja oddelčnih konferenc v obdobju desetih let v praksi ni uresničevala tako, kot je bila zamišljena. Ovira je bil klasičen problem, značilna avtoritarnost šolskega duha se je kot megla plazila v delovanje oddelčnih konferenc, kar večina učencev izraža s tem, da so učitelji pripravljene učencem pojasnjevati zahteve šolskega režima, manj pripravljene in nepripravljene pa so na to, da bi slišali refleksijo učencev ter njihovo prvoosebno izkušnjo. To je bilo pričakovati, saj simetrični odnosi, ki so bili referenčna točka v snovanju oddelčnih konferenc, niso nekaj, kar bi se v šolskem polju lahko zgodilo samo po sebi. Nepripravljene nanje so bili učitelji, še bolj pa učenci, ko bi morali izpostaviti svoje doživljanje, zato so pričakovali, da bodo učitelji sami usmerjali razpravo in odločitve v njihov prid. Razvijati sposobnost za artikulacijo lastnega doživetja, torej za artikulacijo prvoosebne izkušnje, je zelo zahteven in kompleksen pedagoški problem, če naj prvoosebna izkušnja ne bo iracionalna čustvena izpoved, kaprica, spontan prvi vtis; zanjo je potrebno usposabljanje, ki zagotavlja ustrezno metodološko strogost in transparentnost, s katerima lahko posameznik ob artikulaciji svojega doživljanja preseže predsodke in predsodbe, ki so običajne v šolskem okolju. Ilustrativno bi lahko rekli, da je v metodičnem pogledu artikuliranje prvoosebne izkušnje nekakšna analogija metodologije fenomenološke redukcije (Varela 2013, 2017, str. 320–322). Usposabljanje učiteljev in učencev za uporabo te metode bi bilo vsaj toliko koristno, kot so bili trening seminarji za izvajanje skupinske dinamike v logaškem eksperimentu, da bi lahko dosegli zamišljene norme komunikacije: enakopravnost udeležencev, enake pravice govora in glasovanja, izražanja trditve, pojasnil, doživetij, medsebojno spoštovanje ter spoštovanje soglasno sprejetih odločitev, posebej pri oblikovanju socialnih pravil (Resman 1982). Odsotnost tega usposabljanja učiteljev in učencev za delo v oddelčnih konferencah je v veliki meri vzrok neuspešne realizacije ideje.

Sicer pa Pedičkova ocena, da je Resman oddelčne konference speljal v politizirano delovanje šole, vsebinsko ni povsem argumentirana. Jedro zamisli konferenc je, pedagoško gledano, osredotočeno na učenje in razvijanje sposobnosti refleksije doživljanja lastnega položaja v delu in v skupnosti, razvijanje sposobnosti artikuliranja tega doživljanja in njegovega sporočanja sodelujočim ter končno razvijanje sposobnosti iskanja skupnih rešitev/soglasja. Vse to je po Resmanu bistvo vzgoje za participacijo. Gre za razvijanje sposobnosti, ki imajo značaj univerzalnega orodja, katerega uporaba ni omejena ne na oddelčno skupnost ne na politično akcijo, gre za univerzalne sposobnosti, za orodje, ki omogoča samorefleksijo delovanja v celotnem svetu življenja. Je pa res, da je razvijanje refleksije osebnega doživljanja nekaj, kar je težava za institucije in okolja, v katerih kot nekaj naravnega dominirajo hierarhije, kjer dominirajo odnosi, ki so strogo racionalizirani, formalno predpisani in določeni od zunaj. Kljub temu je empirično raziskovanje Resmanu potrdilo pomemben uspeh v realizaciji ideje že s tem, da je skoraj polovica učencev izrazila mnenje, da so bili njihovi predlogi v razpravah in odločanju nato tudi uresničeni, res pa je, da ob tem navajajo predloge, ki se nanašajo predvsem na njihovo medsebojno sodelovanje in pomoč, težko pa so uveljavljali svoje predloge, ki so naslavljali učitelje, odnose, organizacijo in vsebino pouka, ob čemer izstopa tudi

mnenje, da naj bi posamezni učitelji z agresivnimi nastopi bistveno spreminjali dogajanje na skupnih zasedanjih, kar so učenci kritično zaznavali s tem, da želijo učitelji razpravljati predvsem o temah, ki so za učence neprijetne: učna neuspešnost, graje, neprimerno vedenje, kršitve pravil in drugi »grehi«, zaradi česar se na skupnih zasedanjih počutijo slabo, nelagodno, neprijetno in oddelčne konference doživljajo kot pritisk (Resman 1982, str. 158–170)

### *Politizacija oddelčnih konferenc*

Prav pa ima Pediček v oceni, da se je ideja oddelčnih konferenc politično deformirala, a v to je ni zapeljal Resman. Ideja je bila spočeta ob sprejetju zvezne jugoslovanske *Resolucije o razvoju vzgoje in izobraževanje na samoupravni podlagi* leta 1970, ki je med drugim šole zavezala k organizaciji »linije« samoupravnega odločanja učencev in ustanavljanju skupnosti učencev oddelka. Resman v svojih raziskavah (1980, 1982) empirično zazna ta pojav v odgovorih učencev, ki kažejo, da so se sestajali samo z razrednikom, kar sicer kritično ovrednoti, a kljub temu teh oblik dela ne zavrne kot spolitiziranih in neustreznih za izvedbo ideje oddelčne konference, temveč jih v »statistiki« raziskave vodi kot oddelčne konference. Lahko je Pedička ta drža Resmana navedla na izostreno formulacijo, da Resman »ni vzdržal njihove pretežno vzgojne zasnove [...] in so bile vse bolj na metodično sporne načine zapolnjene z ideološkostjo in političnostjo« (Pediček 1992, str. 373), mogoče je k njej nekaj prispeval tudi Resman sam s tem, ko opredeli »oddelčne konference v funkciji vzgoje za samoupravljanje« (Resman 1980, 1982). Tako se lahko ocene o politizaciji ali ideologizaciji pedagoške ideje (teorije) gradijo na zunanjih znakih, na uporabi enakih pojmov, tudi takih, ki so politično povsem nevtralni.<sup>2</sup> Nabor tem, o katerih naj bi učenci in učitelji razpravljali na oddelčnih konferencah, je Resman objavil v delih 1980 in 1982, vse teme izhajajo iz njihovega vsakdanjega dela in srečevanja ter jim je težko pripisovati ideološki ali politični značaj.

Mogoče je bilo naivno Resmanovo pričakovanje, da bo v okvirih šolske kulture in klime, ki ju determinirata hierarhičnost odnosov in racionalnost ciljev, demokratično delovala tehnika skupinskega dela (Resman 2022, str. 27). V socialnih odnosih, ki so »formalizirani od zunaj«, ter v vrednotnem diskurzu racionalizma osebno doživetje tako ali tako nima prave vrednosti, refleksijo doživetja slej ali prej doleti očitek kapriciozno, uveljavljanje neracionalnosti. Za pripoznanje pomena osebne doživetja v sistemu, za »učenje« refleksije lastnega položaja v svetu

---

2 Spominjam se anekdote iz tistega časa o tem, kakšna je meja med nevtralnimi in političnimi. S Pedičkom sva bila jeseni 1971 klicana na »pogovor« s člani odbora SZDL za izobraževanje (temi: drugi blejski posvet pedagoških delavcev in mobilizacija Zveze pedagoških društev Slovenije, ki sva jo vodila v letih 1970 in 1971, za ustanavljanje regionalnih društev učiteljev), pogovor je osebno vodil prvi človek SZDL Janez Vipotnik. Ob Pedičkovem zavračanju očitka apolitičnosti, češ da tudi on govori in piše o vzgoji za samoupravljanje, se je Vipotnik odzval, da samoupravljanje samo po sebi ne kaže politične ali idejne opredelitve, je nevtralno, lahko celo prikrito protisocialistično, šele besedna zveza socialistično samoupravljanje izrazi političnost, in naju je hkrati pozval, naj kar preštejeva, kolikokrat pedagogji v svojih besedilih uporabljajo besedo socialističen in njene izpeljave.

življenja, imam samo en ustrezen pojem: *prvoosebna izkušnja*; šola mora v svojem delovanju, posebej v graditvi medsebojnih odnosov, pripoznati pomen *prvoosebne izkušnje, to pripoznanje pomeni radikalno dopolnitev duhovnega koncepta institucije, ki jo določata znanstvenost pouka in idejno družbeno formalno opredeljen okvir vzgojnega delovanja, vse to je namreč po svoji naravi tretjeosebna izkušnja*. To pa je bila značilnost slovenske šole v prvi polovici sedemdesetih let prejšnjega stoletja, bila je močno ideološko izpostavljena, saj je to čas, ki ga danes mnogi označujemo kot obdobje restalinizacije jugoslovanske družbe (Uranjek 2020, str. 38). Je pa prvoosebni izkušnji nenaklonjen tudi današnji čas, ki na podlagi empirično pedagoškega diskurz veruje, da eksaktno merjenje šolskih učinkov kaže kakovost šole.

Resman se sredi osemdesetih let prejšnjega stoletja preneha ukvarjati z oddelčnimi konferencami, zaveda se, da je njihovo uvajanje kompleksen proces, ki najprej terja spremembo celotnega duha šole, in ni uresničljiv s formalnimi zunanjimi dekreti. Usmerja se v novo raziskovalno področje – posebnost šolskega menedžmenta, iz česar sledijo ključne teme, ki jih kasneje strne v novo študijsko disciplino – šolska pedagogika. Kljub temu obratu je vseskozi čutiti rezultate proučevanja oddelčnih konferenc. Oddelek mu pomeni temeljno celico šolskega menedžmenta. V središču Resmanovih analiz, razumevanja in razvoja šolske strukture, načrtovanja, upravljanja in vodenja šole je oddelek, iz njega vse izhaja in vanj se končno vse vrača (*class based systems*). Oddelek je temeljna socialna in delovna enota realnega dogajanja vzgoje in izobraževanja, v njem se dogaja vse bistveno za učenca (Resman 2007).

Oddelek je bil izhodišče tudi v snovanju koncepta šolske svetovalne službe, kar postaja akutna strokovna naloga po sprejetju nove šolske zakonodaje sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja, ki je tako rekoč čez noč »odpravila« dotedanji teoretski in operativni model dela te službe. Resman pravi, da se je za nov model šolskega svetovanja zavzemal na temelju spoznanja, da bo svetovalna pomoč usmerjena na ustvarjanje ugodnega vzdušja in razmer za delo v oddelku (Resman 2022, str. 22–24). Zasnovo novega modela službe so prinesle *Programske smernice svetovalne službe v osnovni šoli* leta 1999, ki kot temeljno nalogo službe opredelijo, da se »prek svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomen način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj« (Programske smernice 1999, str. 7). »Svetovalni odnos je temeljno strokovno izhodišče [sic!] za svetovalno službo« (prav tam, str. 8).

## **Kaj se dogaja z znanstveno utemeljenostjo šolskega svetovanja?**

Pediček v delu *Pedagogika danes* ne zavrne le oddelčnih konferenc, politizacijo očita celotnemu projektu Pedagoškega inštituta za razvoj šolske svetovalne službe. Raziskovalni projekt v začetku sedemdesetih let prejšnjega stoletja je delo službe naravnal k politični socializaciji namesto k humanizaciji šole, kar se je najbolj izostreno pokazalo v ugašanju teoretičnega razvoja šolskega svetovanja, namesto teoretiziranja naj bi bilo družbeno dopustno le njeno empirično delo-

vanje, kamor se po tem obdobju razvrščajo osrednje aktivnosti šolske svetovalne službe, kot sta akcija šolskih novincev in normalizacija razredov, s tem naj bi nastopil čas teoretskega mirovanja, ki je značilen še za današnji čas (Pediček 1992, str. 362–369). Začetek šolskega svetovanja desetletje pred tem pomeni Pedičku prodor »antropološko zasnovane pedagoške misli« v slovenski prostor kot »znanstveno utemeljeno socializiranje in humaniziranje šole. Vsi parcialni cilji šolskega svetovanja morajo biti podrejeni temeljni humanizacijski in antropologizacijski pragmatiki«, pravi Pediček (prav tam). To nam dovolj jasno pokaže, kako je Pediček svojo zamisel šolskega svetovanja snoval v duhu pedagoške paradigme kulturne pedagogike in humanistične psihologije. Najbolj imanentna raven šolskega svetovanja v tej paradigmi je posvečena otrokovemu razvoju, njegovemu kultiviranju, socializaciji in oblikovanju. Prelom s humanistično paradigmo naj bi se zgodil v prvi polovici sedemdesetih let s preusmeritvijo projekta k operativnim nalogam šolskega življenja (načrtovanje življenja in dela šole, akcija šolskih novincev, normalizacija razredov), čemur sledite obrat k empiričnemu raziskovanju in zanemarjanje teorije, kar naj bi imelo dolgoročno negativne posledice v »razvojni teoretizaciji službe« in bilo vzrok njene preusmeritve od humanizacije k politični socializaciji (prav tam).

### **Sprememba pedagoške paradigme šolskega svetovanja**

Če na akcijo šolskih novincev pogledamo s pedagoškoparadigmatskega zornega kota, ugotovimo, da akcija šolskih novincev vendarle ni bila brez teoretske podlage, le da je ta izhajala iz druge pedagoške paradigme. To nam pojasni Benjamin Jurman, ki je bil po letu 1970 neposreden sodelavec Pedička pri snovanju in izvedbi empiričnih projektov »načrtovanje življenja in dela šole«. Jurman gotovo ne bi soglašal s tem, da akcija šolski novinci ni omogočala teoretičnega razvoja službe, še manj pa s tem, da bi službo podredila ciljem politične socializacije. Jurman razvije jasno teoretsko orientacijo šolskega svetovanja: izrazi jo z nekaterimi glavnimi cilji: »ohranjati enotnost osnovne šole, zmanjševati socialno diferenciacijo, omogočiti čim večjemu številu otrok, da končajo osnovno šolo [... razviti] (opomba Z. M.) dinamično orientacijo, selekcijo in klasifikacijo« (Jurman 1975, str. 176). Mogoče je takšna govorica res podobna tedanjim šolskopoličnim parolam, a le površen pogled na te cilje bi spregledal njihovo konsistentnost, ki izhaja iz socialnokritične pedagoške paradigme. Namesto antropologizacije in humanizacije so za šolsko svetovalno službo postavljeni cilji, ki izhajajo iz načel socialne pravičnosti, a Pediček ima prav, z vidika ciljev vzgajanja projektu lahko upravičeno očitamo teoretsko praznino. Cilji projekta so izključno operativni: ugotavljanje šolske zrelosti in »oblikovanje optimalnih organizacijskih oblik dela« (prav tam), kar prepoznamo kot utemeljitev »normalizacije razredov«. Naloga šolskega svetovanja je vzpostavljati delovne pogoje za učitelje: naloga normalizacije razredov je formirati razred kot socializacijsko skupnost, naloga akcije šolskih novincev pa ponuditi učiteljem (psihološke, medicinske, socialne) informacije o otroku. Komajda kaj pa se služba 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 osredotočena na organizacijo šole kot na otroka, bolj na delovne procese kot na osebe, bolj na institucijo kot na človeka (otroka). To bi lahko razumeli kot podlago Pedičkove ocene, da se je šolska svetovalna služba sholarizirala, kar je »nasledek trde institucionalnosti na področju vzgoje in izobraževanja« (Pediček 1992, str. 69). Tudi Resman v svojih delih sprejema normalizacijo oddelkov kot teoretsko platformo oddelčnih konferenc (Resman 1982, str. 68, 2022, str. 30).

## **Teoretski razvoj šolskega svetovanja ugaša**

V nečem ima Pediček prav. Paradigmatska konceptualizacija dela šolske svetovalne službe, ki se je naslanja na socialnokritično optiko, še do danes ni pokazala novega teoretskega preboja. Z novo šolsko zakonodajo iz leta 1996 se je z enim zamahom (varovanje osebnih podatkov) zrušil model empiričnega znanstvenega pristopa, ki je bil podlaga za enotno delovanje šolske svetovalne službe v Sloveniji. Stroke niso zmogle zavarovati empiričnega pristopa v delovanju službe, kar bi lahko, če bi namesto na osebnih podatkih gradile na sistemu podatkov o delovnih procesih. Tako je ostalo do danes odprto vprašanje, kaj je potem doktrina šolske svetovalne službe. To je pogrešal Pediček po tem, ko se je iztekel raziskovalni projekt o razvoju šolske svetovalne službe na Pedagoškem inštitutu, in je zaznal nevarnost, da bi se lahko izgubila enotna platforma delovanja šolske svetovalne službe v državi. Verjel je, da bi to preprečili z ustanovitvijo »republiškega šolskega svetovalnega središča (centra), ki mora strokovno usmerjati in nadzorovalno ali supervizijsko voditi vse šolsko svetovalno delo po naših šolah« (Pediček 1991, str. 21). Center naj bi teoretsko snoval in operativno usmerjal delo službe (Pediček 1992, str. 370).

Namesto tega so bile za skladnejši razvoj šolske svetovalne službe sprejete *Programske smernice* (1999, 2008). Smernice so obsežen dokument, ki kompleksno, strokovno podprto in jasno trasira način delovanja šolske svetovalne službe. V temeljnih izhodiščih v ospredje delovanja službe nedvoumno postavijo cilj »optimalnega razvoja otroka«, s čimer nakazujejo korak k desholarizaciji službe. Moj namen ni celostna analiza *Programskih smernic*, a mislim, da je z vidika teorije komunikacijskega delovanja potreben kritičen pogled na nekatere njihove ključne elemente, ki določajo način delovanja službe. Zanima me predvsem opredelitev temeljnih nalog in prevladujočih *metod oziroma strategije* delovanja službe: »Temeljna naloga [službe] [opomba Z. M.] je, da nudi pomoč posameznikom in skupinam [...] ter sodeluje pri načrtovanju, izvajanju in evalvacij [...] njena temeljna naloga je, da se [...] preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje [...] vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela. Pojem svetovalni odnos je temeljno strokovno izhodišče za svetovalno službo [...] po njem je [...] tudi imenovana« (Programske smernice 1999, str. 6–8 ali Programske smernice 2008, str. 6–8). *Programske smernice* so očitno trdno etablirale *svetovalni odnos* kot temeljno strategijo dela šolskega svetovalnega tima in posa-

meznega svetovalnega delavca. Sintagma »svetovalni odnos« namesto svetovanja, kot je v naslovu službe, v *Programskih smernicah* ni pojasnjena, kot rečeno, je etabliрана in gotovo ima beseda »odnos« v sintagmi vsaj svoj simbolni pomen.

## Svetovalni odnos je ovira za teoretizacijo šolskega svetovanja

Ko se Resman spominja obdobja po sprejetju zakonodaje 1996, ki je na ravni osnovnega šolanja odpravila enoten sistem dotedanjih strokovnih opravil, se mu kot usoden problem za razvoj službe nakazuje nevarnost, da bo postala »deklica za vse«, zlasti pa priročen administrativni servis (Resman 2016, str. 182). Kot rešitev pred to nevarnostjo tudi sam sprejme usmeritev *Programskih smernic* o »svetovanju«<sup>3</sup> kot temelju dela službe, celo radikalizira jo z zahtevo, da naj bo delovni program službe stoo odstotno naravnani na svetovanje, vse druge morebitne naloge, ki bi jih služba opravljala, naj bodo zunaj njenega programa in poslanstva (prav tam, str. 182–184). V zadnjem delu (Resman 2022, str. 40) pa tudi Resman meni, da lahko svetovalno službo iz krize reši ustanovitev posebnega centra, morda pri Pedagoškem inštitutu, ki bi teoretsko razvijal, povezoval in koordiniral dejavnost šolske svetovalne službe (prav tam).

Kaj pomeni delovanje službe prek svetovalnega odnosa, kot to določajo *Programske smernice*, Resman pojasni in utemelji v svojem teoretsko zelo domišljjenem prispevku *Supervizija – svetovanje, terapija in nadzor*, kjer širše začrta polja dela službe, predvsem pa se zavzame za to, da naj bodo v svetovalnem odnosu zajete vse strategije:<sup>4</sup> supervizija, svetovanje, terapija in nadzor, in nekako zaupa, da bi bila s tem vzpostavljena najširša, predvsem pa enotna platforma za delo službe, ki bi definirala tudi njen strokovni profil, »profesijo«, in jo tako zavarovala pred nevarnostjo, da se reducira na priložnostno opravljanje vsakodnevnih uslug. Je pa v članku nekaj še bolj temeljnega. Če razmislek Resmana v navedenem prispevku primerjamo z dotedanjo zasnovo koncepta službe, naj si bo v viziji Pedičkove humanistične orientacije svetovanja ali pa v Jurmanovi zamisli ustvarjanja znanstveno objektiviranih pogojev za razvoj šole kot socializacijskega medija, se Resmanov teoretski obrat pokaže v tem, da težišče delovanja službe premakne od objekta (od učnega oziroma delovnega procesa) k subjektu, vzgojitelju, učitelju, otroku, učencu, dijaku (Resman 2000, str. 77, tudi 2020, str. 46–48). Ta premik je za razvoj šolske svetovalne službe usoden, opiral pa naj bi se na to, da učni, vzgojni in izobraževalni procesi objektivno niso neposredno dosegljivi zunanjim dejavnikom, saj »procesa učenja ni mogoče spremeniti, ne da bi spremenili znanje, stališča, spretnost, sposobnosti in celo značilnosti učiteljev. S tem se pozornost od predmeta (cilja) prenese na osebek, na nosilca, režiserja učenja in učnega procesa« (Resman 2000, str. 78). Usmerjenost na subjekt je kljub nekaterim razlikam skupna vsem strategijam (superviziji, svetovanju, terapiji in nadzoru), za

3 Resman vedno govori o svetovanju in v pogovoru mi je dejal, da pojmovne zveze »svetovalni odnos« sploh nima v zavesti.

4 V pogovoru mi je Metod razkril, da so ga k pisanju članka spodbudile nekatere težnje v stroki, da naj svetovalni odnos temelji le na superviziji.

vse je značilno, da so kot strategije nekje med vodenjem in psihoterapijo, da so bolj ali manj direktivne (prav tam, str. 76–77). Takšen izhod je osupljiv, premik svetovanja na subjekt izrecno izpostavlja hierarhičen značaj odnosov v šolskem svetovanju, hierarhičnost pa dodatno okrepi sintagma, da je to odnos, »svetovalni odnos« iz *Programskih smernic*. Osupne pravzaprav osebni Resmanov teoretski zasuk, če pomislimo na komunikacijski model, ki ga uporabi v snovanju oddelčnih konferenc, v šolskem svetovanju ni mogoče prepoznati niti sledi referenčne točke oddelčnih konferenc: *iskanje dogovora/soglasja*. Koncept svetovanja že po naravi ni prav nič v sorodstvu z modernimi teorijami komunikacijskega delovanja, na katerih sloni zasnova oddelčnih konferenc in so onkraj avtoritarnega. Svetovanje pa je avtoritarno par excellence, je, kot pravi Resman, vedno direktivno, bolj ali manj. Tudi kot nudenje pomoči je oblika moči (Guggenbühl-Craig 1977).

V snovanju oddelčnih konferenc ga zanima predvsem pedagoški diskurz, ne gre mu za splošno prepričevanje učiteljev, da naj bi ustvarjali permisivno psihološko klimo, temveč jim predlaga konkretne oblike in metode dela, ki ločijo demokratično skupnost od skupnosti, ki temeljijo na direktivnem vodenju ali pa indiferentnosti, ki vodi v anarhijo. Šolsko svetovanje na drugi strani gradi na alternativah, ki izhajajo iz psihološke in pedagoške platforme, predpostavljajo nekakšen »fluid«, ki spreminja mišljenje, stališča in ravnanja (prav tam, str. 74), vselej pa so ujeve v bolj ali manj direktiven odnos. Ko Resman definira filozofsko ozadje, to tudi jasno pove: »Brez filozofskega ozadja ne bi bilo mogoče razvijati svetovanja, terapije ali supervizije [...] vsaka od teh pomoči izhaja iz določenih teorij osebnosti [poudaril Z. M.] [...] svetovalna, supervizijska ali terapevtska pomoč bo odvisna od tega, kje kdo vidi vzvode človekovega razvoja in kakšno moč tem vzvodom pripisuje.« (Prav tam, str. 68–69) Filozofsko ozadje svetovanja temelji torej na psihološki platformi – na teorijah osebnosti. Ali so na ta teoretski obrat Resmana vplivale *Programske smernice*, za katere je očitno, da v njih psihološki vidik svetovanja (subjekt) dominira nad vidikom (pedagoškega) ravnanja (objektom, procesom)? Psihološko platformo v snovanju šolske svetovalne službe so uveljavile *Programske smernice* (1999), s tem ko so opredelile svetovalni odnos kot temelj dela službe, in tako so psihologi s poudarjenim kliničnim pristopom svetovalno službo dobesedno ukradli, psihološki vidik svetovanja (subjektom) ima prednost pred pedagoškim vidikom razvijanja procesov (objektom), kar je bila platforma Pedičkovega koncepta svetovalne službe (načrtovanje in evalvacija učno-vzgojnih procesov). Ta teoretski obrat je vplival tudi na Resmana, čeprav mu psihologija ne pomeni trdnega teoretskega temelja, kar se kaže v tem, da ne daje prednosti nobeni od teorij osebnosti, šolskemu svetovalnemu delavcu svetuje, naj sam izbira in se odloči, na katero se bo naslonil (prav tam).

Ta Resmanova pozicija odpira vsaj dva problema, ki bosta zaznamovala razvoj službe. Najprej gre za dilemo, ali takšna zasnova, tudi ob upoštevanju, da Resman v naboru navaja predvsem teorije osebnosti humanističnega spektra, sploh pomeni teorizacijo šolske svetovalne službe. Tudi ko sprejmemo načelo strokovne avtonomnosti svetovalca, supervizorja, nadzornika, lahko odpiranje prostora poljubni trenutni izbiri ustvarja celo napačno atmosfero, da teoretski razmislek in teoretska naravnost sploh nimata pravega pomena, iz česar izhaja nevarnost,

da začne kot strategija prevladovati ad hoc svetovanje (ravnanje). Najmanj, kar je mogoče reči, je, da ta orientacija ne odpravlja teoretičnega deficita in Pedičkova domneva o ugašanju teoretskega razvoja velja tako tudi po treh desetletjih. Obstaja tudi resna nevarnost, da bi že zaradi teoretske nedefiniranosti služba povsem izgubila znanstveno osmišljenost, kar je bil pomemben motiv njenega postavljanja v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja.

Drugi problem pa izvira iz tega, da se kot teoretska (filozofska) platforma ponujajo teorije osebnosti, kar lahko odpira vprašanje strokovne identitete celotnega tima, posebej šolskega pedagoga. Resman je oddelčne konference gradil na pedagoški paradigmi, ki je izhajala iz otrokocentrične logike, in vse izpeljave so sledile tej paradigmi: enakopravno skupno razpravljanje učiteljev in učencev, soglasje odločitev učencev in učiteljev, vera v samorefleksijo učencev, v njihovo sposobnost, da lahko artikulirajo svoje doživljanje dela in odnosov. Naslonitev šolskega svetovanja na supervizijo ali osebno svetovanje, ki nima jasno opredeljene teoretske paradigme, temveč si jo posameznik poljubno izbira in prilagaja okoliščinam, ne pomeni le izgubo teoretske podlage, temveč krepi njeno direktivnost, avtoritarnost, največja škoda pa je, da se šolsko svetovanje ne naslanja na pedagoške paradigme in da se je tudi zato iz razmišljanja o šolskem svetovanju povsem izgubilo najbolj žlahtno jedro oddelčnih konferenc: iskanje dogovora/soglasja. Nikjer več se niti ne omenjata, saj če naj bi bil cilj določenega razmerja dogovor ali soglasje, potem tega pač ni mogoče doseči ne s svetovanjem ne s supervizijo zaradi specifične narave teh odnosov.

## **Razvojno raziskovalni odnos naj nadomesti svetovalnega**

Šolska svetovalna služba je v resni krizi, kar razkrivajo številni pogledi in prizadevanja, ki se temu področju posvečajo v zadnjih desetih letih, posebej celostno v monografiji *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektiva* (2020). Glavni vzrok krize bi lahko bila orientacija operativnih strategij delovanja na individualni svetovalni odnos. V praksi so se v delovanju službe kljub prosti izbiri teoretskih pristopov izkristalizirale nekatere orientacije, vsaj pri seminarjih iz Teorije vzgoje smo zaznavali, da se v osnovnih šolah v individualnem (v bistvu) kriznem svetovanju širi kognitivni vedenjski terapevtski pristop, in to na, kot bi dejal Kobal, laično psihiatričen način, kar se kaže v tem, da se svetovanje pri reševanju konfliktov omejuje zgolj na vedenjsko plat. Kot kažejo seminarji pri Teoriji vzgoje, svetovalci niso usposobljeni za celostno individualno obravnavo morebitnih kompleksnih težav učencev. Žal o tem vidiku ni kvalitetnih empiričnih raziskav, kot tudi ni raziskav, ki bi identificirale teoretska, interpretativna (filozofska) ozadja delovanja šolskih pedagogov, psihologov in socialnih delavcev, pa tudi ne raziskav, ki bi kritično presojale strategije »svetovalnega odnosa« in drugih orientacij, ki jih ponujajo *Programske smernice*. Hkrati pa empirične ugotovitve opravljenih raziskav dovolj jasno kažejo, da je usmeritev na osebno svetovanje pomenila prenos težišča dela službe na krizno individualno svetovanje, dodatno strokovno pomoč posameznim učencem s posebnimi potrebami ali učnimi težavami ter na delo s pri-

seljenci (Gregorčič Mrvar idr. 2020, str. 79 in naprej). V tem kriznem individualnem svetovanju in pomoči tiči past, saj prav na ta način služba postaja »deklica za vse težave« posameznih učencev in tudi učiteljev. Ponovil bom svoje trdno prepričanje, ki sem ga zapisal v članku leta 2018: *Čim več mora šolski svetovalni delavec komunicirati neposredno s posameznimi otroki, učenci, dijaki, tem slabše je opravil svoje temeljno poslanstvo* (Medveš 2018, str. 19). Past usmerjenosti svetovanja in pomoči na posameznega otroka spremljata običajno dve ključni sistemski napaki: na prvem mestu in *neodpustljiva je*, ker pri vzgojiteljih ali učiteljih ustvarja mišljenje, da v svojem rednem delu niso v celoti odgovorni za vse otroke v svoji skupini, oddelku ali razredu, češ da bo probleme, ki jih imajo posamezniki, že rešil nekdo drug. Druga napaka pa je, da se na ta način ne ustvarjajo sistemski pogoji za to, da bi vzgojitelj/učitelj res lahko prevzel svojo celotno odgovornost za delo v skupini, oddelku ali razredu.

Izhod iz krize šolskega svetovanja je kompleksen in zahteven projekt in ne bi si domišljal, da lahko karkoli konkretnega sam prispevam k rešitvi. Zavest nevarnosti, ki ji je služba izpostavljena zaradi orientacije na krizno individualno svetovanja, je prisotna v zadnjih analizah, ki se zavzemajo »za premik v paradigmi razmišljanja od krizno-kurativnega k razvojno preventivnemu delovanju svetovalnega delavca [...] za prvenstveno posredno pomoč [...] v smislu načrtovanja [...] evalvacije [...] vzdrževanja [...] pogojev za spodbudno vzgojno-izobraževalno okolje, ki omogoča [...] optimalno napredovanje« (Gregorčič Mrvar in Resman 2019, str. 14). Premik k preventivi velja še premisliti, saj je znano, kako so lahko preventivni ukrepi pre nagljeni in prej vodijo k omejevanju kot spodbujanju razvoja.

Na vprašanje, na katera področja dela naj se usmerja šolska svetovalna služba, bi meni zadostovalo, če bi kot področje opredelili samo »kakovost šole«, saj imamo v projektih Ogledalo (1998) in Modro oko (2000) izkušnjo, da kakovost šole, razumljena celostno, meri na šolo kot celoto in zajema vse od upravljanja, izvajanja procesov, medsebojnih odnosov, sodelovanja z okoljem (starši) do merjenja dosežkov (Medveš 2000). Žal se tudi monografija *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektiva* (2020) preveč zadržuje ob določanju ciljev in področij delovanja. Vse to sicer kaže na nove poglede, a problem sedanjega stanja ni odsotnost ciljev ali neopredeljenost delovnih področij, temveč strategija dela, svetovalni odnos kot temelj delovanja, ki tudi v zadnjih besedilih ni analizirana kritično in zato niso razkriti vzroki za sedanje stanje, ki jih sam vidim v tem, da se kot glavna strategija službe ohranja hierarhičen svetovalni odnos. Dosedanja pričakovanja, da bo šolski svetovalnik kot čarodej iz rokava stresal nasvete v individualnem svetovanju, in to brez teoretske podpore, usposobljenosti in analize konkretnih okoliščin, so neutemeljena tudi v prihodnje. Potrebni sta drugačna teoretska zasnova in metodološka strategija, ki jo P. Gregorčič Mrvar in Resman dobro formulirata že z zapisom, da »službo v prihodnje vidimo in razumemo kot (šolsko) razvojno službo« (2019, str. 15). To ima pomembne implikacije v delovnih področjih in metodologiji dela. Premik je po mojem mnenju mogoče doseči, če bi orientacijo na svetovalni odnos iz *Programskih smernic* (1999 in 2008) nadomestil drugačen pristop, druga strategija, ki bi bila metodološko razvojno raziskovalno utemeljena, usmerjena v analize objektivnih pedagoških procesov, ne pa na subjekte. Šolsko svetovanje

se mora odreči veri v uspešnost stresanja rešitev iz rokava, nasloniti se mora na sodelovanje z vzgojitelji, učitelji in drugimi strokovnjaki v raziskovalnem reševanju problemov, na podlagi analize podatkov. Seveda danes to ne morejo biti osebni podatki o otroku, učencu ali dijaku, temveč podatki o objektivnih procesih in še posebej o doživljanju teh procesov. To pa je že vprašanje iskanja nove orientacije v metodologiji dela, ki bi namesto na svetovalnih temeljila na razvojno raziskovalnih odnosih. Da bi presegli vse nesporazume, ki izhajajo iz reka *nomen est omen*, bi šolsko *svetovalno* službo res kazalo preimenovati v šolsko *razvojno* službo, kot pravita P. Gregorčič Mrvar in Resman (2019, str. 15).

Sam pa sem prepričan, da je rešitev celotne službe, in to prav vseh njenih členov (šolskega psihologa, šolskega socialnega delavca in šolskega pedagoga), če bi izhodišča svojega delovanja opredelila na pedagoški platformi. Verjamem, da združenje šolskih svetovalnih delavcev to zmore, da ima strokovni in ustvarjalni potencial, ki bi omogočal razviti vizijo razvoja naših vrtcev, osnovnih in srednjih šol, preprosto rečeno, da zmore opredeliti, v kakšnem vrtcu, v kakšni osnovni in kakšni srednji šoli bi radi delali leta 2030, in zna tudi povedati, kako bodo ustvarili te vrtce in šole s sodelovanjem vseh drugih »igralcev« v družbi. Četrto stoletja je minilo, odkar je naše šolstvo zadnjič obiskala Minervina sova, ves ta čas je ugašal teoretski razmislek v trasiranju šolskega polja in ni videti, da bi se sova prebudila sama od sebe. Jaz verjamem v to, da ima združenje šolskih svetovalnih delavcev dovolj duha, da jo prebudi, če se le ne bi ukvarjalo samo s seboj, s svojo subjektivnostjo, spreminjanjem subjektov, ampak bi spisalo svojo zgodbo prihodnosti na viziji spremembe »objekta« – šole. Rešitev pa je pripoznati pomen prvoosebne izkušnje kot temelj celotnega dela šole in ne le kot odnos v obstranski celici šolskega življenja, ki so jo pomenile oddelčne konference. Šola je izjemno kompleksen prostor, je hkrati javna institucija, za katero veljajo formalne norme in zunanji okviri, a na poseben način tudi občutljiv prostor medčloveške pristnosti, prostor medgeneracijskih odnosov, katerega poslanstvo in cilje bolj kot formalne norme in zunanji okviri določajo temeljne humanistične vrednote: dostojanstvo, svoboda, emancipacija, varnost, družbena participacija, avtonomija, odgovornost, sožitje, pristna človečnost in skrb za drugega. Šola ne pripravlja le za svet formalnih institucij, za poklicno delo, temveč je njen najbolj plemeniti cilj vezan na svet življenja, cilj, ki je onkraj funkcionalizma in pragmatizma in tudi dosegljiv ni na formalističen način oziroma v prostoru, ki je podrejen zunanjim okvirom, formalnim pravilom in izpolnjevanju dolžnosti, prostoru, ki ne omogoča neposrednega, realnega doživljanja prej naštetih temeljnih humanističnih vrednot. Če naj šola pripravlja na svet življenja, to lahko doseže le s tem, da to življenje umešča v svojo kulturo, kar v Habermasovem jeziku pomeni, da mora poleg formalnih norm in zunanjih okvirov (*System*) vzpostavljati tudi prostor etičnega diskurza (*Lebenswelt*) (Habermas 1992, str. 137–138). Šola se lahko strukturira le kot *hibriden prostor*, prostor, ki se na eni strani podreja zunanjim formalnim normam in okvirom, na drugi pa ustvarja svet življenja, ki osebnosti omogoča govorjenje in delovanje, enakopravno sodelovanje v procesih sporazumevanja in s tem uveljavljanje lastne identitete (prav tam, str. 208–209). V šoli se nujno prepletajo odnosi hierarhije in simetričnosti, avtoritarnosti in enakopravnosti, podrejanja in spo-

štovanja drugega. Šola, ki temelji zgolj na zunanjih institucionalnih formah, je za vzgojitelja lahko celo »udobna«, svoje drže in ravnanje lahko vedno utemeljuje s pravili ali standardi, z njimi lahko pojasnjuje tudi neuspehe, konflikte ali celo opravičuje represijo in tlačenje. Formalizmi pa so v vzgoji in izobraževanju v resnici pomemben vir inhibicije, več ko jih je, bolj ogrožajo avtentičen in ustvarjalen razvoj tako osebja kot otrok. Dokler šola v iskanju modusa sobivanja ne sprostí etične razsežnosti svojega prostora, ki temelji na odnosih vzajemne komunikacije, ni sposobna gojiti refleksije in odgovornosti. Prostor formalnopravnega reda na eni in prostor etičnega diskurza na drugi strani v praksi nihata med seboj kot zračni mehurček v vodni tehtnici, in čim bolj je močan vpliv formalnopravnega reda, tem bolj je v praksi dominanten model hierarhičnih odnosov, moč učitelja in njegovih vnaprejšnjih namenov, logika posredovalnega poučevanja in disciplinsko ukrepanje. Oba modela, formalno institucionaliziran in komunikacijski, pa sta povezana s tveganji, oba sta namreč oblika »programiranja«, le da prvi programira vsebinsko s spoštovanjem pravil, indoktriniranimi vrednotami, ideologijo, drugi pa metodično, formalno, z načinom komunikacije med vrednotami. Čim manj je v šoli komunikacije, tem večja je nevarnost formalizacije in birokratizacije, ki se lahko razvije v smeri militaristične pedagogike, ali, kot sem že zapisal, v smeri pasijonske pedagogike (Medveš 2018), ki od otroka/mladostnika pričakuje potrpežljivost, napor, odrekanje in brezglavo sprejemanje navad. Šele ko je šola sposobna uveljaviti odnose na temelju diskurzivne etike, iskanja soglasij po zdravi pameti, šola tudi vzgoja (več v prav tam in Medveš 2020). Tudi komunikacijski model ni brez tveganja. Če vanj ni vgrajena avtorefleksija, razvijanje prvoosebne izkušnje in njena kritična analiza, se komunikacija sprevrže v anarhistični model, kot se je zgodil svobodni pedagogiki,<sup>5</sup> ko svobodi odločanja ni sledila odgovornost posameznika za sprejete odločitve. Odgovornost je kompleksen proces, ki se poraja podobno kot vsi procesi v življenju, ki temeljijo na izbiri, poraja pa se v izkušnji in doživljanju praks vrednotne presoje, ki teži k uravnoteženju različnih vrednotnih spektrov: pravičnosti, solidarnosti in skupnega dobra ter osebne medčloveške intimite. V sistemski teoriji pa je odgovornost posebej kompleksen pojav v sistemu izobraževanja zaradi diferencirane odgovornost učitelja in učenca, oba sta sicer odgovorna za lastne odločitve, to so odločitve znotraj sistema, učitelj pa je odgovoren tudi za »stanje« sistema in s tem tudi »za učinke« sistema na okolje; v skladu s pojmovanjem vzgoje kot komunikacije (več Medveš 2018 in 2022), učitelj to svojo odgovornost izpolnjuje tako, da zagotavlja nepretrganost in neprekinjenost komunikacije.

Prvoosebna izkušnja v današnji šoli ni neznan pojav, če njen zametek vidimo v izkušnjskem, eksperimentalnem, doživljajskem pouku, kar so odlični primeri poučevanja s prvoosebno izkušnjo, ki jih šole že prakticirajo, in to tudi ko gre za posredovanje znanosti (torej tretjeosebne izkušnje), posebej naravoslovja in tehnike. Te iskre je treba razplamteti, vzgojo dokončno osvoboditi pridiganja, pouk pa posredovanja knjig, te iskre naj postanejo plamen, ki zajame delo šole v celoti. V

5 Zamisel svobodne šole Amande Rose Wilder kot šole demokracije, ki deluje na načelih popolne simetrije; prikazuje jo dokumentarni film *Svobodna šola* kot model šole, ki jo vodijo otroci. Dokumentarec verno spremlja dogajanje na svobodni šoli Teddy McArdie (Wilder 2014).

bistvu je to v posredovanju znanosti preprosto doseči, naj povem kar z metaforo: ko je predvidena tema gravitacije, naj učenci prinesejo v šolo jabolko. Težko pa bo pomen prvoosebne izkušnje pripoznati v polju medosebnih odnosov, kjer je težnja po hierarhiji najmočnejša, in ob njej so si polomile zobe tudi oddelčne konference, a če šola ne bo odpirala prostora diskurzivni etiki, etiki dogovora in iskanja soglasja ter odnosom, značilnim za svet življenja, prvoosebna izkušnja ne more zaživeti. Lahko upamo, da so danes priložnosti večje, kdo pa bi namreč danes, ko gre za medčloveške odnose, lahko razumno zagovarjal stališče: prav nič me ne briga, kaj si o mojem delu mislijo in kaj ob njem doživljajo drugi. Kdor pa resno misli obratno, je prvoosebno izkušnjo že prisvojil.

Zakaj torej umirajo dobre pedagoške ideje? Že Rousseau je opozarjal, da je vzgoja dejavnost, ki se pogosto ponesreči, posebej če se ideje rodijo prezgodaj in jih zatrejo prevladujoči vzgojni vzorci v družbi. Zgodovina razvoja vzgoje je pokazala tudi, kako hitro se dobrih in naprednih pedagoških idej polastijo družbene ideologije, zato veliko idej »pomori« politika, pa najsi so zanjo nedopustne ali pa se v izvedbi ideje same poistovetijo s politiko in ugasnejo v želji, da bi ji ugajale; še več jih pomorijo »bratske« discipline, ki pedagogom, ko že obupavajo zaradi zahtevnosti pedagoškega odnosa in ravnanja, ponujajo lahkotnejše rešitve s transformacijo objektivnih problemov v subjektivne ali v socialna razmerja, tako da pedagoška ideja postopoma blede in zbledi. Upanje je v strategijah, ki še niso preizkušene; v razvijanju pedagoških idej na podlagi pedagoških paradigem ter v njihovem uvajanju po načelih razvojnega pedagoškega raziskovanja, kar pomeni tudi z zagotovljenim izobraževanjem in usposabljanjem osebja ter zagotavljanjem celotne logistike, ki jo po zgledu logaškega eksperimenta potrebuje izvedba ideje za svoje preživetje.

## Literatura in viri

- Bergant, M. (1994). *Nove teme pedagoške sociologije in sociologije reforme šolanja*. Ljubljana: ZIFF.
- Bergant, M. (1974). Supkultura socializacijskih obrazca i socialnih okolnosti u momentu prijema u Zavod. V: *Eksperiment u Logatcu – poskušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni zavod*, Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije, str. 157–169.
- Gregorič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M. in Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Gregorič Mrvar, P. in Resman, M. (2020). Vloga pedagoga kot šolskega svetovalnega delavca v vzgojno-izobraževalni ustanovi. *Sodobna pedagogika*, 70/136, št. 1, str. 10–23.
- Guggenbühl-Craig, A. (1977). *Pomoč ali premoč: psihologija in patologija medčloveških odnosov pri delu z ljudmi*. Ljubljana: Fors, založba Sophia.
- Habermas, J. (1982). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp. Dostopno na: <https://biblsrc.btk.ppke.hu/Szociologia/Habermas,%20Juergen%20-%20Theorie%20des%20kommunikativen%20Handelns%20-%20Band%202.pdf> (pridobljeno 15. 5. 2022).
- Kobal, M. in Vodopivec, K. (1974). Dinamika grupnog rada i grupnog savetovanja. V: *Eksperiment u Logatcu – poskušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni zavod*, Beograd:

- Savez društava defektologa Jugoslavije, str. 83–88.
- Kobal, M. (1974). Grupni rad s vaspitačima. V: *Eksperiment u Logatcu – poskušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni zavod*, Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije, str. 89–94.
- Krofič, R. (2022). Izzivi skupnostnih pristopov k vzgoji in izobraževanju v času neoliberalnih politik in pandemije covida-9. V: P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu: Prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 53–65.
- Medveš, Z. (2012). Prof. dr. Metod Resman, sedemdesetletnik. *Sodobna pedagogika*, 63/129, št. 2, str. 148–155.
- Medveš, Z. (2018). Šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo : revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 22, št. 2, str. 4–19.
- Pediček, F. (1991). Smeri v prenovi šolskega svetovalnega dela. V: *Položaj in perspektiva šolskega svetovalnega dela*. Maribor: SDP, str. 4–24.
- Pediček, F. (1992). *Pedagogika danes – poglavja za antropološko snovanje slovenske pedagogike*. Maribor: Založba Obzorja.
- Poročilo o eksperimentu*. (1974). Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije.
- Programske smernice svetovalne službe v osnovni šoli*. (1999). Dostopno na: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske\\_smernice\\_za\\_svetovalno\\_sluzbo\\_v\\_osnovni\\_soli.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske_smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf) (pridobljeno 17. 2. 2022).
- Programske smernice svetovalne službe v osnovni šoli* (2008). Dostopno na: [http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/Programske\\_smernice\\_OS.pdf](http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/Programske_smernice_OS.pdf) (pridobljeno 17. 2. 2022).
- Resman, M. (1966). Kriza v vzgojnem zavodu »Frana Milčinskega« v Smledniku – ZGREŠENE METODE DE LA. *Prosvetni delavec*, št. 6, str. 4.
- Resman, M. (1980). *Mesto oddelčnih konferenc kot oblike dela z učenci z vidika vzgoje za samoupravljanje*, magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Resman, M. (1982). *Oddelčne konference v funkciji vzgoje za samoupravljanje*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Resman, M. (2000). Supervizija-svetovanje-nadzor. *Sodobna pedagogika*, 51(117), št. 2, str. 62–84.
- Resman, M. (2007). Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelkih : zakaj svetovalno pozornost usmeriti v oddelek? *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izd., str. 122–139.
- Resman, M. (2016). Suradnja školskog pedagoga i nastavnika. V: S. Staničić in B. Drandić (ur.). *Školski priručnik*. Zagreb: Znamen, str. 179–190.
- Resman, M. (2017). Školski pedagog : supervizija, savjetovanje i terapija. V: S. Staničić in B. Drandić (ur.). *Školski priručnik*. Zagreb: Znamen, str. 189–194.
- Resman, M. (2022). Je kaj uporabnega za današnji in prihodnji čas? V: P. Gregorčič Mrvar in J. Kalin (ur.). *Sodobni pogledi in izzivi v vzgojno-izobraževalnem in svetovalnem delu: Prispevki ob jubileju Metoda Resmana*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, str. 11–51.
- Skalar, V. (1974). Socijalna klima u eksperimentalnom i kontrolnim zavodima. V: *Eksperiment u Logatcu – poskušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni zavod*. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije, str. 209–218.
- Staničić, S. in Resman, M. (2020). Pedagog u vrtiču, školi i domu. V: S. Staničić in B. Drandić (ur.). *Školski priručnik*. Zagreb: Znamen, str. 360.
- Uranjek R. (2020). Intervju z Vesno Milek: Če hočeš postati klasik, moraš biti najprej sodo-

- ben. *Sobotna priloga*. 5. 12. 2020, str. 38–39.
- Varela, F. J. (2013). Nevrifenomenologija: Metodična rešitev za težke probleme. *Analiza*, 17/1–2, str. 85–108.
- Varela, F. J. (2017). *Utešeni um. Kognitivna znanost in človeško izkustvo*. Ljubljana: Založba Krtina.
- Vodopivec, K. (1974). Cilj eksperimenta i hipoteze, V: *Eksperiment u Logatcu – poskušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni zavod*. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije, str. 35–43.
- Vodopivec, K. (1974). Grupni rad. V: *Eksperiment u Logatcu – poskušaj uvođenja novih koncepcija u vaspitni zavod*. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije, str. 63–71.

Zdenko MEDVEŠ (University of Ljubljana, Faculty of Arts, Slovenia)

#### WHY DO GOOD PEDAGOGICAL IDEAS DIE? ON THE OCCASION OF PROF. DR. METOD RESMAN'S EIGHTIETH BIRTHDAY

**Abstract:** This article was written on the occasion of Prof Dr. Metod Resman's eightieth birthday. His professional and scientific work has been characterised by a great sensitivity to the humanistic and social dimensions of schools and by his development of ideas and operational solutions that have strengthened the spirit of humanism and harmony in education. In his ideas, he very often follows intuition and rational judgement, but he rarely explicitly commits himself to a theoretical discourse or paradigm although there are enough hints in his work to suggest theoretical and paradigmatic backgrounds. He has developed a number of helpful pedagogical ideas, and this article discusses *class conferences* as an important innovation in educational practice and *the profiling of the work of the school counsellor* after 1999, when the *Programme Guidelines* were adopted and radically changed the previous concept of the work of the school counselling service professionally, theoretically and methodologically. They defined the »counselling relationship« as the fundamental form of its work. This shifted the work of the service from the development of pedagogical strategies, organisation and quality of objective work processes to individual psychological counselling. Some of the greatest ideas, however, only lived for a short time in educational practice, and this paper tries to uncover their theoretical backgrounds, the theoretical discourses that guided Resman's work, and attempts to answer the question of whether a more precise identification of their theoretical or paradigmatic discourse might have protected good pedagogical ideas from dying prematurely.

**Keywords:** educational styles, permissiveness, Logatec experiment, class conferences, first-person experience, politicisation of school, school counselling, counselling relationship, pedagogical paradigms

**Email for correspondence:** zdenko.medves@gmail.com