

Majda Cencič

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta
Uniwersytet Primorska, Wydział Pedagogiczny
Koper, Słowenia

Aktualnost Komenskega v sedanjih slovenskih pedagogiki

The relevance of Comenius in present Slovenian pedagogy

Znaczenie Komeńskiego we współczesnej pedagogice słowackiej

Izveček

Jan Amos Komenský je seveda tudi vplival na slovensko pedagogiko in didaktiko. O njem so začeli v slovenskem pedagoškem tisku poročati od leta 1871 naprej, najprej več kot o jezikoslovcu, kasneje kot o pedagogu in zlasti didaktiku. V slovenskem jeziku so izšle tri izdaje njegove v Sloveniji najbolj znane in brane knjige, Velika didaktika, in to leta 1893, ko smo bili pod Avstro-Ogrsko monarhijo, leta 1958, ko smo bili v državi Jugoslaviji in leta 1995, ko smo imeli Slovenci lastno državo. Slovenski strokovnjaki, ki so proučevali delo Komenskega, so ga označili kot pedagoga in utemeljitelja osnovne šole ali tudi kot ideologa osnovne šole, kot pedagoga-didaktika, nove, prijazne šole ipd. V besedilu ga označujemo kot vizionarja sedanje šole. Izpostavljamo le nekatere njegove misli in ideje, ki so še stoletja po njihovem zapisu aktualne za sedanjo pedagogiko in se povezujejo z učnimi okolji, inkluzivno vzgojo in izobraževanjem, veččutnim učenjem, mnogoterimi inteligentnostmi, aktivnim poukom ter s celotno vzgojo in celostno komunikacijo. Zaključujemo, da marsikaj, kar na novo raziskujemo in proučujemo, ima osnovo že pri Komenskem. Zato se je potrebno tudi pri preučevanju aktualnih problemov vprašati kam, oz. h komu segajo korenine in vedno znova pogledati pedagoške klasike, med katere upravičeno štejemo tudi Komenskega.

Ključne besede: Jan Amos Komenský, Slovenija, Velika didaktika, učna okolja, veččutno učenje, več inteligenc, aktivni pouk, celostna vzgoja, celostna komunikacija

Abstract

One can without doubt argue that John Amos Comenius had an influence on Slovenian pedagogy and didactics. The Slovenian pedagogy press has been reporting of him since 1871; in the beginning on his role as a linguist and later as a pedagogue and especially educationalist. Three editions of his most popular book – *The Great Didactic* – were published in Slovenian in 1893, 1958 and 1995; all eras in which Slovenia was part of different socio-political systems (Austro-Hungarian Empire, Yugoslavia and, today, Slovenia). Experts from Slovenia, who studied the work of Comenius, labelled him as a pedagogue and the founder of basic education. Furthermore, he is also seen as the ideologist of basic schools, and as a pedagogue and educationalist who supported the concept of new, friendly schools. In this article we describe him as a visionary of today's schools. We highlight only a few of his thoughts and ideas which, even centuries after being written, remain worthy of consideration for contemporary pedagogy, and are related to learning environments, inclusive education, multisensory learning, multiple intelligences,

active teaching, holistic education and communication. We conclude by stating that much of what we are researching and studying today has its roots in Comenius' work. Therefore, even when exploring current issues researchers need to ask where the roots lie or to whom are the concepts attributed, and repeatedly examine the classics of pedagogy, to which Comenius rightly belongs.

Keywords: Jan Amos Comenius, Slovenia, The Great Didactic, learning environments, multisensory learning, multiple intelligences, active teaching, holistic education, holistic communication

Streszczenie

Można bez wątpienia stwierdzić, że Jan Amos Komeński miał wpływ na słoweńską pedagogikę i dydaktykę. Słoweńska prasa pedagogiczna donosi o nim od 1871 roku; na początku jako lingwiście, a później jako pedagogu. Trzy edycje jego najpopularniejszej książki – *Wielka dydaktyka* – zostały opublikowane w języku słoweńskim w latach 1893, 1958 i 1995; we wszystkich okresach, kiedy Słowenia była częścią różnych systemów społeczno-politycznych (Cesarstwa Austro-Węgier, Jugosławii, dziś jako odrębnego państwa). Eksperci ze Słowenii, którzy studiowali prace Komeńskiego, nazwali go pedagogiem i założycielem podstawowej edukacji. Ponadto jest również postrzegany jako ideolog szkół podstawowych oraz jako pedagog, który popierał ideę nowych, przyjaznych szkół. W tym tekście opisujemy go jako wizjonera dzisiejszych szkół. Podkreślamy tylko kilka jego myśli i pomysłów, które nawet po stuleciach są godne rozważania; na temat współczesnej pedagogiki i są związane: ze środowiskiem edukacyjnym, edukacją włączającą, multisensoryczną nauką, inteligencjami wielorakimi, aktywnym nauczaniem, holistyczną edukacją i komunikacją. Podsumowując: wiele z naszych badań i studiów ma swoje korzenie w pracy Komeńskiego. Dlatego też, nawet jeśli bada się bieżące kwestie, naukowcy muszą zapytać, gdzie są ich korzenie, komu są przypisane te pojęcia i wielokrotnie przeanalizować klasykę pedagogiki, do której słusznie należy Comenius.

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, Słowenia, *Wielka dydaktyka*, środowisko edukacyjne, multisensoryczność, inteligencja wieloraka, aktywna nauka, holistyczna edukacja, holistyczna komunikacja

Uvod

Jan Amos Komenský je s svojim vizionarskim delom vplival tudi na slovensko pedagogiko. Vplivi segajo k Slovencem že, ko smo bili del skupne monarhije Avstro-Ogrske, ko smo se bolj začeli ozaveščati, da smo poseben narod, s svojim jezikom in kulturo.

Prevodi del Komenskega, zlasti ponovni prevod njegove Velike didaktike je bil tudi v času, ko smo bili kot Ljudska republika Slovenija sestavni del Jugoslavije. Ponovna izdaja Velike didaktike leta 1958 je sovpadala s spremembami na področju šolstva, saj je bila leta 1958 v Sloveniji izvedena šolska reforma in uvedena enotna osemletna osnovna šola.

Tudi samostojna država Slovenija se še vedno ozira h Komenskemu. Leta 1993 je izšel prevod dela Páneka (1993) z razpravami Medveša (1993), Horvata (1993) in Albinca Lipovec (1993), leta 1995 pa ponovni prevod in izid Velike didaktike.

V današnjem času hitrih sprememb, digitalizacije in globalizacije pomeni Komenský drugačen, bolj miren, naraven in poduhovljen pogled na šolstvo. (Morda je tudi to eden izmed vzrokov, da je še vedno aktualen.) Njegove ideje, četudi

jih povsod ne eksplicitno navajajo, pa zaznamo pri marsikaterih temah, ki so v današnji slovenski pedagogiki, ki bolj kot da bi se ozirala na tradicijo, se ozira čez meje, izpostavljene kot aktualne teme. Nekaj takih tem predstavljamo v besedilu na osnovi misli in idej Komenskega. Izpostavljamo predvsem učno okolje, ki mu sedANJI čas daje velik poudarek in s poudarjanjem inkluzivne pedagogike tudi veččutno učenje, nato mnogotere ali več inteligenc ter aktivni pouk in eno izmed njegovih strategij – delovno ali ravnanski usmerjeni pouk. Vse to in še več idej, ki so tudi aktualne, srečamo že pri Komenskem, poleg njegovega celostnega pogleda na vzgojo in na vzgojo kot komunikacijo. Najprej pa povzemamo Komenskega kot utemeljitelja pedagogike in didaktike.

Ker pa so analize Komenskega tudi v slovenskih besedilih številne (npr. Bežjak, 1921; Medveš, 1993; Schmidt 1958, 1995; Žlebnič, 1955 ipd.) jih na kratko tudi povzemamo.

Pomen za slovensko pedagogiko, posebno še didaktiko

Komenský je napisal več različnih del, a najbolj aktualna je še današnji čas njegova Velika didaktika, ki nam je tudi izhodišče za to razpravo. Velika didaktika, ki jo je izdal leta 1632 najprej v češkem jeziku, leta 1657 pa je delo izšlo tudi v latinskem jeziku, je v slovenskem jeziku prvič v celoti izšla leta 1893 v prevodu Ravnika (Medveš, 1993), drugo izdajo je pripravila Zveza pedagoških delavcev Slovenije, leta 1958, tretjič pa je delo izšlo leta 1995.

Podrobne analize življenja in dela Komenskega v slovenskem jeziku sta pripravila najprej Schmidt (1958, ponatis 1995, 9), ki je Komenskega poimenoval »ideolog osnovne šole« ter Medveš (1993), ki pa ga je poimenoval kot utemeljitelja modernega izobraževanja, kot očeta moderne šole ali očeta osnovne šole, kot tvorca nazornega pouk in kot pedagoga-didaktika – nove, prijazne šole. Omenjamo pa še nekaj drugih označb Komenskega v slovenskih monografijah.

Pod Avstro-Ogrsko monarhijo so prispevki o življenju in delu Komenskega v slovenskem jeziku začeli izhajati z razmahom slovenskih strokovnih pedagoških časopisov in revij. Najprej so jezikoslovci predelovali njegove filološko-pedagoške spise, po letu 1871 pa so ga začeli predstavljati tudi kot »pedagoga praktika«, npr.: Kryl (1885) v reviji Popotnik, Lapajne (1887) v reviji Učiteljski tovariš, škof Mahnič (1892) v reviji Rimski katolik in drugi (v Medveš, 1993). Z začetkom popolnoma slovenskih učiteljskih pod Avstro-Ogrsko (najprej smo dobili popolnoma slovensko moško učiteljsko v Gorici, leta 1909) pa so profesorji učiteljskih za učni predmet na učiteljskih »pedagogika s praktičnimi vajami« začeli pisati pedagoške učbenike, »ker so čutili potrebo, da bi se morala poleg drugih predmetov zlasti pedagogika – zaradi ne baš lahke svoje vsebine ter radi mnogih abstraktnih pojmov – poučevati v materinščini« (Bežek, 1913, 1).

Komenský (1995: 25) je didaktiko označil kot »umetnost poučevanja.« Njegovo misel o umetnosti je morda povzel tudi Bežek, ki je učitelja primerjal z umetnikom, igralcem. Zapisal je (Bežek: 1917, 159-160):

Dober, vrlo uspel učni nastop, ki zakuje v svoj čar ves razred ter navda učitelja – mojstra samega z neznanskim zadovoljstvom, je po njegovih učinkih primerjati z vrlim umotvorom, recimo, z vrlim govorom ali igralskim nastopom, ki tvori celoto ter vsaj na prvi mah kot organska celota deluje na gledalca in poslušalca, ne da bi se le-ta zavedal, da je nastop plod trudapolne vsestranske priprave in najskrbnejše izvršitve.

Pomembno poglavje v učbeniku za učiteljišča je Komenskemu v orisu zgodovine pedagoške misli namenil tudi Bezjak (1921: 94) in ga označil:

Komenský je eden izmed največjih duhov, kar jih pozna zgodovina človeštva; z njim se moramo ponašati zlasti mi, ker je bil prvi slovanski pedagog. Občudovanja vredna je razprostranost njegovega duševnega delovanja, njegovo globoko razumevanje človeške duše, njegov organizatorski talent, njegova neizmerna marljivost, njegova nadarjenost, ki se je z njo polastil vsega takratnega pedagoškega znanja, njegova samodelavna sila, s katero je spravil to znanje v sostav, ter njegov čist in neoporečni značaj. Vsa nova pedagogika se začena s Komenskim.

Glede Velike didaktike pa je zapisal (prav tam: 93):

Ta knjiga vsebuje vsa najvažnejša pedagoško – didaktična pravila, ki jih pedagogika še dandanes ni prekosila. Nekaj na polju vzgoje in ukoslovja čisto novega predstavlja ta imenitna knjiga, ki ima še stranski naslov Umetnost, vse učiti vsega. S to knjigo /.../ je Komenský položil naši ljudski šoli temelje.

Žlebnik (1955: 59) pa ga je označil:

Človek, ki je v svojih delih prvi v najpomembnejši obliki izrazil napredne pedagoške težnje nove epohe in je zato na začetku moderne pedagogike, je češki pedagog Jan Amos Komenský. Njegovo življenje in delo razkriva borbo za demokratsko vzgojo.

In tudi (prav tam: 63):

Največ zaslug si je Komenský pridobil na področju didaktike. Tu je njegova naprednost največja in njegov pomen ohranjen za stoletja.«

Zato je zanj (prav tam) Komenský utemeljitelj pedagoške znanosti, predvsem pa utemeljitelj didaktike.

Schmit (1995: 21) je analitičen prikaz Komenskega zaključil z besedami:

Razvoj didaktike v 19. stoletju, kolikor je teorijo pouka zares izboljšal, je bil v tolikšni meri pod vplivom Komenskega, da bi težko našli dobro misel, ki je vsaj v zarodku že ne bi bilo pri njem. /.../ Ko navezujemo našo pedagogiko na pozitivne tradicije buržoazne, moramo zato največkrat poseči daleč nazaj, do njenih klasikov. Zlasti pri reševanju didaktičnih vprašanj se lahko največ naučimo prav pri Komenskem.

Pogled Komenskega na učitelja pa je analiziral Protner (2000). Poudaril je njegovo podobo učitelja kot idealnega vernika in državnika, ki naj bi bil vzor, s katerim naj bi se učenci identificirali. Dodaja (prav tam), da Komenski učiteljevega dela ni pojmoval kot običajni poklic, temveč kot poslanstvo, nebeški poklic, od katerega je odvisen razvoj in napredek celotne družbe.

Strmčnik (v Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003: 10) pa je zapisal:

Komenský je v didaktični obseg močneje vključeval tudi vzgojo, zato je njegova 'Velika didaktika' hkrati tudi prvi spodobno zaokrožen sistem šolske pedagogike. Pod vplivom humanizma in prosvetljenstva je želel poučevanje, izobraževanje, vzgajanje in tudi učenje nasloniti na naravnejšo in razumljivejšo podlago ter izluščiti temeljna pravila za bolj življenjsko in delovno usposabljanje ljudi ter njihovo vodenje k 'luči in resnici' večnega življenja.

Čeprav se opredelitev didaktike, ki jo je navedel Komenský, da je umetnost poučevanja, ne izpostavlja, pa je Komenský še vedno prisoten pri slovenskih didaktikah in tudi na študiju, sicer ne bi na študentski spletni strani študentje predstavili odgovor na vprašanje, zakaj je Komenský pomemben. V odgovoru (Izpitna vprašanja, 2017) preberemo:

Komenský je pomemben zato, ker je napisal še za današnje čase temeljni programski spis 'Didactica Magna', ki predstavlja obsežen, teoretično in praktično natančno določen program za oblikovanje šole in pouka. Komenský je razvil idejo osnovne šole, da bi se vsak učenec čim bolj izobrazil; njegova šola ni le elementarna (branje in pisanje), ampak splošno intelektualna (naravoslovje in drugi predmeti), pouk poteka v materinščini, šola pa obiskujejo vsi dečki in deklice, bogati, revni (šola traja 6 let), - temelji učnega načrta (šolanje po programu), razredna delitev po starosti. Komenský je utemeljil sodobno teorijo poučevanja s poudarkom na nazornosti. Pouk naj poteka postopno z upoštevanjem razvojnih značilnosti otroka, nasprotoval je učnemu verbalizmu (pouk, ki temelji na besedi brez razumevanja vsebine), zahteval je učenje besed in stvari, več realnih predmetov (naravoslovje, zemljepis) in tujih jezikov. Uvedel je frontalni pouk, prvi je uvedel šolsko leto, počitnice, pripravljati je začel učbenike, otroci so v razrede razdeljeni po starosti in učna ura traja 45 minut. Komenský je utemeljitelj osnovne šole v Evropi.

Študentje so izpostavili glavne ideje Komenskega, ki so in še vplivajo na naše šolstvo. Ob prebiranju njegove Velike didaktike, pa zasledimo osnovo še drugih aktualnih misli in idej, ki je dobro, da jih poznamo, ker pripadajo Komenskemu in ga delajo aktualnega tudi v današnjem času hitrih sprememb, povezovanja disciplin ali celostnega pogleda na probleme. Če dodamo še misli Južniča (1981: 65):

Študij zgodovine pedagoških pojavov spodbuja imaginacijo, ki je potrebna v znanosti in presega empirično gradivo v njegovi enkratnosti in statičnosti, spodbuja demokratični način mišljenja, posebno v ocenjevanju relativnosti do-

seženega v našem času, dokazuje, da je bil napredek in da so najdene rešitve tudi za najbolj nerešljive spore, kritično osvetljuje preteklost, razvija čut za mero in kritičnost v presojanju sposobnosti, ker je lažje biti kritičen zgodovinsko kot v odnosu na sodobne dogodke, ki jih vsaj deloma soustvarjamo.

Pogled v knjigo Komenskega, Velika didaktika, pa tudi kaže, da je marsikaj, kar mi sedaj poudarjamo, Komenský že predlagal. Zato predstavljamo nekaj izbranih misli pretežno iz dela Velika Didaktika.

Pomembnost učnega okolja

Pod vplivom študije OECD (2013) z naslovom Innovative Learning Environments (Inovativna učna okolja) se poudarjajo učna okolja tudi v slovenski pedagogiki, npr. obsežen zbornik, ki ga je uredila Silva Bratož (2017a). Po študiji OECD (2013) naj bi pojem učna okolja sestavljali štirje povezani glavni elementi: učitelji oz. pedagoški delavci, učenci, viri in učna vsebina, ki jih skupaj povezuje organizacija pouka. Učitelje, učence in učno vsebino je izpostavljal že Komenský. Govoril je tudi o notranjosti in zunanosti šole, kar prištevamo k virom. Komenský ni omenjal le učne tehnologije, ki tudi spada v sklop virov in se je razmahnila v današnji digitalni dobi.

V preteklosti so bile šole grajene navadno po modelu tovarne, npr. na sredi ozek, natrpan hodnik za odlaganje oblačil in preobuvanje ter na vsaki strani hodnika zaprti razredi (Tylor, 2009). Branje Komenskega pa dokazuje, da je že takrat predlagal nekaj rešitev, ki si še dandanes počasi utirajo pot.

Poglejmo najprej njegove misli o zunanjem učnem okolju šole, kjer pravi (Komenský, 1993: 91):

Šola naj bo na mirnem kraju, oddaljena od hrupa in vsega, kar bi motilo pozornost.

Problem hrupa v sedanjem času je morda še večji, kot v času Komenskega, sicer ga ne bi izpostavljali različni raziskovalci. Flutter (2006, v Woolner, 2010), je navedla, da so hrup in neustrezno vedenje izpostavili kot najbolj pogost problem številni učenci in dejali, da bi si želeli mirno učno okolje. Tudi drugi raziskovalci (prav tam) so raziskovali vpliv hrupa in ugotovili, da so hrup in slaba akustika učnih prostorov velika težava tako za učence kot zaposlene. Wollnerjeva (prav tam) povzema, da so številni dokazi raziskovalcev, ki navajajo, da ima hrup neposredni vpliv na miselne procese ter da zlasti vpliva na mlajše učence in da je mogoče celo vzrok za primanjkljaje pri branju. Zato poudarja, da naj bodo vrtni in osnovne šole obvezno ločeni od prometnih poti. Dodaja (prav tam), da če je šola ali vrtec blizu vira hrupa, naj bi hrup konstantno merili ter po potrebi uredili protihrupne ograje. Wollnerjeva (prav tam), pa omenja tudi notranji hrup, hrup, ki prihaja iz notranjih učilnic in postaja vedno bolj moteč. Morda je tudi zato Komenský izpostavil disciplino.

Hrup ostaja tudi danes velik problem, le da ne le zunanji hrup, ampak tudi notranji hrup iz učnih prostorov. Če je Komenský menil, da hrup vpliva na pozor-

nost, pa sedaj dodajamo, glede na rezultate raziskav, da vpliva tudi na učne rezultate (npr. Wollner, 2010).

Komenský (1995: 95) je tudi zapisal, da naj bo šola znotraj in zunaj prijetno urejena, in dodal:

Znotraj naj bo svetla, čista, učilnica naj bo okrašena s slikami, in sicer naj bodo to podobe slavnih mož, zemljevidi, zgodovinski prikazi ali reliefi. Zunaj pa naj bo ob šoli prostor za sprehajanje in igranje /.../, kjer lahko kdaj pa kdaj z veseljem opazujejo drevje, cvetlice in druge rastline. Če je vse tako urejeno, bodo učenci najbrž v šolo hodili z nič manjšim veseljem kakor na sejme, kjer upajo, da bodo vsak čas videli in slišali kaj novega.

Misli o urejenosti šol so izjemno aktualne. Tudi sedaj se poudarja čistoča učnega okolja, ker menijo, da so dokazi, da različne bolezni (npr. infekcije, črevesne bolezni ipd.) izhajajo iz nečistega in oporečnega okolja (Day, 2007). Zato se poleg varnega okolja poudarja tudi zdravo okolje, tako zunanje, kot notranje. Menijo, da je veliko dejavnikov tudi nevidnih, ki vplivajo na kožo, oči in pljuča (prav tam).

Tudi Woolnerjeva (2010) poudarja pomen svetlih učnih prostorov; v sedanjem času elektrifikacije, pa predvsem pomen naravne svetlobe. Navajajo celo rezultate raziskav, ki kažejo, da svetloba učinkuje na razpoloženje in obnašanje, kar lahko potem vpliva tudi na učne rezultate (Woolner, 2010). Dodajamo le, da se sedaj priporočajo različna svetila glede na različne predele šole, glede na različne dejavnosti in glede na potrebe različnih uporabnikov.

Komenský je tudi izpostavil okrasitev učilnic. Tudi današnji učenci si želijo pisane stene učilnic, kar je pokazala tudi manjša raziskava na priložnostnem vzorcu 210 učencev 4. in 5. razreda treh osnovnih šol v Sloveniji, in da si pisane stene želijo bolj učenci mestnih šol (hi-kvadrat=5,020, $g=1$, $P=0,025$). Pisane stene pa si želijo tudi bolj deklice kot dečki (hi-kvadrat=14,818, $g=1$, $P=0,000$) (Merljak, 2012). Kot zanimivost dodajamo, da je npr. ena deklica 5. razreda zapisala, da si želi na stenah obraze znanih ljudi, a da bi bili smešni (prav tam).

Svetlana Novaković (2017) pa je na osnovi opazovanja notranjega okolja vrtcev ugotovila, da so okrašeni z deli otrok in z aplikacijami vzgojiteljic, da pa manjka fotografij in umetniških reprodukcij, kar kaže, da še sedaj primanjkuje v vzgojno-izobraževalnih institucijah predmetov, ki bi »spodbujali vedoželjnost« učencev (Komenský, 1995: 94).

Komenský je izpostavil tudi šolski vrt, ki si ga želijo tudi današnji učenci v okolici šole. Želijo si predvsem drevesa, rože, rastlinjak, različna sadna drevesa, kar smo ugotovili na osnovi risb učencev od 1. do 5. razreda različnih osnovnih šol (Cencič, 2012). Na nekaterih slovenskih šolah v okviru kmetijskih krožkov obdelujejo eko vrtičke (Bavčar, 2011). Predlagajo pa, da bi sodobne eko šole imele tudi habitat za živali, eko vrt, ki bi prikazal zbiranje vode, vodne rastline in živali ter avtohtone zasaditve in naj bi šola postala nekakšna hiša eksperimentov (Dešman, 2009). V Sloveniji potekata npr. projekta Ekošola (2012) in Šolski ekovrtovi (2011-2012). V predstavitvi projekta Šolski ekovrtovi navajajo, da veliko otrok

nima neposrednega stika z naravo in tudi s pridelavo hrane, da na šolah dajo premalo poudarka, da bi otroci čutili in razumeli pomembnost narave, varstva okolja in medsebojnega sodelovanja in da tudi otroci, ki živijo na podeželju ali na kmetijah, morda ne vedo, kako lahko pridelujemo ekološko hrano.

Še leta 2002 so ugotovili, da imajo slovenske osnovne šole le redko šolske vrtove, ki so kot pojem in vsebina pogosto nerazumljeni in se mešajo s parkovno ureditvijo oz. s prisotnostjo trate, grmovnic in dreves (Šuklje Erjavec, 2012).

Komenský je poudaril tudi sprehajanje - park in igranje v zunanjem okolju šole. Tudi sedaj poudarjajo, da so zunanji šolski prostori zelo pomembni za otroke, ker v njih lahko na drugačen način pridobivajo izkušnje, znanje, spretnosti in razvijajo različne sposobnosti (Titman, 1994, v Šuklje Erjavec, 2012). Slovenske osnovne šole v glavnem imajo športna igrišča v zunanjem okolju šole, veliko manj pa tudi otroška igrišča. Nekatera otroška igrišča so tudi skromno opremljena z igrali, saj so na njih predvsem gugalnice, tobogani in plezala, včasih pa so celo brez igral, nekatere ureditve pa so tudi zastarele in nestrokovno narejene (Šuklje Erjavec, 2012). Izpostavlja se, da igrišča niso namenjena le telesni dejavnosti, ampak tudi aktivnemu učenju in raziskovanju ter da naj bodo sestavni del šolskega okolja (Moore, 2006).

Kot zadnje pa je v tem odstavku omenjeno veselje do obiskovanja šol, da bodo učenci spoznali in slišali kaj novega. Ker v današnjem času učenci dobijo sami lahko veliko različnih novih informacij, saj so, kot pravijo, digitalni domorodci, pa se toliko bolj izpostavlja veselje. Zato v sedanjem času nekateri menijo (npr. Kline, v Dryden in Vos, 2001), da bi morala biti šola najboljša zabava na svetu.

Glede učnega okolja (mi smo se usmerili le na fizično ali grajeno učno okolje) lahko povzamemo, da čeprav je Komenský pisal delo Velika didaktika, ko še ni bilo osnovnih šol, pa je že predvidel, kakšno naj bi bilo spodbudno učno okolje šol, tako da ga lahko tudi glede tega vzamemo kot osnovo pri načrtovanju fizičnega ali grajenega učnega okolja. Rezultati sedanjih raziskav so le potrdili, da ima spodbuden šolski prostor pomembno in pozitivno vlogo pri poučevanju in učenju in da vpliva tudi na boljše rezultate učencev in na delo učiteljev (Barett in Zhang, 2009; LPA, 2009; Wollner, 2010 idr.).

Veččutno učenje

V slovenski družbi se izpostavlja tudi inkluzija (Hozjan in Strle, 2012), ko imamo v razredu učence z različnimi potrebami - ne le učence s posebnimi potrebami, ampak tudi učence iz drugega kulturnega in jezikovnega okolja ipd., ki imajo različne stile zaznavanja, učne stile ipd., zato se tudi poudarja veččutno učenje. O učenju s pomočjo več čutov pa je razmišljal tudi Komenský (1993, str. 99), ko je zapisal:

*Da si vse lažje zapomnijo, je treba pritegniti vse njihove čute.
Sluh je npr. treba stalno povezovati z vidom, govor z roko. Učencem torej ne smemo samo pripovedovati, kaj naj vedo, tako da jim gre pri enem ušesu*

noter, pri drugem ven, ampak jim moramo to tudi nazorno pokazati, da se jim s pomočjo vida vtisne v spomin.

In tudi (Komensky, 1993: 124):

Znanje moramo pridobivati s čutnim zaznavanjem, in sicer z vidom, sluhom, tipom, vonjem in okusom. Dobro je, če stvari hkrati zaznavamo z več čutili. /.../ Spoznanje se vedno začne s čutno zaznavo (kajti ničesar ni v razumu, česar ni bilo prej v čutih). Zakaj naj bi se torej pouk začel s pojasnjevanjem v besedah in ne rajši z ogledovanjem stvari samih? Šele ko smo stvar že pokazali, naj se pridruži beseda, da jo obširneje pojasni. /.../ Resničnost in zanesljivost ni od ničesar bolj odvisna kakor od pričevanja čutov. Stvari se predvsem in neposredno vselej vtisnejo čutom in razumu šele po sredovanju čutov. To dokazuje dejstvo, da verjamemo že samemu čutnemu spoznanju, pri sklepanju ali tujem pričevanju pa se želimo na lastne oči prepričati o njegovi zanesljivosti. Sklepanju ne zaupamo, če se tega ne da dokazati z navedbo posameznih primerov (katerih verjetnost vsakokrat doženejo čuti). Nikogar ne bi mogli pregovoriti, da bi verjel tujim trditvam, ki so v nasprotju z njegovimi zaznavami. Zato je znanje tem bolj zanesljivo, čim bolj se opira na čutno zaznavanje. Če hočemo torej učencem dati pravo in zanesljivo znanje, moramo skrbeti predvsem za to, da se vsega učijo z lastnim opazovanjem in s čutnim zaznavanjem.

Stile spoznavanja, učne stile in stile zaznavanja so začeli proučevati v drugi polovici dvajsetega stoletja. Poudarja se tri glavne stile glede na to, katerim čutnim vtisom (kanalom) dajemo prednost pri zaznavanju, predstavljanju, učenju in sporočanju (Marentič Požarnik, 2000). Razpravlja se o vizualnem (vidnem), avditivnem (slušnem) in kinestetičnem stilu (prav tam). Čutili vonja in okusa pa redkeje vključujejo (prav tam).

Podobno se strinja s poudarjanjem čutil pri spoznavanju sveta tudi otroški zdravnik in gestalt pedagog (Ščuka, 2008), da je sporočilnosti dotika, vonja in okusov v naši kulturi premalo in bi jim morali v šolskih klopeh posvečati več pozornosti, ker je učenje spoznavanje sveta preko gibal, čutil, čustev in razuma.

Pallasmaa (2007) meni, da sedanja tehnološka kultura razporeja in ločuje čutila. Dodaja, da sta v današnji digitalni dobi vid in sluh privilegirani čutili, medtem ko veljajo ostala tri (tip, voh in vonj) za arhaična čutila. Meni, da so potisnjena v zasebnost in potlačena glede pomembnosti spoznavanja. Navaja pa primer sprehoda skozi gozd, ki da je poživljavajoč in zdravilen prav zaradi nenehne interakcije vseh čutov, kar je Bachelard (v prav tam, 76) poimenoval »polifonija čutov«.

Podobno je menil tudi Komenský, da moramo omogočiti učenje ne le na osnovi opazovanja, ampak tudi z uporabo ostalih čutil. Kot ugotavljajo, z uporabo različnih čutil pridobijo vsi učenci, in ne le tisti, ki so na kateremkoli področju depriviligirani.

Tudi Stockwell (v Dryden in Vos, 2001: 290) je zapisal: »Če se želite nečesa naučiti hitro in uspešno, storite to z vidom, sluhom in ostalimi čutili.« Dryden in Vos (2001) pa izpostavljata, da naj se vsaka dobra predstavitev dotakne vseh osebnih načinov učenja, saj je na šolah kinestetični ali gibalni način učenja najbolj zapo-

stavljen. Dobre predstavitve pa da vsebujejo polno besednih, glasbenih in vizualnih spodbud. Ker so v inkluzivnih razredih tudi učenci z različnimi potrebami, je še toliko bolj potrebno v pouk vključiti čim več čutil.

Kot vidimo, veččutno učenje ni neka modna muha, ampak ima svojo osnovo že v idejah Komenskega.

Z inkluzivno šolo, ki upošteva in se prilagaja različnim zmožnostim otrok, je povezan tudi pogled na mnogotere inteligentnosti.

Več inteligenc

Komenský (1995: 122) je zapisal:

Tuje je tisto, kar temu ali onemu ne gre v glavo. Kakor so v naravi zelišča, drevesa in živali različni, kakor je treba s tem tako, z drugim drugače ravnati in ni mogoče vsega uporabiti v isti namen, tako je tudi s človeškim umom. Res ne manjka srečnih glav, katerim razum globoko prodira v vse, ne manjka pa tudi takih, ki pri nekaterih predmetih tavajo v temi in opešajo. Za spekulativne znanosti je marsikdo orel, za prakso pa osel z liro. Nekdo je dobre glave za vse, razen za glasbo, in tako se godi nekaterim pri matematiki, poeziji, logiki itd. Kaj je treba storiti v takem primeru? Siliti naravo nekam, kamor ne mara, se pravi boriti se z naravo; trud in napor bo brezuspešen. Ničesar namreč ne bomo dosegli ali vsaj ne toliko, da bi se nam trud izplačal. Ker je torej učitelj služabnik narave, ne pa njen gospodar, oblikovalec in popravljaec, naj ne sili učenca, da dela nekaj, kar bi bilo proti njegovi naravi. Saj je še vedno upanje, da se bo ta pomanjkljivost izravnala kje drugje, kar se navadno tudi res zgodi. Kajti če drevesu odlomimo ali odsekamo vejo, rastejo tem bolj druge, ker se izliva vanje ves življenjski sok.

V 80. letih 20. stoletja je ameriški psiholog Howarda Gardnerja izdal znamenito knjigo *Frames of Mind* in pod vprašaj postavil tradicionalno merjenje inteligentnosti, ki je vključevalo le jezikovno in matematično-logično inteligentnost (Bratož, 2017b; Štirn, Štirn in Jeznik, 2007). Gardner je takrat predstavil model inteligenc (Gardner, 1995) ali inteligentnosti, ki temelji na osmih dimenzijah inteligentnosti: jezikovni, logično-matematični, prostorski, glasbeni, telesno-gibalni, medosebni, znotrajosebni in naravoslovni. Zagovarjal je stališče, da so za različne ljudi značilne različne inteligentnosti (prav tam), kar je zelo ilustrativno navedel tudi že Komenský. Prav različnost med učenci, nadarjenost na posameznih področjih ali pa primanjkljaji na posameznih področjih, kar je oboje povezano z inkluzivno šolo, je vplivalo tudi na večji poudarek na individualizaciji pouka.

Aktivni pouk

Kar je treba delati, tega naj se učenec nauči s samim delom. Rokodelci se ne zadržujejo z učenci pri teoriji, temveč jih hitro uvajajo v delo, da se naučijo kovati s kovanjem, tesati s tesianjem, pleskati s pleskanjem, plesati s plesanjem itd. Zatorej naj se tudi učenci v šoli učijo pisanja s pisanjem, govoriti z govorjen-

jem, peti s petjem, računati z računanjem. Šole naj ne bodo nič drugega kot delavnice, v katerih vre od delovne vneme. Tako bodo pri delu izkusili sami na sebi resničnost znanega stavka: 'S klesanjem se klešemo.' (Komenský, 1993: 129).

Aktivni pouk se je po Janku in Meyerju (2006: 235) »razvil na podlagi teoretične tradicije, ki sega vse do 17. stoletja« in jo predstavlja Komenský. Avtorja (prav tam: 231) aktivni pouk opredeljujeta tudi kot pouk, pri katerem se lahko učenci »učijo ne le z glavo, ampak tudi z rokami in nogami, s srcem in vsemi čuti.«

Aktivni pouk predstavlja različne strategije, med katere uvrščajo tudi ravnansko ali delovno usmerjeni pouk (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011). Kot vidimo, je Komenský poudarjal, kot kaže citat, učenje z delom, pa tudi vključitev različnih čutil, kar smo že omenili. Tudi za delovni pouk bi lahko dodali, da začetki ne segajo samo v prvo polovico dvajsetega stoletja, z Deweyevim pragmatizmom in da se je v Evropi in pri Slovencih uveljavil predvsem v okviru delovne šole, ko se je začelo poudarjati kinestetične občutke ter celostni ali skladen razvoj človeka (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003), ampak da segajo korenine kar v 17. stoletje h Komenskemu.

Celostna vzgoja in celostna komunikacija

Čeprav je tudi za Komenskega (1995, 25) vzgoja zahtevna, saj je zapisal misel Melanchtona: »/.../ da je mnogo težje vzgajati mladino kot osvojiti Trojo,« pa tudi, da: »Človek ne more postati človek brez vzgoje,« (prav tam, 47) kar kaže, da pa je Komenskemu vzgoja bistvo človeka.

Njegov pogled na vzgojo je dopolnil Pestalozzi (1890, v Horvat, 2016), ki je govoril o skladnem razvoju človeka, ki vključuje: vzgojo glave (umska vzgoja), vzgojo rok (telesno delovna vzgoja) in vzgojo srca (moralna vzgoja).

Komenský je s poudarjanjem vzgoje, zlasti njene duhovne dimenzije, v njegovem primeru verske vzgoje, osnova tudi za gestalt teorijo, ki poudarja duhovnost, ki po Ščuki (2008) temelji na umetnosti in etiki in ki obravnava duhovna dogajanja vezana na prostor in čas ter povezuje telo, duh in razum.

Usmerjamo pa se tudi na vzgojo kot celostno komunikacijo, saj Komenský izpostavlja učitelja kot vzor. Po Komenskem ni nič bolj naravnega, kot da se učenci vzgajajo po vzoru učitelja (Protner, 2000). Učitelj naj torej vzgaja tudi s svojim vedenjem in obnašanjem.

O vzgoji kot o verbalni in neverbalni komunikaciji govori tudi Kovačič Peršin (2007: 216), ki je zapisal:

Vzgoja je ena izmed osnovnih oblik medčloveške komunikacije. Je tudi najbolj celostna komunikacija, saj zajema vse oblike medsebojnosti. Pri vzgoji je besedna komunikacija nezadostna; če niso besede podprte z vzgojiteljevim ravnanjem, z gledom, vzgoja ni učinkovita.

V besedilu smo izpostavili le nekatere misli in ideje, ki v slovenski pedagogiki v glavnem niso izpostavljene kot ideje, ki jih zasledimo že pri Komenskem. V sedanjem času globalizacije bi morda veljalo ponovno poudariti tudi materinščino. Bezjak (1921: 193) je zapisal:

Da je odločno zahteval, naj se podaja ves pouk na podlagi materinščine, se nam zdi nekaj čisto naravnega, za takratne časovne razmere in vzgojeslovne nazore pa je bila ta terjatev znak velikega duha, ki ga ne ovirajo nepremagljive stene nerazsodnega in okostenelega naziranja.

Če je bil pod Avstro-Ogrsko Komenský »med slovenskim učiteljstvom medij za oblikovanje nacionalne identifikacije in simbol nacionalnega ponosa« (Medveš, 1993, str. 12), lahko postane tudi v sedanjem času povezovanja in združevanja ter poudarjanja le enega jezika, medij za spoštovanje in cenitev maternega jezika, pa tudi jezikov »sosednjih narodov« (Komenský, 1995: 134).

Sklep

Izpostavljene značilnosti in iztrgane misli iz pretežno Velike didaktike Jana Amosa Komenskega, ki so bile zapisane pred nekaj stoletji, lahko vključimo tudi v današnja besedila, ki govorijo o učnem okolju, različnih zmožnostih ali inteligentnostih otrok, o aktivnem pouku, pomenu tudi neverbalne komunikacije v učnem procesu, učenju tujih jezikov ipd. Njegove misli in ideje kažejo, da lahko potrdimo Strmčniku (v Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003: 10), da so »mnogi njegovi nauki še danes ne le zgodovinsko zanimivi, marveč tudi aktualni.« Komenskega zato imenujemo kar vizionarja, saj ima marsikaj, kar na novo odkrivamo in proučujemo, izhodišče in dobro osnovo že v njegovih delih. Zato se strinjamo z opredelitvijo Komenskega tudi kot genialnega pedagoga (Pánek, 1993). Menimo, da se je potrebno tudi pri preučevanju aktualnih problemov vprašati kam, oz. h komu segajo korenine in vedno znova pogledati pedagoške klasike, med katere upravičeno štejemo tudi Komenskega. Poleg njegovih besed, ki imajo moč nagovoriti tudi sedanje bolj in manj zahtevne bralce, pa nas lahko nagovori tudi njegova življenjska pot. Prikaz njegovega življenja (npr. Pánek, 1993) nam ga pokaže kot človeka, kot pokončnega in načelnega človeka, ki je do konca svojega življenja ostal zvest svojemu prepričanju, kljub različnim preprekam in preizkušnjam, ki so ga pri tem spremljale.

Viri in literatura

- Barett, P. in Zhang, Y. (2009). *Optimal Learning Spaces Design Implications for Primary Schools. SCRI Research Report*.
<http://www.oecd.org/dataoecd/38/47/43834191.pdf> (5. 6. 2011).
- Bavčar, J. (2011). Pridelovanje hrane je lepo delo. *Delo in dom*, 31. avgust 2011, 66-68.

- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: Visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bezjak, J. (1921). *Občna zgodovina vzgoje in pouka: S posebnim ozirom na ljudsko šolstvo za moška in ženska učiteljišča*. Ljubljana: Založba šolskih knjig in učil.
- Bežek, (1917). *Občno ukoslovje z umotvornim uvodom*. V Ljubljani: Slovenska šolska matica.
- Bežek, (1913). *Občno vzgojeslovje z dušeslovnim uvodom. I*. V Ljubljani: Slovenska šolska matica.
- Bratož, S. (ur.) (2017a). *Razsežnosti sodobnih učnih okolij: Dimensions of Contemporary Learning Environments*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Bratož, S. (2017b). Pristopi k poučevanju tujega jezika s sodobne perspektive. V S. Bratož (ur.), *Razsežnosti sodobnih učnih okolij: Dimensions of Contemporary Learning Environments*. Koper: Založba Univerze na Primorskem, 221-239.
- Cencič, M. (2012). Vključitev učencev v proces oblikovanja prostora. *Razredni pouk*, 14(3), 45-50.
- Day, C. (2007). *Environment and Children: Passive Lessons from the Everyday Environment*. Amsterdam itn.: Architectual Press, Elsevier.
- Dešman, M. (2009). Zeleno, ki te hočem zeleno... Šola in trajnostna arhitektura, mednarodna konferenca, Ljubljana: 1. in 2. oktober 2009. www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd (5. 10. 2010).
- Dryden, G. in Vos, J. (2001). *Revolucija učenja*. Ljubljana: Educy.
- Ekošola (2012) <http://www.ekosola.si/predstavitev-ekosole/> (6. 9. 2012).
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Izpitna vprašanja (2017). http://studentski.net/gradivo/umb_pef_rp1_did_izp_izpitna_vprasanja_01?r=1 (17. 8. 2017).
- Jank, W. in Meyer, H. (2006). *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Južnič, S. (1981). *Novejša zgodovina: Izbrana poglavja*. Ljubljana: FSPN.
- Horvat, B. (2016). *Usvajanje znanja in didaktično načelo aktivnosti učencev pri pouku: Doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Horvat, L. (1993). Beseda o Komenskem in sodobni razvojni psihologiji. V J. Pánek, *Jan Amos Komenský: Češki humanist na poti k boljšanju reči človeških*. Nova Gorica: Educa, 23-27.
- Hozjan, D. in Strle, M. (ur.) (2012). *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Komenský, Jan Amos (1995). *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Komenský, Jan Amos (1958). *Velika didaktika*. Ljubljana: Zveza pedagoških delavcev LR Slovenije.

- Kovačič Peršin, P. (2007). K celostni podobi človeka. *Sodobna pedagogika*, 58(3), 208-219.
- Lipovec, A. (1993). Jan Amos Komenski v koleniološki literaturi. V J. Pánek, *Jan Amos Komenský: Češki humanist na poti k boljšanju reči človeških*. Nova Gorica: Educa, 29-33.
- LPA (2009). *Green Schools Primer: Lessons in Sustainability*. Victoria: The Images Publishing Group Pty Ltd.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Medveš, Z. (1993). Pedagoški nazori Jana Amosa Komenskega med Slovenci. V J. Pánek, *Jan Amos Komenský: Češki humanist na poti k boljšanju reči človeških*. Nova Gorica: Educa, 9-21.
- Merljak, M. (2012). *Šolski prostor kot učni prostor po željah učencev: Diplomsko delo*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Moore, R. (2006). Playgrounds: A 150 – Year - Old Model. <http://www.naturalelearning.org/content/playgrounds-150-year-old-model> (5. 9. 2011).
- Novaković, S. (2017). *Vpliv inovativnega pristopa izobraževanja vzgojiteljic na njihovo likovno pedagoško delo: Doktorska disertacija*. (Pred zagovorom.) Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- Pallasmaa, J. (2007). *Oči kože: Arhitektura in čuti*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Pánek, J. (1993). *Jan Amos Komenský: češki humanist na poti k boljšanju reči človeških*. Nova Gorica: Educa.
- Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919-1941)*. Nova Gorica: Educa.
- Schmidt, V. (1958). Jan Amos Komenský. V J.A. Komenský, *Velika didaktika*. Ljubljana: Zveza pedagoških delavcev LR Slovenije, 3-19.
- Schmidt, V. (1995). Jan Amos Komenský. V J.A. Komenský, *Velika didaktika*. Novo mesto: pedagoška obzorja, 5-21.
- Ščuka, V. (2008). *Šola na poti do sebe: Oblikovanje osebnosti: Priročnik za učitelje in starše*. Radovljica: Didakta.
- Šolski ekovrtovi (2011-2012). <http://www.itr.si/projekti/sev/opis> (6. 9. 2011).
- Štirn, D., Štirn, P. in Jeznik, K. (2007). Identiteta – stanje ali izbira? *Sodobna pedagogika*, 58(3), 144-162.
- Šuklje Erjavec, I. (2012). Pomen in možnosti uporabe zunanjega prostora šol v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 63(1), 156-174.
- Taylor, A. (2009). *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Woolner, P. (2010). *The Design of Learning Spaces: Future Schools*. London: Continuum International Publishing Group.
- Žlebnik, L. (1955). *Obča zgodovina pedagogike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.