

Izobraževanje v družboslovju

V zadnjem času se zelo veliko poudarja, da je treba nenehno v sam pedagoški proces vpeljevati novosti. Bodisi vsebinske, didaktične, v same odnose, pri sproščanju učencev itd. In prav je, da je na pedagoškem področju izrečeno treba uresničevati.¹

Še posebej je to potrebno tudi nujno zadovoljevati na pedagoškem področju družboslovja. Zaradi njegove izrazito hitro spremenljive, dinamične specifičnosti. Drugače izraženo: standard (srednješolskih) družboslovnih znanj zahteva sodobno, novo, dinamično izobraževanje. Seveda lahko takšno izobraževanje sleherni učitelj družboslovja uresničuje na svoj edinstven način. Toda le učenčev navajanje na takšno izobraževanje lahko vodi k njegovemu aktivnemu učenju.

Ko poudarjamo potrebo po uresničevanju sodobnega, novega, dinamičnega izobraževanja v družboslovju, seveda ne želimo izničiti uspehov, ki jih je že dosegljo tradicionalno izobraževanje na družboslovnem področju v preteklosti. Toda takšno izobraževanje bo treba v prihodnje postopno preseči² zaradi same narave družboslovnih znanj, ki vse bolj postavljajo v ospredje zahtevo po njihovi vsebinski ter didaktični inovaciji, pa tudi zaradi dejstva, ker je današnji človek »še zavezan kvantitativnim merilom, storilnosti in etiki uspeha, ne pa kvaliteti življenja in dela. Zato premalo (neposredno) spoznava sebe kot predmetno bitje. Vrednote newtonovske paradigme so posesivne vrednote linearne rasti, napredka, storilnosti in reda. Danes spoznavamo, da so to navidezne vrednote, ki vodijo prej k strahu kot varnosti in prej k regulaciji kot k samoregulaciji. To ima posledice tudi za šolo, ki je po Gorzovi (Gorz, 1982) diagnozi v službi države in ne občanske družbe in ne usposablja učence za samostojnost in avtonomnost dela, ampak jih kvalificira za izkazovalce menjalne vrednosti. Takšne cilje v največji meri lahko doseže le avtonomna, svobodno organizirana šola, ki sloni na spoštovanju različnih stališč in pričrjanj avtonomnih osebnosti.«³

Torej, poskusimo osvetliti (še) nekatere pomembne vzročne dejavnike, ki danes na družboslovnem področju zahtevajo uresničevanje sodobnega, novega, dinamičnega izobraževanja.

Dejavniki sodobnega, dinamičnega izobraževanja

Nujno je poudariti, da je danes mogoče govoriti o pojavu novih, drugačnih paradigem, kot pa so bile prisotne v preteklosti. Preteklim, mehanicističnim paradigmam naj bi svoje mesto odstopile holistične paradigme.⁴

* dr. Alojzija Židan, docentka na FDV v Ljubljani.

¹ Glej dr. Alojzija Židan (1993). Dinamično učenje v družboslovju. Zavod RS za šolstvo in šport. Ljubljana.

² Pri njegovem preseganju je (bo) seveda smotno ohranjati vse tiste pozitivne prvine, ki so v praksi vendarle vodile k njegovi uspešnosti. Smotno je ustvarjalno vzpostavljati medsebojno razmerje med starim (tradicionalnim) in novim (sodobnim) družboslovnim izobraževanjem.

³ Bogomir Novak (1992). Spremembe v strukturi dela in pojmovanje vzgoje (doktorska disertacija). FDV, Ljubljana, str. 187, 188.

⁴ Znano je, da so bile v industrijski družbi duhovne vrednote zaradi dominantnih materialnih vrednot zastopane. Materializacija življenja je dosegla največji obseg prav v industrijski družbi. (Navedeno po: Bogomir Novak (1992). Spremembe v strukturi dela in pojmovanje vzgoje (doktorska disertacija). FDV, Ljubljana, str. 180.

Današnje nove paradigme zahtevajo pojasnjevanje vloge družboslovnih znanj v novem družbenem kontekstu. In to na nov, dinamični način. Nove paradigme tudi vplivajo na izvajanje učiteljevega dela. Kako? Odgovor lahko dobimo v razmisleku: »Pač pa naj bi se zgledovali po novih, nastajajočih paradigmah, v znanosti. Prigogin imenuje ta proces odpiranje znanosti, v dialog z odprtim svetom, pri katerega konstrukciji tudi sami sodelujemo, 'keplerijanski preobrat' v znanosti, v primerjavi s prejšnjim 'kopernikanskim'...«⁵

Danes so na družboslovnem področju tudi zaznavne bistvene spremembe v preučevalnih tematikah.⁶ Izražajo se v njihovih premikih od makro- k mikroravni.⁷ Oziroma denimo: če je bil v preteklosti raziskovalni interes prvenstveno osredotočen k družbenim makrostrukturam (k državi, civilizaciji, politiki itd.), se danes le-ta osredotoča k družbenim mikrostrukturam (k posamezniku, k oblikovanju njegove identitete, k njegovi strokovni krepitvi itd.). S tako mikronaravnimi raziskovanji je treba seznanjati učenca na sodoben, nov način.

Drugače usmerjeno izobraževanje se (tudi) na družboslovnem področju postavlja zaradi izjemno hitre rasti družboslovnih informacij. Danes je človek producent ogromne množice informacij, tudi družboslovnih. Toda, kako iz te množice družboslovnih informacij izbrati prav tiste, ki bodo za učenčevo življenje najpomembnejše. Danes nikakor ne sme biti težišče učiteljevega dela na pretiranem zasipavanju učenca z obrobni družboslovnimi informacijami. Čas je smotrnejše uporabiti za nenehno navajanje učenca za čim bolj samostojno iskanje zanj strateško pomembnih družboslovnih informacij.

Pri razmišljanju o tematiki, ki smo jo že koncipirali, tudi ne moremo mimo tega, ne da bi opozorili na spremembo samih poklicev, ki danes zahtevajo človekovo »opremljenost« z družboslovnimi znanji. Že na stopnji srednjega šolanja je danes treba učenca kar najbolje »opremljati« s sodobnimi didaktičnimi pristopi samostojnega pridobivanja družboslovnih znanj. Zlasti tistih, ki so nadvse pomembna za bodoče opravljanje učenčevega poklicnega dela. Poudarimo, naj bi učitelj na učenca zlasti prenašal tisto družboslovno stroko, ki je zanj neobhodno nujna ter združljiva z vedno in hitro spreminjajočimi se družbenimi razmerami. Skratka, tudi družboslovna znanja naj bi pomagala oblikovati učenca v moderno osebnost. »Za moderno osebnost so značilne tele lastnosti:

- pripravljenost sprejemati nove izkušnje, ideje in vzorce obnašanja,
- sposobnost samostojnega oblikovanja stališč do različnih vprašanj,
- pozitivno vrednotiti različna stališča,
- sorazmerno visoka stopnja obveščenosti,
- naravnost na sedanost in prihodnost in ne več (toliko) na preteklost,
- sposobnost dolgoročnega načrtovanja javnih zadev in zasebnega življenja.«⁸

Tudi družboslovna znanja naj bi prispevala k sposobnostim učenca za fleksibilno opravljanje njegovega prihodnjega poklicnega dela.

⁵ Misel je navedena po: prof. dr. Barica Marentič Požarnik (1993). Učenje, poučevanje in vloga učitelja v ekološki vzgoji. v: Človek in njegovo okolje. Celostno razumevanje okolja – izziv na pragu tretjega tisočletja, gradivo je predvideno kot izdaja zbornika pri Zavodu RS za šolstvo in šport, Ljubljana, str. 13.

⁶ Te se tudi izražajo v uporabi mnogih novih metodoloških pristopov.

⁷ Glej o tem v: dr. Mirjana Nastran Ule (1993). Psihologija vsakdanjega življenja. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.

⁸ Navedeno po: Bogomir Novak (1992). Spremembe v strukturi dela in pojmovanje vzgoje (doktorska disertacija). FDV, Ljubljana, str. 198.

Uresničevanje novo (za)snovanega izobraževanja na družboslovnem področju se postavlja tudi zaradi današnje, bistveno spremenjene učiteljeve vloge. Danes se govori o tem, da je prisoten splošen zaton avtoritete.⁹

Učitelj družboslovja mora opravljati svoje delo na visoki profesionalni ravni. V samo izvajanje pedagoškega procesa mora vnašati kar največ ustvarjalnosti. V pedagoškem procesu mora uresničevati (edinstveni) permissivni delovni stil. Svojemu učencu mora predstavljati soustvarjalnega partnerja. Partnerja, ki zna učenca nenehno navduševati za družboslovno stroko, za vpeljavanje v »svet njenih kvalitet«, če se izrazim z besedami Williama Glasserja. Ta povsem upravičeno poudarja, da je učinkovito poučevanje najverjetneje najtežje opravilo. Dela, kjer upravljamo stvari, so nekako enostavnejša, kot če upravljamo ljudi. Takrat imamo mnogo večjo kontrolo nad tem, kar počnemo. Verjetno se bo večina strinjala z ugotovitvijo, da so učenci najtežja skupina za vodenje. Če se učitelji seznanijo s kontrolno teorijo, ki razlaga, da je celotno naše vedenje poskus zadovoljevati osnovne potrebe, se ne bo težko naučiti učinkovitih vodstvenih spretnosti. Čeprav se učenci med sabo razlikujejo, imajo vsi enake potrebe. Učitelj, ki to razume, bo vodil učence tako, da bodo s šolskim delom zadovoljevali svoje potrebe. Ko se to zgodi, so zadovoljene tudi potrebe učitelja.¹⁰

K vzročnim dejavnikom, ki narekujejo uresničevanje potrebe po sodobnem izobraževanju na družboslovnem področju, je treba še pridati izrazito spremembo samih vrednot.¹¹ Tudi ta v današnjem času kaže (mora kazati) svoj spremenjeni izraz pri samem izvajanju pedagoškega procesa. V njem mora dobiti pomembno vlogo nova morala namesto tradicionalne, ki je temeljila na izrazito strogi poslušnosti, spoštovanju hierarhije, ozki stroki itd. Toda nova morala, ki se šele postopno oblikuje, mora resnično imeti »moralno« naravo. Za mladega človeka mora biti to morala, ki ga s spoznavanjem družboslovne stroke navaja na odgovornost. Pa tudi morala, ki mu dopušča ogromen prostor za nenehni razmah njegove ustvarjalnosti. In to s spoznavanjem raznoterih, pluralnih gledišč o določeni tematiki.

Zelo pomembno je, kako učitelj družboslovja posreduje učencu določeno informacijo. »Pomembno je, kakšna in na kakšen način je posredovana učiteljeva informacija. Učenci ocenijo, kako pomembna je informacija zanje. Če jo ocenijo kot pomembno, si bodo pri delu prizadevali.«¹²

Danes se zelo veliko govori o nujnem uresničevanju kakovosti na raznih področjih človekovega življenja. Kakovost mora prodirati tudi v pedagoški proces družboslovja. Učiteljevo doseganje kakovosti seveda ne pomeni lahkega opravila. Toda »če ljudje ne uvidijo kakovosti v tem, kar počnejo, se ne bodo trudili.«¹³

(Tudi) učitelj družboslovja naj bi se večkrat spraševal o doseženi kakovosti svojega opravljenega pedagoškega dela in razmišljal o tem, kako bi to delo še izboljšal. Le z doseganjem kakovostnega, sodobnega, dinamičnega izobraževanja (tudi) na družboslovnem področju bomo lahko dosegali evropske izobraževalne standarde. »Evropski standardi vzgoje niso samo v vzgoji za mir, sožitje in razumevanje med narodi v smislu novih področij vzgoje, ampak tudi v poglavljanju notranje samostojnosti na različnih plasteh emocij, volje in razuma.«¹⁴

⁹ Glej: Vzgoja med gospodvom in analizo (1992). Zbornik. Knjižna zbirka. Krt. Ljubljana.

¹⁰ William Glasser (1991). Dobra šola. Didakta, Radovljica. str. 17.

¹¹ Glej: dr. Niko Toš (1988). Nove vrednote v funkciji deblokade družbenega razvoja. TIP, Ljubljana, št. 11–12, str. 1469–1478.

¹² William Glasser (1991). Dobra šola. Didakta, Radovljica. str. 31, 32.

¹³ Ibidem, str. 12.

¹⁴ Bogomir Novak (1992). Spremembe v strukturi dela in pojmovanje vzgoje. FDV, Ljubljana, str. 221.

Rezultat uresničevanja sodobnega, novega, dinamičnega izobraževanja mora biti doseženo novo družboslovno znanje pri učencu. Osvetlimo bistvene značilnosti takšnega znanja поблиže. Takšno družboslovno znanje, ki ga mora učenec sprejemati z večjo motivacijo,¹⁵ saj je njegov sprejem zanj tudi zahtevnejši, ne sme biti razdrobljeno, temveč celostno. Le celostno družboslovno znanje lahko pomaga učencu razumeti tako kompleksno tvorbo, kot je družba in zapletena dogajanja v njej.

Novo doseženo znanje pri učencih mora biti zanje tudi odprte, gibljive narave. To pomeni, da učencu ne sme predstavljati že dokončno oblikovanega produkta, temveč sredstvo ki ga nenehno sili k nadaljnjim razmišljanjem. Družboslovna znanja so izrazito prožna, določevana s svojim pojavom v določenem časovnem obdobju ter kot taka tudi nikoli več možno ponovljiva.

Seveda je nujno opozoriti, da bo celostno družboslovno znanje v prihodnje možno dosežati le z večjim medsebojnim povezovanjem izvajalcev pedagoškega procesa družboslovnih predmetnih področij, kot pa je bilo prisotno do zdaj. Pa tudi z večjim medsebojnim povezovanjem naravoslovcev ter družboslovcev. Bolj kot do zdaj bo v praksi treba uresničevati upravičeno izrekano opozorilo dr. Barice Marentič Požarnikove: »Skoraj povsem pa so zanemarjene medpredmetne povezave, zlasti med naravoslovnim in družboslovnim področjem. Na eni strani pa učitelji niso usposobljeni za timski pouk, na šolah ni priložnosti in spodbud za skupno načrtovanje in dogovarjanje učiteljev različnih strok.«¹⁶

Novo znanje na družboslovnem področju mora biti za učenca znanje, ki ga mora učenec nenehno vrednotiti. Mora torej biti kritično osvajano znanje. Družboslovno znanje mora učencu prinašati (tako v vsebinskem kot didaktičnem pogledu) kritične osti. Učenec mora družboslovna znanja osvajati z neko objektivno kritično (ne kritizersko) distanco. Le tako lahko razumeva njihovo specifikko, njihovo življenjsko pomembnost za svoj osebni razvoj.

Sodobno, novo, dinamično izobraževanje¹⁷ na družboslovnem področju mora učencu dopuščati vnašanje njegovih že pridobljenih, raznovrstnih družbenih izkušenj v sam pedagoški proces. Kot naslednji atribut novodoseženega družboslovnega znanja je torej smotno pridati, da naj gre za uresničevanje izkustvenega družboslovnega znanja. Seveda so učenčeva družbena izkustva, če jih opazujemo tako s kvantitativnega kot kvalitativnega gledišča, zelo različna, kot je tudi različna sama narava družboslovnih vzgojno-izobraževalnih vsebin, pri katerih je pri obravnavi mogoče vključevati učenčeva že pridobljena družbena izkustva. Toda ne glede na opozorjeno dejstvo lahko prav vnašanje učenčevih družbenih izkušenj v – zlasti abstraktno snovane – vsebine prav tem dajejo življenjski pomen. Takšno opravilo je lahko koristno za učitelja kot pripomoček¹⁸ za doseganje tako zelene motivacije učencev za delo.

Družboslovna pedagoška praksa naj bi tudi začela postajati ustvarjalni producent učenčevega empatičnega znanja. Le-to mora nadomestiti znanje, imenovano

¹⁵ V tem kontekstu se mi zdi smotno opozoriti na veliko aktualnost izrečenih besed Jeana-Clauda Milnerja: »Šola mora biti ambiciozna. Znanje mora pripeljati na najvišjo raven.« (Navedeno po avtorjevem prispevku Dekompozicija naravnih pogledov na šolo, objavljenem v Zborniku Vzgoja med gospodarstvom in analizo (1992). Knjižna zbirka Krt, Ljubljana, str. 58.

¹⁶ Prof. dr. Barica Marentič Požarnik. Učenje, poučevanje in vloga učitelja v ekološki vzgoji, v že navedenem viru Človek in njegovo okolje, str. 9.

¹⁷ Glej o tem še v: A. Jenko (1990). Novo pojmovanje učenja na pragu 21. stoletja. Revija za razvoj, št. 9, str. 39–42.

¹⁸ Opozorimo naj, da seveda učitelj ne sme tudi potem pripomočku pretirano posegati, ker to lahko vodi k pragmatičnemu (»plitkemu«) pedagoškemu procesu družboslovja.

nadzorovalno. Zakaj? O nekaterih vzročnih dejavnikih, ki postavljajo zahtevo po takšnem znanju, je do zdaj že bil govor. Naša trditev pa lahko postane razumljivejša, če opozorimo na zelo zanimiva razmišljanja ameriškega avtorja Rifkina o razliki med nadzorovalnim in empatičnim znanjem. Avtor takole sodi. Za nadzorovalno znanje je značilno:

- da analizira pojave v osnovne sestavine, da razbija celoto,
- da objektivira,
- da teži h kratkoročni učinkovitosti,
- da teži k redukciji raznovrstnosti,
- da je vrednotno nevtralnno,
- da teži k distanci do objekta proučevanja in k nadzoru,
- da teži k centralizaciji moči,
- da je tekmovalno, nasilno, gospodovalno.

Za empatično znanje pa je značilno:

- da povezuje, je celostno,
- ohranja zveze, vzorce,
- poudarja kvalitativno nad kvantitativnim,
- teži k ohranjanju in povečevanju raznovrstnosti,
- spoštuje zakonitosti življenja in vse njegove oblike,
- je odgovorno do prihodnosti,
- je participativno, sodelujoče (sinergično),
- je nenasilno.

Sodim, da so Rifkinova razmišljanja o značilnostih empatičnega znanja še kako aktualna za našo družboslovno pedagoško prakso. V njej naj bi zaživele značilnosti empatičnega znanja.

Pravkar izrečeno pa naj bi tudi veljalo za hitrejši prodor metadružboslovnega znanja v pedagoško družboslovno prakso. »Gre še za eno pomanjkljivost, ki bi jo bilo treba odpraviti: učencem dajemo le velike količine znanja, ne pa meta znanja, predloga za razmislek, kaj je znanje, kako nastaja in se spreminja tako v njihovih glavah kot tudi v znanostih.¹⁹

Torej, tudi v pedagoškem procesu družboslovja naj bi učitelj zaposloval učence z meta znanji. Drugače povedano: z njihovimi razmisleki o tem, kaj je to družboslovno znanje? Kako to znanje nastaja in se spreminja? Zakaj se prav tovrstno znanje spreminja tako zelo hitro?²⁰

Sklep

Še zelo veliko bi lahko razpravljali o značilnostih, ki naj bi jih vsebovalo novo doseženo družboslovno znanje kot rezultat potrebnega uresničevanja sodobnega, novega, dinamičnega izobraževanja v družboslovju. Takšno izobraževanje prinaša učeči osebi nove prednosti: jo bolje spodbuja za delo, ker je zanjo bolj zahtevne narave, ji daje boljše znanje, jo vodi k večji uspešnosti itn.

Toda ob koncu se nam kar samo od sebe vsiljuje vprašanje: kako takšno izobraževanje v družboslovni pedagoški praksi dejansko uresničiti? V tej praksi

¹⁹ Navedeno po že omenjenem prispevku prof. dr. Barice Marentič Požarnikove. Učenje, poučevanje in vloga učitelja v ekološki vzgoji... str. 12.

²⁰ Je tako zelo dinamične narave.

namreč še vse preveč polni prostor reproduktivno znanje, ne pa ustvarjalni nemir.²¹

Še vse preveč je mogoče govoriti o prevladujoči tradicionalni delovni kulturi (tudi) učiteljev družboslovja. Zato bo v prihodnje z nenehnimi delavniškimi načini dela ter nenehnim strokovnim spopolnjevanjem učitelje še treba usposabljanje za novo razumevanje vloge družboslovnega znanja v razvoju učenčeve osebnostne identitete, za prevzemanje njihovih vlog kot ustvarjalnih posredovalcev družboslovnih znanj učencem in za uporabo novih, boljših strokovnih in didaktičnih načinov dela. Tako naj še zlasti opozorim na velik pomen pedagoških delavnic (tudi) za učitelje družboslovja. Seveda je zelo pomembno, kako se organizirajo in izvajajo njihove faze. Njihove faze opredeljujejo prof. dr. Barica Marentič Požarnik kot: Uvodna faza (načrtovanje ciljev, okvirne teme udeležencev); Informativna faza (vabila udeležencem z osnovnim obvestilom); Faza načrtovanja dela (seznanitev udeležencev med seboj, ponudba in povpraševanje obravnavanih problemov, oblikovanje temeljnih pravil poteka); Specifikacija tem in področij, izbor tistih, ki se bodo obravnavala v delavnici; Priprava virov, ponudba izkušenj in kompetenc udeležencev, po navadi se oblikuje informacijski center z že objavljeno literaturo, s pripomočki za delo; Preoblikovanje predlogov in problemov v produktne cilje; V izdelke usmerjena obdelava problemov (po navadi v več manjših skupinah).

Medsebojna predstavitev izdelkov in postopkov (če gre za učne pripomočke in oblike, jih udeleženci po navadi takoj praktično preskusijo) ter razpravljanje.

Ovrednotenje delavnice – je lahko delno sprotno ali formativno, delno končno. Pri tem sodelujejo vsi člani, manjša skupina odgovarja za potek in sintezo. Evalvacija naj zajame tako kakovost in širšo uporabnost izdelkov kot tudi oceno, kaj so udeleženci pridobili, kakšno je bilo medsebojno delovanje, učinkovanje, kakšno ozračje in podobno. V tej fazi se načrtujejo morebitne nadaljnje dejavnosti (nadaljevalna delavnica, projekti, ki so se rodili med delom).²²

LITERATURA

- BRATANIČ, Marija (1991): Mikropedagogija. Školska knjiga, Zagreb
BRAJŠA, Pavao (1993): Pedagoška komunikologija, Ljubljana
GLASSER, William (1991): Dobra šola. Didakta, Radovljica
JENKO, A. (1990): Novo pojmovanje učenja na pragu 21. stoletja. Revija za razvoj, št. 9
JUŽNIČ, Stane (1993): Identiteta, Knjižna zbirka TIP, FDV, Ljubljana
NOVAK, Bogomir (1992): Spremembe v strukturi dela in pojmovanje vzgoje (doktorska disertacija), FDV, Ljubljana
POŽARNIK, Barica (1993): Učenje, poučevanje in vloga učitelja v ekološki vzgoji. Človek in njegovo okolje. Celostno razumevanje okolja – izziv na pragu tretjega tisočletja, gradivo je predvideno kot izdaja zbornika pri Zavodu RS za šolstvo in šport, Ljubljana
POŽARNIK, Barica (1992): Pedagoška delavnica – za koga, čemu, kako. Filozofska fakulteta, Ljubljana
TAUSCH R., Tausch A. M (1973): Verhaltungsmerkmal – Soziale Reversibilität – Irreversibilität. Erziehungspsychologie, 7. Aufl., Vlg. für Psychologie, Goettingen
TOŠ, Niko (1988): Nove vrednote in funkciji deblokade družbenega razvoja, TIP, Ljubljana, št. 11–12
ULE, Nastran Mirjana (1993): Psihologija vsakdanjega življenja, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana
ZBORNIK razprav, (1992): Vzgoja med gospodstvom in analizo, Knjižna zbirka Krt, Ljubljana
ŽIDAN, Alojzija (1992): Prispevki za kvalitetnejše družboslovje, Zavod RS za šolstvo in šport
ŽIDAN, Alojzija (1993): Dinamično učenje v družboslovju, Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana
ŽIDAN, Alojzija (1993): Demokracija – vrednostne prvine demokratične politične kulture, Anthropos, 5–6

²¹ Glej: Albert Auguštinčič, Bogomir Novak (1993). Spotike v šoli. Šolski razgledi, Ljubljana, 27. september, št. 15, str. 13.

²² Faze sem povzela po gradivu avtorice: Pedagoška delavnica – za koga, čemu, kako? (1992), Filozofska fakulteta, Ljubljana, str. 3.