

Alternative v konceptiji družboslovnega izobraževanja in problem mednarodnih standardov

Mednarodne standarde družboslovnega izobraževanja v srednji šoli je izredno težko opredeliti.¹ Kaj pravzaprav ostane, če skušamo v skladu z načelom mednarodnega konsenza ohraniti le tisto, kar je sprejemljivo za različne ideološke sisteme in socialno-zgodovinske prostore? Nič več kot nekaj medlih in eklektičnih formulacij, kakršne ponuja tudi eno od besedil, ki so nastala pod pokroviteljstvom Unesca:

1. Najmanj, kar mora zagotoviti pouk, so trdna znanja o človeku in družbi, in sicer o ekonomskem, sociopolitičnem in etičnem vidiku.

2. Vzporedno s tem mora razvijati moralno in družbeno zavest učenca in zbujati v njem željo, da bi prevzel družbeno odgovornost.

3. Usposobiti ga mora za učinkovito sodelovanje v družbenem življenju. To pa predpostavlja, da usmerimo učenca v racionalno in kritično preiskovanje institucij ter družbenih problemov, v rabo določenih tehnik in v vedenje, ki je skladno s »socialnim čutom« (sens social) in »socialno kompetenco« (I. U. E., 1962).

Te formulacije ne delujejo le kot poenotenje »izobraževanja« in »vzgoje«, temveč tudi kot sinteze »zahodnega« in »vzhodnega« pogleda. Vendar je poenotenje v resnici le navidezno. Medtem ko se v istem delu francoski avtor sprašuje o tem, ali so izobraževalne sestavine ciljev družboslovnega pouka sploh združljive z vzgojnimi (in ob zgledu »civilne vzgoje« jasno izrazi svoj dvom), pa je za predstavnika Vzhoda pouk družbenih ved nujno podrejen »vzgojnemu ciljem«: »Treba je ugotoviti, kakšen vpliv imajo (družbene vede) na človekovo pripravljenost za življenje v družbi in na njegova stališča v tej družbi (I. U. E., str. 25).²

Tudi pregled drugih Unescovih dokumentov pokaže, da konceptije družboslovnega izobraževanja skoraj ni mogoče privedi do večje notranje homogenosti in

¹ Besedilo je del poročila o raziskovalni nalogi z naslovom Alternative v konceptiji družboslovja v srednji šoli, ki je potekala na Pedagoškem inštitutu pri Univerzi E. K., financiral pa jo je MC CK ZKS.

² Za predstavnika Vzhoda družboslovna vednost sama po sebi ni cilj ali »smoter« pouka. Enakega mnenja je naš upravni organ, ki je pred kratkim oblikoval naslednja stališča: »Pedagoško je nesprejemljivo, da je predlagana vsebina brez posebej oblikovanih smotrov, saj predlagatelj menijo, da je predlagana vsebina hkrati že smoter. Vemo, da lahko v vzgojno-izobraževalnem procesu z isto vsebino dosegamo različne smotre – idejno različno orientirane« (Mnenje Zavoda SRS za šolstvo o gradivu Onstran samoupravljanja s temelji marksizma z dne 6. 1. 1989). Miselna shema ostaja tu značilno »Vzhodna«: družboslovno vednost v šoli podrediti »smotrom«, ki jih opredeljuje »idejna orientacija«. Da nekateri od teh smotrov napovedujejo pedagoško katastrofo, je najbrž povsem očitno. Oglejmo si le dva naključno izbrana zgleda (Zgodovina in Obramba in zaščita):

– »učenci se vzgajajo v zavestne graditelje socialističnega samoupravljanja in si razvijajo ob zgodovinskih zgledih pripravljenost za odločno obrambo naše socialistične samoupravne družbe ter osebno zavzetost pri naporih za gospodarski in kulturni napredek socialistične družbe v Sloveniji in v Jugoslaviji;

– »učenci se ob spoznanju zasnove splošne ljudske obrambe prepričajo o uspešnosti takšne obrambe pred slehernim napadalcem, čeprav je številnejši in tehnično bolj oborožen.«

O odsotnosti resnega koncepta družboslovnega izobraževanja govori med drugim dejstvo, da so v programu SVIO avtorji uvrstili v »družboslovno vzgojnoizobražbeno področje« tudi naslednje vsebine: »Priprava bomb za aktiviranje: položaji pri metanju bombe, metanje bombe v strelsko lino, v rov in skozi okno. Metanje bombe med hojo ali tekom« (SVIO v usmerjenem izobraževanju, Zavod za šolstvo, 1979, str. 182).

da se zato vsaka razprava o univerzalnih operativnih merilih za vrednotenje družboslovnega pouka v srednji šoli znajde pred nepremostljivimi težavami. Vprašanje o »mednarodnih standardih« je zato treba zastaviti v neki drugi smeri.

Pojem lahko pomeni tudi minimalno kakovost strokovnega in političnega odločanja pri konceptualizaciji in načrtovanju srednješolskega družboslovja, minimalno načrtovalno kompetenco. Pri tem »kompetenca« ni mišljena kot lastnost empiričnih posameznikov, temveč kot lastnost družbenih mehanizmov izobrazbenega načrtovanja.

Besedilo izhaja iz naslednjih podmen:

Koncept družboslovnega izobraževanja v srednji šoli, ki je pri nas v sedemdesetih letih nadomestil tradicionalne opredelitve, se je ravnal predvsem po zahtevah ideološkega redukcionalizma. Eksplicitne formulacije so vzpostavile hierarhijo predmetov; na njenem vrhu je bil predmet STM opredeljen kot »osmisli-tev« vseh drugih predmetov (tako piše v enem od zapisnikov Strokovnega sveta SRS za vzgojo in izobraževanje), se pravi, kot konceptualni model za celotno področje. Ker je teza o integracijski vlogi enega predmeta doživela popoln polom, je treba temeljne predstave o družboslovnem izobraževanju nanovo artikulirati. Cilj je mogoče doseči tako, da sprejmemo pobudo, izhajajočo iz raziskav, ki so v mednarodnem prostoru natančneje opredelile poglavitne probleme in alternative v konceptu srednješolskega družboslovja.

Bežen pregled domačih dokumentov pokaže, da je v opredelitvah »smotrov«, ciljev in metod družboslovnega pouka največ govora o nekakšni enotnosti induktivne in deduktivne poti spoznavanja, izobraževalnih in vzgojnih sestavin, analitičnega in sintetičnega pristopa, intelektualnih in emotivnih vrednosti, teoretičnega in praktičnega. Prav vsak družboslovni predmet naj bi zagotovil »dialektično enotnost« nasprotij, ki so odvisna od epistemoloških, psiholoških in (mikro)socioloških problemov družboslovnega izobraževanja. Naivno privzeti dialektični obrazec pa lahko privede le do imaginarne »celovitosti« pouka, do enotnosti, »zbrkljane« iz sestavin, ki so v resnici le delno združljive ali povsem nezdržljive. Vrsta raziskav je pokazala, da so zaradi nasprotij, ki delujejo v srednješolskem »transferu« družboslovnih vednosti, načrtovalci vedno postavljeni pred vrsto alternativ, se pravi, da morajo vedno nekaj opustiti, če hočejo rešiti nekaj drugega. Zato znanstveno raziskovalnemu definiranju alternativ v koncepciji družboslovnega pouka nujno sledi politično odločanje.

V nadaljevanju bomo skušali pokazati, katere konceptualne dileme so se zarisale v dosedanjih študijah o družboslovnem izobraževanju na srednješolski stopnji, hkrati pa razpoznati nekaj nastavkov za politično odločanje.

Iz splošne zahteve po »enotnosti« različnih funkcij družboslovnega pouka je izpeljano tudi navodilo, da morajo učenci spoznavati notranjo zgradbo družbene vede, hkrati pa tudi razvijati samostojno in kritično mišljenje. Vendar so raziskave pokazale, da je obe funkciji pouka nemogoče ali vsaj zelo težko razvijati hkrati. Na zadnje ne opozarjamo zato, ker bi menili, da je ena ali druga vrsta spoznavne dejavnosti nepotrebna, temveč zato, ker je v veljavnem konceptu družboslovnega pouka problem »razrešen« le s floskulo o »nujni povezanosti«, ne pa s takšnimi izhodiščnimi predlogi, ki bi jih bilo mogoče uresničiti.

Alain Kokosowski, eden od raziskovalcev, ki so se pod Unescovim pokroviteljstvom največ ukvarjali s tem problemom, je omenjeno nasprotje dveh vrst spoznavne dejavnosti zelo jasno formuliral. Na eni strani je razpoznal številne zahteve modernih pedagogik po samostojni in kritični dejavnosti učencev, na drugi strani

pa koherentni in »logični« notranji ustroj posamezne družbene vede (ali posamezne teorije). Prav zadnje, tj. notranja logična sklenjenost vede, pa po mnenju tega avtorja preprečuje, da bi lahko učenec avtonomno in kritično razmišljal o posameznih sestavinah konceptualnega sistema, o posameznih postopkih, znanstvenih trditvah ali ocenah; vsaka od sestavin dobi pomen le v svojem razmerju do drugih sestavin celote (Kokosowski, 1973). Če hočeš soditi o posamezni tezi, stališču ali ugotovitvi, moraš najprej poznati pojmovno celoto vede, to pa je cilj, ki ga učenec po štiriletnem ali še krajšem šolanju komajda doseže.

Nekateri avtorji govorijo v tej zvezi o »konceptualni strukturi« ali »jedru« družbene vede. V tem »jedru« se organsko vežejo koncepti in metodološki postopki, ki se jim družboslovni nauk ne more izogniti (Cox, Massialas, 1967). Raziskave kognitivista Brunnerja so bile med drugim usmerjene k vprašanju o možnostih za posredovanje (»transfer«) temeljne strukture neke znanstvene vede, strukture, ki je po njegovem mnenju edino možno izhodišče za »razumevanje problemov in dogodkov zunaj šolskega razreda« (Brunner, 1961). Za razumevanje integralne epistemološke matrike, ki je vtisnjena v posamezno družbeno vedo, so pomembne tudi Piagetove raziskave. Opozorile so na neko hierarhično strukturo: »V resnici ne moremo nobene vede razviti v eni sami ravnini in vsako od njih sestavlja več hierarhičnih ravni: a) objekt ali materialna vsebina študija, b) konceptualne interpretacije ali teoretske tehnike, c) notranja epistemologija ali analiza njenih temeljev in d) izpeljana epistemologija ali analiza relacij med subjektom in objektom v povezavi z drugimi vedami« (Piaget, 1970).

Naslednje nasprotje, ki vpliva na nastanek alternativ v konceptu družboslovnega pouka na srednji stopnji, je nasprotje med epistemološko strukturo družbene vede in strukturo kognitivnih operacij spoznavajočega subjekta. Ti vrsti struktur sta v močnem nasprotju. O tem pričajo empirične raziskave, med drugim Brunnerjeve, ki opozarjajo na dejstvo, da je subjektivni proces spoznavanja mnogo bolj hierarhično organiziran kot epistemološki sestav vede, ki jo povzema učbenik ali učni načrt družboslovnega predmeta. Zato lahko dobi v učenčevi zavesti posamezen koncept ali metodološki postopek povsem drugačno vlogo, kot pa jo ima v epistemološkem sestavu vede (Brunner, 1961).

Vrsta avtorjev (Babeau, Casanova, Migne) opozarja na možnost banaliziranja znanstvenih postavk, na možnost, ki se poveča tedaj, če se ob teoretičnem spoznavanju okrepi kognitivna komponenta, opredeljena kot »praktično spoznavanje«. Empirične raziskave so dokazale, da učenci, ki ne obvladajo povsem konceptualnega sistema neke družbene vede, v »praktičnem«, izkustvenem preučevanju lastnega družbenega okolja bolj utrjujejo svoje nereflektirane »predpojme« (prenotIONS), kot pa razvijajo nove pojmovne strukture, ki pripadajo družbeni vedi. S tem se povečuje kognitivni konflikt med predznanstvenimi pojmi in konceptualnimi strukturami, zajetimi v šolski kurikulum. V tej zvezi je pomemben Mignov, iz Bachelardove epistemologije izpeljan pojem »epistemološkega okvira«, ki izostri razliko med predznanstvenimi in znanstvenimi pojmovnimi sestavi. T. i. »substancalistična ovira« naj bi po tem avtorju povzročila, da se učenec preveč naveže na neposredno danost, izkustvenost socialnega objekta. Ta usmeritev naj bi blokirala spoznavanje dejanskih objektov družbenih ved, znanstvenih, teoretskih objektov, ki so »učinek delovanja sistemov relacij« (Migne, 1969). Prepoznavanje posamičnega socialnega objekta in njegovo poimenovanje sta v tem kontekstu ocenjena kot operaciji, ki sami po sebi še ne prekoračujeta meje med predznanstvenimi in znanstvenimi pojmovnimi sestavi.

Po mnenju Moscovicija mora družboslovni pouk oskrbeti »eksplikativni

sistem«, ki bi deloval neodvisno od utrjenih reprezentacij (predstav) in tako zmanjšal nevarnost interference med znanstveno razlago ter predstavami (Moscovici, 1961). Empirične študije so nasplošno pokazale, da mora vsaka zamisel družboslovnega izobraževanja izpolnjevati naslednje tri pogoje (povzel jih je Kokosowski, 1973):

1. Temeljiti mora na epistemoloških analizah družboslovne vede, ki se organizira v »šolski predmet«.

2. Upoštevati mora razmerje med kognitivnim procesom in notranjo organizacijo »snovi«.

3. Upoštevati mora naravo temeljnih konceptov, prek katerih poteka didaktična artikulacija »snovi«.

Vendar je treba tu opozoriti na tisto drugo stran družboslovnega pouka, ki jo poudarjena zahteva po spoznavanju imanentnega pojmovnega sestava znanosti nekako zakrije (nanjo seveda ne bomo opozorili zato, ker bi pristajali na površno zahtevo po »enotnosti« vseh funkcij družboslovnega izobraževanja). Empirične analize Unescovih avtorjev govorijo o tem, da navidez vrednostno nevtralne družboslovne vsebine dobijo v mladostnikovi interpretaciji etične implikacije. Tako lahko npr. pri pouku psihologije mladostnik sprejme znanstveno pojasnitev pojavov alkoholizma, nasilja ali česa podobnega kot opravičevanje teh pojavov (prim. I.U.E.). Nekatere druge raziskave kažejo, da vrednostna stališča pri učencih niso toliko nasledek učiteljeve načrtne »vzgojne« dejavnosti, temveč so neizogibna notranja, od različnih dejavnikov odvisna sestavina kognitivnih procesov. Vsaka nova vednost o družbi, ki jo posreduje družboslovni pouk, se pri učencu veže na sklop predhodno oblikovanih afektivno-kognitivnih konfiguracij, ki jih je mogoče definirati kot »mnenja«, »stališča«, »prepričanja« itd. Te konfiguracije se združujejo v t.i. »predstave o družbi«. Pojem »predstave« (»reprezentacije«), s katerim se je mnogo ukvarjal S. Moscovici, je za empirično raziskovanje zakonitosti družboslovnega izobraževanja posebno pomemben. Žal se z njim tukaj ne moremo podrobneje ukvarjati. Omenimo naj le, da lahko ravno analiza »predstav o družbi« pokaže, kako in koliko se kognitivni dosežki v družboslovnem izobraževanju pretvarjajo v nekakšne »banalne gotovosti«, s katerimi se pri odraščajočem človeku hrani njegov v vsakdanjih pogovorih izraženi »pogled na svet« (prim. Kokosowski, 1973).

Spoznanje, da se v pouku družboslovja znanstveni koncepti vežejo na predhodno oblikovane vrednostne sisteme pri učencih, je nekatere avtorje privedlo do sklepa, da je v šoli resnično produktivna le metodološka stran družboslovne vednosti (Albertini, 1970). Isti problem je doživel še neko drugo rešitev: poglobljena naloga družboslovnega izobraževanja naj bi bila predvsem problematiziranje notranje koherentnosti v predstavni sestavinah posameznika (Roy, Billon-Grand, 1968). Ta načrt se je radikaliziral v projektu t.i. »subverzivne vzgoje« (Leif, 1981), ki naj bi sistematično stabilizirala točke subjektne identifikacije.

Postavlja se vprašanje o najsplošnejši konceptualizaciji razmerja med afektivnimi in kognitivnimi vrednostmi družboslovnega pouka (pojmovni par »afektivno« in »kognitivno«, ki ga je kritično obravnaval že Piaget, uporabljamo tu le kot konvencionalni oznaki za dva »pola« pedagoške akcije). Znani belgijski raziskovalec, ki je sodeloval pri določanju standardov družboslovnega izobraževanja v okviru Unesca, G. de Landsheere, je v tej zvezi poudaril predvsem potrebo po preučevanju stališč učencev in učiteljev. Argumentacijo je zasnoval na naslednjih trditvah:

1. Na izobraževalni proces vplivajo stališča profesorjev, staršev, učencev in družbe nasploh.

2. Izobraževalni proces v šoli pomembno prispeva k oblikovanju novih stališč pri učencih, bodisi neposredno s poučevanjem bodisi v igri posnemanja ali v tistem, kar bi lahko imenovali »stališčna okužba«.

3. Naloga šole je tudi v tem, da se bori proti neželenim stališčem, predvsem proti neupravičenim negativnim emocijam, stereotipom, ki jih najdemo v predstavah o rasah, ljudeh itd. Gre torej za to, da merimo stališča in objektivno spremljamo njihov razvoj (de Landsheere, 1966).

Tu kajpada ni mogoče zanikati utemeljenosti tega raziskovanja, ki v frankofonskem prostoru najpogosteje nosi oznako »psihosociologija«. Le če poznamo prevladujoče stališčne naravnave, lahko opišemo psihosocialno razsežnost družboslovnega izobraževanja. Vendar je treba jasno začrtati meje tiste dejavnosti, ki vključuje »objektivno spremljanje stališč« v pedagoško »transformacijsko akcijo« (de Landsheere). Alternativa, ki se skriva v tem vprašanju, je razdelila raziskovalce na dve skupini.

Raziskave razmerij med afektivno, akcijsko in kognitivno sestavino družboslovnega pouka so tudi v našem prostoru privedle do nekaterih zanimivih rezultatov. Tako smo npr. ugotovili, da učno uspešnejši učenci močno poudarjajo pomen kognitivnih storitev in vidijo v njih najpomembnejše merilo ocenjevanja, učno manj uspešni učenci pa si bolj želijo, da bi učitelji pri ocenjevanju upoštevali tudi to, kakšna stališča imajo učenci, kakšna so njihova »prepričanja«, njihov odnos do sošolcev, do »socialističnega samoupravljanja« ipd. (Justin 1986). V tem primeru lahko govorimo o nekakšnem parazitarnem kriteriju ocenjevanja, ki ga zagovarja manj uspešni del učencev.

Vprašanje o razmerju med afektivno in kognitivno sestavino pouka družboslovja pa se veže tudi na vprašanje o razmerju med sodobnimi in tradicionalnimi metodami. Znano je, da so bile moderne metode različno sprejete. Na eni strani jih spremlja svojevrsten pedagoški optimizem; na drugi strani zbujajo sum o »manipulacijskem razmerju« ali pa so postavljene v zvezo z »ideološko interpelacijo posameznika v subjekt« (kot npr. pri Althusserju).

Empirične analize so nedvoumno potrdile vsaj naslednjo tezo: dvosmerna, »dialoška« komunikacija pri pouku sorazmerno močno vpliva na spreminjanje stališč in na nastanek novih stališč, tradicionalne metode (»enosmerna« komunikacija) pa mnogo manj vplivajo na predhodno pridobljena stališča in vrednostne naravnosti (Kokosowski, 1973). Seveda pa je lahko to spoznanje le izhodišče za teoretsko razpravo o splošni funkciji družboslovnega izobraževanja in šole nasploh.

J. Piaget je omenjeno vprašanje skušal postaviti v družbeni kontekst. Opozoril je, da imajo »prevladujoče organizacijske oblike šolanja«, ki temeljijo na »avtoriteti« in »verbalnosti«, za posledico nastanek »preprostih, obveznih kolektivnih verovanj« (Piaget, 1960). Prevladujoči »način posredovanja« povzroča nastanek nenadzorovanih stališč, obveznih verovanj, mitov in ideologij, namesto da bi uveljavil »znanstveno misel in tehnike« (prav tam). To opozorilo se zdi problematično vsaj v eni prvini. Ne zavzema se namreč le za »znanstveno« nasproti »neznanstvenemu«, temveč tudi – vsaj implicitno – za »nadzorovano stališče« nasproti »nenadzorovanemu stališču«.

V analizi makrosocialne razsežnosti izobraževanja pa je Piaget razpoznal še neko možnost. Če družba ne poskuša »prisilno deformirati posameznika«, temveč spodbuja v njem »svobodno igro mentalnih dejavnosti« in če ta »svobodna igra« ne deformira mišljenja drugih posameznikov, temveč sprejme načelo vzajemnosti, so vzpostavljene idealne razmere za nastanek »uravnoveženih spoznavnih struktur in

relacij«, za nastanek t.i. »operativnih grupacij« (Piaget, 1961). Kar imenuje avtor »sodelovanje med posamezniki«, naj bi torej pozitivno vplivalo na učinkovitost spoznavnega procesa. Tu nastopa torej postavka o zvezi med komunikacijsko, tj. socialno situacijo, in spoznavnim procesom, ki bi jo lahko vsaj v nekaterih prvinah navezali na Habermasovo interpretacijo Peircove spoznavne teorije, podane v delu *Spoznanje in interes*, hkrati pa na kasnejši Habermasov koncept komunikacijske kompetence. Razlika je v tem, da razume Piaget socialnost spoznavanja le kot apriorni zunanji pogoj spoznavnega procesa, pri Habermasu in Peircu pa je socialnost spoznavanju inherentna. Razlika ima seveda pomembne metodološke posledice za raziskovanje spoznavnega procesa pri družboslovnih predmetih. Prvo stališče vodi v ločeno obravnavo »socialnih razmer« in kognitivnih aktov, drugo stališče pa uveljavlja postavko, da je socialno razmerje (»jaz-ti«) notranja konstitutivna sestavina spoznavnega dejanja in da »enosmerna komunikacija« preprosto ni mogoča.

Vendar pa se zdi, da je dosedanje razpravljanje o komunikacijskih pedagoških strategijah pri pouku družboslovja zakrilo neko tretjo, dodatno možnost. Namesto da skuša šola nadzorovati razmerje med afektivno in kognitivno sestavino psihičnega procesa, lahko drugo od njiju usmeri tako, da bo pojasnjevala nastanek in razvoj prve. Drugače povedano, raba znanstvenih konceptov pri pouku družboslovja lahko prispeva k razumevanju vzrokov za stališčne in vrednotne razlike, ki se pojavljajo v razmerjih med samimi učenci, med učenci in učitelji ali starši ter končno v družbi nasploh. Temu stališču je blizu I. Morisset, ki pa hkrati meni, da šola lahko z rabo znanstvenih konceptov pojasnjuje genezo vrednot in družbeni konflikt vrednot, ne more pa ga odpravljati (Morisset, 1967). Po našem mnenju bi se učinkovitost omenjenega postopka povečala, če bi pouk posredoval niz eksplikativnih teoretskih modelov, ne da bi dokončno dal prednost enemu od njih. Zahtevi po vzajemni strpnosti subjektov družboslovnega izobraževanja bi se tako pridružila predstava o razmerju epistemološke konkurenčnosti med posameznimi znanstvenimi šolami, smermi itd. Na zadnji stopnji družboslovnega izobraževanja v srednji šoli bi učenci nemara že lahko preverjali notranje pojasnjevalne zmožnosti posameznih modelov.

Načrtovanje družboslovnega izobraževanja mora ustrezno razrešiti razmerje med njegovo vsebino in njegovo formo. Ta konceptualna zveza postane posebej pomembna, če obravnavamo to izobraževanje kot komunikacijo in kot govorno interakcijo. P. Bourdieu je v raziskavi »pedagoškega razmerja kot komunikacijskega razmerja« pokazal, da je učenčev uspeh bolj kot od obvladovanja družboslovnega »sporočila« odvisen od obvladovanja »koda«, v katerem je »sporočilo« posredovano. Ključ učnega uspeha je torej vsaj delno v retorični veščini in v diskurzivni kompetenci učenca (Bourdieu, 1965). V najnovejšem času je t.i. »semiotika didaktičnega govora« pokazala, da je pedagoško razmerje pravzaprav razmerje izjavljalnih subjektov in kot takšno mnogo bolj odvisno od implicitnih izjavljalnih strategij ter taktik kot pa od eksplicitnih sestavin, tj. od tistega, kar je pri pouku neposredno izgovorjeno (Fabbri, 1979, Fontanille, 1987).

Pri načrtovanju šolskega kurikula lahko obravnavamo pojmovno in metodološko zgradbo družbene vede na dva načina. Če nam ta zgradba sama po sebi pomeni cilj družboslovnega izobraževanja, se odločamo za t.i. disciplinarni pristop. Nasprotno pa je mogoče pojmovno in metodološko celoto družbene vede obravnavati le kot sredstvo za razreševanje vprašanj ali kot enega od načinov obravnavanja določene teme; v tem drugem primeru govorimo o problemskem ali tematskem pristopu k oblikovanju kurikula. Na vprašanja, ki spremljajo to alternativo, ni dokončnega odgovora.

Na stanfordski univerzi je nastal načrt družboslovnega izobraževanja, ki je zavrgel disciplinarni pristop in kot izhodišče uveljavil družboslovni problem ter koncept. Oglejmo si programsko shemo, ki jo je razvil:

Temeljni koncepti

1. nacionalna suverenost v okviru skupnosti narodov
2. konflikt, njegovi izvori, oblike in razrešitve
3. sindrom urbanizacije-industrializacije
4. ločitev cerkve od države
5. kompromis in poravnava
6. primerjalna prednost
7. oblast
8. moralnost in izbira
9. redkost
10. input in output
11. prihranek
12. nova tržna ekonomija
13. prebivališče in njegov pomen
14. kultura
15. institucija
16. družbeni nadzor
17. družbena sprememba
18. interakcija

Koncepti, ki zadevajo vrednote

1. človeško dostojanstvo
2. empatija
3. zvestoba
4. vladanje (s pristankom vladanih)
5. svoboda, enakost

Metodološki koncepti

1. historični pristop in metode
2. geografski pristop in metode
3. kavzalnost

Metodološke tehnike

1. opazovanje, klasificiranje in merjenje
2. analiza, sinteza
3. vprašanje-odgovor
4. objektivnost
5. skepticizem
6. ovrednotenje
7. interpretacija
8. nazornost

(Price Hickemann, Smith, 1969)

Uresničitev tega programa očitno terja sodelovanje več ved, sociologije, ekonomije, zgodovine, psihologije itd. Tovrstne pobude naletijo na tri vrste reakcij. Precejšnje število raziskovalcev vztraja pri togi zvezi med družboslovno vedo in šolskim predmetom. V drugi skupini so avtorji, ki v celoti sprejemajo problemsko-tematski in interdisciplinarni pristop. V tretji skupini so teoretiki, ki se zavzemajo za kombinacijo disciplinarnega in problemsko-tematskega pristopa. Po mnenju te

skupine so se le na nekaterih področjih družboslovja razvile epistemološke okoliščine, ki omogočajo interdisciplinarnost, drugod pa naj bi povezave med vedami zaenkrat bile še nemožne. Zadnje stališče, ki je nemara najbolj realistično, pa vsekakor terja izčrpane epistemološke analize, ki pa dosedanjih predlogov niso spremljale.

Analize bi se morale najprej usmeriti k različnim vrstam razmerij med družboslovnimi vedami, »multidisciplinarnosti«, »interdisciplinarnosti« in »transdisciplinarnosti«. Naj te pojme vsaj na kratko opredelimo.

Pojem multidisciplinarnosti se nanaša na obstoj in delovanje več ved znanstvenega raziskovanja, ki naj bi bile usmerjene k istovetnemu objektu, vendar naj bi vsaka delovala z docela samostojnega teoretskega gledišča, s samostojnim in nezvedljivim pojmovnikom, metodologijo ter epistemološko zasnovo.

Pojem interdisciplinarnosti se nanaša na sodelovanje različnih ved znanstvenega raziskovanja, na njihovo komplementarnost pri preučevanju istovetnega objekta in delno vzajemno prilagoditev.

Pojem transdisciplinarnosti se nanaša na nastanek in razvoj znanstvenega projekta, ki na metodološki in epistemološki ravni ne zavrača le »aksiomatike« posamezne vede, temveč disciplinarno »aksiomatiko« nasploh.

Katero od teh treh različic je mogoče udejaniti v tematsko problemskem pristopu? Dokončnega odgovora nimamo. Poznamo pa nekatere pogoje za sodelovanje ved v skupnem projektu družboslovnega izobraževanja. Nemara najpomembnejši je pogoj vzajemne prevedljivosti konceptov, ki izhajajo iz različnih ved. Ta pogoj mora biti izpolnjen vsaj v obliki homološke, tj. strukturalne anološke zveze, ki jo je mogoče formalizirati kot:

$$a : b :: a, : b,$$

(koncept a je v disciplini x v enakem odnosu do koncepta b , kakor je koncept a , v disciplini y do koncepta b).

Težave, ki nastajajo v tej zvezi, se zdijo včasih nepremostljive. Vzemimo eno od trditev, ki imajo v kontekstu ekonomske znanosti nekakšno aksiomatsko funkcijo: »Človek je egoistično bitje«. Trditev je sestavina ekonomskega modela družbe, ne da bi hkrati imela pomen psihološke označitve človeka. Ne gre za nikakršno označitev prevladujoče osebnostne lastnosti empiričnega posameznika. Trditev, ki v ekonomskem modelu preverjeno deluje, bi v psihološkem kontekstu, tj. pri predmetu »psihologija«, izpadla skrajno naivno in neutemeljeno. Drugače povedano, posamezni pojmi so odvisni od notranjih relacij v konceptualnem sestavu (prim. Lee, 1967).

Pogledi na tematski in disciplinarni pristop pri oblikovanju družboslovnega kurikula pa se včasih vežejo tudi na politična stališča akterjev pedagoškega procesa. P. Lazarsfeld in W. G. Thielen sta dokazala, da obstaja pri ameriških učiteljih pomembna povezava med političnimi stališči in odnosom do problemskega oziroma disciplinarnega pristopa. Na kratko povedano, liberalno usmerjeni učitelji se bistveno bolj nagibajo k problemskemu pristopu kot konzervativno usmerjeni učitelji, ki dajejo prednost disciplinarnemu pristopu. Razliko seveda najbolje pojasnjuje ugotovitev, da problemski pouk nujno prinese več socialno vrednostnega angažmaja kot pouk, ki daje prednost notranjim problemom znanstvene vede. Seveda ponuja ta podatek le zelo skopo informacijo o omenjeni zvezi. Preiskava bi morala zajeti še vrsto drugih spremenljivk, med katerimi ima posebno pomembno vlogo spremenljivka »epistemična kvaliteta pouka«.

Problematiko mednarodnih standardov družboslovnega izobraževanja smo zastavili tako, da smo definirali vrsto nerazrešenih konceptualnih problemov na

ravni psihične, socialne in epistemološke konstitucije družboslovnega pouka. Na družboslovnem izobraževalnem področju mednarodni standardi še niso razviti do takšne stopnje, da bi že lahko delovali kot objektivirana norma tega izseka pedagoške akcije. Vendar pa se nekatere prvine takšne normativnosti že kažejo, predvsem v zahtevi, naj se načrtovalci družboslovnega izobraževanja ne izogibajo konceptualnih dilem, ki so temeljni teoretično znanstveni in praktični problem, temveč naj jih poskušajo razrešiti – čeprav enostransko.

LITERATURA:

1. Albertini, J. M., *Rencontre sur l'initiation économique*, Biviers 38, 1970.
2. Babeau, A., *Formation et information économiques dans les facultés de droit et Sciences Economiques*, Paris, 1967
3. Bourdieu, P., *Rapport pédagogique et communication*, Paris, 1965
4. Bourdieu, P., *La reproduction*, Paris, 1970
5. Brunner, J. S., *The process of Education*, Cambridge, 1961
6. Cox, C. B., Massialas, B. G., *Social studies in the United States*, New York, 1967
7. Casanova, J. C., *Principes d'analyse économique*, Paris, 1969
8. Fabri, P., *Champs des manœuvres didactiques*, Actes sémiotiques-Bulletin, II, 7, 1979
9. Fontanille, J., *Pour changer, commencer par la fin*, Actes sémiotiques-Bulletin, X, 42, 1987
10. Greimas, A. J., *Pour une Sémiotique didactique*, Actes sémiotiques-Bulletin, II, 7, 1979
11. Habermas, J., *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt, 1968
12. Habermas, J., Luhmann, L., *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt, 1971
13. Institut de l'Unesco pour l'éducation, *L'enseignement des sciences sociales au niveau préuniversitaire*, Hamburg, 1962
14. Justin, J., *Metode vzgojno-izobraževalnega dela pri STM*, Ljubljana, 1986
15. Kokosowski, A., *Formation économique et pédagogie des sciences sociales*, Paris, 1973
16. De Landsheere, G., Delchambre, A., *Les comportements non verbaux de l'enseignant-Comment les maîtres enseignent*, II, Paris, 1979
17. Lazarsfeld, P. F., Thielens, W., *Social scientists and recent threats to academic freedom*, Reading in the social psychology of education, Boston, 1963
18. Lee, N., *Teaching economics*, Sutton, 1967
19. Leif, J., *Pour une éducation subversive*, Paris, 1981
20. Migne, J., *Les obstacles épistémologiques de la formation des concepts*, Education permanente, 2, 1969
21. Morisset, I., *Concepts and structure in the new social science curricula*, New York, 1967
22. Moscovici, S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, 1961
23. Piaget, J., *Problèmes de psychosociologie de l'enfance*, v: (Gurvitch, ur.), *Traité de sociologie*, Paris, 1960
24. Piaget, J., *La psychologie de l'intelligence*, Paris, 1961
25. Piaget, J., *Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et mécanismes communs*, v: *Tendances principes de la recherche dans les sciences sociales et humaines*, Mouton-Unesco, Paris, 1970