

Šola v političnem pluralizmu

ALOJZIJA ŽIDAN

POVZETEK

V prispevku je govora o vlogi šole, ki se je znašla v novi realnosti družbenega življenja - to je v političnem pluralizmu. Vzlic nastopa nove političnosti in njenega vplivanja (tudi) na šolo se prispevek osredinja k analizi vprašanj: Kako razumevati pluralizem? Kakšna je (bo) vloga šole v političnem pluralizmu? Kakšne didaktične pristope je zaželeno, da bo v njej uporabljal učitelj? Avtorico pri analizi še predvsem zanimajo didaktični pristopi, uporabni na področju posredovanj tako imenovanih družboslovnih vedenj mlademu človeku.

ABSTRACT

THE SCHOOL IN POLITICAL PLURALISM

This contribution speaks of the role of school, which has found itself in a new reality of social life - political pluralism. Despite the appearance of new policies and its influence (also) on school, this contribution focuses to the analysis of the question: How to understand pluralism? What is (will be) the role of the school in political pluralism? What kind of didactic methods are desired that the teacher will apply them? The author is also interested in this analysis above all about didactic methods applicable in the field of mediation of so-called social science behavior to the young.

Razgrnitev nekaterih didaktičnih vidikov učiteljeve vzgoje učenca za demokratično politično kulturo

1. UVOD

V današnjem času se na področju teorije politike poudarja velik pomen dosega konsenza v temeljnih družbeni vrednotah za delovanje političnega pluralizma v pogojih stabilne demokracije. Tako se v študijah politologov srečujemo z izrečenimi mislimi: "V družbenem in političnem svetu človeka ne vodijo samo elementarne potrebe, interesi

oziroma prisiljeni mehanizmi oblasti, temveč tudi vrednote in težnje za identiteto."¹ In: "Nujnost obstoja politične skupnosti kot reda vrednot v vseh fazah zgodovinskega oblikovanja družbenih oblik izhaja, napram tem, iz dejstva, da se nobena družbeno-politična struktura v zgodovini ne more ohraniti samo na principih stihijskega zadovoljevanja potreb ter izmenjav interesov, niti, po drugi strani, samo na principu moči in represije."²

Vrednote, bodisi opazovane na družbeni, bodisi individualni ravni, doživljajo v današnjem obdobju spricho raznoterih vzrokov, v svojih strukturnih sestavinah, korenite spremembe. Povedano ne velja le za našo družbo, temveč tudi za svetovni družbeni prostor. Aksiologi, pa ne le ti, upravičeno opozarjajo za potrebo po ponovni osmislitvi vloge tradicije v prihodnjem družbenem prostoru.³ Vrednotne spremembe, kot že poudarjamo, tudi zadevajo naš družbeni prostor. V njem se soočamo s prodorom nove političnosti, s prodorom pluralizma, s pojavom starih vrednot v novem družbenem kontekstu, s pojavom nedorečenosti novih vrednot v vseh elementih itd.. Človeku se zastavljajo vprašanja: kako se bo razrešilo razmerje med starimi in novimi vrednotami? Ali bo le-to razrešeno v korist novih vrednot? Kakšna bo pojavljajoča se tabela novih družbenih vrednot, ko bo artikulirana? Ali in kako bodo sedaj pojavljajoča se stanja praznin v vrednotah presežena?

Na koncipirana vprašanja ne bomo poskušali predvideti odgovorov. Opozorimo le na dejstvo, da se vse opisane spremembe tudi zrcalijo v šoli. Ali, denimo: vse opisane spremembe tudi odsevajo na učenčevo zavest.

In, že smo pri pojavljajočem se središčnem vprašanju: kako naj v takšnih pogojih, ko izrazito potekajo vrednotne transformacije, opravlja svoje delo učitelj? Kako naj učenčevo osebnost vrednotno plemeniti? Kako naj v kriznem obdobju učenca vendarle vzgaja k vrednotam? Kajti le-te so pomembna oblikovalna sestavina njegove osebnosti.

V sodobni informacijski družbi je učenec v svojem vsakdanjem življenju obkrožen s številnimi informacijami, ki so dejavniki oblikovanja osebnosti in njenega vedenja. Danes lahko povsem upravičeno govorimo o tem, da je učenec, bolj ko kdaj koli prej, multimedijijski informacijski sprejemnik. Prek informacij se tudi oblikujejo učenčeve vrednote. Prav vrednote, ki jih gradijo informacije, so tiste, ki determinirajo učenčevo življenje.

Vrednote so pojavi, ki so odvisni od mnogih dejavnikov. Predvsem je ključnega pomena sama vsebina vrednote. Pomembno pa je tudi, kdo dejansko vrednoti, posameznik, družina, šola, družba itd.. In tudi: kako vrednoti?

Prav vrednote so vsebinski element informacije. Vrednote so tiste, ki dajejo učenčevemu informiranju smisel.

Vzlic vsega povedanega je potrebno v današnjem času, v obdobju že opozorjenega nastopa nove političnosti in njenega vplivanja (tudi) na šolo razmišljati o vprašanjih: kakšna je (bo) vloga šole v plitličnem pluralizmu? Kakšne didaktične pristope naj bi v njej uporabljal učitelj? V kontekstu analize slednje kognitiviranega vprašanja nas bo še predvsem zanimal ogled nekaterih zaželenih didaktičnih pristopov na, recimo temu kar najširše, polju posredovanj tako imenovanih družboslovnih vedenj mlademu človeku? Ali, denimo temu

1 - Dr. Milan Matić, Mit i politika (Rasprava o osnovama političke kulture), Radnička štampa, Ideje, Beograd, 1984, str. 6.

2 - Ibidem, str. 267.

3 - Glej o tematici, koncipirani kot Tradicije in modernost (str. 235 - 247) v delu: Dr. Stane Južnič, Politična kultura, Založba Obzorja, Maribor, 1989.

še: na področju učiteljeve vzgoje učenca za demokratično politično kulturo? Pri razgrnitvi tematike se bomo zaradi njene pomembnosti še tudi lotili tematiziranja dveh vsebinskih sklopov. In sicer bo govor o funkcijah vrednot pri učencu, saj nastopajo (bodo nastopale) le-te v učenčevem življenju kot zelo pomembne ocenjevalne usmerjevalke pri njegovem pridobivanju slehernih novih (šolskih) spoznanj, doživljanj, ravnanj. Spregovorili pa bomo tudi o nekaterih zelo nevarnih vrednotnih pojavih, ki danes, v tako spremenjenih časih, že izražajo svoj prodor v pedagoško prakso. Ter si v njej utrjujejo (poskusijo utrditi) svojo vlogo.

Ob uvodni predstavitvi tematik, ki jih bomo obravnavali, pa seveda moramo takoj pripomniti, da le-teh ne bomo prav zaradi njihovih izrednih kompleksnosti izčrpali v vseh širinah in globinah. Danes je na njihovih področjih veliko odprtega, nedorečenega. Ali pa tudi dorečenega, toda sila različno. Skratka takšnega, kar zavezuje in nas bo še tudi v bodoče moralo temeljito zavezovati k nadaljnjim razmišljanjem. Kajti, "prehod od političnega monolitizma v politični pluralizem ima torej pomembne implikacije za vzgojno-izobraževalno delo šol, za njihovo organizacijo in vsebino dela. Med pomembnejše posledice sodijo tudi spremembe v opredeljevanju položaja in vloge učitelja, vprašanje njegovih pravic in dolžnosti, pristojnosti in odgovornosti, vprašanje njegove svobode in avtonomije.

V pogojih, ko politični monolitizem preneha biti vezivo celotnega šolskega sistema in tudi učiteljevega vzgojno-izobraževalnega dela, je še toliko bolj upravičeno, da realno (glede na čas in objektivne okoliščine) in strokovno ocenimo, analiziramo in definiramo njegovo vlogo in položaj v prihodnje. Ker smo v času reforme do naše preteklosti bolj kritični, kot pa bi bilo to upravičeno, obstoji tudi realna nevarnost, da bodo naši načrti in pričakovanja v zvezi z delom in deležem učitelja v šolsko reformnih procesih nerealni.⁴

2. ŠOLA V POLITIČNEM PLURALIZMU

Lotimo se torej izpolnitve naloge tako, kot smo si jo sestavili.

To, da gre prisoditi šoli vlogo zelo pomembnega socializacijskega (četudi sekundarnega) oblikovalca strukture (učenčeve) osebnosti, nam je že dolgo znano⁵ Znano pa nam tudi je, da postaja (je postal) politični pluralizem vse bolj realnost našega življenja. In prav vzlic temu je nujno, da si zastavimo vprašanje: kakšna je (bo) vloga šolskega

4 - Dr. Metod Resman, *Država, stranke, šolstvo - v svetu in pri nas, Šola v političnem pluralizmu*, Zbornik razprav, MC CK ZKS, Ljubljana, 1990, str. 24.

5 - Tako se opozarja: "Navkljub mnogim napovedim, da bo klasična stara šola že do konca tega stoletja prenehala obstajati, se te napovedi še zdaleč niso uresničile. Šola ostaja še naprej temeljna institucionalna oblika socializacije otrok in odrasčajoče mladine. Ob razvoju raznih neformalnih oblik izobraževanja dobiva šola samo še pomembnejšo vlogokot temeljna nosilka bazičnega izobraževanja." (Povzeto po viru: Dr. Horvat Ludvik, *Šola v političnem pluralizmu*, Zbornik razprav, MC CK ZKS, Ljubljana, 1990, str. 7.)

socializacijskega oblikovalca⁶ v že omenjeni realnosti?

Odgovoriti na zastavljeno vprašanje seveda ni niti najmanj preprosto.

Opozorimo pri obravnavi najprej na to, da je pojem pluralizem večpomenski. Večpomenskost tega pojma prihaja do izraza, če ga opazujemo z gledišč različnih znanstvenih disciplin: filozofije, psihologije, sociologije, politologije, pedagogike. In še bi lahko naštevali.

Tako gre, opazujoč pojem s filozofskega gledišča, "za vprašanje, ali ima vse obstoječe, torej vse bivajoče, eno ali več izhodišč, 'korenin' ali počel".⁷

"Psihološko-fenomenološka pojmovanost in pomembnost pluralizma je v nazoru, da se nek pojav lahko očituje v več likih, medtem ko singularizem trdi, da se vsak pojav kaže in pojavlja le v enem samem vsebnem liku."⁸

"Znakovnost in pomenskost pluralizma je gotovo najbolj bogata in uporabljena v sociologiji in politologiji, ko gre za družbeni oziroma politični sistem, v katerem obstajajo enakovredne in enako pomembne socialne (slojne, idejno-nazorske, kulturne, mnenjske itd.) skupine. V tem sociološko-politološkem kontekstu se pluralizem mnogokrat približuje konotaciji liberalizma ter parlamentarizma. Nasproti pa stojijo največkrat znaki: totalitarizem, oligarhizem, etatizem, birokratizem, elitizem ipd."⁹

Za našo obravnavo je seveda najpomembnejše pedagoško gledišče k pojmu pluralizem. To gledišče pa zanima, kako razumeti pluralizem na celotnem vzgojno-izobraževalnem področju. Torej področju, ki ga tvori spekter različnih sestavin, ravni, dejavnikov, odnosov itd.. "To je gotovo 'dno' pluralizma v celotnem polju vzgoje in izobraževanja. To polje pa ni nerazčlenljivo, saj ga je mogoče razkrivati in udejanjati na naslednjih ravneh:

a) mišljenjsko-inovativna

b) idejno-nazorska

c) ideološko-doktrinska

č) pedagoško-osebnostna in

d) didaktično-metodična."¹⁰

Raven, na kateri se bomo pri naši obravnavi v nadaljevanju še posebej zadržali, je didaktična.¹¹

Torej, kakšna bo vloga šole (učitelja) v političnem pluralizmu? Prav mogoče je soditi, da še veliko bolj zahtevna in odgovorna, kot pa je le-ta v današnjem času. Podkrepimo

6 - Povedati moramo še jasneje: zanimala nas bo zlasti vloga srednješolskega socializacijskega oblikovalca v že omenjeni realnosti.

7 - Dr. Franc Pediček, Pluralizem v polju vzgoje in izobraževanja, Šola v potičnem pluralizmu, Zbornik razprav, MČCKZKS, Ljubljana, 1990, str. 10.

8 - Ibidem, str. 10.

9 - Ibidem, str. 10.

10 - Ibidem, str. 12.

11 - Ker nam seveda prostor ne dopušča, da bi si tudi lahko natančno ogledali vse druge ravni pluralizma v vzgojno-izobraževalnem delu, glej več o tem v že navedenem prispevku dr. Franca Pedička z naslovom "Pluralizem v polju vzgoje in izobraževanja".

postavljeno trditev z navedbo nekaterih bistvenih opozoril. In sicer: "Učitelj pa svojo zalogo znanja in raznih vzrokov le redko obnavlja. Ni mogoče, da bi vedel vedno več; ve vedno premalo, ker zaradi ekspanzije znanosti ni mogoče, da bi vedel vedno več. Učitelj v takih okoliščinah ne more več imeti kake monopolne avtoritete. In to seveda ne gre le za osnovnošolske učitelje ali srednješolske profesorje. Gre tudi za univerzitetne profesorje."¹²

Toda, učitelj bo tudi v šoli, delujoči v političnem pluralizmu, vzgajal. Vzgajal že s svojim nastopom, vedenjem, ravnanji, gojitvijo svojega vzgojnega stila (sloga). Skratka, učiteljeva osebnost ne bo ostala brez odmeva tudi na (za) razvoj osebnosti učencev.

V šoli, delujoči v političnem pluralizmu, bosta veliko bolj zapleteni učiteljevi temeljni nalogi: tako vsebinska (strokovna), kot tudi oblikovno-funkcionalna. Zakaj? K večji vsebinski (strokovni) zapletenosti učiteljeve naloge prispevajo (bodo prispevale) že najnovejše paradigme v znanosti.¹³ Le-te postavljajo (bodo v bodoče še bolj postavljale) potrebo po interdisciplinarnem, celostnem osvetljevanju problemov učencu. Kajti, "človekov svet je prepoln informacij v njihovem prepletanju in dinamizmu. Človek je ta, ki sprejema, ocenjuje, selekcionira in planira skladiščenje in povezovanje informacij, to pa dela na temelju svojih človeških meril, vrednot, želja, ciljev. Človek daje smisel tem informacijam ter njihovem medsebojnemu povezovanju. Določanje tega smisla je odvisno od človekove razvitosti, od njegovega znanja o sebi, družbi in naravi ter od njegovih vrednot, interesov, želja in hotenj. Vse to pa je pogojeno z razvojem celotnega človekovega znanstvenega in vrednostnega sveta. Izgrajevanje tega sveta pa ni možno brez povezovanja vseh znanosti (naravoslovnih, družboslovnih, etičnih in humanističnih)."¹⁴

K večji zapletenosti uresničevanja tudi učiteljeve oblikovno-funkcionalne naloge pri učencu pa bo tudi prispeval vstop različnih življenjskih pogledov, nazorov, doktrin v sam pedagoški proces. Pri tem pa se bo moral učitelj še posebej zavedati, da bo potrebno usposabljanje učenca za izpolnjevanje njegove sledeče (človekove) življenjske vloge: "Pri tem se problemi ne zastavljajo le v smislu, da je treba človeka usposobiti za ustvarjanje informacij, informacijskih sistemov in informacijske tehnike, temveč tudi glede vrednostnega povezovanja informacij in človeških konstrukcij novih svetov v skladu z njegovo lastno bitjo. Ne zadostuje le proučevati in ugotavljati najboljše poti in načine, razvijati njegove miselne sposobnosti, temveč je težišče naloge na krepitvi njegovih celotnih moči."¹⁵

Obe učiteljevi temeljni nalogi, ki ju bo moral izpolnjevati, sta seveda med seboj tesno povezani, prepleteni. Oziroma, denimo: ob strokovni krepitvi učenčeve osebnosti, ob nudenju širine pogledov na svet ter življenje le-tej bo moral učitelj učenčevo osebnost tudi razvijati v smeri razodtjujevalnega, osvobojevalnega samoizražanja njene individualnosti. Učenčevo osebnost bo tudi moral vzgajati za življenje v demokratični, humani, pravni družbi. Razvijati ji bo moral demokratično politično ter pravno kulturo. Kulturo, ki ji bo potrebna za življenje v vse bolj postajajoči kompleksni ter zapleteni družbi, v kateri je (bo) prav gotovo tudi zelo zapletena sama dinamika političnega vedenja. Poleg že navedenega

12 - Dr. Stane Južnič, *Politična kultura*, Založba Obzorja, Maribor, 1989, str. 144.

13 - Glej o tem v: Andrej Ule, *Nove paradigme v znanosti in drugod. Naši razgledi*, Ljubljana, 15. dec. 1989, številka 23.

14 - Dr. Ilija Mrmak, *Spremembe v paradigmatičnih osnovah sodobne znanosti in razvoj pedagogike in andragogike*, *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, let. 1990, številka 5-6, str. 257.

15 - *Ibidem*, str. 257.

je (bo) tudi zelo pomembno učiteljevo navajanje učenčeve osebnosti na iskren dialog, na njeno odgovorno odločanje iz prepričanja. Na to, da si bo učenčeva osebnost prizadevala za uresničevanje splošnih življenjskih vrednot, ki jih lahko opredelimo kot: spoštovanje človekovih pravic in svoboščin, svobode, humanizma, naroda, kvalitete (političnega) življenja itd..

Seveda bo potrebno za učiteljevo možno kvalitetno izpolnjevanje njegove naloge storiti še marsikaj. "Mislim, da samo z razglašanjem in dajanjem svobode šolam in učiteljem, ne da bi poskrbeli tudi za možnosti in pogoje uveljavljanja te svobode, lahko naredimo šolo še slabšo, kot je sedaj. Če učitelj na svobodo ni pripravljen, če nima ustrezne materialne podlage za strokovno delo v šoli, če nima dovolj izobrazbe in ni tudi ustrezno motiviran za kvalitetno delo, potem s to svobodo nima kaj početi. Zaradi teh razlogov oziroma zato, ker ti pogoji danes niso izpolnjeni, sem skeptičen do stališč, da bo mogoče hitro spremeniti našo šolsko prakso ter položaj in vlogo učitelja v njej."¹⁶

Reči je treba tudi to, da danes žal pedagoške znanosti še nimajo jasnega odgovora na to, kakšni so pogoji uspešne vzgoje v pluralistični vzgojni situaciji. Opravljene raziskave na področju interkulture pedagogike opozarjajo na mnoge težave, ki nastopajo v procesu identifikacije mladih zaradi zelo različno delujočih, nasprotujočih si vzgojnih vplivov. Pa tudi kulturno ter vrednostno zelo različnih razmer, ki vplivajo na oblikovanje njihove osebnostne identitete. Toda eno je, kot smo povedali, gotovo. Vloga učitelja, vzgojitelja bo zelo zapletena,¹⁷ ne bo pa to tudi njegova vloga "dokončnega" vzgojitelja.

3. RAZGRNITEV NEKATERIH DIDAKTIČNIH VIDIKOV UČITELJEVE VZGOJE UČENCA ZA DEMOKRATIČNO POLITIČNO KULTURO

Zadržimo se nekoliko na ogledu nekaterih didaktičnih vidikov učiteljeve vzgoje učenca za demokratično politično kulturo. V tem kontekstu bomo zlasti opozorili na nekatere didaktične pristope, za katere, sodimo, je zelo zaželeno, da jih uporablja (bo uporabljal) učitelj pri seznanjanju učenca z družboslovnimi vedenji.

Prvo, kar želimo poudariti je, da bo moral učitelj v večji meri kot doslej posegati po sodobnejših, problemskih didaktičnih pristopih. Poseg po le-teh bo nujen ne le vzlic temu,

16 - Dr. Metod Resman, Država, stranka, šolstvo - v svetu in pri nas, Šola v političnem pluralizmu, Zbornik razprav, MCKZKS, Ljubljana, 1990, str. 25.

17 - O tem, da (in kako) predstavlja učiteljevo vzgojno delovanje v pluralistično orientirani družbi težaven problem, zelo zanimivo razmišlja nemški avtor Herman Nohl. Zato glej zlasti njegovo publikacijo: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M., 1963. Avtor postavlja pred učitelja uresničevanje temeljne zahteve. Ta je: stalno se zavedati razlike med svojim političnim prepričanjem in občini vrednotami človeštva. Učitelj naj bo v pedagoškem procesu odpiralec učencem pogleda na stvari, pojave z gledišča trajnih civilizacijskih vrednot človeštva. Torej, učitelj mora predstavljati človeka, ki se je pri izvajanju pedagoškega procesa sposoben prav v slehernem trenutku dvigniti nad pregmatično raven določenega političnega prepričanja. Učitelj se pojavlja v šoli na dveh ravneh:

- a) Kot človek s "svojim" določenim političnim prepričanjem, ki ga seveda ne skriva, ker bi bila to hipokrizija, toda ne sme ga nikomur vsiljevati
- b) Hkrati pa se pojavlja kot človek, ki mora biti sposoben učencem odpirati pogled na svet s pozicij trajnih človeških civilizacijskih vrednot.

ker predstavljajo takšni pristopi vse bolj odkritje sodobne pedagoške teorije. Temveč vzlic temu, ker bo to tudi zahtevala sama pedagoška (družboslovna) praksa. V njej, kot smo že predhodno nakazali, bodo zastopana družboslovna vedenja, ki obodo tudi zahtevala učiteljevo uporabo čim bolj življenjskih didaktičnih pristopov. Le-ti bodo morali biti koceptuirani čim bolj problemsko. Skratka, kompleksni pedagoški proces družboslovnih vedenj bo moral predstavljati problemski pouk, saj bo lahko le kot tak pri učencih ne le vzbujal problemsko senzitivnost za družboslovje, temveč jo tudi nenehno krepil. Kajti, "nerazvitost problemske senzitivnosti je eden izmed temeljnih povzročiteljev formalističnega znanja: učenci osvojijo konkretno učno vsebino, ne da bi se zavedali njenega problemskega ozadja. Če bi jim pouk to omogočil, bi bilo njihovo znanje veliko bolj osmišljeno, kajti odkrivanje in reševanje problemov poteka na bistveno višjih ravneh učne aktivnosti, kot ga zmore golo prisvajanje znanja.

Žal psihologi in didaktiki, kakor tudi šolski praktiki problemski senzitivnosti in njenemu razvoju ne posvečajo veliko pozornosti.¹⁸

Prav spričo slednjega izrečenega dejstva povejmo o tako imenovani problemski senzitivnosti, večprvinski kategoriji, ki bo v bodoče vse bolj morala prodirati v pedagoško družboslovno prakso, še nekaj. To je kategorija, ki jo Rusi imenujejo "problemno uvednje",¹⁹ Nemci "Problemsichtigkeit", v našem družbenem prostoru pa se zanjo "domači" izraz "problemska senzitivnost".²⁰

Problemska senzitivnost mora (bo morala) prodirati k dvema temeljnima dejavnikoma pedagoškega dela. In sicer:

1. k učitelju,
2. pa tudi k učencu.

Pri njej pa mora (bo morala) uresničevati več svojih prvin. Kot na primer: uvidenje družboslovnega problema, njegovo zaznavanje, razčlenjevanje ter reševanje. Ali kot sodi dr. France Strmčnik: "Prav tako kot za učitelje je problemska uzaveščenost pomembna tudi za učence. Brez nje problemski pouk praktično sploh ni mogoč. Zato je nujno, da namenimo enako pozornost kot problemskemu mišljenju in reševanju novih problemov tudi sposobnosti učencev, da problemskost uvidijo, zaznavajo, kakor tudi temu, da jo razlikujejo glede na problemske karakteristike."²¹

18 - Dr. France Strmčnik, Problemska senzitivnost učencev je pogoj problemskega pouka, *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, let. 1990, št. 3 - 4, str. 168.

19 - S preučevanjem te kategorije se je bavil zlasti ruski didaktik V. V. Zabolin. Zato glej o tem še v: *Zur Entwicklung der Problemsichtigkeit bei Schülern*, V W. Mitter, *Didaktische Probleme und Themen in der UdSSR*, Schroedel, Hannover..., 1974.

20 - O njej zlasti razpravlja v zadnjem času naš pedagog dr. France Strmčnik. Zato glej še njegov prispevek: *Sistemska usmeritev problemske učne inovacije*, *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, let. 1990, št. 5-6.

21 - Dr. France Strmčnik, Problemska senzitivnost učencev je pogoj problemskega pouka, *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, let. 1990, št. 3 - 4, str. 167.

Problemsko orientirani pouk na področju družboslovnih vedenj kot področju razvoja učenčeve demokratične politične kulture lahko (bo lahko) učitelj uresničuje tudi z uporabo projektnega učnega dela. Le-to lahko opravljalo pomembno nalogo razvijanja demokratičnega stila življenja in dela v šoli. O projektne učnem delu je sicer več zabeleženega v tuji strokovni literaturi,²² kot v naši.²³

Tovrstno delo se je prvič pojavilo v začetku tega stoletja v ZDA. V času šolskoreformnih gibanj, med obema svetovnjima vojnoma, je dobilo številne privrženca tudi v evropskem družbenem prostoru. Po premoru, ki je nastal zaradi druge svetovne vojne, je v 70. in 80. letih ponovno oživelo. Pa tudi danes doživlja v nekaterih evropskih deželah (še posebej v Nemčiji) svoje ponovno rojstvo. In bolj bo moralo prodirati tudi v našo družboslovno pedagoško prakso. Zakaj? Zato, ker sodimo, da lahko (bo lahko) s svojimi različno obstoječimi tipi²⁴ ter njihovimi modalitetnimi izpeljavami, značilnostmi, didaktičnimi prednostmi motiviralo učenčevo osebnost za (še predvsem samostojno) spoznavanje družboslovnih vedenj. Prav z njegovo uporabo lahko (bo lahko) učitelj presegal klasične, tradicionalne, še vse preveč prisotne usedline, obstoječe v pedagoškem procesu družboslovja. Skratka, prav z njegovo uporabo bo lahko vnašal v pedagoško delo družboslovja bistveno drugačnost. Še več. Skrbno premišljena, postopna, sistematična uporaba tovrstnega dela v rednem pedagoškem procesu bo ustvarjala temelj za učenčevo poseganje po njem tudi zunaj njega. Pri njegovem izvajanju je (bo) še posebej pomembno, da učitelj zaupa učencem, njihovim sposobnostim, da ne duši njihovih (sila raznolikih) interesov. S takšnim svojim pristopom si bo učitelj odpiral prostor za gojitev dialoškega duha v razredu, za spoznavanje različnih interesov, navad, znanj, mnenj, stališč, vrednot učencev. Pa tudi prostor za to, da bodo učenci spoznavali ustvarjalni pomen družboslovnih

22 - Naj navedemo nekatere tuje vire, katerih predmet obravnave je tovrstno delo; Johannes Bastian, Herbert Gudjons (H. g.), *Das Projektbuch*, Bergmann in Helbig, Verlag, 1986; John Dewey William Heard Kilpatrick, *Der Projekt - Plan Grundlegung und Praxis*, Weimer, 1935; Karl Frey, *Die Projekt - methode*, Beltz Bibliothek, Weinheim in Basel, 1984; Dagmar Hänsel, *Das Projektbuch Grundschule*, Beltz - Verlag, Weinheim in Basel, 1986; Annemarie Kaiser, Franz Josef Kaiser (Hg.), *Projektstudium und Projektarbeit in der Schule*, Verlag Julius Klinkhardt - Bad Heilbrunn/Obb., 1977.

23 - Vzlic zadnjega povedanega dr. Helena Novak povsem upravičeno poudarja: "V povojni jugoslovanski pedagoški literaturi je bilo o projektne delu zelo malo napisanega. Šele v zadnjih letih je mogoče zaslediti nekaj skromnejših informacij o tej obliki učnega dela. Pogostejše omenjanje projektne učnega dela v zadnjem času ni slučajno, ker soupada z obdobjem, v katerem se vse pogosteje ukvarjamo z razmišljanjem o prenovi današnje šole in možnosti posodabljanja vzgojno-izobraževalnega dela v šoli. To razmišljanje ne zadeva samo osnovne šole, temveč celoten sistem vzgoje in izobraževanja, od predšolske vzgoje do univerzitetnega in podiplomskega študija. Zaradi slabega poznavanja projektne učnega dela kot učne oblike dela v šoli ni nič čudnega, da v praksi nimamo lastnih izkušenj s to obliko učnega dela." (Navedeno po prispevku avtorice z naslovom Definiranje in opis projektne učnega dela, *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, let. 1990, šte. 5-6, str. 300.)

24 - Tako se zlasti ločujejo sledeči njegovi tipi:

1. projekt uresničevanja zamisli;
2. projekt zadovoljevanja neke izkušnje;
3. problemski projekt;
4. Projekt tipa učenja, oziroma doseganja določene stopnje nekega znanja.

Več o tem glej še v viru: John Dewey Ion William Heard Kilpatrick, *Der Project - Plan Grundlegung und Praxis*, Weimer, 1935.

vedenj za njihovo življenje. Kajti, kot didaktični sistem seže projektno delo preko meja tradicionalnega pouka v vsakodnevno življenje, ki omogoča učencem, da prihajajo do novih spoznanj prav iz njega. In to tudi preko lastnih izkušenj.

Ob poudarjanju tako velikega pomena projektnega učnega dela pa je treba opozoriti še na nekaj. In sicer: projektno učno delo ima tudi svoje meje. "Zato bi pomenilo uvajanje tega didaktičnega sistema v šolsko delo namesto tradicionalnega pouka prehod iz enega nasprotja v drugo. Če bi postalo projektno učno delo dominirajoči ali celo edini didaktični sistem za vse učne vsebine in učne predmete, bi to lahko pomenilo tudi odpravo sistematične nadgradnje snovi po posameznih učnih predmetih, v katerih pa je takšen pristop nujen."²⁵

Razgrnitev nekaterih didaktičnih vidikov učiteljeve vzgoje učenca za demokratično politično kulturo tudi dopolnimo s postavitvijo zahteve, da bo moral v bodoče učitelj tudi posegati po večji uporabi teamskega pouka. Tudi ta lahko prinese (bo prinesel) svežino v pedagoški proces družboslovja. Mnogi pedagogi²⁶ opozarjajo, da sodi ta organizacija poučevanja med največje in najobetavnejše novosti sodobnega časa, s katero se povečuje individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela. Prav tovrstni pouk bo odpiral možnosti, da bo učenec lahko videl interdisciplinarno zasnovo družboslovnih vedenj (še zlasti njihovo politološko, sociološko, pravno povezavo). Uporaba tovrstnega pouka, ki zahteva zelo strokovno in didaktično suverenega učitelja(e), bo še zlasti lahko zapolnjevala tisti del(e) učnih načrtov družboslovnih vedenj, ki so vsebinsko prosti (nedefinirani). Uresničevanje teh delov bo z učiteljevim upoštevanjem specifike posamezne šole, njenega življenjskega utripa, odpiralo prostor za dviganje motivacije učencev za družboslovna vedenja. Seveda, "delitev odgovornosti med učitelji in njihovo sodelovanje more imeti dve obliki. Pri koordiniranem teamskem pouku nosi glavno odgovornost za neki razred en učitelj. Skupaj z drugimi učitelji le koordinira učne priprave za pouk, a izvajajo ga vsak zase, vsak v svojem razredu. Le priložnostno, npr. pri kakem predavanju, demonstraciji, ogledu filma ipd., se združijo vsi razredi v veliko skupino. Bolj deljena je učna odgovornost učiteljev, sodelovanje pa intenzivnejše pri asociiranem teamskem pouku. Učitelji skupaj načrtujejo pouk, ga skupaj izvajajo in zanj tudi skupno odgovarjajo."²⁷

Torej, naša šola se je znašla v političnem pluralizmu. Vanjo so (bodo) stopila nova družboslovna vedenja. Vzlic temu jih ne bo moral učitelj stalno iskati ne le njihovo novo vlogo v razredu, temveč tudi v celotni organizaciji šole. Iskanje njihove nove vloge bo tudi zahtevalo učiteljevo iskanje vedno novih, čim bolj življenjskih, sodobnih, svežih didaktičnih pristopov. Pristopov, ki bodo osredinili središče svojega delovanja k oblikovanju učenčevih (obče človeških, civilizacijskih) vrednot, saj imajo le-te z opravljanjem svojih številnih funkcij, o katerih bomo govorili v nadaljevanju, v učenčevem življenju vedno zelo pomembno vlogo. Kajti, "resda je človekov človeški odnos do sveta vedno imel prvine smotrnosti. Nova paradigma pa smotrnost in človekovo celotno zavest zastavlja kot osnovo ustvarjanja novih svetov, pri čemer so sredstva in možnosti tega

25 - Dr. Helena Novak, Definiranje in opis projektne učnega dela, *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, let. 1990, št. 5 - 6, str. 307.

26 - Še zlasti na primer H. Morawietz v svoji publikaciji *Unterrichtsdifferenzierung*, Weinheim, Basel, 1980.

27 - Dr. France Strmčnik, *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana, 1987, str. 250.

ustvarjanja predvsem na strani človeka, v samem človeku, ki pa po svojih zamislih in vrednotah oblikuje svet. Materialna sredstva so le gradivo, snov za ustvarjanje tega sveta."²⁸

4. FUNKCIJE VREDNOT (PRI UČENCU)

Oglejmo si torej tudi, katere pomembne funkcije vse opravljajo pri učencu vrednote.

Med pomembne funkcije, ki jih lahko opravljajo vrednote, številni avtorji uvrščajo zlasti naslednje:

Vrednote lahko koristijo učencu kot standardi (kot oporni vzorčni temelji) za njegovo obnašanje na mnogih področjih. Tako imajo pomembno funkcijo pri učenčevem zavzemanju stališč, pri njegovem presojanju, samoocenjevanju, ocenjevanju drugih, vplivanju na druge in podobno. Oziroma, poudarja se, da tako, kot imajo vrednote pomembno vlogo v makrostrukturi družbe, imajo pomembno vlogo tudi v intimnem svetu posameznikovega (učenčevega) življenja. Prav vrednote so učencu vodilo, ki lahko usmerja njegovo obnašanje do samega sebe in do družbe. Učenec po svojih vrednotah oblikuje svet.

Vrednote pa so tudi tiste, ki učencu omogočajo, da se lažje pravilneje odloči. Učenec se namreč lažje odloči na podlagi presoje dobrih ali slabih posledic nečesa, kar bi želel uresničiti in čemur bi se hotel izogniti. Torej nečesa, kar je vredno ali pa ne.

Vrednote tudi v učenčevi osebnosti opravljajo integrativno funkcijo, oziroma tudi omogočajo njeno integriranost.

Vrednote lahko koristijo učencu tudi kot motivacijska sredstva za njegovo doseganje zaželenih ciljev.

Vrednote imajo pomembno vlogo tudi v procesu učenčevega prilagajanja družbenemu okolju, v katerem živi. Prav tako pa tudi v procesu njegove samoaktualizacije.²⁹

Zlasti nekatere vrednote imajo izreden pomen tudi za občutek učenčeve identitete.

Vrednote pa so tudi izvor moralnih norm. Determinirajo učenčevo moralo.

O tem, kakšno je medsebojno razmerje med pojavom, imenovanima vrednota - norma, razmišljajo mnogi avtorji. Kot na primer: dr. Ilija Mrmak, dr. Arif Tanović, dr. Vojan Rus, Svetozar Stojanović, dr. Jože Šter itd.. Ne da bi se ukvarjali z analizo njihovih razmišljanj o tej tematiki, pa vendarle lahko opozorimo na naslednje:

Pojava, imenovana vrednota - norma, sta medsebojno povezana. Njuna medsebojna povezava se (še zlasti) izraža v tem, da je norma zunanja stran vrednote. Rečemo tudi lahko, da je norma sredstvo, ki v določenih razmerjih pomaga doseči (uresničevati) vrednoto. Norma neposredno določa meje učenčevega obnašanja. Norme, ki se postavljajo kot obveznost, kot zapovedi, so vedno v posameznih zgodovinskih okoliščinah smotri dane družbe. Določeno obnašanje je namreč v družbi smiselno predpisovati le, če se predpostavlja, da je vredno, dobro ipd..

28 - Dr. Ilija Mrmak, *Spremembe v paradigmatičnih osnovah sodobne znanosti in razvoj pedagogike in andragogike*, Sodobna pedagogika, Ljubljana, let. 1990, šte. 5-6, str. 256.

29 - Opozorimo naj, da navedeno funkcijo vrednot še zlasti poudarja A. H. Maslow. Pripisuje izredno velik pomen vrednotam, ki ga imajo v procesu prilagajanja posameznika. Oziroma, Maslow govori (v delu: *Motivacija ličnosti*, Nolit, Beograd, 1982) o prilagojevalni, o egoobrambni in o samoaktualizacijski funkciji vrednot.

Odnost med pojavoma vrednota - norma je večplasten, mnogosmeren, mnogodimenzionalen. To pomeni, da ima lahko ena vrednota več norm ter da je lahko tudi ena norma sredstvo za uresničevanje več vrednot.

Pri pojavu, imenovanem norma, tudi lahko govorimo o njegovem sorazmerno možnem samostojnem obstoju. Kljub možnemu samostojnemu obstoju norme je to nujno potrebno povezovati z vrednoto. Le s takšnim medsebojnim povezovanjem obeh pojavov, norme in vrednote, je mogoče dosegati učenčevo moralno vedenje.

Za učenca so vrednote pomembno sredstvo, ki mu z opravljanjem svoje spoznavne funkcije pomaga pri njegovem sprejemanju različnih informacij, ki jih dobiva iz multimedijskih informacijskih virov. Opravljanje spoznavne funkcije vrednot se izraža tako, da učenec lažje in hitreje sprejema tiste informativne vsebine, do katerih ima že predhodno oblikovan ustrezeni (pozitivni) vrednotni odnos. Poznavanje spoznavne funkcije vrednot, ki se pri učencu izraža v opravljanju selekcije pri njegovem sprejemanju informativnih vsebin, je torej pomembno.

Spoznjavna funkcija, ki jo pri učencu opravljajo vrednote, se prepleta tudi z njihovo motivacijsko funkcijo. Vrednote delujejo tudi kot motivacijski cilji, relativno trajno, celovito usmerjajo učenčevo aktivnost. Sicer pa se prepletenost spoznavne in motivacijske funkcije vrednot izraža takole: (tiste) že oblikovane učenčeve vrednote, ki vplivajo kot pozitiven spoznaven določevalec tudi na njegovo sprejemanje informativnih vsebin, lahko vplivajo tudi na njegovo motivacijo. Vrednote imajo lahko avtonomno in heteronomno osnovo, ki pa se medsebojno prepletata.

Opozorimo pa lahko tudi, da vrednote opravljajo funkcijo pomnenja. Prav vrednote so pojavi, ki lahko pri učencu tudi izrazito vplivajo na njegovo pomnenje. Tudi (za)pomnitev informativnih vsebin lahko pri učencu poteka hitreje in bolje, če so te vsebine vsklajane z njegovimi vrednotami. Včasih pa lahko pri njihovem sprejemu celo prihaja do (delne) prekinjenosti. Učenčeva osebnost se namreč tudi lahko vztrajno upira (za)pomnitvi tistih informativnih vsebin, ki so zanj povsem nove. Nove v pomenu neskladanja z njenimi že izoblikovanimi vrednotami. Prav zato se poudarja, da so tudi pri osebnosti vrednote relativno stalne in (včasih) težko sprejemljive.

Smotno pa je tudi reči, da vrednote z opravljanjem svojih različnih funkcij lahko vplivajo na učenčevo obnašanje. Ali denimo še drugače: pri učencu lahko opravljajo vrednote funkcijo možnega vplivanja na njegovo obnašanje. Pa tudi funkcijo možnega predvidevanja njegovega obnašanja. Toda, ko poudarjamo, da pri učencu vrednote tudi lahko opravljajo funkcijo možnega vplivanja na njegovo obnašanje, moramo seveda znova reči, da zgolj učenčeve vrednote niso edini določevalec njegovega obnašanja. To je tudi določeno z množico drugih dejavnikov, ki nastopajo v družbenem okolju. Tako pri tem, kako se bo obnašal učenec, poleg njegovih (osebnih, individualnih in socialnih) vrednot igrajo pomembno vlogo tudi njegove ocene, ki temeljijo na predvidevanju, kako bo sprejelo njegovo obnašanje tudi družben okolje, v katerem učenec živi.

Razpravo o funkcijah, ki jih pri učencu opravljajo vrednote, lahko dopolnimo še z pomembno ugotovitvijo. Ta je, da so prav vrednote pri učencu tudi temelj njegovega čuta za opravljanje dolžnosti³⁰ in odgovornosti. Tudi izrečeno dejstvo ponovno potrjuje, kako

30 - O dolžnostih, opredelivni njihovega bistva, o njihovi relativni in absolutni naravi, o njihovih različnih vrstah itd. glej obširneje še v delih: Vuko Pavičević, O dužnostima (1. in 2. del), Izdavačko preduzeće "Rad", Beograd, 1962.

zelo aktivno vlogo(e) lahko pri učencu opravljajo vrednote. "Do vrednot ima človek namreč odnos kot do nečesa, kar ga zavezuje. Zato bi lahko rekli: kolikor vrednot ima človek, kolikor vrednot je sprejel, toliko ima tudi dolžnosti in odgovornosti. Če ima človek na primer vrline pravičnosti, iskrenosti in druge, tedaj ima do njih tudi dolžnost in odgovornost. Če izpolnjuje te vrline, izpolnjuje tudi določene dolžnosti do sebe, do drugega človeka, do družbene skupine in organizacije."³¹

5. ŠE O NEKATERIH DANAŠNJIH NEVARNIH VREDNOTNIH POJAVIH V PEDAGOŠKI PRAKSI

Opozorili smo že, da doživlja v današnjem obdobju vrednotni pojav tako v svetovnem, kot našem družbenem prostoru svoje globinske transformacije. Le-te tudi odsevajo v naši pedagoški praksi in se mnogokrat izražajo v negativnih pojavih, ki jih lahko poimenujemo: vrednotna apatija, vrednotni relativizem, vrednotni nihilizem. V današnjem, kriznem obdobju se soočamo z vrednotnimi premiki, ki imajo lahko za mlado učenčevo osebnost pravi dezintegracijski učinek. Ti vrednotni premiki se lahko v bodoče še stopnjujejo ter zaostrijo. O tem sodi tudi sledeče razmišljanje: "Te premaknitve moralnih vrednot utegnejo iti še dalje. V spremenjenih življenjskih okoliščinah, ko se družbene razmere (sistem) zelo spremenijo, imajo ljudje tudi do etičnih vrednot drugačno stališče; v obeh primerih pa lahko pravilno vrednotijo. Razmere so se spremenile, zato pa se spremenijo tudi človekovi odnosi do vrednot, in sicer tako daleč, da je prejšnja vrednota izgubila svojo vrednost in postala za ljudi morebiti celo breme."³²

Določimo vsebino navedenih negativnih vrednotnih pojavov, za katere sodimo, da so zelo nevarni, če obstojijo v naši pedagoški praksi, natančneje.

Z vrednotno apatijo razumemo učenčev odpor do vrednotnega pojava.

Z vrednotnim relativizmom razumemo obstoj nejasne slike pri učencu, kaj so resnično tiste prave, avtentične vrednote. "To je nevarno predvsem za mladino, ki navadno ne zna prav ločevati in gre predaleč. Vse se ji dozdeva zelo relativno in spremenljivo, tako da v svojem vrednotenju ne pride nikoli do neke trdne norme, do nečesa, ob čemer se morajo še tako spremenjene razmere ustaviti. Gre za etične norme, ki morajo imeti kljub spremenljivim razmeram in razumljivo spremenjenim vedenjskim usmerjenostim ali držam konec koncev vendarle neko Arhimedovo točko, nekaj absolutnega, ker sicer se lahko etično vrednotenje tako zvodeni, da ima vsak "prav", čeprav vsi narobe ravnajo."³³

31 - Dr. Ilija Mrmak, Prispevki k marksistični zasnovanosti vzgoje in izobraževanja, Zavod SRS za šolstvo, Novi vidiki, Ljubljana, 1977, str. 176.

32 - Anton Trstenjak, Človek vrednotno bitje, Sodobna pedagogika, Ljubljana, let. 1989, števil. 5 - 6, str. 225.

33 - Ibidem, str. 226.

Pa tudi vrednotni nihilizem nam pomeni učenčevo nejasno razumevanje (nihanje), katera vrednota je zanj resnično tista prava, sprejemljiva.

In, od kje se (tudi) lahko pojavlja izvor navedenih pojavov? Prav od učiteljeve nejasne osebne opore, kaj je vrednota. To pa je, kot je že tolikokrat opozorjeno, zelo nevarno za mladega, odraščajočega človeka.

Tudi obdobje nastopajoče pluralne družbe zahteva, kot smo že povedali, vzgojo k vrednotam. Oziroma, denimo: tudi obdobje pluralne družbe zahteva (bo zahtevalo) vzgojo k temeljnim človečnim (obče civilizacijskim) vrednotam. Prav zato bo vloga učitelja družboslovja v bodoče še (tudi) bolj težavna. Po drugi strani pa mogoče bolj prijetna kot danes, bolj izzivalna.

6. SKLEP

V prispevku smo torej poudarili, da se je znašla naša šola kot pomembni sekundarni socializator v političnem pluralizmu. V njej bo moral učitelj za učenčevo razvijanje demokratične politične kulture, za seznanjanje učenca z družboslovnimi vedenji uporabljati čim bolj življenjske didaktične pristope. Pristope, ki jih lahko označimo z atributi: sodobnost, neklasičnost, svežost, inovativnost, problemskost. Težišče njihovega delovanja bo moralo biti osredinjeno k oblikovanju učenčevih (obče človeških, civilizacijskih) vrednot. Prav vrednote so namreč zelo pomembna oblikovalna sestavina učenčeve osebnosti. Oblikovalni učinki vrednote na osebnost učenca so zelo različni. Ta raznovrstni pojav opravlja v učenčevem življenju mnoge, v dialektičnem prepletu pogojene, sila pomembne funkcije. Vsa ta spoznanja pa so ponovno zelo pomembna. Še predvsem za današnji čas, ko vrednotni pojav mnogokrat tako izrazito spreminja svojo naravo, da upravičeno govorimo o pojavu "prevrednotenja vrednot". Pa tudi o pojavih, ki jih lahko (po)imenujemo: vrednotna apatija, vrednotni relativizem, vrednotni nihilizem. Ti pojavi v obdobju nastopajoče nove političnosti v družbi, v obdobju prodora političnega pluralizma v družbo, nevarno prodirajo v pedagoško prakso. Vzlic temu jih mora učitelj pri svojem pedagoškem delu presegati. To pa pomeni, vrednote ponovno (ustrezno) osmišljati.

UPORABLJENI VIRI

- Arhangelski - Mihailovič, Leonid: Marksistkaja etika, Izdatelstvo "Misl", Moskva, 1985.
Bastian Johannes, Gudjons Herbert (Hg.): Das Projektbuch, Bergmann in Helbig, Verlag, 1986.
Frey, Karl: Die Projektmethode, Beltz Bibliothek, Weinheim in Basel, 1984.
Južnič, Stane: Politična kultura, Založba Obzorja, Maribor, 1989.
Kangrga, Milan: Etika in revolucija, Nolit, Beograd, 1981.
Kecmanović, Nenad: Politika u kritičkom ogledalu, Kultura, Beograd, 1986.
Kirn, Andrej: Vrednotne razsežnosti znanosti, TIP, Ljubljana, let. 1986, šte. 12.
Maslow, A. H.: Motivacija ličnosti, Nolit, Beograd, 1982.
Matić, Milan: Mit i politika, Radnička štampa "Ideje", Beograd, 1984.
Mrmak, Ilija: Spremembe v paradigmatičnih osnovah sodobne znanosti in razvoj pedagogike in andragogike, Sodobna pedagogika, Ljubljana, let. 1990, šte. 5-6.

- Mrmak, Ilija: Prispjevki k marksistični zasnovanosti vzgoje in izobraževanja, Novi vidiki, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana, 1977.
- Novak, Helena, Definiranje in opis prijetnega učnega dela, Sodobna pedagogika, Ljubljana, let. 1990, šte. 5-6.
- Strmčnik, France: Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije, Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Ljubljana, 1987.
- Tanović, Arif: Vrijednost i vrednovanje, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, 1972.
- Trstenjak, Anton, Človek vrednostno bitje, Sodobna pedagogika, Ljubljana, let. 1989, šte. 5-6.
- Ule, Andrej, Nove paradigme v znanosti in drugod, Naši razgledi, Ljubljana, 15. dec.1989, šte. 23.
- Wolfgang, Feige: Beitrage zur Methodik des Staatsbürgerkundeunterrichts, Volk und Wissen, Berlin, 1975.
- Vujčić, Vladimir: Sistem vrijednosti i odgoja, Školske novine, Zagreb, 1987.
- Zbornik razprav: Šola v političnem pluralizmu, MC CK ZKS, Ljubljana, 1990.
- Životić, Miladin: Čovek i vrednosti, Prosveta, Beograd, 1969.