

PROSVETNA KNJIŽNICA

Benjamin Jurman

**KAKO NAREDIRI DOBER UČBENIK  
NA PODLAGI ANTROPOLOŠKE VZGOJE**

*Jezikovni pregled:* Anka Polajnar

*Urednik:* mag. Zvonko Perat

*Stavek, prelom in oprema:* ONZ Jutro

*Risba na naslovnici:* Julijan K., 7 let

*Izdalo in založilo:* Založništvo JUTRO, Jutro d.o.o., Ljubljana

*Za založbo:* Stane Kodrič

---

CIP - kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

001.8:371.671

JURMAN, Benjamin

Kako narediti učbenik na podlagi antropološke vzgoje / Benjamin Jurman.  
- Ljubljana : Jutro, 1999. - (Prosvetna knjižnica)

ISBN 961-6006-70-3

104410112

---

Naročila:

**JUTRO d.o.o., Črnuška c. 3, 1001 Ljubljana, p.p. 4986**

ali po telefonu (061) 161-72-30 oz. telefaksu (061) 161-72-35

# Kazalo

## UVOD

Problem .....	7
Oblikovanje osebnosti človeka .....	10
Možnosti vzgoje osebnosti .....	12
Struktura vzgoje .....	18

## DVE PEDAGOŠKI ORIENTACIJI ŠOLSTVA

Pomen .....	23
Prikaz razlik .....	24
Analiza problemov .....	27

## METODOLOGIJA NAČRTOVANJA

### VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROGRAMA

Splošni vzgojni smoter .....	37
Operativni vzgojno-izobraževalni smoter .....	41
Predmetnik .....	43
Učni načrti .....	45
Metodično-didaktično gradivo .....	54

## METODIČNE DETERMINANTE UČBENIKA

Kaj je učbenik .....	57
Vsebinske determinante .....	61
<i>Resnica ali znanost</i> .....	62
<i>Predznanje kot temelj</i> .....	63
<i>Izbor vsebin in urbanega in neurbanega okolja</i> .....	63
<i>Struktura vsebine učbenika</i> .....	64
<i>Naravnost zahtevnosti vsebine</i> .....	64
<i>Napake pri izboru nekaterih vsebin</i> .....	65
<i>Vrste učbenikov</i> .....	66
Oblikovne determinante .....	68
<i>Konceptualna naravnost učbenika</i> .....	69
<i>Vpliv didaktičnih načel</i> .....	71
<i>Semantična usmerjenost jezika</i> .....	74
<i>Opredelevanje obsega vsebine učbenika</i> .....	76
<i>Razporeditev vsebine</i> .....	77
<i>Odnos med besedilom in ilustracijami</i> .....	80
<i>Posredovanje znanj, ki ne temeljijo na predznanju</i> .....	81
<i>Razporeditev učbenikov po obliki</i> .....	82

Spoznavne determinante .....	84
<i>Spoznavne zmogljivosti učenca z vidika njegove razvojne stopnje</i> .....	84
<i>Pomen hierarhične in distinktivne logike</i> .....	88
<i>Tipi zaznavanja pri učencih</i> .....	90
<i>Oblikovanje pojmov</i> .....	92
<i>Odprtost učbenika</i> .....	94
Tehnične determinante .....	95
<i>Splošna oblika znakov in ilustracij</i> .....	96
<i>Izbor črk in razporeditev besedila</i> .....	97
<i>Razporeditev ilustracij v besedilu</i> .....	98
<i>Format učbenika</i> .....	99
<b>KAJ JE METODIKA?</b>	
Didaktična usmeritev prenosa znanja .....	101
Metodična usmeritev prenosa znanja .....	104
Pomen metodike .....	106
Opredelelitev metodike .....	107
<b>METODOLOGIJA VERIFIKACIJE UČBENIKA</b>	
Kdo je lahko avtor učbenika? .....	111
Oblikovanje preliminarne učbenika .....	115
Oblikovanje metodično-didaktičnega gradiva .....	117
<b>TRIJE MODELI PRENOSA ZNANJA</b>	
Kultura in prenos znanja .....	121
Trojstvo in struktura osebnosti človeka .....	122
Vnos znanja v osebnost .....	126
Modeli prenosa znanja .....	130
<b>KONCEPT ANTROPOLOŠKE VZGOJE</b>	
Determinante vzgoje .....	137
Model antropološke vzgoje .....	139
Oblikovanje temperamenta .....	142
Oblikovanje karakterja .....	145
Oblikovanje intelekta .....	147
Pojasnitev sheme .....	149
<b>VIRI</b> .....	<b>155</b>

## UVOD

### *Problem*

Slovensko šolstvo se že zelo dolgo otepa z dvema vrstama problemov, od katerih je ena vrsta upravno-politične narave, druga pa zadeva stvarne probleme delovanja celotnega šolskega sistema. V prvem primeru gre za uvajanje šolskih reform, s katerimi poskuša vsakokratni politični režim preoblikovati šolski sistem v skladu s svojimi zahtevami ne glede na obstoječo stvarnost, zato je od vseh reform uspela samo prva, to je reforma osnovnega izobraževanja, vse druge pa so neslavno končale. V drugem primeru pa gre za strokovne probleme slovenskega šolstva, ki jih poraja njegovo delovanje. To so stvarni problemi, ki so objektivne narave in zahtevajo postopne rešitve, sicer bo šolstvo začelo nazadovati in bo oblikovalo vedno slabše kadre z vedno šibkejšim in manj uporabnim znanjem. Med stvarne probleme slovenskega šolstva danes lahko uvrščamo:

- prenos znanja na mlajše generacije, to je z učiteljev na učence, je vedno slabši,
- v šolski sistem se nekritično prenaša vedno več tujih izkušenj, od katerih so mnoge z njim nezdržljive, zato šolski sistem na mnogih mestih razpada,
- socialne in gospodarske razmere, ki so zadele slovensko družino po osamosvojitvi, so povzročile vrsto trajnih negativnih posledic na otrocih in mladostnikih.

Razčlenitev teh treh problemov bo pokazala pravo sliko stanja slovenskega šolstva.

Odkar smo Slovenci ukinili učiteljišča, nimamo več profesionalnih, temveč le priučene učitelje, ki jih kot svoj stranski produkt ustvarjajo nekatere fakultete slovenskih univerz. To dejstvo sicer ne velja za obe pedagoški fakulteti, ki sta po svoji osnovni naravnosti pristojni za oblikovanje pedagoških kadrov, vendar tam še vedno ni rešen problem prednosti predmetnih strok in pedagoških disciplin. Zaradi tega ti fakulteti prej proizvajata akademsko izobražene učitelje kot pa profesionalno naravnane šolnike. Treba je vedeti, da slovensko osnovno in srednje šolstvo ne potrebujeta vrhunskih strokovnjakov, temveč dobre metodike, ki so sposobni prenesti znanje na mladino na najbolj uspešen način. Če položaj poklicne orientacije ni zadovoljiv že pri študentih pedagoških fakultet, je ta problem še toliko večji na drugih fakultetah, ki tudi oblikujejo učiteljski kader, pri čemer pri njih o pedagoških in metodičnih predmetih skoraj ni sledu. Zato se dogaja, da zaradi takih okoliščin vzgajanja učiteljev, le ti ne znajo posredovati učencem znanja na ravni, ki bi bila zanje dostopna in usvojljiva.

Kakor hitro učitelj fizike razlaga snov v osnovni šoli tako, kakor mu jo je posredoval učitelj na univerzi, je že popolnoma jasno, da učenci od tega ne bodo odnesli kakega resnega znanja, ker je zanje raven zahtevnosti previsoka. To samo pomeni, da ti učitelji ne obvladajo metodike pouka. Čeprav imajo lahko ogromno znanja, ga ne znajo prenesti na mlajše generacije. Ta zakonitost ne velja edino za tiste učitelje, ki imajo za posredovanje znanja prirojen dar. Iz teh razlogov je v tem primeru povsem ustrezna misel znanega slovenskega metodika in svetovalca za matematiko na Zavodu za šolstvo RS Perata, ko pravi, da se danes dober slovenski učitelj ali rodi ali pa je zaključil učiteljsiše, to pa ni več mogoče, ker so učiteljsiša od leta 1969 v Sloveniji ukinjena.

V svojem zgodovinskem razvoju se je slovensko šolstvo vedno naslanjalo na srednjeevropsko kulturo in nemško govoreče dežele. Od tod je izvirala njegova tradicija in sistem pedagoških načel. Pomembno mesto v tem razvoju so dosegli slovenski protestanti, ki so s svojimi knjigami postavili temelj slovenski kulturi in civilizaciji. Slovenski pedagogi, ki so po letu 1945 oblikovali šolstvo pri nas (V. Schmidt, G. Šilih, S. Gogala, I. Šegulova), so izhajali iz pobude kulture Srednje Evrope, ne glede na politično obarvanost šolskega sistema, kakršnega je od njih zahteval povojni politični režim. Tradicija šolstva na Slovenskem se je torej nadaljevala v strokovnem pogledu, politična obarvanost pa tega ni preprečevala do leta 1969, ko je začel politični režim kazati izrazite znake nezadovoljstva z obstoječim šolstvom in je to poskušal reformirati z drugo šolsko reformo. Reforma sicer ni uspela, vendar se je slovenski šolski prostor začel odpirati proti Zahodu, predvsem proti nekaterim idejam v ZDA in posamezniki (A. Kornhauserjeva) so začeli v šolski sistem vnašati elemente drugih šolskih sistemov. S tem se v našem šolskem sistemu pojavijo tujki, ki jih poskušajo posamezniki zvariti z že obstoječimi osnovami, pojavita se dve strokovni terminologiji in šolski sistem začne zaradi nezdružljivih elementov počasi razpadati. Vzrok te napake se skriva v prenosu tujih elementov drugih izobraževalnih sistemov v našega namesto na presajanju teh elementov in na njihovi izbiri, ki bi morala temeljiti na skladnosti. Po letu 1990 se zaradi napetosti v šolskem sistemu, ki jo povzročajo novi elementi, začenja opuščati marsikatero preizkušene in uspešne prijeme in jih nadomeščati z novimi, pogosto tudi neuspešnimi.

Migracije prebivalstva so v letih 1960-90 skupaj s hitrim industrijskim razvojem bistveno prizadele tudi slovensko družino, posebej njene tradicionalne vrednote. Otroci kot kapital družine in njenega obstoja pri večini prebivalstva izgubijo tradicionalno vrednost, nadomestijo jo potrošniške vrednote. Ob osamosvojitvi Slovenije in po njej pa k temu dodajo svoje še politične in neugodne gospodarske razmere, kar se kaže v izjemnem padcu natalitete in znatno manjši skrbi za razvoj otrok. V otroke se namreč v vzgojnem pomenu čedalje manj vlaga, družine pa poskušajo za vsako ceno obdržati prvotni socialni in materialni položaj. Starši zato veliko energije vlagajo v standard družine, medtem ko postajajo otroci vedno bolj zapuščeni in prepuščeni sami sebi. Zadeva postaja toliko bolj tragična, ker nova šolska zakonodaja iz leta 1994 enostavno izloča iz šole vsakršno profesionalno organizirano vzgojo. Nove generacije otrok so torej prepuščene odsotnosti družinske vzgoje in funkcionalni vzgoji socialnega okolja, ki ima stihijski značaj.

Sedanji problemi slovenskega šolstva so zelo pereči, vendar so z določeno vztrajnostjo in postopnostjo zanesljivo rešljivi. Žal se šolski upravni in politični organi premalo trudijo, da bi na tem področju poiskali ustrezne rešitve. Ravno obratno, že v tako zapleteni situaciji poskuša politični sistem nenehno z raznimi šolskimi reformami in končno celo z novo šolsko zakonodajo uveljaviti svoje politične cilje. Nova šolska zakonodaja poskuša, v celoti

prekiniti z obstoječo tradicijo. V šolstvu je tradicija edina stabilna točka, ki je ni mogoče nadomestiti z nobeno ideologijo ali šolsko reformo. Vsaka šolska reforma, ki ne spoštuje tradicije, je v svojem bistvu obsojena na propad in najboljši dokaz za to je pri nas reforma usmerjenega izobraževanja, v katero je bil vložen ogromen politični in materialni kapital, vendar je neslavno končala. Vsako vsiljevanje reform šolstvu slabša razmere v njem in zmanjšuje njegovo učinkovitost, toda to še ni vse. Ko se problemi šolskih reform povežejo s stvarnimi problemi šolstva, tedaj se sistem začne rušiti. Stopnja organizacije začne padati, zaradi takih razmer učitelji ne morejo več predelati učnih načrtov, neposredno vzgojno-izobraževalno delo poteka v vse bolj težkih razmerah, pravice učencev so vse večje, medtem ko imajo učitelji vedno manj pravic. Iztržek šolstva postaja iz leta v leto ob splošnem slabšanju socialnih odnosov med zaposlenimi čedalje manjši. To se na zunaj ne vidi, pač pa občutijo to starši, ki mladostnikov ne morejo več obvladovati, in univerzitetni učitelji, ki vsako leto dobijo manj usposobljene študente.

Razumljivo je, da postaja šolstvo ob takih razmerah vse bolj labilno: kar je bilo dobro, ni več dobro, in kar je bilo uspešno, ni več uspešno. Na videz nobena stvar ne stoji več, toda to ni res. Kar je bilo v preteklosti dobro rešeno, bo zdržalo tudi v prihodnosti in omalovaževanje tega, je znak hude objestnosti. Edino kar je mogoče priznati, je problem, ki bi ga lahko označili kot "moda v šolstvu". To je problem, da si vsak politični sistem želi imeti v času svojega vladanja v šolstvu svoje barve in svoj vpliv. Temu je seveda mogoče z lahkoto zadostiti, če le ostanejo šolstvu v svojem strokovnem pogledu razvojne možnosti neokrnjene. Pogoji za to je, da šolski upravni organi vedno na prvo mesto postavijo strokovnost in le tako se v šolstvu oblikuje kompromis med strokovnim in političnim. Če pa šolski upravni organi prestopijo na politično stran, potem, vse kar je bilo strokovnega, naenkrat ne drži več in vse se začne znova od začetka. V šolstvu nastane zmeda, ki ji sledi zastoj, dolg tudi eno ali več desetletij, dokler strokovne sile z velikimi napori spet ne vzpostavijo ravnovesja.

V obdobju med letoma 1965 in 1985 so se v različnih evropskih državah, tako na Vzhodu kakor tudi na Zahodu, odvijale različne reforme šolstva, pri čemer so si zadale različne cilje. Ti skoraj nikoli niso bili pedagoški, to je strokovni, temveč vedno politični, to je ideološki. Vedno so bili opredeljeni kot nujnost prilagajanja šolstva na nove gospodarske in družbene razmere, v resnici pa so posamezni politični režimi na ta način vedno poskušali realizirati svoje strankarske interese ali interese politične oligarhije. Cilj obeh je vedno ohraniti svojo oblast in vzpostaviti v družbi vrednostne sisteme, ki so kar se da ugodni za obstoječi politični režim in njegove nosilce. Na Zahodu gre pri reformi šolskih sistemov predvsem za demokratizacijo izobraževanja, to je za dostop vseh slojev družbe do vseh ravni izobrazbe, za neselektivnost šolskega sistema, za njegovo mnogostransko prehodnost, za prilagajanje učnih vsebin novim kulturnim razmeram in podobno. Zunanja oblika demokratičnosti s pravnimi podlagami te reforme vsekakor preveva, toda kapitalska podlaga družbenih odnosov jih s svojo tradicijo v celoti ali deloma izničuje in reducira na to raven. V tekmi za gospodarsko rast tudi Vzhod oblikuje podobne reforme šolstva, le da je tu ideološka podlaga političnega režima še zdaleč bolj prisotna kot na Zahodu. Reforme šolstva na obeh straneh temeljijo na načelu, da se v šoli lahko vzgoji drugačnega človeka za drugačen kulturni razvoj. Ta idealistična postavka je vzrok za neuspeh večine teh sistemov, saj je šolstvo neposredno odvisno od produktivnosti gospodarstva in delitve narodnega dohodka. Poleg tega noben šolski sistem ne prenese revolucionarnih sprememb, pač pa le postopno spreminjanje njegove tradicionalne naravnosti. Tu pa je skrita antropološka naravnost, ki daje vsakemu dobremu šolstvu konservativno obeležje. Politični režimi torej z reformami nasilno posegajo

v šolstvo, ne da bi spoštovali nekatere njegove temeljne zakonitosti. Od tod tudi neuspešnost šolskih reform ali pa njihova redukcija na že obstoječe stanje. Huda napaka je tudi v tem, da se neuspehi šolskih reform večinoma ne analizirajo. V vsaki reformi šolstva so tudi elementi, ki so bili zasnovani pravilno, toda analiza bi postavila pod drobnogled odgovornost nosilcev političnega režima, in to je zadosten razlog, da se neuspeh šolskih reform ne analizira. To velja tudi za šolske reforme, ki so bile izvedene pri nas. Nesmiselno bi bilo trditi, da reforma usmerjenega izobraževanja ni imela cele vrste dobrih postavk, toda nekatere neumnosti so jo v temelju izničile. Njene evalvacije nikakor ni mogoče razumeti kot stvarno razčlenitev problemov, temveč bolj kot pogrebno slovesnost za umrlim, da bi za njim ostalo kar se da najmanj slabih spominov.

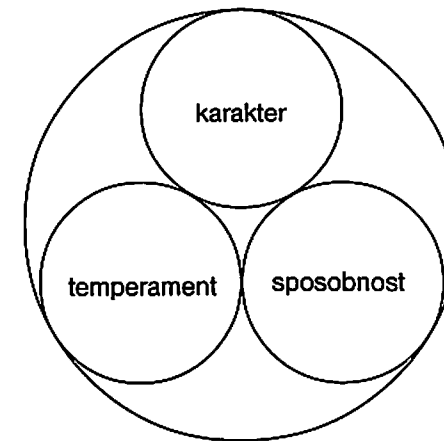
Očitno je, da se danes nahaja slovensko šolstvo na takem razpotju, da si je spričo danih razmer prisiljeno poiskati nov obraz. Pri tem je važno, da se nikakor ne sme prekiniti njegove tradicije, pač pa se mora njegov nadaljnji razvoj modro graditi na osnovah, ki jih daje pedagoška znanost. V ta okvir je postavljen tudi namen te publikacije, izdelati model učbenika, ki bi učiteljem, ki se bodo spoprijeli s pisanjem novih učbenikov, omogočil ustrezen prispevek k prenosu znanja na mlade. Doslej je bila funkcija učbenikov predvsem v informiranju in izobraževanju, zraven pa je bila vsakokrat še vzgojna funkcija, ki je največkrat vključevala ideološke elemente. Šolsko polje, ki je kot skupina nosilec nove šolske zakonodaje, je iz šolskega sistema v celoti izločilo namerno vzgojo kot funkcijo take ali drugačne ideologije. Tu gre za izrazito sociološki način gledanja na vzgojo, brez razumevanja temeljne zakonitosti, da se znanje brez vrednot ne sme posredovati mladini, ker povzroča pri njej asocialnost ali celo uporabo znanja zoper človeka. Da se to ne bi zgodilo, bo prikazani model učbenika vključeval tako izobraževalno kakor tudi vzgojno komponento, saj bo način prenosa znanja v njem temeljil na antropološki vzgoji, ki je sestavljenci nove šolske zakonodaje ne poznajo. Gre za nov poskus oblikovanja vzgoje, ki ne bi temeljila na ideologiji, in na njej bomo gradili prispevek pri prenosu znanja z učiteljev na učence.

## Oblikovanje osebnosti človeka

So zakonitosti stvari in zakonitosti ljudi. Zakonitosti stvari so objektivne narave in jih človek ne more poljubno spreminjati, temveč mora spoštovati njihovo danost, zakonitosti ljudi pa so želje in interesi, ki se nenehno spreminjajo. Če temelji reforma šolstva na obeh vrstah zakonitosti tako, da druga druge ne izključujeta, je njen uspeh najverjetneje zagotovljen. Če pa zakonitosti ljudi ne spoštujejo zakonitosti stvari, je taka reforma obsojena na neuspeh. Kako spremenljive in muhaste so želje in interesi ljudi, je videti iz šolskih reform po letu 1980, ko prejšnjo veliko dostopnost izobraževanja in njegovo neselektivnost zamenjujejo selektivni prehodi učencev z nižje stopnje izobraževanja na višjo in vse težja dostopnost nižjih slojev družbe do najvišjih stopenj izobraževanja. Ta zakonitost je v tem obdobju značilna za večino evropskih dežel, ne glede na njihovo politično usmerjenost. Vsak šolski sistem kot sistem organizacije dela si podreja zakonitostim stvarnosti, in se z njim ne da poljubno manipulirati. Prenese še določeno stopnjo demokratičnosti, sicer postane neučinkovit in daje mnogo slabše rezultate, kot bi jih lahko. Čim bolj skladno je šolski sistem zgrajen, bolj je trden in uspešen, in čim bolj je zvarjen iz različnih elementov, znešenih z raznih koncev, bolj je nestabilen in nagnjen k razpadanju. Ob tem se moramo končno vprašati, kaj je podlaga vsakega šolskega sistema. Odgovor je nenavadno preprost. Antropološka podlaga vsakega šolskega sistema je oblikovanje človekove osebnosti, ki mu

pedagogi pravijo vzgoja v najširšem pomenu. Tisto, kar je objektivno gledano mogoče vzgajati, je osebnost človeka.

V 20. stoletju so psihologi dovolj natančno opredelili pojem osebnosti in na tem področju ni nobene negotovosti več. Če bi vse njihove definicije osebnosti združili, bi dobili eno samo posplošeno, ki bi se glasila: Osebnost je dinamična struktura lastnosti karakterja, temperamenta in sposobnosti. Psiholog G. Allport vidi v osebnosti dinamično organizacijo lastnosti, H. Warren govori o integrirani integraciji kognitivnih, konativnih, afektivnih in fizičnih lastnosti človeka. J. Piaget, je v bistvu epistemolog in ugotavlja, da se tudi v spoznavnem procesu razvoja otrokovega mišljenja strukture na nižji ravni integrirajo na vedno višjo raven in v nove celote. Prav integracija lastnosti v nove strukture je pogoj, da je mogoče človeka vzgajati. Dednostne dispozicije se povežejo z vzgojnimi učinki in tako se oblikuje osebnost človeka.



Shematska struktura človekove osebnosti

Čeprav je osebnost človeka nedeljiva celota, je vendar sestavljena iz treh medsebojno različnih sklopov lastnosti, in sicer iz temperamenta, karakterja in sposobnosti. Temperament je čustvena narava človeka, ki odloča predvsem o njegovem notranjem doživljanju. Ačustven človek ni razvil lastnosti temperamenta, grob in robot človek temperamenta ni socializiral in podobno. Karakter je moralna narava človeka, ki navzven odloča o človekovem obnašanju v družbi, navznoter je izvor vse njegove motivacije, hkrati pa tudi vezno tkivo celotne osebnosti. Pod pritiski okolja osebnost človeka razpada in v te razpoke vdira vezno tkivo, ki ga sestavljajo vrednote in socialne norme in ohranja integriteto celotne osebnosti. Sposobnosti so tista struktura osebnosti, ki odloča o učinkovitosti njene aktivnosti. Gre za sklop lastnosti, ki odločajo o tem, kaj človek zmore. Stopnja razvitosti ali nerazvitosti sposobnosti bistveno odloča o tem, kaj bo v življenju dal od sebe in s tem tudi, kakšen socialni položaj bo zasedel v skupnosti. Telesne značilnosti človeka (velik - majhen, suh - debel, lep - grd itd.) so pri oblikovanju osebnosti človeka sekundarne narave. Praviloma so tesno vezane na vse tri komponente osebnosti in delujejo le v okviru njihovega sklopa.

Samoaktualizacija človeka zahteva harmonično razvijanje vseh treh komponent njegove osebnosti in s tem je v splošnem določen vzgojni smoter vsakega šolskega sistema. Vsako pretirano razvijanje samo ene izmed treh komponent osebnosti vodi v neharmonični razvoj

človeka in v nestabilnost njegove osebnosti. Pretirano razvijanje kognitivne sfere osebnosti vodi v asocialnost in poudarjeno potrjevanje funkcije ega, pretirano poudarjanje konativne sfere v etnocentrizmu in rasno diskriminacijo, poudarjanje afektivne sfere pa v lastno večvrednost, narcisoidem, snobovstvu in patološke seksualne deviacije.

Tako kot pri živalih tako tudi pri ljudeh narava ne oblikuje enakih osebkov. Nekatere obdari bolj, nekatere pa manj, vendar vsak subjekt lahko na svoji ravni deluje kot harmonična celota v skladu s svojimi dednostnimi dispozicijami. Važno je le to, da je okolje dovolj ugodno, da tudi po dispozicijah skromno strukturo oblikuje v harmonično delujočo celoto. Ko je J. A. Komenský pred petsto leti opredelil vzgojni smoter kot težnjo človeka k Bogu, je pač to storil tako, kot je bilo mogoče v času, ko je krščanska religija nadvladovala celotno miselnost Zahodne Evrope. To ne pomeni, da se istega vzgojnega smotra ne da projicirati in prenesti v današnji čas. Cerkevna dogma - tri osebe, en sam Bog - Bog Oče, Bog Sin in Bog Duh - je kot trojstvo enega božanstva v krščanski religiji že zdavnaj znana. Bog Oče ustreza v človekovi osebnosti karakterju, bog Sin temperamentu in Bog Duh sposobnostim. Transformacija vzgojnega smotra na transcendentalni ravni, kamor jo je postavil Komenský, se projicira v današnji čas tako, da dobi antropološko osnovo v harmonično delujoči osebnosti človeka.

Kakor hitro postavimo vzgojni smoter kot harmonično delujočo osebnost človeka, je takoj jasno, s kakšnimi pedagoškimi dejavnostmi v šolskem sistemu lahko ta smoter dosežemo. Učni predmeti na ravni splošnega izobraževanja morajo biti izbrani tako, da razvijajo vse tri komponente osebnosti, vsakemu subjektu pa je treba omogočiti, da razvije svoje dispozicije do optimalne ravni. Tu se moramo vprašati, katere učne vsebine razvijajo otrokov karakter, katere njegov temperament in katere njegove sposobnosti. To je iz pedagoške prakse bolj ali manj znano. Praviloma umetniške vsebine razvijajo temperament, družboslovne karakter in naravoslovne sposobnosti. Ta trditev je seveda zelo relativna, kajti v učne predmete so praviloma vključene vse tri vrste vsebin, res pa je, da ne z enakovrednimi deleži. Ni mogoče reči, da učna predmeta, kot sta glasba in likovni pouk, ki sta umetnostno naravnana, ne razvijata tudi sposobnosti in karakternih potez. Razvijata tudi to, vendar to ni njun neposredni namen. Prav tako bi bilo nesmiselno trditi, da fizika in kemija kot naravoslovna predmeta ne razvijata karakternih in temperamentnih potez učenca, vendar je njun temeljni namen razvijati sposobnosti. Po drugi strani tudi strokovni predmeti na srednji in visoki stopnji šolskega sistema nosijo v sebi kali za razvijanje vseh treh komponent osebnosti, čeprav najbolj razvijajo prav sposobnosti na določenem ožjem poklicnem področju.

Vzgojni smoter je osnova vsakega šolskega sistema, bolj prav pa bi bilo, če bi ga pomagale realizirati poleg šolskih institucij tudi druge kulturne institucije (različne cerkve ter družboslovno in umetniško usmerjene ustanove) in proizvodne organizacije (profitne in neprofitne delovne organizacije). Tu se ni treba bati nikakršne indoktrinacije, kajti končni produkti takega smotra so vedno različni, skupni imenovalec pa jim je vedno kultura in nacionalnost dane skupnosti. To v bistvu pomeni, da je vzgojni smoter postavljen dovolj demokratično in je hkrati dovolj socialno utemeljen.

## *Možnosti vzgoje osebnosti*

Razvojni psihologi proučujejo psihologijo od rojstva do odraslosti vedno integrativno. Ne zanima jih, kolikšen delež ima pri tem dejavniku dednost in kolikšen je vpliv okolja (S. Bühlerjeva, L.S. Danzingerjeva, A. Gesel, J. Piaget itd.), pač pa oba vpliva proučujejo skupaj

in na osnovi tega oblikujejo faze otrokovega razvoja. Pedagogi so v nasprotju s tem bolj natančno opredelili pojem otrokovega okolja. Ta vpliv imenujejo vzgoja, in jo delijo na namerno (intencionalno) in na vpliv stihije fizičnega in socialnega okolja, nenamerno (funkcionalno) vzgojo. Družina, šola in nekatere kulturne institucije naj bi razvijale predvsem intencionalno vzgojo, vpliv vrstnikov in družbe pa naj bi bil odraz funkcionalne vzgoje. Ne pedagogi in ne psihologi, ki se sicer povsem strinjajo glede tega, kaj je človekova osebnost, pa ne vedo, kateri je tisti element vzgoje, s katerim je mogoče vplivati na oblikovanje osebnosti človeka. Pedagogi imajo o tem le nekakšno megleno predstavo. Vzgoja naj bi vključevala posredovanje znanja, vrednot in socialnih norm, kar pomeni, da odrasli delujejo na otroke s pomočjo pojmov, ki so zanje informacije. Te sprejema otrok do predoperativne faze na osnovi dresure, torej na ravni pogojnega refleksa, šele potem z razumom, vendar v operativni fazi še vedno na ravni naivnega realizma. Kritičnost pri predelavi informacij in samostojno ustvarjanje lastnih pojmov sledita šele v fazi pubertete.

Psihologi in pedagogi se danes strinjajo s tem, da je človek ob rojstvu popolnoma prazen list, da pa nosi v sebi program, ki ga definirajo dednostne zasnove: živčni sistem, žleze z notranjim izločanjem in telesna konstitucija. Kako subjekt gradi svojo osebnost na osnovi dednostnih zasnov in vpliva okolja, je bilo v zgodovini dolgo sporno. Že filozof E. Kant je postavil trditev, da so forme mišljenja, prav tako pa doživljanje prostora in časa človeku urojeni. V zgodovini filozofije se je dolgo pojavljala dilema, ki je predstavljala spor med pogledi empirizma in nativizma glede problema človekovega spoznavanja. Empirizem trdi, da prihajajo osnovne kategorije mišljenja in na njih temelječe miselne operacije v subjekta od zunaj in so vezane na občutke in asociacije. Nativizem pa trdi, da so te kategorije urojene, v teku subjektovega razvoja prihajajo na površje ter postanejo učinkovite. Piaget postavlja tema teorijama nasproti precej bolj dialektično rešitev. Miselne operacije se oblikujejo pri subjektu v teku komuniciranja z zunanjim svetom, način komuniciranja pa je človeku prirojen. Na to Piagetovo trditev smo oprli našo teorijo, da vzgoja ni nič drugega kot nenehno delovanje na subjekta s kakršnokoli obliko informacij, ki jih potem ta interiorizira in integrira, in s tem gradi svojo osebnost.

Informacije oblikujejo pri otroku pojme. Ti so treh vrst, in sicer

- senzorični
- motorični in
- intelektualni.

V prvih mesecih po rojstvu registrira otrok energetske vplive, ki delujejo nanj samo senzorično. V ta okvir sodi materinska ljubezen ter prijetni in neprijetni občutki, ki mu jih poraja okolje in lastno telo. Ponavljajoči se občutki namreč po sistemu pogojnih refleksov oblikujejo na ravni talamusa pojme, ki opredelijo celotno mrežo talamusa z modalitetama prijetno ali neprijetno. To so najbolj globoki zapisi v človekovi duševnosti. Kasneje, ko se razvijejo dovolj mali možgani, se oblikujejo pri otroku motorični pojmi, ki so prav tako odraz stimuliranja odraslih in otrokovega hotenja, da shodi in obvlada različne gibe. Šele zatem, ko se veliki možgani razvijejo do določene stopnje in začne delovati možganska skorja, se začnejo oblikovati intelektualni pojmi. Senzorični in motorični pojmi se kasneje ne razvijajo več, razen po subjektovi volji (športniki, umetniki itd.), pač pa odločajo o nekaterih modalitetah na novo oblikovanih intelektualnih pojmov. Zaznave, ki tečejo iz receptorjev v centralni živčni sistem, dobijo na ravni talamusa vedno eno izmed kvalitet na relaciji prijetno - neprijetno. Motorični pojmi pa v obliki različnih mišičnih reakcij, ki

avtomatsko uravnavajo receptorje in napetost mišic, ki med učenjem regulirajo tonus telesa, spremljajo nastanek novih intelektualnih pojmov. Senzorični in motorični pojmi ne segajo v človekov spomin, ki se začneja oblikovati s četrtem letom otrokove starosti, prav tako pa jih ni mogoče pripisovati otrokovi podzavesti, ker gre v bistvu za predzavestne pojme.

Bistvo oblikovanja človekove osebnosti so intelektualni pojmi, ki se začnejo porajati po otrokovem četrtem letu starosti. Iz njih se oblikuje najprej delovni spomin, ki omogoča tvorjenje novih pojmov iz obstoječih. Po predoperativni fazi se ta preoblikuje v trajni spomin in to določa točko, ko se lahko otroka najbolj zgodaj všola v prvi razred osnovne šole.

Da bi razumeli, kakšna je možnost vzgoje človeka in kam vse posega, bomo povzeli nekatere izsledke, do katerih smo prišli pri našem raziskovanju nadarjenosti s projektom. *Odkrivanje nadarjenih učencev.* Gre za razvoj razumevanja bistva pojma in njegov razvoj skozi zgodovino. Zadeve so se najprej lotili filozofi nominalisti in realisti. Po prvih je pojem samo produkt abstrakcije človekovega mišljenja in je prazna beseda, ki je le ime za neko stvar ali pojav. Po mnenju drugih je pojem objektivna realiteta, ki odraža stvarnost. Ruski filozof T. Pavlov je v svoji teoriji odraza trdil, da naši občutki kopirajo, fotografirajo in odražajo zunanji svet, kar je zelo ortodoksen realizem. Piaget pa je dokazal, da je pojem neko subjektivno stanje v duševnosti človeka, ki sicer odraža stanje stvarnosti, ni pa njej enako. Pojem realno obstaja v človekovi zavesti, vendar je subjektiviteta človeka. V ontološkem pogledu to pomeni, da je vzgoja subjekta naravnana k spoznavanju sveta.

Nato je poskušala pojem analizirati logika, ki pa se s problemom ni ukvarjala na ontološki, temveč na antropološki ravni. Po njeni analizi ima pojem dva pomena, in sicer:

- denotativni in
- konotativni.

Denotativni pomen pojma je v tem, da odraža pojave in stvari ter odnose, ki jih vključuje. Gre za definicijo pojma, ki ima značaj osnovne informacije. Ta je dokaj objektivne narave, saj dobimo pri mnogih ljudeh znotraj neke družbe pri danem pojmu povsem identično vsebino. Denotativna komponenta pojma ima izrazito eksistencialno vrednost in po svoji vsebini ustreza stvarnosti. Konotativna komponenta ima v nasprotju s tem povsem subjektivni značaj. Odvisna je od človekove motivacije in emocij. Konotativna komponenta nekega pojma se pri subjektu razvije v skladu z njegovimi emocionalnimi izkušnjami in je lahko pri različnih ljudeh iste skupnosti tudi povsem različna. Ne glede na to je lahko njena vrednost pri večjem številu ljudi iste skupnosti tudi bolj ali manj enaka. Tako je led vedno mrzel, ljubezen vroča in sovražnik krut.

Razmeroma pozno so se začeli s pojmom ukvarjati psihologi. Zanimali sta jih predvsem semantična (vsebinska) in vrednostna komponenta pojma. Psihologi behavioristi so se predvsem ukvarjali z vrednostno komponento. C. E. Osgood je s svojim semantičnim diferencialom proučeval emocionalno komponento pojmov. Uporabljal je tudi faktorsko analizo, z njeno pomočjo je izločil tri faktorje, in sicer:

- faktor evaluacije (prijeten - neprijeten)
- faktor potence (velik - majhen)
- faktor aktivnosti (hiter - počasen).

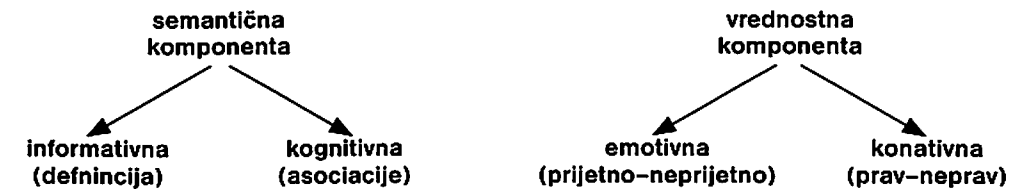
Preizkus delovanja teh faktorjev je opravil na različnih narodih in etničnih skupinah, vendar je dobil vedno zelo podobne rezultate. To dokazuje trdnost teh faktorjev, kar kaže, da je

vrednostna komponenta pojmov dokaj stabilna. To seveda pomeni, da je mogoče z vzgojo znotraj neke civilizacije dosegati približno enake vrednostne učinke. Socialna psihologa F. Kluckhohnova in H. A. Murray sta pri proučevanju socialnih norm prišla do zaključka, ki podpira prej navedeno stališče. Po njenem mišljenju je vsak subjekt v določenem pogledu tak

- kot vsi drugi ljudje (univerzalne norme)
- kot nekateri ljudje (skupinske norme)
- kot noben drug človek (lastne norme).

Ti zaključki kažejo, da je lahko vzgoja v vrednostnem pomenu masovna in naravnana na velike skupine in hkrati popolnoma individualna.

Tako logika kakor tudi psihologija sta doslej pristajali le na dve strukturi pojma. Pri našem raziskovanju nadarjenih učencev pa smo ob analizi pojma prišli do zaključka, da struktura pojma ni dvojna (vsebina in vrednost), temveč četverna. Vsebinsko in vrednostno komponento smo vsako zase razdelili na dvoje in prišli do drugačnega modela pojma. Semantično in vrednostno komponento pojma smo razdelili takole:



Informativna komponenta omogoča oblikovati subjektu iz zaznav ali že usvojenih pojmov novo informacijo. Nov pojem se oblikuje s pomočjo abstrakcije in posploševanja, nato pa se stabilizira v spominu. Subjekt ga od te točke dalje vedno lahko aktivira v obliki definicije pojma. Ko si enkrat oblikujemo pojem stola, je ta vedno informativno definiran kot del pohištva, namenjen sedenju. Definicija pojma ni nikoli pojem v celoti, temveč zgolj njegova informativna komponenta. Kadar subjekt manipulira pri razmišljanju samo s pojmi na ravni definicije, je tako razmišljanje sicer strogo logično in ekzaktno, vendar je vedno le na ravni obstoječega in z vidika ustvarjalnosti povsem jalovo.

Kognitivna komponenta hrani v spominskem pomenu pridobljene značilnosti stvari in pojavov, toda mimo definicije pojma. Stol je na primer iz nekega materiala, ima neko obliko, neko konstrukcijo in neko barvo, lahko ga uporabimo za obrambo ali napad, lahko se nanj povzpne, lahko nanj tudi kaj položimo in podobno. Tudi pri kognitivni komponenti gre za neko vsebino, ki pa ima izrazito asociacijski značaj. Gre za nekakšne valence pojma. Asociacijsko polje okrog pojma ima funkcijo valentnosti oziroma povezovalnosti. Kognitivna funkcija pojma ni nikoli popolnoma stabilna, pač pa se pod vplivom novih asociacij vedno dopolnjuje. Nenehno se prilagaja notranjim in zunanjim novim zaznavam, ne da bi pri tem spremenila svoje bistvo, to je asociacijsko moč. Pri logičnem mišljenju subjekt uporablja le nekatere utečene povezave danega pojma z drugimi, ustvarjalno mišljenje pa zahteva od subjekta, da uporabi manj verjetne povezave, tako imenovane dolge asociacije. Kognitivna komponenta pojma torej omogoča subjektu neustvarjalno ali ustvarjalno mišljenje. Toda tudi golo asociacijsko polje ne zadostuje za uspešno ustvarjalno mišljenje, daje pa razna navodila, usmeritve in naravnosti k rešitvi nekega problema. Uspešno ustvarjalno mišljenje

zahteva razumevanje bistva pojma kot celote, ta pa je mnogo več kot samo to, kar prinaša kognitivna komponenta.

Emotivna oziroma afektivna komponenta pojma nima vsebine, temveč zgolj naboj. Je odraz intencionalnih izkušenj subjekta, povezanih s homeostazo njegovega telesa in duševnosti. Pojavi ali stvar delujejo na subjekta tako, da bodisi vzpostavljajo slabše ali boljše stanje homeostaze. Na osnovi tega se oblikuje pozitiven ali negativen naboj pojma. Zaradi tega emotivni potencial pojma, ki deluje na relaciji prijetno – neprijetno, zelo varira od subjekta do subjekta, prav lahko pa je tudi enak, kadar so intencionalne izkušnje subjektov enake. Čeprav je vsebina pojma (definicija) pri vseh subjektih enaka, pa je naboj pojma v emocionalnem pomenu različen. S psihoanalitičnega vidika bi lahko trdili, da je emotivni potencial pojma pogojen po subjektovem egu, in zato opredeljuje vsakemu pojmu modaliteto na relaciji prijetno – neprijetno. Emocionalna komponenta deluje dinamično predvsem na asociacijsko polje in stimulira iskanje novih povezav ali pa jih zavira. Logično mišljenje se poskuša otresti vpliva tega naboja, medtem ko je za ustvarjalno mišljenje nujno potreben.

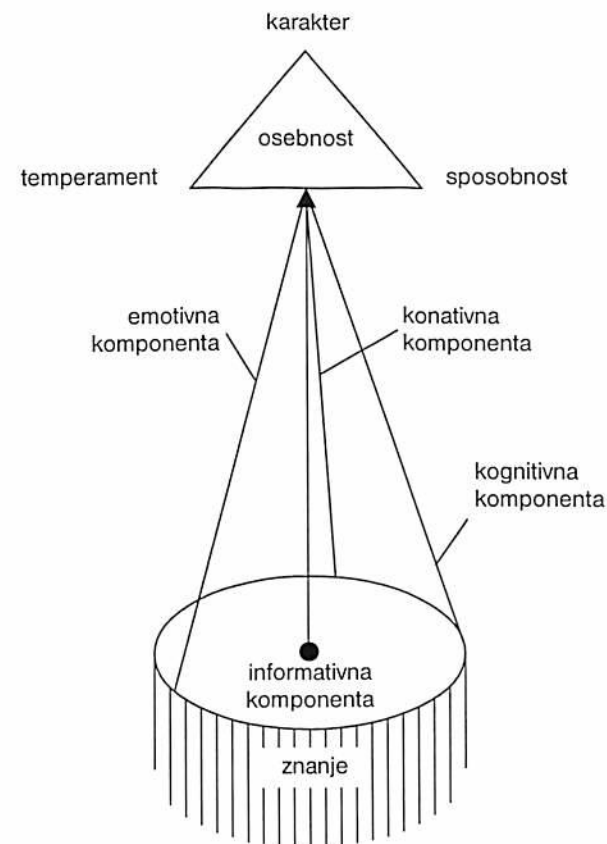
Konativna komponenta pojma je odraz socialnih izkušenj subjekta in je neposredno povezana z vrednotami in socialnimi normami. Oblikuje se z izkušnjami subjekta pod vplivom zaznav o kolektivnih načelih, normah in vrednotah dane skupnosti, v kateri živi. Tudi tu ne gre za vsebino, temveč za naboj, ki je povezan z modaliteto prav – narobe. Že navsezgodaj starši oblikujejo otroku pri vsakem novem pojmu eno od teh dveh modalitet, kasneje to delajo učitelji, pa tudi vrstniki in družba imajo pri tem svoj vpliv. V začetku otrok ne razume, kaj je prav in kaj narobe, vendar pod vplivom tega, da mu starši nekaj preprečujejo ali da ga k nečemu spodbujajo, to sprejme. Če upoštevamo, kolikokrat je treba otroka popravljati pri izgovorjavi besed, kolikokrat mu je treba pomagati pri oblikovanju navad in spretnosti, kdaj se kaj sme in kdaj ne, potem je jasno, kako se pojmu oblikuje konativna komponenta. Ta se s psihoanalitičnega vidika oblikuje na ravni superega. S tega vidika je za vse subjekte dane skupnosti pri danem pojmu večinoma identična, medtem ko je pri različnih skupnostih identična ali različna. Konativna komponenta pojma določa informativni njeno uporabnost, zato je znanje za subjekta, ki mu manjka ta del vrednostnega naboja, zelo nevarno. Sposoben ga je uporabiti na nivoju ega tudi proti skupnosti, v kateri živi, ali celo proti človeštvu nasploh. Konativna komponenta ima povsem motivacijski značaj ter deluje na subjektovo reagiranje pospeševalno (akcija) ali zaviralno (blokada).

Informativna in kognitivna komponenta skupaj tvorita vsebino pojma, emotivna in konativna pa naboj. Vsebina pojma je sama po sebi mrtva, dinamičnost ji opredeljuje naboj. Ne glede na to analitično razumevanje pojma je treba priznati, da je pojem eno in celota. Je temeljni element izgradnje človekove osebnosti, toda njegove komponente (informativna, kognitivna, emotivna in konativna) mu dajejo ob integraciji, ki je urojena funkcija subjekta, neverjetne možnosti vertikalnega in horizontalnega povezovanja z drugimi pojmi. Horizontalno povezovanje pojmov daje nove in višje strukture znanja, vertikalno povezovanje pa verjetno tvori tri sklope osebnosti, to je temperament, karakter in sposobnosti. Če se pri vseh pojmih vertikalno povežejo vse kognitivne komponente pojmov, dobimo z njihovo integracijo sposobnosti oziroma intelekt, če se povežejo emotivne komponente, dobimo temperament, če se povežejo konativne, dobimo karakter in če se povežejo informativne, dobimo sklop subjektovega znanja. Velika verjetnost je, da so posamezni sklopi osebnosti rezultat integracije posameznih komponent pojma.

Ker je tako razumevanje integracije zelo zahtevno in za bralca težko razumljivo, bomo navedli nek avtorjev doživljaj:

*Kot sedemletni otrok je leta 1948 prvič videl radijski sprejemnik. Prinesel ga je nek vaščan in to je bila senzacija za celo vas. Ljudje so prihajali poslušat glasbo, poročila in različne oddaje. Avtor pa je nenehno škilil za hrbtno stran sprejemnika, da bi videl, kdo so tisti, ki pojejo in govorijo v njem. Lastniku se je zdelo to smešno, zato je z izvijačem odstranil hrbtno stran sprejemnika. Ni mogoče povedati, kakšno razočaranje je doživel otrok, ko je videl, da so v sprejemniku le tri čudne žarnice, ki so dajale komaj brlečo svetlobo (elektronke), aluminijasta naprava za iskanje postaj (vrtljivi kondenzator), železen okvir, ki je imel v sredi navito bakreno žico (transformator), ter veliko majhnih valjev (upori), ki so jih povezovale raznobarne žice. Ljudi, ki pojejo, govorijo in igrajo, ni bilo. V srednji šoli, je avtor kot radioamater sam sestavil tak sprejemnik in takrat mu je bilo že jasno, da se elektromagnetno valovanje lahko pretvori v akustično zgolj s sistemom integracije, ki jo omogočijo elektrotehnični elementi.*

Sedaj se lahko vprašamo, ali je mogoče ponazoriti integracijo posameznih komponent pojmov v tri osebne sklope. Odgovor je pritrdilen, čeprav je shema te integracije razmeroma abstraktna. To bomo poskušali ponazoriti z naslednjim modelom:



Naš namen ni v tem, da bi razvili neko teorijo osebnosti, pač pa da izsledke teorije, ki smo jo oblikovali pri proučevanju nadarjenih učencev, apliciramo na področje možnosti, ki jih ima vzgoja pri oblikovanju človekove osebnosti. Model, ki smo ga prikazali ni popoln, in bralec, ki bi zavzel pri tem ekstremno empiristično stališče, bi zaključil, da je mogoče z

vzgojo oblikovati kakršnokoli osebnost. Taka stališča so se v zgodovini psihologije in pedagogike tudi zares pojavljala, so pa napačna. Dednostne dispozicije subjekta so omejene in jih ta lahko razvije le toliko, kolikor mu to dopuščajo. Subjekt, ki ima prizadet centralni živčni sistem že ob rojstvu, ne bo nikoli dosegel doktorata, iz kolerika ni mogoče narediti flegmatika, ker tega ne dopušča sistem žlez z notranjim izločanjem. Mogoče je oblikovati karakter človeka s kapitalističnimi ali s socialističnimi vrednotami, mogoče ga je indoktrinirati z ideologijo fašizma ali komunizma, toda subjekti, ki so bili podvrženi isti vzgoji, v karakternem pogledu ne reagirajo enako. V vojni nekateri vojaki uživajo v pobijanju ujetnikov, drugi pa ujetnike stražijo, jim priznavajo človeško dostojanstvo in pazijo, da se jim ne dogodi kaj hudega. Te navedbe kažejo, da dednostne komponente osebnosti posameznega človeka niso enakovredno dovzetne za isto vrsto vzgojnih vplivov. Ta aparat vendar opravlja določeno selekcijo vzgojnih vplivov, za eno vrsto je bolj odprt, kot za drugo. S tega vidika je jasno, da vsak vzgojni sistem daje popolnoma različno oblikovane osebnosti, skupno pa jim je to, da jim nek minimalni sklop norm in vrednot omogoča, da lahko strpno živijo v skupnosti, v kateri so se rodili. Ta sklop pa v civilizirani družbi ni sestavljen iz nič drugega kot iz humanističnih norm in vrednot, ki so se potrdile skozi zgodovino in iz nacionalnih vrednot, ki ohranjajo in razvijajo kulturo določene skupnosti.

## Struktura vzgoje

Vzgoja v najširšem pomenu ni nič drugega kot oblikovanje človekove osebnosti. Gre za vpliv dejavnikov socialne skupnosti na odraščajočega subjekta in za vpliv fizičnega okolja. Pri vplivu socialne skupnosti gre za dejavnike kot, so mati, družina, vrstniki, šola, družba, pri vplivu fizičnega okolja pa za položaj, na katerem se na Zemlji nahaja določena skupnost: npr. tropski, zmerni, polarni pas, kakovost tal (agrikultura in vegetacija) ter za demografsko razporeditev prebivalstva (mesto – podeželje/neurbano in urbano okolje). Če z vidika teh vplivov razdelimo vzgojo kot oblikovanje človeka po naravi teh vplivov, dobimo:

- intencionalno vzgojo in
- funkcionalno vzgojo.

Intencionalna ali namerna vzgoja je sestavljena iz materinske in družinske vzgoje, iz celotne vzgoje, ki izvira iz šolskega sistema in njegovih institucij, iz kulturnih institucij (knjižnice, muzeji, galerije, gledališča, operne in koncertne hiše itd.) ter iz naravne dediščine (naravni in kulturnozgodovinski objekti). Pri oblikovanju osebnosti subjekta se vzgoja prične z otrokovim rojstvom, ko mati skupaj z družino razvija otroka iz animalne faze v fazo hominizacije. Otrok je ob rojstvu žival z velikimi potenciali, ki se skozi materinsko ljubezen najprej naveže na mater, kasneje pa še na ostale družinske člane, istočasno pa, ko se navaja na prehranjevalne, higienske, socialne in delovne navade človeške skupnosti, se spreminja v človeka. Nato sledi socialna faza, sestavljena iz izobraževanja ter oblikovanja moralnih, socialnih in političnih norm dane skupnosti, in pripelje subjekta do nekega poklica, ki je odraz delitve dela v tej skupnosti. Končno se vsi ti vidiki vzgoje združijo v celoto, ki ima značaj tudi nacionalne identitete subjekta. Ta se sedaj zaveda, da je član določene skupnosti (naroda, ljudstva).

Če je intencionalna vzgoja pretežno institucionalna in večinoma načrtovana, pa deluje funkcionalna ali nenamerna vzgoja vedno stihijsko in je plod vplivov socialnega in fizičnega okolja skupnosti, v kateri otrok živi. Fizično okolje bistveno vpliva na razvoj človekovega telesa in njegovih funkcij, in to z vidika njegovega fiziološkega dozorevanja. Otroci v južni Evropi v tem

pogledu dozorevajo vsaj leto dni pred svojimi vrstniki v severnih deželah. Vroče ali mrzlo podnebje bistveno vpliva na njihove navade in socializacijo, življenje v hribih ali v ravninah različno vpliva na njihovo osebnost, enako velja za življenje na deželi in v velikih mestih. Od Tanzanijca, ki dela v tovarni izvijačev pri 40° C, ne moremo pričakovati enake produktivnosti kot od Finca, ki živi v hladnem podnebju. Čeprav so oblike vplivanja fizičnega okolja na subjekta dokaj konstantne in sistematične, jih kljub temu štejejo za stihijske, ker človek nanje nima vpliva. Treba je priznati, da predvsem v socialnem pogledu na subjekte ne vplivajo enako.

Drugače je z vplivi socialnega okolja, ki je odraz funkcionalne vzgoje subjekta. Najprej gre tu za družino s svojim konstantnim vplivom na otroka. Tu gre za tip družine (mati z otrokom, oba starša z enim ali več otroki), za dejavnosti (kaj in kako delajo), za konflikte (harmonična – neharmonična družina), za obnašanje staršev in njihove moralne in socialne norme (vzglede, običaji, navade, materialne možnosti) ter končno za motivacijske vzgibe (kaj hočejo doseči z otrokom). Tudi ti vplivi so sicer dokaj konstantni, vendar niso kontrolirani, zato jih štejejo za stihijske.

V okvir funkcionalne vzgoje sodi tudi vpliv vrstnikov na subjekta. V vsaki skupnosti živijo istočasno tri generacije, od katerih prva šele prihaja (mladina), druga vlada (zaposleni) in tretja odhaja (upokojenci). Vsaka od teh struktur ima drugačne poglede na svet in življenje. Praviloma mlada generacija oblikuje norme, ki so nekoliko drugačne od ustaljenih, srednja generacija ima svoje in starejša spet svoje. Zaradi tega prihaja vedno do konfliktov. Mladina pod vplivom teh konfliktov vedno oblikuje svoje nove norme. Vrstniki imajo svoja pravila in navade in tega vpliva na otroka ne morejo preprečiti nobeni starši. Vrstniki se združujejo tudi v mladostniške grupe s posebnimi normami in vrednotami. Če nacionalna vzgoja ni dovolj zgodaj vtakana v intencionalni sklop, je vpliv tujih kultur in predvsem njihovih razvad na mladino zelo velik (oblačenje, obnašanje, mamila, glasbene zvrsti itd.) in tudi škodljiv, če ima dekadenten značaj. Starši pogosto zelo tarnajo zaradi takega obnašanja, ki ima lahko v posameznih primerih tudi tragične posledice, toda mladina vedno odraste in zaradi preživetja sprejme nase svet dela in upravljanja družbe.

Šolske institucije so v bistvu posredovalci intencionalne vzgoje, toda socialna klima, ki jo ustvarjajo ravnatelji, učitelji in učenci na teh šolah, ima značaj funkcionalne vzgoje. Če je socialna klima v šoli pozitivna, so tudi učinki funkcionalne vzgoje pozitivni, v nasprotnem primeru pa negativni. Praviloma je socialna klima v šoli pozitivna, kadar se ob pouku, ki zahteva delo, izvajajo še svobodne aktivnosti, ki razvijajo pri učencih in učiteljih določeno zadovoljstvo. To je podlaga za šolo, ki ima dušo, in jo je zato mogoče uvrstiti v kategorijo "prijazne šole". Razumljivo je, da je taka šola razmeroma draga in ima značaj "celodnevne šole". Njen najvišji cilj je v tem, da potegne mladino z ulic.

Končno sodijo v okvir funkcionalne vzgoje tudi vplivi družbe. Ti so odvisni od tega, kakšne moralne in socialne norme ima družba in kako pravno deluje. Oboje skupaj namreč opredeljuje stopnjo reda te družbe. Če je demokratičnost vtakana v red, je vpliv funkcionalne vzgoje, ki izvira iz družbe, pozitiven, sicer je negativen. Demokracija brez ustreznih vrednot ima manifestni značaj in vodi v anarhijo. Mladina je v takem primeru prepuščena sama sebi in zapuščena.

Če sedaj to razmišljanje strnemo, moramo priznati, da je dejavnikov funkcionalne vzgoje mnogo več kot dejavnikov intencionalne vzgoje. Razlika med njimi je bistvena, saj dejavniki intencionalne vzgoje delujejo na subjekta sistematično in z razmeroma veliko močjo, dejavniki funkcionalne vzgoje pa stihijsko, z razmeroma majhno močjo, včasih se medsebojno celo izničujejo. Pri tem je pomembno le eno, moč intencionalne vzgoje mora biti vedno bistveno večja od moči funkcionalne vzgoje, sicer postane "človek človeku volk". Poudarjanje samo funkcionalne vzgoje ob pouku je skrajno nerazumno pojmovanje vzgoje.



Kadar kakršnakoli skupina ljudi v katerikoli deželi postavlja nov šolski sistem, si mora vedno zastaviti vprašanje: Kakšnega človeka hočemo? Odgovor nanj je vedno vzgojni smoter, ki kot zakonitost potem preveva celotni šolski sistem. S tem je dan skupni imenovalec celotni intencionalni vzgoji in mogoče je govoriti o enotnosti šolskega sistema. Če se vzgojni smoter ne postavi vnaprej, potem sta možnosti dve:

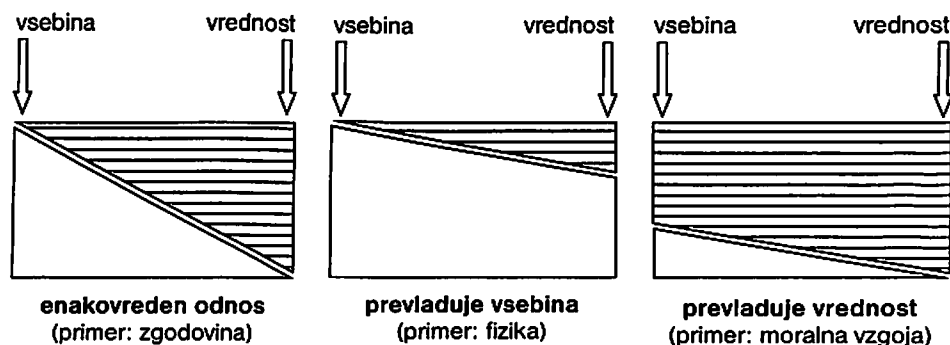
- ali sestavljalci ne upajo povedati, kaj je vzgojni smoter sistema, ker kot tak med ljudmi ne bi bil sprejet;
- ali je sistem zgrajen s tako nekoherentnih elementov, da ni enoten in vzgojnega smotra ni mogoče izraziti.

Ne glede na to pa vzgojni smoter deluje v vsakem šolskem sistemu, in to na vseh ravneh, pri vseh učnih predmetih in skozi vso organizacijo dela ter tako določa intencionalno vzgojo v celoti.

Intencionalna vzgoja po svoji strukturi ni enovita, vsaj pedagogi jo delijo po kriteriju narave vsebine na:

- vzgojo v ožjem pomenu in
- izobraževanje.

Vzgoja v ožjem pomenu je sklop humanističnih, socialnih, kulturnih in nacionalnih vrednot in norm, ki izvirajo iz vzgojnega smotra. Gre za operativne vrednote in norme, s katerimi šolstvo želi neposredno oblikovati subjekte. Če je tak sistem vrednot in norm preveč prežet s politično ideologijo danega režima, potem ne gre za vzgojo, temveč za indoktrinacijo. Izobraževanje je manj sporno področje intencionalne vzgoje, ker se nanaša predvsem na vsebino učnih predmetov, toda tudi vsebina daje poleg informacij tudi elemente za razvijanje kognitivnih, konativnih in emotivnih funkcij osebnosti. Pri kakršnemkoli delu v šoli ni mogoče ločiti vzgoje od izobraževanja, ker sta ti dve komponenti pri vsakem delu v šoli prisotni in nerazdružljivi. Vzgojni smoter namreč bistveno vpliva na izbor učnih vsebin, na organizacijo dela, na komuniciranje med akterji šolskega procesa, na način prenosa znanja in vrednot. Popolnoma nerazumno je govoriti o tem, da naj šola predvsem samo izobražuje in ne vzgaja, ker sta ta dva procesa tako integrirana, da vedno vplivata skupaj na katerikoli proces v šoli. Poleg tega je odnos med vsebinsko in vrednostno komponento učnih predmetov vedno recipročen. Nekateri učni predmeti vključujejo več vsebine in manj vrednostnih elementov, pri drugih je lahko ravno nasprotno. Ta odnos nam pokaže naslednja shema:



Praviloma ima vsak učni predmet vsebinsko strukturo, ki po eni strani odraža informacije, po drugi strani pa vrednostne elemente. Česa je v tej strukturi več, je odvisno od narave učnega predmeta. Tako pri naravoslovnih predmetih, kot so matematika, fizika, kemija in biologija, prevladuje informacijska komponenta, pojmi v tej vsebini sicer razvijajo tudi razne intelektualne, senzorične in motorične navade, vendar je od vrednostne komponente to tudi vse. Pri družboslovnih predmetih kot so materinščina, zgodovina, zemljepis, sta vsebinska in vrednostna komponenta v nekakšnem sorazmerju. Pri vzgojnih predmetih, kot so tehnični, glasbeni, likovni in gospodinjski pouk, pa vrednostna komponenta prevladuje nad vsebinsko. Obstajajo tudi predmeti, ki so načrtovani tako, da vključujejo izključno vrednostno komponento, čeprav so grajeni na določeni vsebini. V našem šolstvu so bili taki predmeti družbeno-moralna vzgoja, samoupravljanje s temelji marksizma, zdaj se načrtujeta predmeta etika in družba ter religija in kultura. Žal je v ozadju teh predmetov skrita tudi določena stopnja indoktrinacije.

Vprašanje, kako vtakati v intencionalno vzgojo mladine, ki obiskuje določeno šolo, ravno pravnjio mero vsebine in pravnjio mero vrednot, je težak problem. Rešitev je prava umetnost, še večja umetnost pa je v prenosu tega znanja na mladino. Gre namreč za pravilno sestavo predmetnika, učnih načrtov posameznih predmetov, metodiko za poučevanje ter metodično didaktično gradivo (učbeniki, delovni zvezki, učila itd.). Kakor hitro pa postavimo ta problem tako, se odpre zelo neprijetno vprašanje odnosa med stroko in politiko na področju šolstva. Če imajo v šoli prednost demokratični elementi, potem je stroka prikrajšana, učenci znajo mnogo manj in mnogo slabše, kot bi bilo treba, mnogo bolj pa se zavedajo svojih pravic, mnogo več hočejo zase in mnogo manj so pripravljeni dajati. Če gledamo učbenike nekaterih predmetov vsaj za sto in več let nazaj, vidimo, da so bili strokovno daleč bolj ustrezni kot so danes. V teh učbenikih bi težko našli kaj, kar kaže na kakšno indoktrinacijo, poleg tega so naravnani na konkretno stvarnost in ne v abstrakcijo. To kaže, da bo šola v prihodnje delovala dobro le, če se je bo očistilo pretirane ideološke indoktrinacije in ji omogočilo avtonomno delovanje. Če se v prihodnosti ne bo politika danega režima umaknila iz šolstva, bodo rezultati intencionalne vzgoje porazni. Vzrok je preprost, šolske institucije bodo začele kolapsirati, zaradi prevelikih pravic učencev, organizacija dela bo začela razpadati, zaradi tega učitelji ne bodo več sposobni v predvidenem časovnem obdobju obdelati načrtovane učne vsebine, učenci pa bodo temu primerno toliko manj znali ob objestnem občutku, da so absolvirali zahtevne učne programe. Kakorkoli obrnemo problem, treba bo iti nazaj in najti točko, ko demokratični postopki v šolstvu ne bodo preprečevali dosežkov intencionalne vzgoje.

Srednje Evrope, ne glede na politično prosovjetsko obarvanost takratnega režima. Zaradi tega še danes v slovenskem šolstvu prevladuje ta koncept. Prve zametke koncepta ameriškega šolstva je prinesla k nam v sredini sedemdesetih let. A. Kornhauserjeva, ko je govorila o metodologiji pouka in ne več o metodiki, o učni tehnologiji in ne didaktiki. Od tedaj naprej se v slovenskem šolstvu pojavlja vedno več elementov koncepta ameriškega šolstva, kot so delovni zvezki, testi znanja ter izpiti kot normativna oblika zunanjega preizkusa znanja. V slovenskem šolstvu se oblikujeta dve pedagoški naravnosti, ki sta odraz dveh pedagogik, dveh različnih konceptov šolskega sistema in kot posledica se pojavita dve različni terminologiji. Razumljivo je, da to povzroča v našem šolskem sistemu določeno zmedo, veliko napetosti, uspešnost šolskega sistema pa je znatno upadla. Poleg tega so k temu veliko prispevale še šolske reforme.

Razčlenjevanje problemov slovenskega šolskega sistema je pokazalo, da na tem področju prihaja do vedno večje terminološke zmede. S tem se je pojavil sum, da bi lahko bile terminološke razlike odraz dveh konceptov pedagogike. Na osnovi tega smo se lotili temeljite analize in prišli do zaključka, da gre res za dve pedagogiki, od katerih smo prvo imenovali "pedagogiko kapitala", drugo pa "pedagogiko kulture". Vzgojno bistvo pedagogike kapitala je, da človeka prežame z eno samo vrednoto, to je profitom oziroma denarjem. Vse druge kulturne in antropološke vrednote ostanejo v ozadju kot nekaj sekundarnega, v ospredju pa je pridobitniška borba. V nasprotju s tem pa je vzgojno bistvo pedagogike kulture v njeni naravnosti na antropološke in kulturne vrednote Evrope in na razvoj njenega humanizma. To je seveda le skupni imenovalec te naravnosti, kajti znotraj tega se različni narodi naslanjajo na svojo lastno tradicijo kulturnega razvoja, kar daje raznovrstne posebnosti v oblikovanju njihovega šolstva. Kakorkoli obrnemo ta problem, je treba vseeno priznati, da je skupni imenovalec šolstva večine evropskih narodov Velika didaktika J. A. Komenskega.

### Prikaz razlik

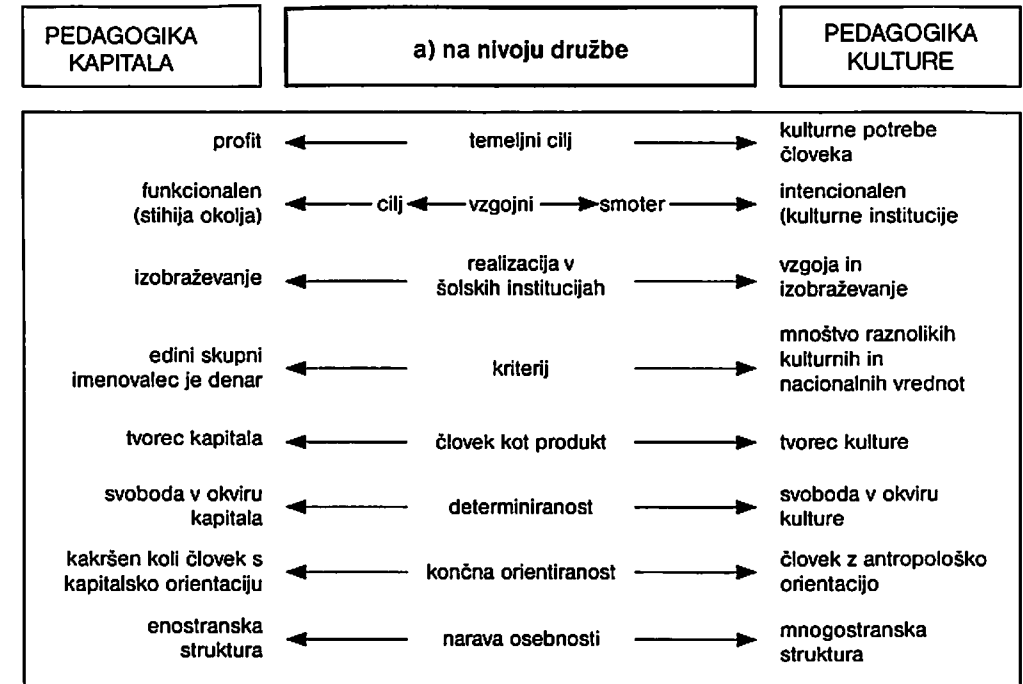
Ob proučevanju vsebinskih razlik med termini, ki se danes pojavljajo v slovenskem šolstvu, gledano z vidika pedagogike kapitala in pedagogike kulture, smo prišli na idejo, da bi bilo najbolje te razlike prikazati s shemo, ki bi ponazorila nasprotja med njima. Na osnovi tega smo najprej oblikovali ravni, po katerih bi razporedili te pojme, in sicer bi prikazali razlike na ravni

- družbe,
- šolskega sistema,
- pouka,
- učitelja in
- na drugih ravneh.

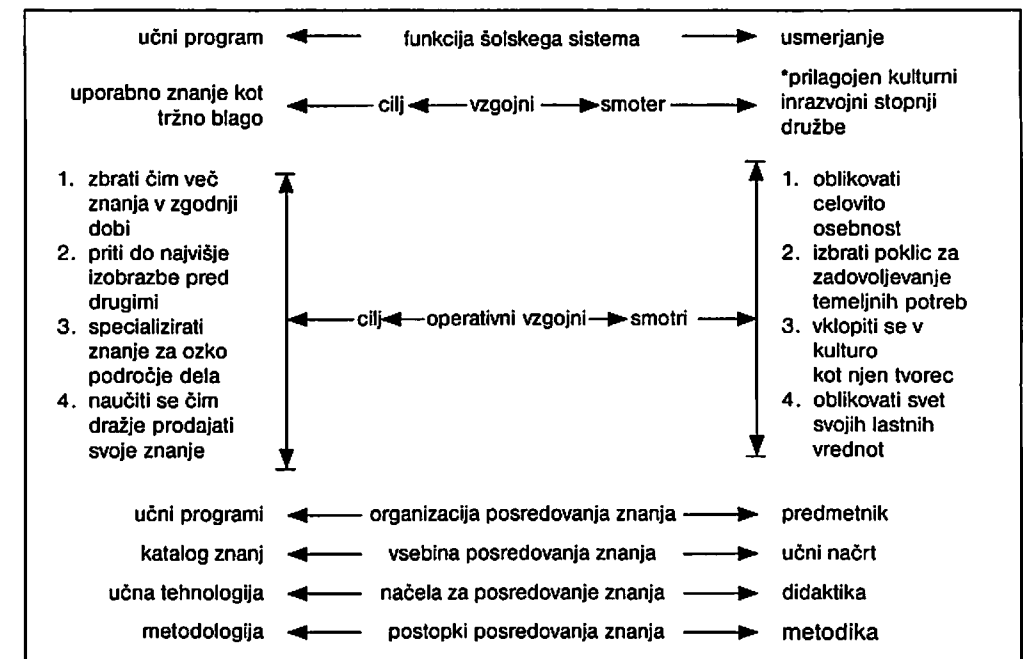
Tako je nastala shema stvarnih in terminoloških razlik med pedagogiko kapitala in pedagogiko kulture.

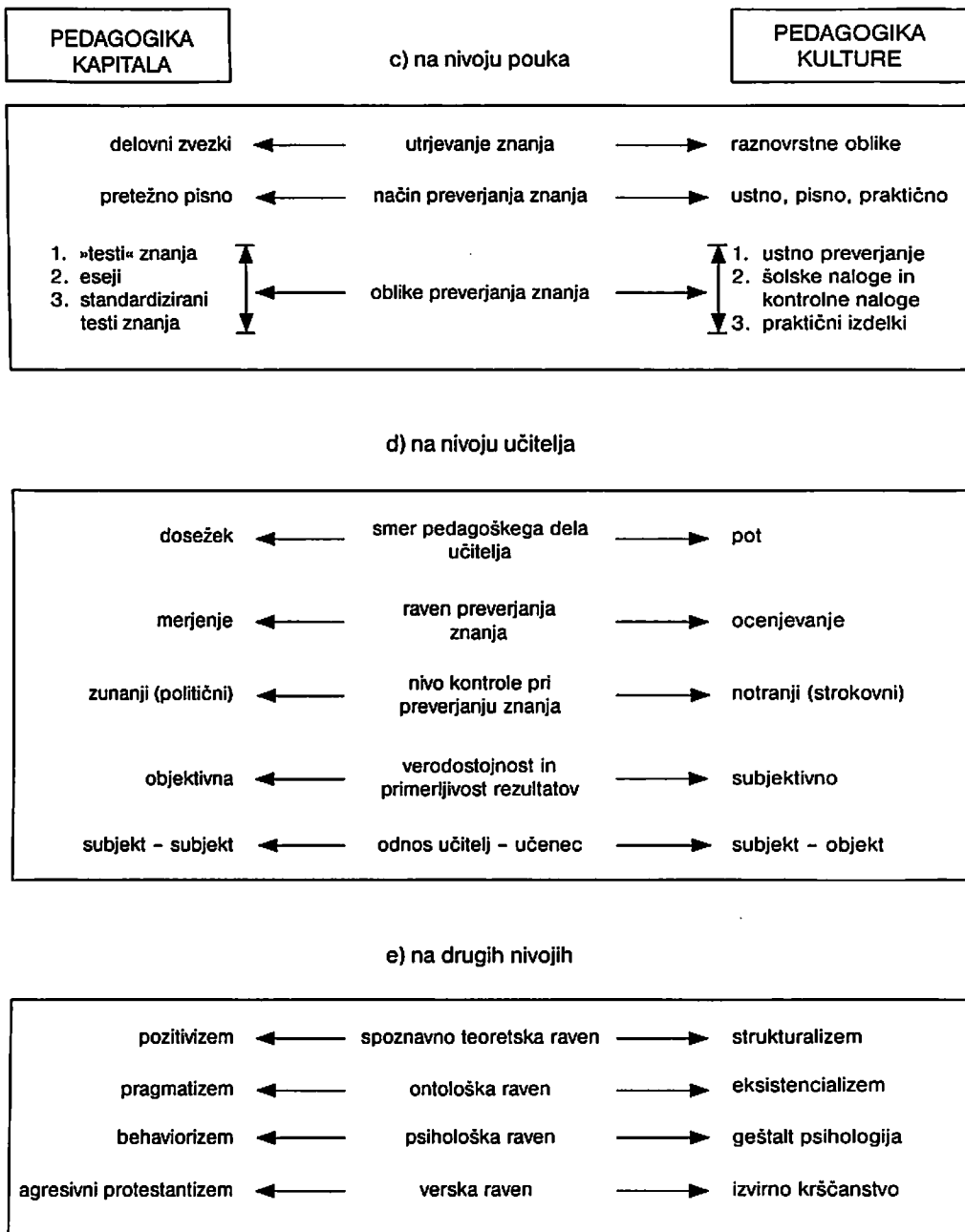
Ta vizija nasprotij med obema konceptoma pedagogik je v našem šolstvu povzročila celo vrsto problemov in tega ni mogoče zanikati. Obstaja tudi cela vrsta ljudi, ki danes kričijo, kako slabo šolstvo imamo. Vendar ni tako, Slovenci smo imeli v preteklosti izjemno dobro šolstvo. To se vidi iz tega, da so naši dijaki, študentje in podiplomci, ki so odšli na Zahod in

## STVARNE IN TERMINOLOŠKE RAZLIKE MED PEDAGOGIKO KAPITALA IN PEDAGOGIKO KULTURE



### b) na nivoju šolskega sistema





\*Primeri vzgojnih smotrov:

- Stari Grki: dobro in lepo
- Rimljani: zdrav duh v zdravem telesu
- J. A. Komensky: težnja človeka k Bogu
- Slovenci (1970-1990): vsestransko razvita samoupravna socialistična osebnost

v ZDA, po vrnitvi ugotovili, da tam ljudje mnogo manj znajo kot pri nas, da so slabše razgledani, običajno razmišljajo dosti bolj ozko, zelo dobro pa so prilagojeni družbenemu sistemu in znajo zelo dobro »prodati« svoje znanje. Tudi naši strokovnjaki, ki so odšli na Zahod, čeprav v naših razmerah pri delu niso bili izjemno uspešni, so se tam večinoma zelo dobro uveljavili. Žal vse te informacije pri nas niso sistematično zbrane in zato o tem ni mogoče izpeljati zanesljivega zaključka. V zvezi s tem bomo prikazali primer, ki je resničen in se je zgodil nekemu gradbenemu inženirju, ko je bil na začasnem delu v ZR Nemčiji v šestdesetih letih:

*Gradbeni inženir je bil sprejet v razmeroma veliko gradbeno firmo, in to v projektivni biro. Ker je bil uspešen pri statiki, je zaprosil za tako delo in ga je tudi dobil. Pri tem je opazil, da se njegovi sodelavci, ki so redno zaposleni, ukvarjajo s povsem specializiranimi problemi, nekateri z zunanjo ureditvijo, drugi z nizkimi gradnjami, tretji z industrijskimi objekti in podobno. Ker je svoje delo končal v razmeroma kratkem času, je zaprosil za drugo. Ker podobnega dela trenutno ni bilo na razpolago, je zaprosil za delo s področja zunanje ureditve in tudi tega končal v kratkem roku. Odslej so mu dajali raznvrstne naloge s področja gradbeništva in bili z njim izredno zadovoljni. Zaprosil je za povišanje plače in ga tudi dobil. Ko je po enem letu odhajal iz firme, je svojega predstojnika zaprosil, za mnenje o tem, kako so bili z njim zadovoljni. V nekaj minutah mu je ta izročil kuverto in se od njega poslovil. V pismu je pisalo: »Če se prinašalec tega pisma oglasi pri katerikoli enoti naše firme, ga je potrebno takoj zaposliti!«*

Ta primer kaže, da je naše šolstvo v preteklosti oblikovalo razmeroma dobro usposobljene strokovnjake s široko razgledanostjo. Prav tako se na tem primeru vidijo tudi razlike med pedagogiko kapitala in pedagogiko kulture.

## Analiza problemov

Odnos med pedagogiko kapitala in pedagogiko kulture je kontrasten, to pomeni, da gre le za dva ekstrema istega pojava. Med njima je celoten kontinuum različnih pedagogik, ki se po svoji vsebini in naravnosti gibljejo od enega ekstrema k drugemu in vključujejo delež enega in drugega. Pedagogika kapitala je gotovo prevladujoča v ZDA, dežele zahodne Evrope vključujejo bolj ali manj usklajena deleža obeh pedagogik, v deželah vzhodne Evrope in pri nas je v preteklosti v celoti prevladoval koncept pedagogike kulture. Vzrok te naravnosti je ekonomski, gre namreč za vprašanje lastnine, ki je lahko privatna ali družbena. Prav tako gre za ideologijo kapitala, ki je dandanes že dosegla raven globalizacije, ko multinacionalne družbe niso vezane več niti na države niti na narode, temveč zgolj na profit. V tem je tudi dekadenca razvoja ideologije kapitala, ki z izpopolnjevanjem tehničnih sredstev jemlje človeku delo, z doseženim dobičkom pa ne ustvarja novih delovnih mest. Ko človek izgubi delo, temeljno funkcijo svoje eksistence, se spremeni v bedno in vegetirajoče bitje, družba pa razpade v dva razreda, v katerih eden ima delo, drugi pa ne. Zato bo naša analiza problemov v shemi stvarnih in terminoloških razlik med pedagogiko kapitala in pedagogiko kulture nastopala s pozicij pedagogike kulture in bo kritično naravnana do pedagogike kapitala.

Najprej bomo poskušali iz naše sheme prikazati razlike med pedagogiko kapitala in pedagogiko kulture na rani družbe. Temeljni cilj pedagogike kapitala je, da človeku prikaže dobiček kot temeljni smisel življenja. Človek, vzgojen v pedagogiki kapitala, zjutraj vstane z mislijo na to, kolikšen dobiček lahko doseže isti dan in gre spat z mislijo, kako mu bo to uspelo naslednji dan. Vse človeške potrebe so sekundarnega značaja in jih realizira le toliko, kolikor ga ne ovirajo pri doseganju načrtovanega dobička. Kako globoko sega pedagogika

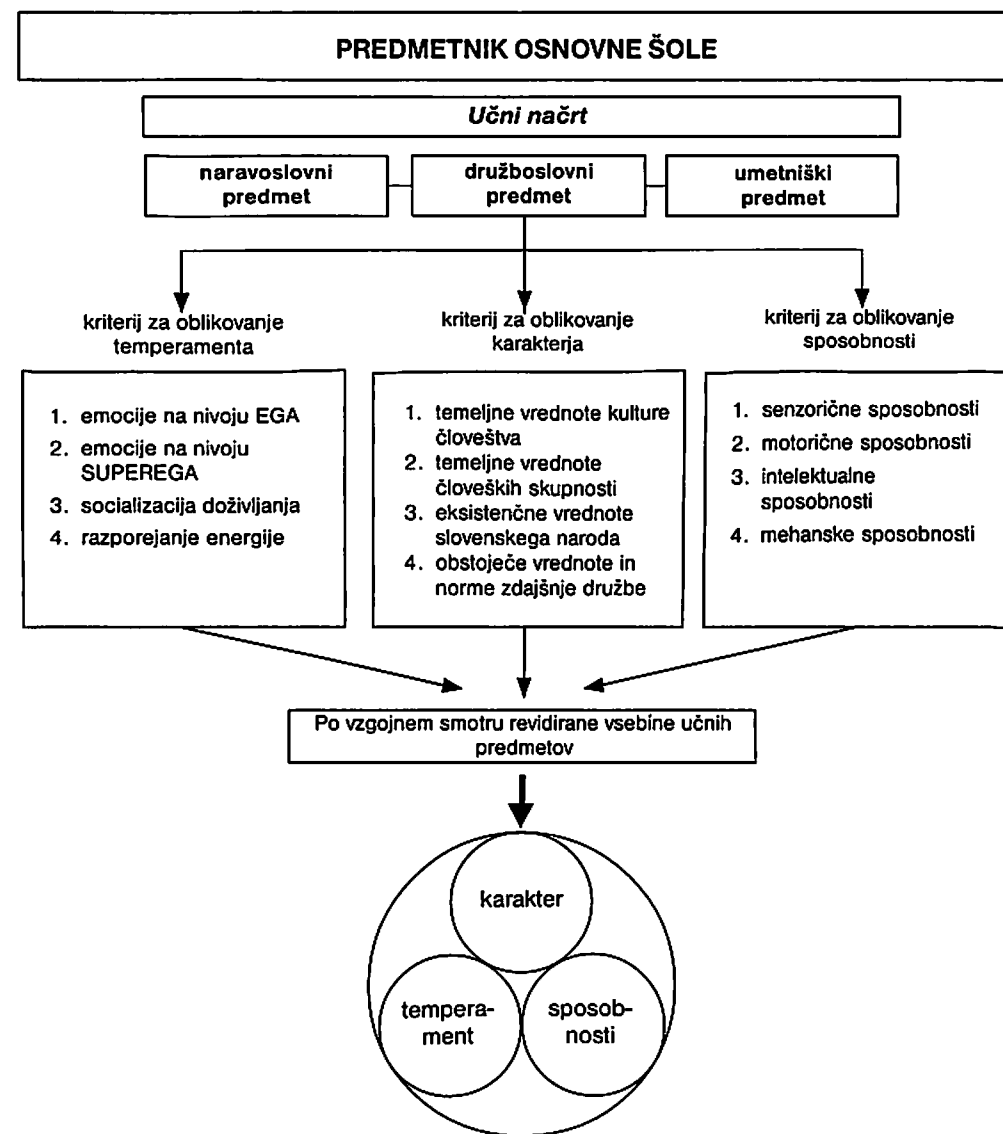
Evropi, stari najmanj petsto let, medtem ko so učni načrti temeljnih strokovnih predmetov znatno mlajši najkasneje pa so nastali učni načrti specifično strokovnih predmetov, ki se še vedno oblikujejo tudi na novo. Iz tega je mogoče ugotoviti, da je na tem področju večina dela opravljenega, zato se postavlja vprašanje, zakaj določene upravne šolske oblasti nenehno izdelujejo "nove" učne načrte za posamezne predmete in skoraj vsakih pet let predelujejo predmetnike. To kaže na hudo politično pregreto slovenskega šolstva, ki je nepotrebna, obremenjena z velikimi stroški in neučinkovita. Očitno gre za nevrozo slovenskih politikov, ki morajo nenehno dokazovati svojo moč tako, da kar naprej »brkljajo« po šolstvu.

Na tem področju se pojavljata dve pomanjkljivosti, ki imata že značaj zakonitosti. Prva je nenehno čiščenje učnih načrtov z ideološkega vidika, drugo pa z vidika napak obstoječe šolske prakse. V prvem primeru gre za pretirano in kar pogosto prilagajanje vsebin nekaterih učnih načrtov obstoječim silnicam političnega režima. To je nedopustno in popolnoma nepotrebno, kajti ko je enkrat postavljen splošni vzgojni smoter, ki je običajno plod demokratičnih silnic, naj se v to področje nihče več ne vmešava. Če se, povzročča nered, stroške in slabše učinke. V drugem primeru gre za strokovno "čiščenje" vsebin učnega načrta na osnovi določenih nepravilnosti v šolstvu, zaradi katerih učenci neke snovi ne obvladajo. Te pa običajno ne izvirajo iz pouka, temveč iz dejavnikov, ki na pouk vplivajo. Gre za nered v delovanju šolske institucije, slabo metodično usposobljenost učiteljev in še marsikaj. Ideološko čiščenje načrtov ne zapuša drugih posledic kot razmeroma velike stroške, pogosto je namreč zaradi tega treba menjati učbenike, in delo predmetnih komisij, ki jih pripravljajo, tudi ni zastoj. Hujše posledice zapuša "strokovno" čiščenje učnih načrtov, ki vpliva na znanje učencev. Učni načrt gradi praviloma snov kumulativno; še zlasti pa to velja za predmete, ki se nadaljujejo skozi vse razrede osnovne oziroma srednje šole. Izločiti iz učnega načrta določen segment znanja pomeni odpreti luknjo v znanju učenca, ki ga bo ovirala skozi ves študij. V zgodovini razvoja osnovne šole pri nas je tak očiten primer izločitev sklepnega računa iz matematike. Nekoliko redkejša so napake ideološkega in strokovnega porekla, ko se iz učnega načrta izločijo vsebine, ki so povsem ustrezale pouku danega predmeta in se zamenjajo s takimi, ki ne dajejo ustreznih rezultatov. V našem šolstvu je bil tak primer uvajanje množic v pouk matematike na razredni stopnji.

Učni načrti so v načrtovanju vzgojno-izobraževalnega programa neke šole postavka, ki se je ne sme nenehno spreminjati, in prav tako ne »brkljati« po njej. Ko je enkrat učni načrt usklajen s splošnim vzgojnim ali operativnim vzgojnim smotrom, mora vzdržati vsaj deset let, zato pa mora biti njegova vsebina naravnana na pravila, zakonitosti in strukturo, ne pa na dejstva, posebnosti in politično obstoječo resničnost. Če mora splošni vzgojni smoter zdržati vsaj dvajset let, učni načrti vsaj deset let in s tem celotno metodično-didaktično gradivo (učbeniki, učila, oprema delavnic itd.), potem je razumljivo, zakaj mora biti šolstvo v svojem bistvu konservativno. Resnica se namreč ne spreminja čez noč. Nobene potrebe ni, da delne znanstvene ugotovitve takoj tlačimo v učne načrte, ker to pri vzgoji mladih ljudi ne zapuša nobenih bistvenih rezultatov. Če je znanje postavljeno na dovolj dobro podlago splošnih in temeljnih bistev, bo vsak učenec kasneje z lahkoto usvojil nove resnice bodisi z delom ali pa samoizobraževanjem.

Vzgojni smoter je postavka vzgojno-izobraževalnega programa celotnega šolstva, ki mora biti sprejeta v parlamentu, in to s konsenzom večine. Operativni vzgojno-izobraževalni smotri posameznih šolskih institucij se oblikujejo v strokovnih združenjih, potrdijo pa v predmetnih komisijah. Le v takem primeru imajo te postavke dovolj demokratičen in etičen značaj. Nato sledi prilagajanje predmetnikov in vsebin učnih načrtov splošnemu vzgojnemu smotru

in operativnim vzgojno-izobraževalnim smotrom, kar je izrazito strokovno in ekspertno delo. Vse vsebine se racionalno ovrednotijo z vzgojnega vidika obeh vrst smotrov. Glede na to se nekatere vsebine dopolni, nekatere zamenja. V nobenem primeru ne sme biti kršeno načelo kumulativnosti gradnje znanja, prav tako načelo strokovnosti ne more biti spodbito z načelom vzgojnosti znanja, pač pa je lahko vedno samo usklajeno. Taka je metodologija prenovitve šolstva. Šele od tu naprej se lahko oblikuje nova začasna šolska zakonodaja, ki zahteva vsaj pet let empiričnega preverjanja. Po tem obdobju se vnese vanjo potrebne spremembe in potem mora biti na tem področju dolgo mir, ker le tako dobi prebivalstvo občutek varnosti. Starši spoznajo šolski sistem, mladina pozna poti, kamor želi, industrija in gospodarstvo vesta, kakšen kader lahko dobita. S tem postane šolstvo avtonomno, učinkovito in relativno poceni.



mehaničnega pomnjenja, znanje pa temelji na verovanju in ne na spoznanju. Pretirano dokazovanje v nasprotnem primeru vodi učenca v vulgarni materializem in pasivnost, ker mu daje vtis, da je vse že ugotovljeno, da so resnice absolutne in podobno. To izničujeta skepsa in fantazija, ki v nekem pogledu odpirata posredovano vsebino.

#### *Struktura vsebine učbenika*

Četrta vsebinska determinanta učbenika je struktura njegove vsebine. Sestavljajo jo besedilo in ilustracije. Glavno vlogo v okviru vsebine učbenika ima vedno besedilo, saj je njegova funkcija z vidika sporočilnosti daleč največja, medtem ko ilustracije le pojasnjujejo in dopolnjujejo besedilo in s tem povečujejo sporočilnost. Vsako besedilo učbenika sporoča neko konkretno vsebino in v zvezi s tem se je treba vprašati, kakšna naj bo struktura te vsebine. Na osnovi analize nekaterih besedil smo prišli do ugotovitve, da je struktura vsebin sestavljena iz naslednjih elementov:

- najpomembnejših dejstev
- postopkov in metod
- načel in pravil
- zakonitosti.

Splošno besedilo učbenika ne prenese podrobnosti, ker sicer zelo hitro zastari. Čim bolj je struktura elementov besedila splošna, trajnejšo vrednost ima učbenik. Najslabša možnost pa je, če so v strukturi besedila učbenika ideološki elementi, saj je tak učbenik dobesedno naravnani k zastaranju. Da bi imel učbenik čim večjo trajnost, morajo biti njegovi elementi strukture izbrani po dveh kriterijih, in sicer

- po zgodovinski praksi človeštva (resnice, ki so vzdržale skozi razvoj človeške civilizacije)
- po stvarni zgradbi problema (resnice, ki so znanstveno dokazane).

To ne pomeni, da struktura vsebine ne sme imeti še kaj drugega, toda to je že vezano na vpliv didaktičnih načel, ki ga bomo prikazali v enem izmed naslednjih poglavij. Ne glede na to sodijo v ta krog tudi ilustracije, med katere uvrščamo:

- grafikone in diagrame
- skice, risbe in slike
- različne fotografije in
- likovne dodatke.

Splošna lastnost ilustracij je, da razbijajo monotonijo besedila, in s tem naredijo učbenik prijaznejši. Če so besedilo in ilustracije v učbeniku postavljeni po prej navedenih kriterijih, doseže učbenik poleg uspešnega prenosa znanja še veliko trajnost. Pri tem je izredno pomembno tudi to, da je učna snov v njem razporejena kumulativno, postopno, vsak naslednji del izhaja iz predhodnega, skratka učbenik mora imeti rdečo nit, ki poteka od začetka do konca.

#### *Naravnost zahtevnosti vsebine*

Peta vsebinska determinanta učbenika je naravnost njegovega gradiva na povprečno razumevanje učencev. Razumevanje vsebine besedil v učbeniku je neposredno povezano s stopnjo inteligentnosti učencev. "Razumem, kar berem" mora biti v učbeniku naravnano na povprečno inteligentnost učencev, ki zajame kar 50% vse generacije. Kaj je povprečje

razumevanja učencev, pa ni raziskano ne pri nas in ne v svetu. O tem še največ vedo le učitelji praktiki, ki posredujejo učno snov v posameznih razredih pri posameznih učnih predmetih. Tu nastajajo hude napake, kajti kakor hitro učitelj vključi v učni predmet storilnost, takoj spremeni vzgojno-izobraževalni cilj, ki ustreza samo še učencem z visoko inteligentnostjo, športno nadarjenostjo, visokim mehaničnim spominom, umetniško nadarjenostjo in podobno. Z množičnostjo in demokratizacijo šolstva so vse stopnje šolskega sistema od osnovnega do visokega šolstva naravnane na povprečno inteligentnost učencev. Problem podpoprečnih in nadpoprečnih učencev se rešuje z didaktičnimi načeli, to je predvsem z individualizacijo in diferenciacijo pouka, ki ga izvaja učitelj.

#### *Napake pri izboru nekaterih vsebin*

Šesta vsebinska determinanta učbenika so napake, ki se jih je treba otresti pri izboru učne snovi, ki v učbenik sodi. Gre za izbor nekaterih vsebin, ki ne ustrezajo niti razvojni dobi učencev niti njihovem razumevanju posredovanega znanja. Vseh teh napak ne bomo navedli, ker to področje ni raziskano. Navedli bomo predvsem tiste, ki sodijo na področje opismenjevanja učencev, in so zato neustrezne, ali pa sodijo v kasnejše področje vzgoje in izobraževanja, in puščajo pri učencih votle pojme. V prvo kategorijo sodijo napake, ki so povezane z otročjimi besedili in otročjimi ilustracijami. Ko otrok nekaj reče, reče to v skladu z zmogljivostjo mišljenja svoje razvojne dobe. Kar reče, misli skrajno resno in temu primerno tudi reagira. Odrasli, ki ujamejo njegovo "logiko", zapišejo otroške besedila, ostali odrasli pa pišejo otročja besedila, to je besedila "logike" odraslih, ki jo pootročijo. V učbenike opismenjevanja sodijo otroški, nikakor pa ne otročja besedila (predvsem v čitanko). Podobno je z ilustracijami. Če rečemo šestletnemu otroku, naj nariše človeka, bo narisal glavonožca. Čeprav ima dokaj jasno predstavo o podobi človeka, njegov mehanizem izražanja kaj več kot to, kar je narisal, ne zmore. Otrok ima v glavi bogat zaklad asociacij o človeku, vendar ga ne zmore še izraziti. To napačno predstavo so izkoristili mladinski ilustratorji, da se bodo tako bolj "približali" otrokovemu dojemanju, in tako se pojavljajo otročje ilustracije, ki izredno siromašijo otrokov pojmovni svet.

Ilustracije v učbenikih opismenjevanja morajo biti v nasprotju s tem čim bolj bogate in po možnosti v barvah, da je njihov motivacijski učinek, kar največji. Lahko so realistične (fotografije) ali umetniško oblikovane (slike), vendar morajo biti vidika asociacij kar se da bogate. Za tovrstne napake so najbolj odgovorni mladinski psihologi in pedagogi, ki so tako "otročjim" ilustratorjem pritrjevali, namesto da bi jih ustrezno poučili. Odgovorni so tudi za to, da se morajo učenci mnogo prezgodaj učiti vsebine, ki jim razvojno še niso dorasli, bodisi da gre za vprašanje osebnostne zrelosti (socialna besedila) ali pa z vidika miselnih operacij (predoperativna/operativna faza mišljenja). Dokler otrok ne stopi v pubertetno obdobje, verjame, da je svet okoli njega takšen, kakor ga vidi. V puberteti pa dobijo vsi pojavi in stvari v njegovem mišljenju subjektivno vrednost, in s tem se pojavi obdobje kritičnega mišljenja, podprto s stopnjo formalnih operacij na področju mišljenja. S tega vidika nekateri problemi sodijo v operativno fazo mišljenja, drugi pa v obdobje formalnih operacij. Če nameravamo otroku sporočiti v učbeniku problem, ki mu smiselno ni dorasel, ga moramo vsebinsko predelati v skladu z načelom nazornosti v predstavne forme in mu ga razložiti na tej osnovi. Kakor hitro mu ga razložimo na realistični podlagi, problema ne bo razumel. Če je le mogoče, je treba probleme, ki jih prinaša učbenik v svoji vsebini, prilagoditi razvojni stopnji učenčevega mišljenja.

V učbenikih se pogosto pojavljajo tudi besedila z ideološko naravnostjo. To želijo vsi politični režimi. Stvar pa je relativna, kajti v določenem obdobju narodovega kulturnega

se, če ne gre tri dni v jamo, že zdi, da je bolan. Tu je poklicna indoktrinacija dosežena. Če pa sposoben kuhar, ki pripravlja opolnoči narezek za goste, zraven pa razmišlja, kako bi bilo lepo, če bi sedel v pisarni in opravljal delo v dopoldanskem času, je očitno, da tu poklicna indoktrinacija ni bila dosežena. Poklicna indoktrinacija ima izredno globoke korenine v človekovi osebnosti. Sprejemni izpit za mesarja je opravljen, če učenci zdržijo postopek zakola in razkosanja goveda ter pri tem ne čutijo odvratnosti, gabljenja in strahu. Učbeniki za poklicno oblikovanje zato vključujejo poleg znanja in njegove uporabnosti v poklicu tudi elemente poklicne indoktrinacije. Ta se odraža v ljubezni do poklica, če gre za svetlo stran, in za potrpežljivo prenašanje neugodnosti, če gre za temno plat poklica. Vsi učbeniki, posebno pa učbeniki za poklicno oblikovanje na srednji stopnji in pri izobraževanju odraslih morajo biti oblikovani metodično, le učbeniki za področje razgledanosti in poklicnega oblikovanja na visokošolski stopnji so lahko oblikovani metodološko, kar pomeni, da didaktična načela na tej stopnji šolskega sistema izgubijo prioriteten značaj, na njihovo mesto pa stopijo znanstveni postopki in metode.

Poseben in doslej nerešen problem predstavljajo učbeniki za razvijanje razgledanosti in učbeniki za poklicno oblikovanje pri izobraževanju odraslih. To področje je zelo slabo raziskano. Učitelji pri izobraževanju odraslih običajno vedno uporabljajo učbenike, ki so namenjeni izobraževanju odrasčajoče mladine. To je zelo huda napaka. Problem se rešuje z upoštevanjem dveh načel:

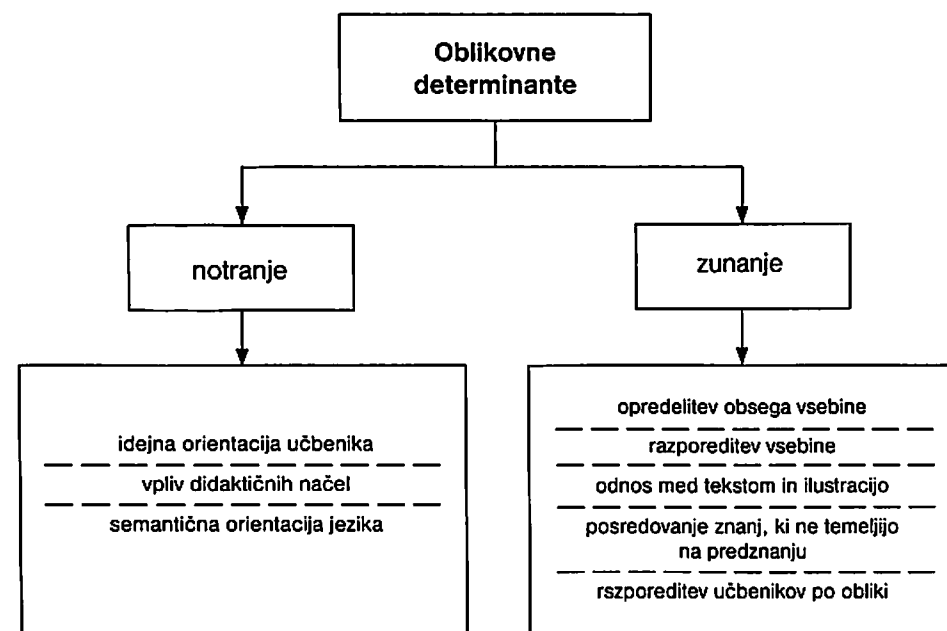
- pri izobraževanju odraslih gre za ponovno opismenjevanje;
- predznanje odraslih temelji na osvojenem znanju in delovnih ter življenjskih izkušnjah.

Nespoštovanje teh dveh načel vodi v uporabo učbenikov, ki so neustrezni in sodijo v kategorijo izobraževanja odrasčajoče mladine. Redno izobraževanje odraslih zahteva tudi učbenike, ki so prilagojeni njihovem statusu, medtem ko permanentno izobraževanje odraslih zahteva pri pripravi raznovrstnih gradiv prav tako obe prej navedeni načeli. Znanje po nekem zaključenem izobraževanju za poklic ali po zaposlitvi tudi brez poklica praviloma zastara in upada. Ameriški strokovnjaki s tega področja ocenjujejo, da vsako leto zaposlenemu zastari približno 5 % znanja. To pomeni, da bi prišlo tako znanje zaposlenega po dvajsetih letih na ničlo. To se ne zgodi, ker dobiva zaposleni vedno nove informacije pri delu in preko javnih komunikacijskih sredstev, zaradi česar njegova stopnja razgledanosti ne upada, prej je verjetno, da raste. Nobenega dvoma pa ni, da poklicno delo oži zaposlenega z vidika pismenosti. Gradbeni inženir po dvajsetih letih poklicnega dela bere načrt stolpnice kot za šalo, ko pa mora oblikovati zapisnik sestanka, ki ga je imel z delavci gradbene enote, mu to povzroča težave. Izobraževanje odraslih je vedno tudi ponovno opismenjevanje, toda sedaj na višji ravni, kot je bila dosežena prej.

### Oblikovne determinante

Pri vsebinskih determinantah smo opredeljevali predvsem to, kakšne vsebine sodijo v učbenik, pri oblikovnih pa gre za vprašanje, kako te vsebine oblikovati. V tem primeru gre za oblikovanje notranje strukture učbenika. Hkrati je učbenik tudi knjiga, v kateri so razporejeni besedilo in ilustracije. Ti imajo določeno sporočilnost, ki mora biti prilagojena semantiki jezika, ki ga govorijo učenci na razvojni stopnji, ki ji je učbenik namenjen. Besedilo

in ilustracije morajo biti ustrezno oblikovani, in sicer tako, da učbenik tudi po zunanji obliki daje vtis urejenosti. V tem primeru govorimo o zunanji formi učbenika. Oblikovne determinante učbenika delimo torej takole:



### Konceptualna naravnost učbenika

Kup gradbenega materiala še ni hiša, za njeno izgradnjo je potreben idejni načrt. Za vsakega avtorja učbenika je kup materiala učni načrt, na osnovi katerega bo izdelal učbenik. Kako ga bo izdelal, pa ni odvisno samo od njegovih pogledov na problem, pač pa še od marsičesa drugega. Vsi učbeniki v nekem šolskem sistemu morajo imeti skupni imenovalec, sicer bi prihajalo do različnih vzgojnih in organizacijskih problemov. To je idejna naravnost, ki izvira iz koncepta, na katerem je grajen šolski sistem. Kot smo navedli že v prejšnjih poglavjih, je šolski sistem grajen v evropskih deželah ali na pedagogiki kapitala ali na pedagogiki kulture in znotraj njega se temu konceptu podreja prav vse, kar potem omogoča doslednost vzgoje in izobraževanja. Konceptualna naravnost učbenika ni stvar avtorjeve presoje, pač pa se ji mora brezpogojno podrejati. To je stvar političnega režima, ki sprejme eno od teh dveh pedagoških koncepcij in jih skozi šolsko zakonodajo tudi demokratično uveljavi. Konceptualna naravnost učbenika praviloma izvira iz šolske zakonodaje, kjer pa mora biti eksplicitno izpostavljena. Če ni, se avtorji učbenikov lovijo in ustvarjajo neenotne idejne koncepte učbenikov. Kaj sledi iz takega kaosa, pa posebej ni treba pojasnjevati. Da konceptualna naravnost učbenika ni zanemarljiva stvar, bomo prikazali konkretno razvijanje neke teme po obeh koncepcijah pedagogike:

generatorov z utrjevanjem. Ko učitelj razloži Pitagorov izrek, je s tem obrazložil ta pojem na ravni abstrakta, ko pa začnejo učenci reševati naloge s pravokotniki, kvadrati, rombi, deltoidi itd., nato pa še uporabne naloge iz stvarnosti, se začne pri učencih oblikovati Pitagorov izrek na ravni generata. Stara šola je z utrjevanjem in ponavljanjem gradila učencem predvsem generate, zato njihovo znanje ni bilo obsežno, pač pa zelo kvalitetno. Moderna šola je storilnostno usmerjena in gradi učenčevo znanje predvsem na ravni abstraktov. Znanje je nekvalitetno, zelo obsežno in slabo uporabno. V tem je njegova inflatorna pomanjkljivost. Učbenik zato ne sme prinašati preveč pojmov, za katere ni dovolj časa za utrjevanje in ponavljanje, po drugi strani pa je treba oblikovati predvsem celovite učbenike, ki prinašajo še vaje ali naloge za reševanje, da se lahko oblikujejo pojmi na ravni generatorov. Velik pomen pri tem imajo tudi učne ure, ki so na razpolago za dani predmet, da z njimi učitelj pri pouku doseže z utrjevanjem učne snovi znanje na ravni generatorov.

### *Odprtost učbenika*

Ta metodična determinanta se doslej pri gradnji učbenikov ni upoštevala, čeprav ima neke vrste krovno vrednost. Če postavimo hipotezo, da bi moral učbenik zdržati 10 do 15 let ali celo več, se odpre vprašanje, kaj je treba storiti, da bo to uspelo. Po našem mnenju je treba zgraditi učbenik tako, da je odprt. Ta njegova značilnost se doseže na tri načine, in sicer:

- resnica mora biti potrjena s stvarnimi dokazi ali z zgodovinsko prakso;
- v učbenik sodijo samo grobe temeljne resnice z značajem stvarnih in pomembnih dejstev, pravil in zakonitosti;
- resnica mora biti v učbeniku prikazana kot nekaj relativnega.

Če pogledamo danes različne učbenike, lahko z gotovostjo ugotovimo, da je njihova slaba stran perfekcionizem strok. Posledica tega je, da učenci poznajo vsa drevesa v gozdu, ne vedo pa kaj je gozd. Kadar avtor učbenika misli, da bo učbenik slab, če bo izpustil nek za stroko "pomemben", za gradnjo znanja pa v bistvu nepomemben pojem, tedaj je zgrešil temeljni cilj svojega dela. Učbenik mora biti grajen na temeljnih problemih stroke in ne na "sladokusnih" podrobnostih, ki so pogosto odveč ali pa celo izjeme. To sodi v navodila za realizacijo učnega predmeta za učitelje, ki s takimi stvarmi popestrijo pouk in tako dvigajo motivacijo nekaterim učencem. Snov v učbeniku mora biti podprta s stvarnimi dokazi, vendar v mejah didaktičnega načela ekonomičnosti. Tega pri naravoslovnih predmetih ni težko doseči. Pri ostalih predmetih se to doseže s praktičnim delom ali z opiranjem na zgodovinsko prakso. Tako mora biti najbližji dogodek v zgodovini oddaljen od sedanjosti najmanj za obdobje treh generacij (75 let), da mu je mogoče pripisati objektivno zgodovinsko vrednost. Razumljivo je, da temeljni pojmi, povezani v smiselno celoto, in zgodovinska dejstva, ki so odmaknjena za tri generacije, večinoma ne morejo več zastarati, zato ne more zastarati tudi učbenik. Učbeniki praviloma zastarajo predvsem zaradi ideoloških usmerjenosti, to je takrat, ko ideologija vdira v stroko, da bi si jo kar najbolj podredila, in takrat, ko obstaja pretirana skrb šolskih oblasti in predstavnikov posamezne stroke, da učni predmet ne bi bil dovolj moderen, če ne bi vanj nenehno tlačili ravnokar odkritih resnic, ki pa to še niso. Tudi nove dokazane resnice še ne sodijo v učbenik, temveč k učitelju, ki z njimi popestri pouk in tako odpira skozi učni predmet razvoj stroke. Če trdimo, da mora biti šolstvo konservativno, ne mislimo niti na idejni niti na politični vpliv, pač pa na njegovo relativno vsebinsko in organizacijsko stabilnost.

Ko avtor učbenika s pomočjo hierarhične logike razporedi pojme v okviru učnega predmeta, tedaj točno vidi iz povezav med njimi in iz hierarhije, kateri pojmi so temeljni in kaj je odveč. Hierarhija pojmov mora biti simetrična in na isti hierarhični ravni imajo pojmi z različno vsebinsko usmerjenostjo povsem enako težo. Kakor hitro odkrije, da to ni res, kar je razvidno iz asimetričnosti sheme, takoj ve, da je vdrla v shemo distinktivna logika, in shema mora pravilno popraviti. Taka shema namreč sedaj nazorno pokaže, kaj je temeljno in kaj je treba izpustiti iz učbenika. Zgodi se celo, da se hierarhične ravni v shemi, ne pojmovno, ne besedno ne skladajo s stroko, kajti eno je prenos znanja in drugo struktura stroke. V učbenik tako sodijo samo grobe, jasno opredeljene resnice, povezane z rdečo nitjo v trdno celoto. To je vse, kar se mora naučiti učenec iz učbenika. Ostalo so zahteve učitelja, povezane s tistim delom znanja, ki ga je dodal učitelj zaradi podrobnosti in modernosti učne snovi. Zato so zapiski učencev poleg učbenika povsem normalna stvar.

Človekova pot pri iskanju resnice je razmeroma vijugasta in negotova. Kar ve danes človeštvo o naravi, družbi in vesolju, je le ena sama etapa na poti iskanja resnice. S tega vidika tudi učbenik ne sme ustvarjati pri učencih v nobenem primeru občutka absolutne resnice. Vsako novo odkritje namreč spremeni strukturo obstoječih resnic, del te strukture pa lahko celo spremeni v neresnico. Zaradi tega je za avtorja učbenika zelo pomembno, da resnico v učbeniku posreduje kot nekaj relativnega, kar ne velja absolutno, temveč le pod določenimi pogoji, v določenih razmerah in podobno. Ob koncu poglavij vnaša dvom v to, kar je ekspliciral, opozarja na druge rešitve ali z domišljijo nakazuje zaenkrat še nepredvidljive rešitve. To je namreč nujno potrebno, saj se sicer zgodi, da dobi pri učencih znanje metafizični značaj s preveliko stopnjo notranje gotovosti in vere v to, da je že vse doseženo. To je v vzgojnem pogledu najslabši element vzgojnega smotra, ki se skriva za tako metafizičnostjo znanja. Pred učencem se v tem okviru postavi vprašanje, kakšna je njegova vloga pri tem, če je tako ali tako vse že znano. Motivacijsko gledano je to porazen učinek učnega procesa, ki krni učenčevo miselno aktivnost, predvsem pa njegovo ustvarjalnost. Gre za problem, kaj storiti, ko pa je že vse znano. Zato je izredno pomembno, da je učbenik napisan, kar zadeva posredovanja resnic, v didaktičnem pogledu zelo trdno in prepričevalno, hkrati pa v filozofskem pogledu povsem relativno in z veliko mero odprtosti.

### *Tehnične determinante*

S tehničnega vidika je vsak učbenik kot knjiga tiskarski in knjigoveški izdelek. Kot tak se mora podrežati dvema načeloma, in sicer:

- mora biti poceni in s tem dostopen otrokom vseh slojev prebivalstva in
- mora biti čitljiv in s tem motivacijsko spodbujevalen tudi po tehnični plati izdelave.

Kaj v bistvu pomenita ti dve načeli? Prvo pomeni, da bi moral vsak učenec ne glede na kateri stopnji šolskega sistema se nahaja, imeti možnost, da si kupi učbenike, ki jih potrebuje in to za enkratno lastno uporabo. S tem dobi vsak učenec enake štartne možnosti in v tem je upravičeno skrita enakost. Če so učbeniki dragi, so starši spodnjega sloja prebivalstva prisiljeni, da učbenike kupijo iz druge roke, njihovi otroci pa dobijo zanikrn občutek drugorazrednosti. Učbeniki tudi ne smejo biti zastoj, kar pomeni, da jih financira država. Mnogi starši in preko njih tudi otroci, ne cenijo stvari, ki jih dobijo zastoj. Učbeniki torej ne smejo biti zastoj, morajo pa biti poceni.

## Pomen metodike

Čeprav sodobni pedagogi načelno pristajajo, da je pedagogika nauk o vzgoji, jo v isti sapi delijo na vzgojo in izobraževanje oziroma na teorijo vzgoje in didaktiko. Ta je že od Komenskega dalje grajena na pozitivizmu in naravnana spoznavno-teoretsko. Prav to je njena največja pomanjkljivost. Znanje dojeti kot spoznanje je naravnano le na odraslega človeka, pri odraščanju otrok in mladostnikov pa je spoznanje pogojeno z njihovo razvojno stopnjo in ga je mogoče doseči le pod pogojem, da je prilagojeno njenim zmogljivostim. Te so celostne narave in pogojene z razvojno stopnjo oblikovanosti osebnosti. Zaradi tega didaktika kot veda o poučevanju odpoveduje v procesu izvajanja pouka. Posledica tega je, da so pedagogi poskušali vnesti v didaktiko čimveč psihologije, s čimer bi rešili ta problem, po drugi strani pa naredili to vejo pedagogike samozadostno. Skrajni primer tega prizadevanja je viden v delu ameriškega pedagoga in psihologa B. Blooma oziroma v njegovi taksonomiji. Tu ni nobenega dvoma, da gre za vdor behavioristične psihologije v pedagogiko, ki pa je seveda tudi grajena na pozitivizmu. Taksonomija zapelje spoznavni proces pouka v logični formalizem, ki mu navidez daje skoraj znanstveno vrednost, toda rezultati pri procesu poučevanja žal ne dosežejo načrtovanih uspehov pri prenosu znanja.

Rešitev tega problema vidimo v zamenjavi spoznavne teorije v vzgojno-izobraževalnem procesu. Pozitivistično spoznavno teorijo je v tem procesu treba zamenjati s strukturalizmom. To ne pomeni, da se pozitivizem izključuje iz spoznavnega procesa poučevanja, pač pa se predvsem omeji na dokazovanje. Po Piagetu se faza formalno logičnih operacij mišljenja pojavi šele v začetku otrokove pubertete, do takrat pa potekajo logične operacije na znatno bolj nizki ravni. V nasprotju s tem pa ima otrok zelo dobro razvito intuicijo, s katero lahko razmeroma hitro pride do spoznanja ne glede na zunanje oblike predmetov in pojavov. Naše izkušnje kažejo, da je pri otroku intuicija verjetno najbolj razvita okoli njegovega petega leta, nato pa krni premosorazmerno z razvojem racionalnega mišljenja. Problem protislovja med intuicijo in racionalnim mišljenjem rešuje dokaj uspešno metodika, ki pri spoznavnem procesu pouka upošteva razvojno stopnjo osebnosti otroka. Gre za psihološko razvojno razumevanje zmogljivosti in oblik otrokovega mišljenja ter spoznavanja. Vpliv razvojne psihologije je zaenkrat še enostranski, saj se nanaša le na oblike logičnega mišljenja pri procesu spoznavanja, torej na njegovo logično funkcijo. Psihologija zaenkrat še ne zna pojasniti, kako uporabiti v procesu pouka tudi intuicijo. Posledica je, da se kasneje iz takega otroka razvije mislec, ki obvlada le logično mišljenje, ne zna pa uporabiti intuicije, torej enostransko razvije kognitivno sfero osebnosti. Tako kot odrasel človek obvlada le operacije leve hemisfere možgan, kjer temeljijo spoznanja na logiki, ne pa tudi desne hemisfere, kjer temeljijo spoznanja na intuiciji. V vzgojnem pogledu je tak subjekt enostransko razvit in s tem izravnanežen v razumevanju sveta. Tako so videti stvari v teoriji, v praksi pa je situacija precej boljša. Mnoge učiteljice elementarke in tudi učiteljice razrednega pouka pa kot samouki znajo izkoristiti otrokovo intuicijo pri posredovanju znanja. Očitno je, da to področje niti malo ni proučeno. Zaradi intuicije praviloma otroci pri usvajanju znanja na ravni spoznanja na razredni stopnji poučevanja skoraj nimajo problemov, ti pa se pojavijo takoj, kakor hitro napredujejo na predmetno stopnjo, kjer pouk že sloni pretežno na formalno logičnih operacijah.

Sedaj se moramo vprašati, zakaj je treba v proces prenosa znanja vnesti spoznavno teorijo strukturalizma. Odgovor je preprost, predvsem zato, ker ta spoznavno-teoretski pristop omogoča otroku spoznanja, ki se skrivajo za manifestnimi stvarmi, pojavi ter so dostopna z intuicijo. Otroci jih lahko zagleda, dokazati pa mu jih je mogoče le s spoznavnim procesom,

ki temelji na pozitivizmu. Ker metodika kot veda o prenosu znanja upošteva obe funkciji spoznavanja pri otroku s tem, ko temelji na zakonitostih razvojne psihologije, je za ta proces daleč bolj primerna. To trditev bi podprli z naslednjim:

- metodika zajema daleč širši kompleks znanj kot didaktika;
- omogoča razvijanje procesa spoznanj tako na ravni formalno logičnega mišljenja kot tudi na ravni intuicije;
- oblikuje otroka z bolj celostnim znanjem.

Kot bomo videli kasneje, metodika ne izključuje didaktike iz procesa prenosa znanja, omejuje pa njen vpliv zgolj na poučevanje in včasih tudi zgolj na dokazovanje. Znanost je ob koncu 20. stoletja prišla v krizo zgolj zaradi pozitivistične spoznavne teorije, ki temelji predvsem na racionalnem in analitičnem mišljenju, odklanja pa vsak vpogled v stvari in pojave ne glede na njihove notranje oblike. Z uvedbo strukturalizma v proces spoznavanja se ta praznina zapolnjuje in se odpirajo novi pogledi na pojave in nova videnja stvari. Z uporabo intuicije se spoznanja, ki jih je znanost privedla že do stopnje znanstvenih predsodkov, ne morejo obdržati in še manj oblikovati, ker intuicija omogoča vpogled v stvarnost, s katerim se dokaj hitro razblinijo formalno logični dokazi za dano resnico, ki temelji na manifestnem svetu. Samo tako je mogoče odpreti nadaljnji razvoj znanosti.

## Opredelitev metodike

Kot smo navedli že doslej, metodika kot samostojna veda v okviru pedagoških znanj ni obstajala, pač pa so obstajale samo specialne metodike nekaterih učnih predmetov. S pričujočo raziskavo postavljamo metodiko v ta sklop kot samostojno pedagoško disciplino, katere predmet je prenos znanja na učence. Razumljivo je, da moramo to disciplino tudi ustrezno opredeliti in to bomo storili na osnovi treh kriterijev, ki jih bomo opredelili na to,

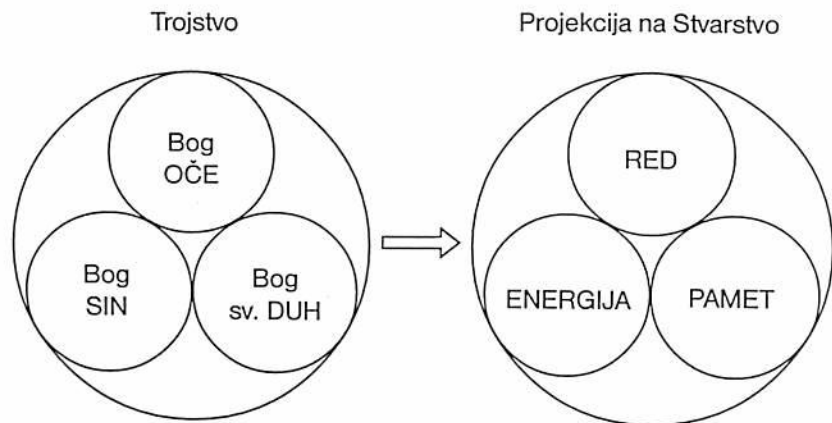
- v katero vrsto disciplin sodi,
- kje se realizira njen predmet in
- v kakšnem odnosu je z matično disciplino, to je pedagogiko.

Znanje človeške civilizacije je dandanes razmeroma zelo obsežno in je razporejeno po naravi vsebine na nekaj deset segmentov, od katerih vsakega proučuje ena izmed znanstvenih disciplin. Te discipline je mogoče razporediti v skupine tudi po tem, v kakšnem odnosu so si naravni pojavi v okviru njihovih vsebin, to je v tiste, pri katerih so pojavi:

- v kavzalnem odnosu
- v funkcionalnem odnosu in
- v stohastičnem odnosu.

V kavzalnem odnosu so si pojavi pri tistih vedah, kjer sta si vzrok in posledica vedno v isti relaciji (matematika, fizika, kemija itd.). V funkcionalnem odnosu so pojavi pri tistih vedah, kjer en pojav vpliva na drugega in obratno, pojava sta v funkcionalni povezanosti (biologija, psihologija, sociologija itd.). V stohastičnem odnosu so si pojavi pri tistih vedah, pri katerih povezanost dveh pojavov temelji na verjetnosti od 0 do 1 (medicina, zgodovina, pedagogika itd.). Te trditve je treba jemati zelo relativno, kajti to velja le načelno. Psihologija vključuje tudi nekaj pojavov, ki temeljijo na kavzalnem odnosu, precej pojavov, ki temeljijo na funkcionalnem odnosu, prevladujejo pa pojavi, ki so med seboj v stohastičnem odnosu. V





Trojstvo v svetovnem pogledu ni značilnost samo krščanske religije, temveč tudi budizma. Tu je Trojstvo sestavljeno iz boga Bude, boga Višne in boga Krišne. Buda je stvarnik sveta, Višna vzdržuje na svetu red, dokler to zmore, in ko to ni več mogoče, Krišna svet uniči, nato Buda ponovno ustvari svet in ciklus se ponovi. Očitno je, da med obema Trojstvoma obstajajo velike podobnosti, deloma pa tudi razlike, ki se predvsem kažejo v pogledu na razvoj Stvarstva. Pri krščanski religiji je razvoj stvarstva od nastanka naprej linearen in večten, pri budizmu pa je ciklični in se neprestano ponavlja, čeprav vsakič v novi obliki. Kljub temu obstaja velika verjetnost, da obe trojstvi izhajata iz skupnega vira, ki pa ni znan. Obstaja pa še druga razlika: Trojstvo v krščanski religiji usmerja človeka v stvarstvo, v budizmu pa vase, v nirvano.

### Vnos znanja v osebnost

Osebnost je v psihologiji kategorija, o kateri imajo realistične predstave le redki psihologi. O njej se večinoma govori kot o abstraktnem pojmu, ki je povzet po enem izmed avtorjev osebnostnih teorij, ne da bi imeli o tem realne predstave. V strokovni psihološki literaturi doslej nismo zasledili, da bi kdo razmišljal, kako poteka vnos znanja v osebnost z vidika njene strukture in integracije. Prav to je problem, ki ga bomo poskušali rešiti v tem poglavju. V ta namen bomo poskušali opredeliti vsako posamično strukturo osebnosti z vidika integracije njenih elementov, to je po hierarhičnem načelu. Razumljivo je, da bomo ob tem poskušali ponovno definirati temperament, karakter in intelekt.

Allport ugotavlja, da se pojem temperament pojavi v angleščini v srednjem veku in pomeni "zasnovo psihe, ki je bistveno odvisna od telesnega ustroja". Pod vplivom Hipokratove klasifikacije temperamentnih tipov pa so kasneje psihologi omejili temperament na področje doživljanja, to je na čustveno naravo človeka. Gre za vprašanje, kako pogosto, s kakšno močjo in trajnostjo se oglašajo čustva pri človeku. S tem so temperament v celoti "psihologizirali". Po našem mnenju je temperament mnogo več kot to. Najprej je temperament nedvomno odraz delovanja človeškega telesa in to tistih organov, ki skrbijo za pripravo in distribucijo energije, od katerih je odvisno vse fizično in psihično življenje posameznika (prebavni trakt, obtočila, dihalna, izločala, žleze z notranjim in zunanjim izločanjem). Osnova temperamenta je torej biološka in se odraža v subjektovi presnovi, ta pa odloča o naslednji ravni temperamenta, ki je psihična in se odraža v doživljanju subjekta

oziroma v njegovi čustveni naravi, s katero je opredeljen njegov tip temperamenta. Najvišja raven temperamenta je čisti energetski potencial subjekta, ki je podlaga za vsakršno njegovo učinkovanje na stvarnost in podlaga njegovega reagiranja. Shematično bi prikazali temperament takole:



Vnos znanja v osebnost skozi subjektov temperament temelji na dresuri. Pedagogi so vedno odklanjali vzgojo v obliki dresure kot funkcijo, s katero se ne da oblikovati karakterja. Vse kaže, da so imeli prav, zakaj s pomočjo dresure se začne pri subjektu v najbolj zgodnji mladosti oblikovati temperament. Gre preprosto za človekovo socializacijo, ki se začne s pretvorbo osebkov iz živali v socialno bitje. Temperament se socializira tedaj, ko subjektova osebnostna raven ega začne nadvladovati funkcija superega. Takrat je mogoče govoriti o zrelosti temperamenta, saj se energetski potencial subjekta v celoti podredi kulturnim normam neke skupnosti in obnašanja v njej. Temperament se začne oblikovati pri otroku z dresuro, katere cilj so najprej nekatere biološke navade (budnost – spanje), nato pa higienske in prehranjevalne navade, sledi dresura socialnih in delovnih navad, ki se praviloma konča z adolescenco. Socialne norme skupnosti, s katerimi pritiskajo starši, sovrstniki in družba na subjekta, so zadnja oblika dresure subjektovega temperamenta, ki odloča o usmerjanju njegovega energetskega potenciala. Navedene zakonitosti veljajo le za oblikovanje zrelosti temperamenta, ki je značilna za tip kulture zahodne civilizacije. Ta usmerja energetski potencial subjekta navzven. Pri kulturi, ki jo razvija rumena rasa, je oblikovanje temperamenta usmerjeno navznoter in subjekt se nauči manipulirati z njim ostale potencialne osebnosti in to do neverjetnih meja (jogiji).

Vendar zrelost temperamenta ni samo to, temveč tudi načrtno razporejanje energije subjekta in njenih rezerv. Subjekt, ki ne zna razporediti energije na delovni čas recimo osmih delovnih ur, bo to energijo porabil že v prvih dveh, potem pa ne bo za rabo. Pri mladostnikih je to sploh značilen pojav, razen če jih trdi življenjski pogoji niso prisilili k večji stopnji zrelosti temperamenta. Danes je to pri mladih vsesplošen pojav, kajti življenjski pogoji so zanj razmeroma ugodni, in prav to znižuje zrelost njihovega temperamenta. Sicer pa je treba priznati, da tako starši kakor tudi učitelji, psihologi in pedagogi ne vedo, kdaj se oblikuje zrelost temperamenta in kdaj zrelost karakterja. Če otroka natepemo, vzgajamo njegov temperament. Bolečina v njegovem doživljanju deluje kot zaskočnik, ki preprečuje koriščenje njegove energije v namene, ki staršem ne ustrezajo, so pa povezani pri subjektu z uveljavljanjem funkcije ega, in pri starših s socializacijskimi normami. Temperament postaja v sodobni demokratični družbi vedno manj socializiran. Permisivnost socializacijskih norm čedalje bolj povečuje nekontrolirano sproščanje energetskega potenciala posameznikov, ki tako z asocialnimi izpadi sporočajo svojo agresivnost. V tej zvezi danes ne gre za vprašanje vrednot kot njihove krize, temveč za nezrelost temperamenta subjektov, za katere je značilna odsotnost kulturnih norm.

meče v spomin. Tak proces je sicer mogoč, če gre za mehanični spomin, toda tako pridobljeno znanje je brez vrednosti, saj je za logično mišljenje, predvsem pa za ustvarjalno delo povsem neuporabno. Če subjekt vnaša v spomin raznovrstno znanje, ki je sicer logično pravilno razporejeno, ni pa natančno opredeljena njegova uporabnost, tedaj govorimo o enciklopedičnem znanju. Praviloma ga subjekt redkokdaj uporabi v lastne namene, ga pa lahko posreduje drugim ob vsaki priliki. Kadar pa je znanje v spominu razporejeno po subjektovi logiki in z njegovo funkcijo uporabnosti, tedaj subjektu omogoča ustvarjalno mišljenje in s tem ustvarjalno delo.

Ne glede na to, kakšna je subjektova razporeditev pojmov v spominu, je vedno organizirana hierarhično. Formalna logika človekovega mišljenja omogoča, da se nižji pojmi (vrstne razlike) projicirajo v višji rodovni pojem, ti pa po istem načelu naprej. Tako oblikovane hierarhije pojmov dosežejo tako končno stopnjo, ki subjektu pojasnjuje celotno zgradbo njegovega znanja, ki ni nič drugega kot njegovo lastno razumevanje stvarnosti. To je v bistvu svetovni nazor subjekta, ki mu omogoča celotno dojetje sveta. Ta nazor je spet bipolarne narave, ali je materialističen ali idealističen.

Poseben pomen pri vnosu znanja skozi intelekt je povezan s stopnjo razvitosti njegovih lastnosti, to je s sposobnostmi. Gre za to, da subjekt z bolj razvitimi sposobnostmi znatno lažje usvaja znanje kot subjekt z manj razvitimi sposobnostmi in porablja pri tem tudi znatno manj energije. To načelo je v nekem pogledu točno le, če mislimo na inteligentnost subjektov. Kakor hitro pa gre za druge sposobnosti, postane to načelo relativno, saj doseže subjekt lahko tudi velik vnos znanj preko senzoričnih ali motoričnih sposobnosti. Učinek pri delu ni toliko odvisen zgolj od njegove inteligentnosti, razen če delo tega neposredno ne zahteva, temveč od sklopa sposobnosti, ki jih subjekt ima in se pokrivajo z zahtevami dela. Ker narava proizvaja subjekte z različnim intelektualnim potencialom, ki se podreja normalni distribuciji, je razumljivo, da temu primerno sledi tudi vnos znanja v osebnost teh subjektov. Subjekt lahko porabi sprejeto znanje do tiste stopnje, ki mu jo omogoča intelektualni potencial. Vnos znanja je sicer lahko večji, kot to dopušča subjektu njegov intelekt, toda tega znanja subjekt ne more uporabiti preko stopnje zmogljivosti svojega intelektualnega potenciala. S tega vidika in z vidika pravilno oblikovane osebnosti je znatno bolj važno, da subjekt razvije svoj intelektualni potencial do najvišje stopnje, kot mu jo omogočajo dednostne dispozicije, in temu priredi tudi vnos znanja. Ni važno, kako velik je ta potencial, pač pa, da mu vnos znanja v subjektovo osebnost prirejen. Tu opozarjamo, da vsaka demokratična načela in vnos ideologije v šolstvo, zakonitost, ki smo jo navedli, prej izničujejo kot pa pospešujejo.

Končni sklep na osnovi dosedanjega razmišljanja o vnosu znanja v človekovo osebnost nas privede do spoznanja, da so vhodi v osebnost trije (temperament, karakter, intelekt) in skozi vsakega vstopajo podatki, ki so selekcionirani tako, da so mu brezpogojno prilagojeni. Zrelost temperamenta se oblikuje le s socialnimi normami, zrelost karakterja le z vrednotami in razvijanje intelekta le s pojmi preko spoznavanja stvarnosti.

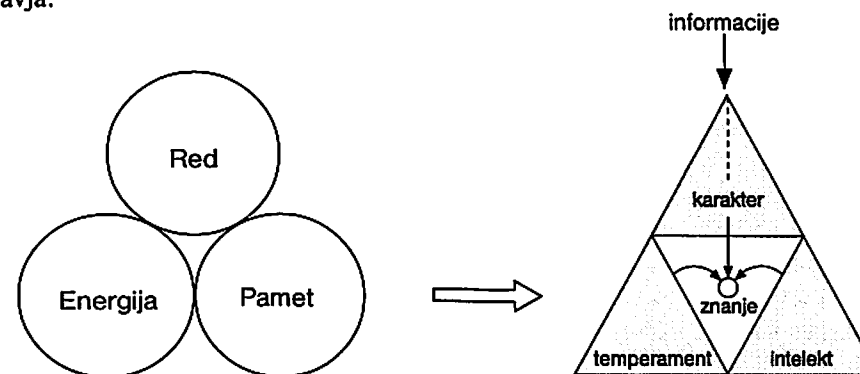
## Modeli prenosa znanja

Vsakemu laiku, ki problema kulture ne dojame dovolj globoko, se zdi, da je znanje nekaj univerzalnega in se povsod po svetu na enak način prenaša s starejše generacije na mlajšo. To naj bi posebej zanesljivo veljalo za standardna znanja, ki se prenašajo na mlade v šoli. Pa ni tako. Tu deluje brezpogojno geštaltistični zakon: celota (kultura) določa del (posamezna

znanja). Praviloma vsaka kultura temelji na religioznih načelih, le v redkih primerih zgolj na animističnih postavkah. Prav to pa pri prenosu znanja ne vpliva zgolj na prenos vsebin, temveč tudi na način tega prenosa, kar ima za posledico gradnjo take ali drugačne osebnosti človeka. Ker je človeških kultur na Zemlji zelo veliko, se v našem primeru ne bomo spuščali v prenos znanja z vidika širokega spektra, temveč bomo zajeli le tri kulture razvitega sveta. To zato, ker je v teh kulturah vsebina pri prenosu znanj relativno enaka, vsaj kar zadeva osnovno in srednje splošno izobraževanje, izhodišča, ki določajo način prenosa znanja pa so različna. V tem okviru bomo prikazali tri modele prenosa znanja, in sicer

- evropskega
- ameriškega (ZDA) in
- japonskega.

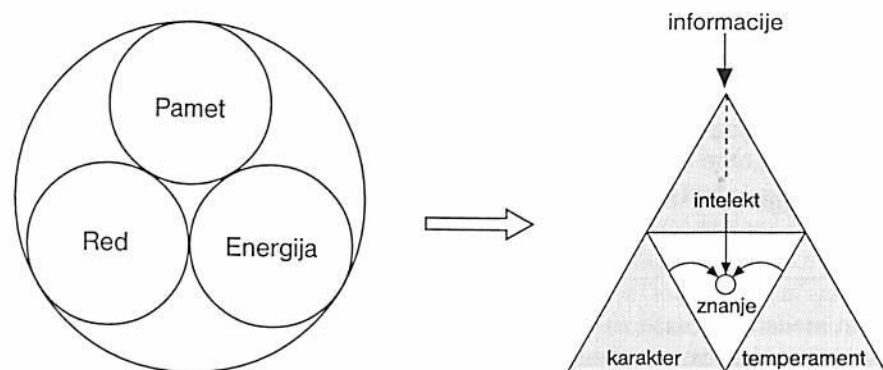
Evropski model prenosa znanja temelji na kulturi izvirnega krščanstva. Bistvo tega modela je, da se vnaša znanje posameznika v njegovo osebnost skozi karakter. Pouk v šoli ima zato vedno značaj vzgojno-izobraževalnega procesa, s čimer sta dosežena istočasno dva cilja, in sicer oblikovanje osebnosti in pridobivanje znanja. Oba se integrirata v celoto in v osebnosti nista ločena. Da bi to lažje pojasnili, bomo uporabili grafične ponazoritve iz prejšnjega poglavja.



Po tem modelu se vnaša znanje v osebnost skozi strukturo karakterja, ostali strukturi osebnosti pa tem informacijam udarita svoj pečat, in tako se oblikuje po eni strani osebnost kot taka, informacije pa dobijo celovito podobo v obliki subjektivno pridobljenega znanja. Vnos znanja v osebnost po tem modelu temelji na subjektovi motivaciji ter na zmožnosti, da lahko informacije razporedi po danem načelu (svetovni nazor). Nekatere od teh informacij ostanejo na ravni karakterja (vrednote), nekatere na ravni temperamenta (socialne norme), medtem ko se pojmi oblikujejo s pomočjo vseh treh struktur osebnosti, pri čemer ima intelekt glavno vlogo. Zaradi take subjektivne predelave imajo pojmi pri subjektu vedno poleg vsebine še socialni, emocionalni ter vrednostni naboj. Subjekt ve, kdaj sme uporabiti določeno znanje in kdaj ne, prav tako iz pojmov izvira vrsta motivacijskih impulzov. Kakorkoli že so ti pojmi razporejeni v subjektovi zavesti in spominu, ustvarjajo v njej točno določen red, ki je odvisen bolj od subjektivnih dispozicij kot od zunanjih ideoloških vzpodbud. Osebnost subjekta je notranje uravnotežena, čeprav vladajo v njej vrednote in socialne norme. Taka struktura osebnosti je hkrati urejena tako, da oblikuje subjekta kot individualista, hkrati pa kot socialno bitje, ki se združuje z enakimi individui v skupine, te pa se integrirajo v skupnosti, narode in ljudstva.

Prenos znanja, kakor ga je skozi zgodovino uveljavila Evropa, ni agresiven. Oblikuje notranje uravnoveženo osebnost, ki je razmeroma dobro socializirana, glede aktivnosti in lastnega potrjevanja pa se ukvarja s preoblikovanjem stvarnosti od najbolj utilitarnih in uporabniških ciljev do najbolj abstraktnih. Aktivnost osebnosti je usmerjena navzven ob doživljanju lastne notranje refleksije.

O ameriškem modelu prenosa znanja kot enotnem modelu je težko govoriti, čeprav smo kot kriterij vzeli model, ki ga v šolstvu in v kulturi uporabljajo v ZDA. Toda tu gre za federacijo držav z velikimi notranjimi razlikami v šolstvu in v kulturi, zato bo ta model zgrajen bolj na tem, kako se ta kultura kot celota kaže drugim narodom skozi vse mogoče oblike gospodarstva, šolstva, umetnosti in politike. Naše videnje tega modela prenosa znanja bomo zato gradili na teh elementih. Celotni model po našem mnenju temelji na ideologiji naseljencev ter na etiki protestantizma, ki je podlaga agresivnemu kapitalizmu. Oba elementa se izjemno dobro povezuje v enotno celoto. Kaj je ideologija naseljencev? Ko so Evropejci zapuščali Stari svet in odhajali v Ameriko, so poznali samo en cilj, to je uspeti. Kdor v Novem svetu ni uspel, je izginil. Selekcija je imela pozitivne učinke, čeprav je bila izjemno kruta. Po drugi strani pa je protestantska etika vzpodbujala vsakega individua, da se s pomočjo svojih sposobnosti in dela dvigne v družbi čim više. Tako sta se v kulturi kot glavni vrednoti uveljavila dva elementa, to je sposobnosti in znanje. Oba sta kognitivna elementa, torej elementa intelekta. Cenjen je torej človek, ki je zelo sposoben in ima boljše znanje kot drugi. To je sicer model prenosa znanja, ki izvira iz kulture krščanstva, preoblikovalo tako, da kot dominantna nastopa v tem modelu intelekt. To bomo ponazorili z naslednjim prikazom:

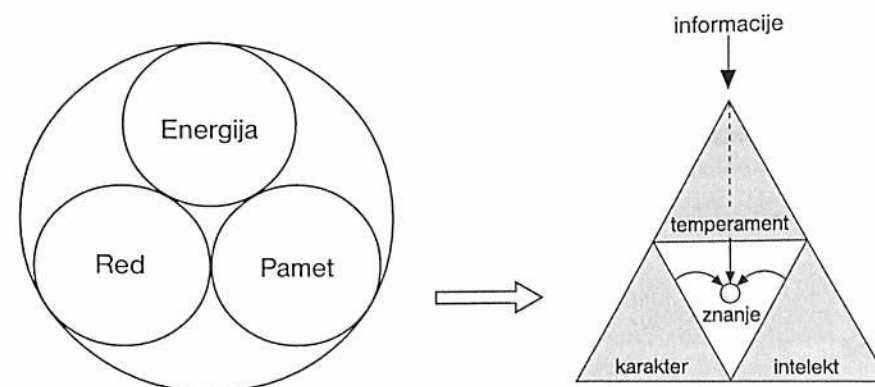


Po tem modelu se vnaša v osebnost znanje skozi strukturo intelekta, ostali dve strukturi pa imata pri tem zelo majhen vpliv, zato se osebnost oblikuje neuravnoveženo, znanje pa ima izrazito pozitivističen značaj. Američan je zato podoben morskemu psu, ki nima ribjega mehurja, zato mora nenehno plavati, pri tem pa je velik porabnik energije in zato tudi nenasiten plenilec. Te opredelilne pa ni mogoče jemati kot negativne, saj drugače sploh ne more obstajati. Ameriško ljudstvo sestavlja na desetine narodov, ki ima vsak svojo kulturo, vsi pa morajo pristajati na skupni imenovalac, pravno državo, v kateri sta dobiček in njegova materialna oblika – dolar temelj njihove skupne eksistence. Sedaj je razumljivo, zakaj je pri prenosu znanja intelekt prevladujoča struktura osebnosti, medtem ko sta karakter in temperament nekaj, kar spada v ameriški kulturi v popolno zasebnost. Iz tega sledi, da so norme in vrednote zunaj pravnega reda in odraz kulture skupnosti, v kateri živi posameznik v ZDA. To ne pomeni, da šolski sistem ne privzga vsem otrokom določenih vrednot, toda te izvirajo iz pravne države in veljajo za vse kulture različnih skupnosti ljudstev, ki živijo v federaciji. Svetovni in življenjski nazor posameznika pri tem nimata nobenega pomena in se

oblikujeta zunaj tega. Doseženo znanje pa ni podvrženo tej delitvi, ampak ima univerzalni pozitivističen značaj. Karakter Američana oblikuje skupnost, v kateri živi, zato je v njegovi osebnosti ta struktura v podrejenem položaju. Vrednote usvaja posameznik preko permisivne vzgoje, ki je temelj družinske in javne vzgoje, toda skupne vrednote so redke. Ameriška skupnost vključuje štiri rase (belo, črno, rdečo in rumeno) ter množico kultur, zato je temeljna tendenca, da se temperament posameznika kar najbolj podredi intelektu. S tem je emocionalno doživljanje kar se da pridušeno in zamenjano z racionalnim reagiranjem, skozi katerega se kaže tudi energetski potencial. S tega vidika je v posamezniku prisotna visoka stopnja agresivnosti, ki izvira iz prisilne tolerantnosti do drugačnih državljanov. To se navzven posebno odraža v gospodarski politiki, kulturi, posebno pa v umetnosti, navznoter v raznovrstnih razelektritvah z nepredvidljivimi posledicami nasilja. Toda ta agresivnost je navznoter tudi zelo pozitivna, saj se odraža v poudarjeni produkciji na področju katerekoli človekove aktivnosti, posebno v gospodarstvu in znanosti.

Prenos znanja ima torej povsem pozitivističen značaj, kajti pojmi vključujejo predvsem vsebino in njeno uporabnost. Vendar bi se motili, če bi mislili, da nimajo socialno- emocionalnega in vrednostnega naboja (norme, vrednote). Problem je v tem, da so ti naboji redko skupni vsem, pač pa je ravno obratno. Vsak posameznik ima te naboje vgrajene skozi kulturo skupnosti, ki ji pripada. Prav to pa ustvarja poudarjeno oblikovanje osebnosti k individualnosti. Gre za poudarjenega individualista z razmeroma skromnim čustvenim življenjem in pretirano naravnane v zunanji svet in produkcijo dobrin. Znanje je zanj skoraj tržno blago in le s tega vidika opredeljena vrednota, zato je pripravljen sprejeti vsako znanje, če le ima kakšno uporabno vrednost in se da "prodati".

Japonski model prenosa znanja temelji na kulturi budizma in ideologiji moderne industrijske družbe. To z drugo besedo pomeni, da nosi v sebi določeno kal konflikta, kajti budizem usmerja človeka navznoter, ideologija moderne industrijske družbe pa navzven. Japonci so ta problem začasno dobro rešili, ko so ideologijo moderne industrije povsem prilagodili svoji kulturni tradiciji, ki jo opredeljuje budizem. Bistvo japonskega modela je v tem, da se vnaša znanje posameznika v njegovo osebnost skozi temperament. Starši v skladu z budističnimi načeli, ki usmerjajo človeka navznoter, že navsezgodaj vzgajajo otroka tako, da vedno bolj obvladuje energijo, ki jo proizvaja telo. To energijo mora podrediti predvsem kulturnim normam, ki izvirajo iz tradicije budizma. Otrok se mora naučiti, da ima to energijo popolnoma v oblasti in jo lahko usmerja v skladu s svojo motivacijo in vrednotami. V tem pogledu bi bilo mogoče trditi, da gre za skoraj popolno zrelost temperamenta, saj je čustveno življenje pri tem neokrnjeno in izredno bogato. Vzgojno-izobraževalni proces v šoli temelji predvsem na tradicionalnih vrednotah in na znanju. Tudi tu se oba cilja integrirata v celoto in v osebnosti nista ločena. Z naslednjim grafičnim prikazom bomo ponazorili japonski model prenosa znanja:



Za zdaj stvari ne kažejo tako. Evropski model prenosa znanja se vedno bolj prilagaja ameriškemu in podobno je z japonskim modelom, zato se oba postopoma razkrajata. Razkroj teče preko globalizacije kapitala, ki v bistvu uničuje tradicionalno strankarsko demokracijo zahodne civilizacije in postaja v nekem pogledu že univerzalna. Namesto parlamentov in vlad posameznih držav odločajo vedno bolj menedžerji velikih gospodarskih korporacij. Te kulturne potrebe narodov vedno bolj zamenjujejo s potrebami, ki jih s svojimi produkti ustvarjajo same. Velika verjetnost je, da enoumje, ki ga ustvarja globalizacija kapitala, ne obeta nič dobrega. Obstaja celo možnost, da lahko prav ta ideologija potegne ljudstva in narode v socialno katastrofo svetovnih razsežnosti.

Problem predstavitve treh modelov prenosa znanja je pri Slovencih aktualen predvsem zato, ker smo z novo šolsko zakonodajo (1997) v bistvu opustili v šolstvu tradicionalni evropski model prenosa znanja in uvedli ameriški liberalni model. Obstajale so prav tako tudi individualne pobude (E. Zakrajšek), da bi vnesli v naše šolstvo elemente japonskega modela prenosa znanja. Toda to je le ena plat tega problema, saj se med nosilci šolskih upravnih oblasti pogosto pojavlja ideja, da bi v naše šole vnesli učbenike tujih avtorjev. To je sicer mogoče, toda morali bi jih predelati na našo kulturo, kar pa je izjemno težavno. Prenos učbenika iz tuje kulture namreč ni mogoč, možna je samo presaditev. Če bi vzeli učbenik iz nemških dežel, ki imajo z nami skupno zgodovino in kulturo, problem presaditve ne bi bil prevelik. Če pa bi vzeli učbenik iz francoskih in italijanskih dežel, bi bilo to že bolj težko. Če bi vzeli učbenik iz angleških dežel in ZDA, bi bila presaditev v naše razmere izjemno težavna. Presaditev učbenika iz japonskega šolstva v naše razmere pa je komaj mogoča.

## KONCEPT ANTROPOLOŠKE VZGOJE

Avtorju učbenika mora biti jasen koncept vzgoje mladine, ki je vključen v šolski sistem. Ta koncept je bil v pretekli zgodovini šolstva najprej religiozen, nato pa ideološki. Ker glede na razvoj kulture in civilizacije štejemo oba koncepta za presežena, smo na to mesto postavili koncept antropološke vzgoje. Gre za nov koncept vzgoje, za katerega mislimo, da ga mora avtor učbenika poznati, da bo učbenik pravilno gradil ne samo z vidika izobraževanja, temveč tudi z vidika vzgoje. Gre za osebno komponento vzgoje mladega človeka v povezavi s prenosom znanja.

### *Determinante vzgoje*

Antropološka vzgoja je vzgoja osebnosti vsakega človeka v duhu kulture skupnosti, ki ji pripada. To je hkrati vzgoja osebnosti v individualni in v socialno bitje z dano kulturo. Subjekt tako vedno pripada dani skupnosti, ne da bi izgubil svojo individualnost, posebnost in edinstvenost. Najprimernejša socialna tvorba za realizacijo antropološke vzgoje je narod s svojo kulturo. Iz teh razlogov je antropološka vzgoja multikulturna in raznolika. Na tem področju ni mogoče postaviti prednosti ene pred drugo, ker je vsaka prilagojena lastnim danostim. Vsaka je ustrezna, če le nima ideološke naravnosti. Prav ta jo spreminja v režimsko vzgojo, katere cilj je vedno enoten, to je ohranjanje oblasti obstoječe politične oligarhije. Danes je mogoče govoriti o dveh splošnih vrstah ideologije na področju vzgoje. Prva se kaže skozi pedagogiko kapitala, druga pa skozi pedagogiko boljše vizma. V nasprotju z njima je antropološka vzgoja grajena na pedagogiki kulture.

Antropološka vzgoja temelji na dveh determinantah, in sicer na

- kulturi določene človeške skupnosti in
- dispozicijah posameznikove osebnosti.

Pri tem ima kultura značaj vsebine in oblike delovanja, medtem ko so posameznikove dispozicije osebnosti cilj tega delovanja. Da bi razumeli proces oblikovanja posameznikove osebnosti v dani kulturi, moramo ta pojem najprej opredeliti. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je kultura opredeljena ciljno, in sicer kot skupek dosežkov, vrednot človeške družbe oziroma kot rezultat človekovega delovanja in ustvarjanja. Ta definicija nam ne ustreza,

Velja pa tudi obratno. Odsotnost dispozicij za razvitje sposobnosti v celoto onemogoča oblikovanje sposobnosti, čeprav je subjektu dana še tako velika intelektualna vzgoja.

Za lastnosti posameznih struktur osebnosti lahko rečemo, da so lahko razvite bolj ali manj, za same strukture pa tega ne moremo reči. Tu se uporablja izraz zrelost. Govorimo lahko le o zrelosti temperamenta, zrelosti karakterja in zrelosti intelekta. Kriterij zrelosti je vedno zunaj subjekta in ga določa kultura skupnosti, v kateri živi. Nekatere kriterije zrelosti osebnosti ali njenih struktur skupnost lahko tudi predpiše (vstop otroka v prvi razred osnovne šole, pogoji za zasedbo nekega delovnega mesta, pogoji za sprejem v neko organizacijo itd.). V takem primeru je zrelost kot pogoj opredeljena pravno. Tu pa želimo pojasniti, kakšno aktivnost morajo izražati posamezne strukture osebnosti, da je osebnost nekega subjekta v dani skupnosti sprejeta v vsej polnosti. O zrelosti temperamenta lahko govorimo tedaj, ko z vzgojo omogočimo, da se vsa njegova energija kanalizira v skladu z normami kulture. To je mogoče doseči, če so subjektu zadoščene temeljne potrebe (Fromm). Če ni tako, je del energije blokiran in napada subjektovo telo, predvsem njegove notranje organe in povzroča obolenja ali pa dobi destruktivno obliko z asocialno komponento in razkraja skupnost. O zrelosti temperamenta je mogoče govoriti tedaj, ko subjekt izvaja vse svoje aktivnosti v skupnosti, ne da bi kogarkoli namerno oviral, pri čemer razvije bogato emocionalno doživljanje. Energijo, ki jo prepusti naprej temperament potem razporeja karakter. Del energije razporedi za pokritje nižjih potreb (Maslow), večji delež za pokritje višjih, preostanek pa prepusti intelektu. Toda to razmerje ustreza zrelosti karakterja, mnogi subjekti pa energije ne trošijo po takem ključu, in zato zrelosti karakterja ne dosežejo. Če subjekt namenja večino energije za zadovoljevanje nižjih potreb, doseže nižjo stopnjo zrelosti karakterja. Bistveno vplivajo na to tudi materialne možnosti subjekta. O zrelosti karakterja je mogoče govoriti pri subjektu tedaj, ko ta izbira v življenju take cilje, ki so vezani na pozitivne vrednote določene kulture in človeštva nasploh, pri čemer od teh ciljev ne odstopa, čeprav so ogrožene njegove nižje potrebe ali celo eksistenca. Energija se v tem primeru troši kot motivacija subjekta in od nje je odvisno, ali bo aktivnost subjekta dosegla učinek in samopotrditve ali ne. Zrelost karakterja je v tem, da potrjuje eksistenco subjekta. V primerjavi s karakterjem intelekt ne potrebuje veliko energije. O zrelosti intelekta je mogoče govoriti, ko subjekt izbira v življenju cilje, ki jih je sposoben doseči. Če izbira cilje preko svojih sposobnosti ali preko svojega znanja, je gotovo, da gre za nezrelost intelekta. Če izbira takšno delo, pri katerem je dober (sposobnosti in znanje), bo pri tem delu tudi vedno uspešen in v takem primeru je mogoče govoriti o zrelosti, sicer pa gre za nezrelost intelekta.

Intelekt ima poleg navedenih funkcij še eno najbolj splošno, to je zavest človeka, ki ima integracijsko funkcijo. V zavesti se namreč integrirajo vse funkcije temperamenta, karakterja in intelekta, to je doživljanje, vrednotenje in spoznavanje. Posebno zadnja od njih je pod močno kontrolo zavesti in prepušča iz človeka le tiste njegove reakcije človeka, ki so sprejemljive za kulturo skupnosti, torej opravlja funkcijo kontrole iznosa (outputa). V zavesti človeka se sproščajo močne reakcije, toda iznos je prilagojen normam kulture. V tem primeru je mogoče govoriti o zrelosti človekove osebnosti. Toda intelekt ne vključuje samo zavesti, temveč tudi ne-zavest, o kateri pa psihologija kot znanost ne ve veliko. Odkrila jo je psihoanaliza, v funkciji podzavesti, in sicer zaradi hudih nevrotičnih in psihotičnih motenj nekaterih subjektov. Če je logično mišljenje funkcija zavesti, je intuiicija funkcija ne-zavesti. Analiza življenja genialnih ljudi je pokazala, da so do najvišjih dosežov prišli predvsem na osnovi intuiicije. To bi pomenilo, da ustvarjalnost človeka v veliki meri zajema iz ne-zavesti.

Iz tega sledi izredno pomemben sklep za antropološko vzgojo, da bi v šoli morali pri učencih razvijati tako logično mišljenje kot intuiicijo.

S tem razmišljanjem smo poskusili pojasniti funkcionalno shemo antropološke vzgoje, kakršno smo prikazali na strani 141. Pri tem smo si precej pomagali s psihoanalitično teorijo osebnosti (id, ego, superego), ki gradi svoje trditve na razporeditvi energije človekove osebnosti. Teorija izhaja iz biologističnega gledanja na človeka, zato smo jo v naši shemi prilagodili antropološkemu konceptu, ki združuje fiziološke funkcije človeka s pogojevanjem kulture. Pri tem so ostala nerešena še nekatera vprašanja, od katerih bomo pojasnili dve, in sicer

- sestavine antropološke vzgoje in
- vsebine kulture, ki jih vključuje antropološka vzgoja.

Kot je razvidno iz sheme delovanja antropološke vzgoje, je ta sestavljena iz dresure in funkcionalne vzgoje, ki sodita v njen nesistematični del, in v moralno in intelektualno vzgojo, ki opredeljujeta njen sistematični del. Nesistematični del antropološke vzgoje pripada predvsem družini in je v celoti odvisen od njene kulturne ravni, tega pa večinoma opredeljuje politični režim, ki s svojimi aktivnostmi določa življenje ljudi v določeni skupnosti. Še bolj vpliva politični režim na sistematično vzgojo otrok v šoli, saj določa preko šolskih in drugih oblasti učne programe, vrste šol in daje materialna sredstva za njihovo delo. Vse to uravnava s pomočjo svoje ideologije, s katero skuša doseči svoje cilje. Antropološka vzgoja zahteva, da pripada šolstvo kulturi danega naroda ali ljudstva, hkrati pa zahteva emancipacijo šolstva od cerkva, političnih strank in oblastnih organov države, saj se interesi teh skoraj nikoli ne skladajo z interesi narodov in ljudstev.

Antropološka vzgoja je celostna vzgoja za oblikovanje človekove osebnosti, čeprav se odvija na različnih ravneh in je sestavljena iz različnih dejavnikov. Kljub temu, da se čudno sliši, je le treba priznati, da je temeljni del antropološke vzgoje vendar dresura oziroma funkcionalna vzgoja. Če ta faza vzgoje ni opravljena primerno in ne učloveči subjekta na ravni kulture skupnosti, v kateri živi, tedaj ostanejo subjektu živalske forme vedenja, ki delujejo destruktivno. Če otrok ni navajen kulturno jesti, pač pa hrano žre, če hodi okrog v umazani in povaljani obleki, če tuje in starejše ljudi pri pogovoru kar tika; če v vrtcu "zamenja" svoje ponošene čevlje s sosedovimi novimi, potem iz tega zraste generacija, v kateri je človek človeku volk, in skupnost začne propadati. Takega popačenega učlovečenja subjekta ni mogoče popraviti niti z moralno vzgojo, ki ga ozavešča z vrednotami, niti z intelektualno vzgojo, ki mu oblikuje razgledanost. Napačni vzgledi v otrokovi mladosti in dopuščanje staršev, da otrok mirno krši temeljne norme kulture skupnosti ali da je za tako ravnanje od staršev celo pohvaljen, prav gotovo ne peljejo k demokratični, temveč k anarhični družbi. Povsem drugače je takrat, ko starši v kali in v najbolj zgodnji mladosti pri otroku zadušijo krajo, ko ga kar naprej navajajo k zadovoljevanju višjih potreb, čeprav so sami revni; ko otroka toliko učvrstijo, da je pripravljen priznati storjeno dejanje, čeprav ve, da bo zato kaznovan in podobno. Čeprav sta dresura in funkcionalna vzgoja zelo primitivni vzgojni formi, sta za razvoj otrokove osebnosti v funkciji človeške kulture odločujočega pomena. Če se pri otroku ni oblikovala podlaga za vzgojo, ki temelji na normah kulture dane skupnosti, potem tudi moralne in intelektualne vzgoje ni mogoče izvajati tako, kot bi bilo treba. Otrok bo vrednote in pojme dojemal povsem racionalno, in sicer tako, kot da njega ne zadevajo. Po drugi strani je treba vedeti, da se v otroku nič, kar je bilo vloženo v njegovo vzgojo ne izgubi, ne glede na to, ali je bilo to dobro ali zlo. Če so starši dajali otroku predvsem igrače,

- OZVALD, KAREL: *Kulturna pedagogika*, Slovenska šolska matica, str. 97-103, Ljubljana 1927.
- PEDIČEK, FRANC: *Javna šola*, Vzgoja v javni šoli, zbornik, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana 1991.
- POLJAK, VLADIMIR: *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb 1980.
- POLJAK, VLADIMIR: *Didaktično oblikovanje učbenikov*, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1983.
- ROT, NIKOLA: *Psihologija osebnosti*, Cankarjeva založba, Ljubljana 1968.
- RUDER, EMIL: *Tipografija*, Partizanska knjiga, Ljubljana 1977.
- SCHMIDT, VLADO: *Pedagogika III.*, skripta za pedagoške šole v Ljubljani, Ljubljana 1949.
- SCHMIDT, VLADO: *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*, I., II., III. del, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1963-1966.
- ŠEGULA, IVA: *Učni načrt osnovne šole v teoriji in praksi*, rezultati petletnega preizkusa, Zavod za napredek šolstva, Ljubljana 1964.
- TRSTENJAK, ANTON: *Temelji ekonomske psihologije*, Gospodarski vestnik, Ljubljana 1983.
- VIDMAR, JOSIP: *Kulturni problem slovenstva*, Tiskovna zadruga v Ljubljani, Ljubljana 1932.
- \* \* \*
- Društveni aspekti stvaranja udžbeničke literature i njena funkcija u sistemu vaspitanja i obrazovanja, material za svetovanje, republička konferenca SSR BIH, OOUR-Zavod za udžbenike, Sarajevo 1980.*
- Jezik udžbenika, Savremeni udžbenik, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1977.*
- Katalog učbenikov za šolsko leto 1997/98, osnovna šola, Zavod republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1997.*
- Katalog učbenikov za šolsko leto 1997/98, srednja šola, Zavod republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1997.*
- Pravilnik o učbenikih, predlog, Ministrstvo za šolstvo in šport, november, Ljubljana 1996.*
- Resolucija o izobraževanju strokovnih kadrov, Uradni list federativne ljudske republike Jugoslavije, št. 25, sreda 22. junija, Beograd 1960.*
- Splošni zakon o šolstvu, Uradni list SFRJ, št. 4, sreda 22. junij, Beograd 1960.*
- Spremljanje in vrednotenje učbenikov v osnovni šoli, Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1989.*
- Savremeni udžbenik i problemi rada na njemu, zbornik radova o udžbenicima, Stalna konferenca jugoslovenskih izdavača udžbenika, Ljubljana, Rijeka, Zagreb, Skopje, Novi Sad, Sarajevo, Priština, Beograd 1970.*
- Udžbenik kao predmet naučnih istraživanja, Savremeni udžbenik, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1982.*
- Zakon o vajencih, Uradni list SFRJ, št. 28, 1. april, Beograd 1946.*

## *Bralcu v premislek*

*Napisati dober učbenik je zelo težko. Tu ne gre samo za problem, kako stlačiti v neko knjigo celotno gradivo, ki ga predvideva predpisani učni načrt, temveč še za mnogo več. Nihče ni napisano, da zmore dober učitelj, napisati tudi dober učbenik. Nekateri to zmorejo in znajo, drugi pa ne. Napisati učbenik je izxiv ureden visokega spoštovanja.*

*So učitelji, ki so nevenjetno razgledani na svojem področju znanja, ali pa v svoji stroki, toda ko morajo to znanje prenesti na mlade, naenkrat ne najdejo pravih misli, niti pravih besed, in tisto kar posredujejo otrokom in mladostnikom ni niti dovolj jasno niti dovolj razumljivo. Ti se zato v učni snovi ne znajdejo, marsikaj ne razumejo, ker je bilo povedano na prezahtevni ravni, posledica tega pa je, da izgubijo mnogo časa pri studiju. Pri mlajših med njimi, presedijo starši ure in ure, kljub temu pa učinek učenja še vedno ni dober. To so učitelji, ki so dobri strokovnjaki, vendar šilki v prenosu znanja na mlade. Če se takin učiteljem posreduje ustrezna znanja iz metodike, se njihov prenos znanja na mlade precej izboljša, nikoli pa ne doseže tiste ravni, da bi tudi najmanj sposobni učenci z lahkoto dojel učno snov. Vendar pa so taki učitelji zelo dragoceni pri oblikovanju znanja visokointeligenčnih in nadarjenih učencev, šibkejši pa so pri prenosu znanja na povprečno in podpovprečno bistre učence.*

*V nasprotju s temi so drugi učitelji, ki niso vrhunsko razgledani strokovnjaki na svojem področju ali v svoji stroki, znajo pa oblikovati misli na tako preprost in razumljiv način, da jih razume večina učencev. Običajno tvorijo take miselne vzorce, ki so blizu otrokom in mladostnikom ter posredujejo znanje na taki ravni razumevanja, da ga ti z lahkoto tudi usvojijo. Učenci namreč tako posredovano znanje razumejo že pri razlagi, pri domačem učenju pa ga razmeroma lahko obvladajo. To so učitelji, ki so dobri metodiki in zelo uspešni pri prenosu znanja na mlade. Prav ti učitelji so primerni za oblikovanje učbenikov, vendar pa je dobro, da so v skupini, ki sodeluje z njimi, tudi taki učitelji, ki so dobri strokovnjaki.*

*To je ena plat oblikovanja učbenika, in to predvsem lažja. Težja plat oblikovanja učbenika je v tem, da se učbeniku vdahne ustrezno idejnost, to je filozofijo, kar pomeni, da ima učbenik svoj vzgojni koncept. Strokovno gradivo za učbenik je le kup gradbenega materiala, vzgojni koncept, ki preveva tako gradivo, pa je načrt za oblikovanje mladostnika v tvornega nosilca kulture*

danega naroda ali ljudstva. Učbenik mora biti grajen na konceptualni podlagi vzgoje prihodnjega človeka, ne pa zgolj ohranjevalca vsega obstoječega. To x drugo besedo pomeni, da mora pisec učbenika poznati splošni vzgojni smoter, to je, kakšnega človeka hočemo v prihodnosti, na poklicni ravni pa mora poznati operativni vzgojnoizobraževalni smoter, to je, kakšnega strokovnjaka hočemo. Če teh dveh elementov ni, ne v učbenikih in ne pri vsakdanjem vzgojnoizobraževalnem delu, tedaj šolstvo proizvaja državljane brez skupnega imenovalca in s poudarjeno anarhično naravnarostjo, brez strpnosti do drugih in x visoko stopnjo zadovoljevanja lastnih egoističnih potreb. V takih razmerah se narod spreminja v ljudstvo in zgubljana istovetnost na vseh ravneh, mladina pa sprejema tuje navade in običaje.

Splošni vzgojni smoter in operativni vzgojnoizobraževalni smotri nista problem, ki zadeva učitelja in prav tako ne pisca učbenika, pač pa je to problem načrtovanega prihodnjega razvoja naroda. Splošni vzgojni smoter lahko oblikujejo le ljudje, ki imajo vizijo o razvoju naroda, potrdi pa ga parlament, medtem ko operativne vzgojnoizobraževalne smotre oblikujejo vizionarski posamezniki strokovnih področij dela (branž), potrdijo pa jih šolski upravni organi. Ta dva momenta sta ogrodje vzgoje mladih generacij in šolstvo brez njiju ne more delovati, vendar tudi to ni dovolj, da bi šolski sistem deloval stabilno. Za oblikovanje mladih generacij je potrebno vzgoja na vseh nivojih šolskega sistema, ki se x izobraževanjem prepleta v enoten sklop, na katerem se gradi osebnost otrok in odrasčajoče mladine. Golo znanje je le kup materiala in nič drugega.

Takor hitro pa pomislimo tako, se v vsej celovitosti odpre problem koncepta sodobne namerne vzgoje, ki je vtkana v učbenike in v pouku na vseh nivojih šolskega sistema. Da bi razumeli ta problem, moramo pogledati nazaj v zgodovino. Filozofi racionalisti so sklatili Boga x neba, materialisti pa so ga pokopali. V filozofiji od tedaj dalje stopi v ospredje človek in zato od nemškega filozofa Hegla dalje, ni mogoče več govoriti o novi filozofiji, temveč le o antropologiji. S tem pride tudi do preobratov v vzgoji. Religiozno vzgojo najprej zamenja ideološka vzgoja, ki jo opredeljujejo politični režimi posameznih meščanskih, kasneje pa kapitalističnih in socialističnih držav. Poindustrijska družba, v nasprotju s tem, že omogoča preboj v ospredje antropološki vzgoji.

Antropološka vzgoja je vzgoja človekove osebnosti v kulturi dane civilizacije in pripadajočega naroda. S tega vidika je antropoloških vzgoj veliko in vse so ustrezne in pravilne. V našem preimeru je antropološka vzgoja vzgoja osebnosti mladostrnikov v kulturi zahodnoevropske civilizacije in v kulturi slovenskega naroda. Vsaka kultura temelji na religioznih načelih, ki jih ni mogoče spremeniti. Tako evropska kultura temelji na zgodnjem krščanstvu, kultura slovenskega naroda pa na njegovi zgodovinski in narodni dediščini, ki je tudi ni mogoče spremeniti. To pomeni, da je podlaga vzgoje mladine grajena na dovolj trdnih temeljih, le projicirati jo, je treba na osebnost mladega človeka neposredno in ne skozi ideologijo političnega režima. Le v takem primeru lahko antropološka vzgoja oblikuje strpnega in svobodnega človeka, ki sprejme kulturo skupnosti, v kateri živi, in ne sega po tujih segah in običajih, pač pa tvorno razvija svojo lastno. Antropološka vzgoja je na manifestni ravni emancipirana od vsakega političnega režima in od vsake Cerkve, čeprav na latentni ravni, to je v svojem bistvu, preko kulture le integrira religiozna načela o stvarstvu in načela samobitnosti naroda.

Odkar smo Slovenci pred 150. leti sprejeli parlamentarno demokracijo kot način političnega delovanja, je treba priznati, da je narod politično razdvojen, in noben se tako politično drastičen ukrep ni uspel združiti obeh nasprotujočih si strani. V ta namen so bila porabljena ogromna finančna sredstva in ogromno energije je šlo v nič, čeprav bi bila potrebna za boljši razvoj naroda. Pri tem ni treba omeniti niti tega, koliko trpljenja je povzročil ta politični in socialni konflikt. Začelo se je x nasprotju med liberalizmom in klerikalizmom, med socialistično in kapitalistično miselnostjo in se dandanes se vsa kopja teh nasprotij lomijo na tranziciji mlade slovenske države in njenega političnega režima. Se vedno vejeta x vseh strani sovraštvo in prexir. Pot x rešitev teh nasprotij ni v preoblikovanju političnega sistema, ker ta ne bo rešil ničesar, pač pa edino v uvedbi antropološke vzgoje v šolstvo, kjer bo mladina s to pomočjo presegla obstoječa zgodovinska nasprotja.