

Nasploh je moč navesti štiri osnovne očitke, s katerimi se sodobna pedagoška stroka, vtem ko osmišlja svojo (odlično) sodobnost v razmerju do (slabe) tradicije,²³ postavlja zoper nekdanje utečene, danes že zastarele vsebine znanja, še zlasti pa zoper tradirane metode poučevanja. Problemizira se predvsem naslednje: prvič, *faktografsko znanje* (poznavanje dejstev, podatkov, ipd.), njegova *neživiljenjskost* ter *neuporabnost*;²⁴ drugič, *zahteva po učenju na pamet* (gola reprodukcija, nič-kreacija); tretjič, *transmisijski in frontalni modus poučevanja* (poučevanje od učitelja k učencu) in, četrtič, *pasivnost učencev* (sedijo, poslušajo, memorirajo in reproducirajo).²⁵ Pri številnih predstavnikih sodobne pedagoške stroke so, dalje, izsledljiva naslednja popularna naziranja. Najprej, prepričanje, da znanje hitro zastareva, torej: kar je bilo včeraj še res, je danes domnevno že laž. Dalje, pogosto naletimo na moralizirajoče opazke, češ, nekdanji način poučevanja, ki je učitelja postavljaval v superiornio vlogo, je bil avtoritaren in nedemokratičen.²⁶ Dalje, izsledljivo je tudi prepričanje, da znanje tako ali tako ni nič takšnega, kar bi učitelj lahko učencem posredoval, zakaj znanje naj bi si vsak posamičen učenec skonstruiral kvečjemu sam.²⁷ Se pravi, trud, ki ga učitelj utegne investirati v transmisijo znanja, je bojda v vsakem primeru zastonjski. Nadalje, posredovanje in sprejemanje znanja naj bi učence postavljalo v pasivno vlogo – »zgolj« sprejemajo in reproducirajo, kar jim učitelj pove – in to je, soglašajo vsi pedagogi, toliko kot sakrilegij. Ker so učenci pasivni in se morajo učiti na pamet, naj bi bili tudi preveč obremenjeni,²⁸ kar nadalje vodi k njihovi

23 Tematizacija vrednostne polarizacije med tradicionalno in sodobno šolo, navzočo v polju aktualne pedagoške stroke, je na osnovi analize konkretnih pasusov iz razmeroma recentnih besedil slovenskih strokovnjakov izčrpnno argumentirana v članku D. Štefanca (2005) z naslovom *Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem* (Štefanc, 2005).

24 Na primer: »Dandanes ni težko najti raznovrstnih podatkov in informacij, večji problem je postalo izjemno hitro naraščanje količine informacij, ki bodo takrat, ko bodo naši osnovnošolci iskali zaposlitev, že krepko zastarele. Prav zato je postalo bolj kakor to, da si učenci zapomnijo čim več vsebin, pomembno to, da znajo ravnati s podatki /.../« (Sentočnik in Rutar Ilc, 2001: 19)

25 Trojica zadnjih treh očitkov je lapidarno nanizana v naslednjem pasusu: »Tradicionalni načini poučevanja, ki navadno vzdržujejo *paradigmo od zgoraj navzdol*, ko učiteljica posreduje informacije, učenec in učenka pa jih sprejemata, postavljajo učence v vlogo *pasivnih objektov* izobraževalnega procesa. *Memoriranje* je glavni proces, ki ga morajo opraviti učenci /.../« (Skr, 2004: 17; poudarki dodani).

26 Na primer: »Izkustveni pogled [na šolanje] je nastal kot poskus demokratiziranja preveč avtoritarno usmerjene tradicionalne prakse, ki je učenca dojemala kot pasivnega prejemnika informacij, znanje pa brez povezave z vsakdanjim življenjem ter statično in absolutno.« (Rutar Ilc, 2004b: 87)

27 Na primer: »Učitelj tako po konstruktivistični teoriji učence usmerja, jim daje podlage za razmišljanje, izziva oziroma spodbuja iz njih že znano ter porajanje novih vprašanj, jih vodi v razmišljanja o svojem razmišljanju, ne more pa na njih neposredno prenašati znanja, vrednot, vedenj. Transmisija znanja konstruktivistični teoriji ne ustreza.« (Marn, 2006: 367)

28 Na primer: »Najbolj pogosta *dejavnika preobremenjenosti* učencev sta *prenatirpanost učnih vsebin* in prevladujoči *frontalni pouk* tudi pri naravoslovnih predmetih in matematiki. To izhaja iz kurikulov in uč-