

# CILJI ŠOLE IN CILJI UČNE URE

**Marjan Šimenc**

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

Medtem ko se izkušeni učitelji s cilji šole in cilji svojega predmeta le poredko eksplicitno ukvarjajo, saj so si že oblikovali svoj način dela v razredu, ki mu večino časa preprosto sledijo, so učitelji začetniki bolj nebogljeni. Tudi zanje sicer že obstaja praksa šolskega dela, ki jo lahko opazujejo pri urah svojih mentorjev, vendar jim to ne zadošča, saj to še ni njihova praksa. Potrebovali bi več navodil za konkretno delo v razredu, zdi se jim celo, da bi bila najboljša navodila tako natančna, da bi za vsako uro vsak trenutek vnaprej vedeli, kaj morajo narediti in zakaj. Pri iskanju zunanje opore so v nekem smislu pravzaprav idealni učitelji: veliko pozornost namenjajo učnemu načrtu predmeta, ki ga izkušeni učitelji morda niti ne poznajo več v podrobnosti, in v njem zapisanim ciljem. Učitelj novinec pri tem opazi, da ima s cilji v šolskih dokumentih opraviti na dveh, morda celo treh ravneh. Najprej so cilji, ki so povezani s stopnjo izobraževanja, denimo cilji osnovne šole ali gimnazije. Nato so cilji predmeta, ki naj bi ga poučeval, od njega pa se pričakuje tudi, da bo v pripravo za vsako posamezno uro zapisal, kakšne cilje uresničuje z njo. Kot začetnik si želi, da bi mu nekdo povedal, kako naj ravna, da bo ura dobro potekala, zato ga zanima, kakšen je odnos med najsplošnejšimi cilji šole, cilji predmeta in cilji posamezne ure. Ko bo iskal odgovor na to vprašanje, bo presenetljivo marsikaj odvisno od tega, kateri učbenik didaktike mu bo prišel pod roke. In če jih bo vzel v roke več, bo to najprej povečalo njegovo zadrego, potem pa mu bo morda ravnano to pomagalo, da bo bolje razumel svoj položaj. Poglejmo zakaj.

Filozofija dejanje tradicionalno povezuje z namero oziroma s cilji. Ker smo razumna in zavestna bitja, se zavedamo ciljev, ki jih s svojim delovanjem poskušamo uresničiti. Seveda je precej delovanja rutinskega, ko o ciljnih več ne razmišljamo, saj smo dejanje že tolikokrat ponovili, da nam ni treba vsega še enkrat premisliti, a cilji so se v tem primeru samo premaknili v ozadje. Če gre kaj narobe, jih potegnemo na plano in z njihovo pomočjo korigiramo ravnanje.

Tudi za šolstvo se zdi, da postopa tako. Cilji izobraževanja so zapisani celo v zakonodaji. Zakon o osnovni šoli jih našteva, prav tako zakon o gimnaziji. Tudi za posamezno šolsko uro, pravijo didaktiki, so cilji zelo pomembni. Tako da bi lahko celotno šolstvo razumeli kot hierarhijo ciljev, od najbolj splošnih, zapisanih v zakonu, do posebnih, zapisanih denimo v učnih načrtih posameznih predmetov, do najbolj konkretnih, zapisanih v pripravah za posamezne ure. Pa taka hierarhična razporeditev ciljev res obstaja, in če obstaja, ali z njo res zajamemo realnost procesa poučevanja? Zastavlja se torej vprašanje, kakšne je povezava med različnimi ravni. Ali ne bi bilo smiselno v imenu povezanosti in koherence razviti popoln sistem posredovanja, nekakšen algoritem, ki bi iz splošnih ciljev samodejno deduciral posebne in posamezne?

### **Operativno oblikovanje učnih ciljev**

Zdi se, da je šel v to smer razmislek Barice Marentič Požarnik, ki se v *Izbranih poglavjih iz didaktike* zavzema za oblikovanje jasnih ciljev. V svojem prispevku s pomenljivim naslovom *Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk* poudarja zvezo med uspešnim poukom in oblikovanjem operativnih smotrov pouka. Članek začne s poudarjanjem odločilnega pomena ciljev: »Težko bi našli koga, ki se ne bi strinjal s trditvijo, da so vzgojno-izobraževalni smotri naše šole (...) izhodišče in temeljni kamen celotnega učnega dela« (Marentič Požarnik, 1991: 5). Nato navede niz splošnih smotrov, ki veljajo za osnovno šolo nasploh, in doda, da so »ti pomembni splošni smotri potem v okviru učnih načrtov posameznih predmetov do neke mere konkretizirani« (ibid., 5). S tem vzpostavi strukturo, v kateri so na začetku splošni smotri, ki so nato konkretizirani v ciljih posameznih predmetov in nazadnje posameznih ur. Po avtoričinem mnenju pa je bistveno vprašanje, ali imajo cilji to osrednje mesto tudi v šolski realnosti: »Ali smotri v učnih načrtih res opravljajo svojo osrednjo in bistveno vlogo pri usmerjanju učnega procesa, ali vplivajo na učiteljevo vsakodnevno delo, na njegovo načrtovanje pouka, učna sredstva, ki jih bo izbral, na vprašanja, ki jih bo učencem zastavljal« (ibid., 5). Bistveni cilj članka torej ni toliko opis šolske realnosti kot njeno ocenjevanje in spreminjanje.

Avtorica na svoje vprašanje odgovarja s trditvijo, da so smotri v šolski realnosti le privesek učne priprave, učiteljevo delo pa »usmerjajo« predvsem učna vsebina in metode ter pripomočki, ki jih uporablja. Dejansko torej smotri ne opravljajo svoje bistvene usmerjevalne funkcije. Za to pa ni kriva malomarnost učiteljev, temveč gre za napako pri postavlja-

nju ciljev. Da bi cilji lahko opravljali svojo funkcijo, bi morali biti »dosti bolj konkretni in enopomenski« (ibid., 6). Da bi pojasnila, kaj natančno je z obstoječimi smotri narobe, avtorica navede napake, ki se dogajajo pri konkretizaciji smotrov:

- smotri nakazujejo dejavnost učitelja, ne pa »sprememb, do katerih naj bi prišlo pod vplivom pouka pri učencih«;
- smotri navajajo snov, ne pa intelektualnih spretnosti, ki naj bi se pri tem razvile;
- smotri navajajo splošne aktivnosti, vendar ločene od konkretnih vsebin.

Pri naštevanj napak gre pravzaprav za gradacijo: od dejavnosti učitelja k spremembam pri učencih; od snovi, s katero se učenci srečajo, do rabe te snovi in intelektualnih spretnosti; od splošnih spretnosti k njihovi konkretni rabi, povezani z vsebino. Potrebna je torej konkretnost na ravni dejavnosti in spretnosti oziroma:

»Kratkoročni učni smotri naj bi bili oblikovani torej tako enopomensko, da bi učitelj lahko razjasnil sebi in tudi nedvoumno povedal svojim kolegom, kako se bodo učenci (njihovo mišljenje, vrednotenja, ravnanje) spremenili pod vplivom pouka določenega vsebinskega področja« (ibid., 7).

Pa bi moral biti status ciljev pri pouku res tak? Koliko ciljev ima (oziroma naj ima) vsaka ura? So vsi na isti ravni? In ali vselej znamo napovedati, kaj se bo zgodilo pri učencih? Ali pa je napoved dela posamezne ure pogosto tesno povezana s srednjeročnimi in dolgoročnimi spremembami? In naposled: ali učitelj res v taki meri nadzira pouk, da lahko vnaprej podrobno načrtuje ne samo, kaj se bo dogajalo pri uri, temveč predvsem, kako bo ura delovala na učence?

Avtorica opozarja, da je pri programiranem pouku »snov običajno razdeljena na majhne, enostavne delce« (ibid., 8), tako da natančnim in podrobnim ciljem ustrezata atomizacija snovi/vednosti in atomizirano preverjanje. To je koristno, kot pravi avtorica, »da ne bo zveneče zahteve po 'navajanju učencev na logično razmišljanje, ustvarjalno kombiniranje' ipd. spet obviselo v zraku« (ibid., 8). Dobro je biti realističen glede svojih ciljev, vprašanje pa je, ali je denimo logično razmišljanje res mogoče brez preostanka zvesti na niz atomarnih postopkov. Verjetno ni dvoma, da logika vključuje poznavanje posameznih pravil in njihovo rabo – toda ali je denimo kritično mišljenje res nekaj takega, kar je mogoče prevesti na niz procedur? In splošneje: ali je tisto, kar hočemo naučiti, res sestavljeno iz konkretnih atomov, ki potem prek abstrakcije gradijo splošno teorijo?

Avtorica se sama zaveda, da pri pouku ne gre samo za konkretne cilje: »Za posamezno učno uro oblikujemo običajno konkretnejše, za daljše časovno obdobje pa bolj splošne, zlasti kadar želimo pri učencih kot rezultat pouka razviti tudi splošnejše zmožnosti – da znajo npr. primerjati podnebne razmere katerekoli nove pokrajine z že znanimi, če dobijo potrebne podatke (znanost transfera pridobljenih znanj)« (ibid., 12). Vendar se zdi, da je treba to avtoričino opazko še razširiti: zelo pogosto želimo kot primarni cilj razviti splošne zmožnosti, zdi se celo, da je vednost po svoji naravi splošna in da miselne operacije terjajo ravno prestop v splošno. Nadalje se zdi, da je izhodišče razmisleka o operacionalizaciji ciljev empiristično: pri učenju postopamo tako, da napredujemo od posameznega k splošnemu. Zato moramo splošne cilje konkretizirati, da se bomo lahko od konkretnega in delnih ciljev dvignili do splošnega. Vendar nas epistemologije že dalj časa opozarjajo, da logični pozitivizem ne da ustrezne slike ne spoznavnega procesa ne narave vednosti, ki ni preprosto empiristična, temveč vsebuje močno racionalistično komponento: napredujemo lahko od splošnega k posameznemu, vendar splošno pri pouku deluje najmočneje kot splošno, ne kot pretvorjeno v posebno. Sami konkretni cilji so razumljivi le na ozadju splošnega, sami zase, ločeno od horizonta splošnosti, niso razumljivi. Zato ciljev ne moremo preprosto operacionalizirati, potreben je tudi drug proces, ko parcialne cilje posplošujemo, in tretji proces, ko vse poskušamo povezovati med sabo in predvsem z najsplošnejšim horizontom, ki osmišlja naše delo – oziroma natančneje, tega nam niti ni treba narediti, to se je vselej že moralo zgoditi, če naj razumemo, kaj pri pouku sploh delamo.

Pomen koncepta »operativni učni smoter«, kot ga uvede avtorica, njegovo skrito kompleksnost, najlažje razumemo, če pogledamo njegovo formulacijo. Ta po avtorici zahteva troje:

»Zato je treba:

1. izbrati ustrezen naziv za to učenčevo ravnanje, zmožnost, dejavnost (izbrati primeren glagol);
2. opredeliti pogoje, okoliščine, v katerih učenec pokaže, da je dosegel smoter (kakšni pripomočki so ali niso na razpolago ipd.);
3. opisati kriterij (merilo), ki ga bomo uporabili, da bomo učenčevo storitev ali ravnanje še označili za zadovoljivo« (ibid., 13).

Vidimo, da je za opredelitev operativnega učnega smotra potrebno poimenovanje, ki ima verjetno obliko opisa neke dejavnosti. Sledi razčlemba situacije, v kateri dejavnost poteka – ta je lahko mišljena zelo ru-

dimentarno, lahko pa gre za kompleksno analizo, ki vključuje več ravni opisov in analize. Nato sledi izdelava merila, s katerim bomo ocenjevali učenčevo ravnanje – spet gre lahko za zelo preprost opis (»Učenec zna pravilno izpolniti poštno nakaznico.«), lahko pa gre za izdelavo pravila, ki skuša razložiti logiko procesa in kompleksno realnost zvesti na preprosto pravilo. V tem primeru operativni učni smoter ni preprosto simbolna formulacija, pa čeprav je cilj tako preprost, kot je na primer »zna voditi žogo«. Opis delovanja mora dopolniti opis celotnega konteksta in nato še algoritem, ki simbolno razčleni opisano situacijo. Cilj ima tako potencialno zelo kompleksno notranjo strukturo, saj mora nepregledno realnost pretvoriti v pravilo in na niz navodil, kako naj se to pravilo uporablja. Vendar je to le imanentni potencial operativnega učnega smotra, dejansko so ambicije zaradi empirizma in behaviorizma, ki ga nakazuje tudi oznaka »operativno«, bistveno manjše.

Avtorica si zastavi še eno vprašanje: ta opis smotrov je dober za enostavne naloge, kako pa vemo, da smo pokrili tudi »celotno področje zahtevnejših nalog nekega predmeta« (ibid., 14). Kompleksnost torej nastopi v obliki zahtevnosti. Nato dobi zahtevnost obliko stopenj – »pri tem je obvladovanje nižjih stopenj običajno pogoj za doseg naslednje« (ibid., 16). Spet imamo opravka z empirističnim poudarkom, ki bi lahko bil na mestu, če bi bil dopolnjen z opozorilom na drugo smer. Cilj »Učenec zna vključiti in izključiti plin, uravnavati dotekanje plina in ravnati z varnostnim ventilom« (ibid., 15) je brez dvoma lahko silno pomemben, a naveden v izolaciji ne deluje preveč smiselno. Svoj pomen in težo dobi v okviru celote, predvsem v okviru višjih ciljev. Ti so tako pogoj, da se učencem zdi smiselno ukvarjati z nižjimi, ki jih sploh ne doživljajo kot samostojne cilje – kot svoje cilje.

Avtorica se tega zaveda in sama opozarja: »Vprašati se je tudi treba, kako izolirana spoznanja čim bolj organizirati, povezati in osvetliti s širših vidikov. Le tako se bomo izognili pozitivizmu in preobremenjevanju učencev in učiteljev s prenatrpanimi učnimi načrti« (ibid., 17). Osnovna perspektiva pa vendarle ostaja: najprej konkretno in preprosto, nato kompleksno in smiselno. Ta perspektiva deluje enosmerno in enostransko. Morda je za to odgovorno tudi prepričanje, da mlajši učenci preprosto niso zmožni abstraktnega učenja. Ko govori o »seznanjenosti s pomembnimi idejami, pojavi, teorijami, posplošitvami, ki segajo tako rekoč čez vse področje«, pravi: »Mlajšim učencem, ki še niso zmožni abstraktnega mišljenja, je ta stvar navadno težko dojeti,« a doda: »posebno če ne izhajamo najprej iz konkretnjših pojavov, ki so jim bližji« (ibid., 21), in s tem nekoliko omili

empiristične poudarke. Tudi na koncu govora o kognitivnih ciljih zapiše: »Kljub temu lahko tudi zahtevnejše 'višje' smotre v poenostavljeni obliki uresničujemo že od prvega razreda osnovne šole dalje, seveda ne vsakodnevno pri vsakem učencu. Če sposobnejši prvošolček v nekaj stavkih povsem samostojno opiše svoje doživetje – ali ni to že sinteza« (ibid., 34). Ti podatki pričajo o pozornosti na realnost pouka, a oblika dopuščanja kaže jasne meje tega zanimanja: vsak prvošolček zna kaj povedati o svojem dnevu, tako da je vsak dan zmožen sinteze. Po drugi strani pa so višji cilji seveda taki, da jih v celoti ne dosegamo vsak dan pri vsakem učencu, zaradi svoje narave so dolgoročni in se ne merijo v dimenziji »vsak dan«. Če jih hočemo doseči na podlagi pouka enega dneva in na podlagi atomiziranih operativnih ciljev, je to recept za to, da jih ne bomo dosegli.

Vidimo, da empiristična in atomistična perspektiva, ki ni – morda je to v začetni fazi poudarjanja pomena ciljev celo v neki meri neizogibno – v zadostni meri uravnotežena z drugo perspektivo (skupaj z željo spremeniti šolsko realnost, saj že poznamo njene slabosti), omejuje razumevanje tega, kar se pri pouku dejansko dogaja. Abstraktnost, višje spoznavne možnosti in splošni cilji morajo biti namreč ves čas na delu kot splošni cilji, ki jih ni mogoče preprosto zvesti na konkretnost, če naj bo pouk za učence smiseln.

Ta brezčasen pogled pa ne bi bil korekten, če ne bi opozorili, da se je avtorica za operacionalizacijo ciljev zavzemala v perspektivi polemike proti snovnemu pristopu. Poudarjanje operativnega oblikovanja ciljev gre brati tudi v smislu premisleka o tem, katerih ciljev ne uresničujemo in kako moramo pouk spremeniti, da bomo uresničevali tudi višje kognitivne cilje. Skoraj osemdeset strani dolg del učbenika oziroma zbornika se konča z dobre štiri strani dolgim razdelkom »Dodatna opozorila ob operativnem izražanju in taksonomskem razvrščanju smotrov«, v katerem avtorica opozarja, da so »ponekod drugod zašli v nezdrave skrajnosti« (ibid., 73) in da »ne smemo nobene težnje in postopkov v šolstvu absolutizirati« (ibid., 74). Ob navajanju ugovora »Nekatere smotre pouka je težko ali celo nemogoče operativno izraziti« priznava: »Res je težko operacionalizirati drobna doživetja, ki jih od učencev pričakujemo, prav tako pa zahtevnejše, dolgoročnejše smotre, ki jih ne dosežemo v nekaj učnih urah, ampak si prizadevamo zanje več mesecev ali let ...« Nato doda: »V tem ugovoru je torej zrno resnice, čeprav je mogoče ob povečanih naporih, domiselnosti in sodelovanju (...) močno razširiti obseg tega, kar se da operativno izraziti« (ibid., 74). Navede očitek, da je najlažje operacionalizirati nižje smotre in da z operacionalizacijo grozi nevarnost drobljenja in atomiz-

ma ter poudarja: »Pomembno je, da se te nevarnosti zavedamo in da se tudi v postopku operacionalizacije preveč ne izgublamo v delnih, ozkih ciljih, zaradi katerih bi izgubili izpred oči celoto. Zato se moramo v tem procesu večkrat vprašati, ali nam daje vsota posameznih smotrov tisti višji, pomembnejši smoter, iz katerega smo prvotno izhajali, ali pa so se med potjo važne sestavine izgubile« (ibid., 75). Paradokсно pa je rezultat vseh teh opozoril lahko tak, da pri bralcu potrjuje prepričanje, da je načeloma mogoče vzpostaviti sistem ciljev, v katerem po algoritmu prehajamo od splošnih do posameznih ciljev (dedukcija) in od posameznih do splošnih (indukcija). Ravno to, da je v šolski praksi tak sistem mogoče vzpostaviti, pa je tisto, kar je z današnjega vidika sporno.

Avtorica tudi priznava, da ni mogoče »operacionalizirati ... stranskih učinkov pouka« in da »ne moremo vnaprej natančno predvideti čustveno-vzgojnih učinkov prvega branja Murnove poezije« (ibid., 75). Poudarja tudi: »Končno se moramo pomuditi tudi pri resnejšem pomisleku, ki je teoretične narave. Zaradi prednosti, ki nam jih daje operativno oblikovanje smotrov, se ne smemo navzeti prepričanja, da je naš izključni namen pri pouku oblikovati učenčeve reakcije, njegovo ravnanje, ker bi s tem pristali na pozicijah behaviorizma« (ibid., 76). Opozorila so torej prava, a ker jih ne spremlja konceptualno uravnoteženje mehanizma operacionalizacije smotrov z drugimi momenti učnega procesa, ki bi od znotraj postavili mejo ciljnemu pristopu in postopku operacionalizacije, bralec na v ozadju vsega izrečenega o pomenu operacionalizacije sicer razume, da »sam operativni smoter še ni čarobna palica, ki bi rešila vse probleme poučevanja« (ibid., 76–77), vendar se lahko zgodi, da kljub temu lahko počasi začne v to verjeti. Vsekakor pa ob branju ostane vtis, da je bil v Sloveniji na začetku devetdesetih govor o učnih ciljih lahko tudi na ravni učbeniške predstavitve temeljnih dognanj še zelo enostranski – zlasti, če ga primerjamo s situacijo v Nemčiji.

### **Diskusije med nemškimi didaktiki**

Zanimivo je ta slovenski didaktični zbornik (oziroma učbenik) primerjati z zbornikom *Didaktische Theorien*, ki je bil v Nemčiji objavljen nekako v istem času (oziroma 5 let prej, leta 1986). Zbornik objavlja prispevke petih avtorjev, vsi govorijo o didaktiki, a vsak na svoj način in večinoma kritično do teorij drugih avtorjev. Zbornik se konča z zapisom zaključne razprave, v kateri avtorji odgovarjajo na kritike, ki so jih v svojih prispevkih na njihov račun zapisali drugi avtorji.

Christine Möller v prispevku »Didaktika kot teorija kurikula oziroma ciljno usmerjen pristop« zagovarja ciljno usmerjen pristop in ga brez zadržkov odkrito povezuje z behaviorizmom in Skinnerjem (in Tylerjem in Bloomom in Magerjem). Tako kot obravnavana slovenska avtorica se sklicuje na delo Roberta Magerja *Lernziele und programmierter Unterricht*. Trdi, da so učni cilji v resnici bistvena značilnost vsakega didaktičnega pristopa (Möller, 1994: 80), svojo različnost pa opiše s petimi predpostavkami ciljnega pristopa:

- proces oblikovanja ciljev je eden temeljnih ciljev avtorjev kurikula, tako da cilji niso vnaprej dani, temveč je oblikovanje kurikula pravzaprav oblikovanje ciljev;
- zato je treba izdelati instrumentarij za oblikovanje ciljev, ki bo uporaben v praksi;
- »pri tem je poudarek na enoznačnem opisu teh ciljev, na natančnosti, ki jo lahko dosežemo le, če enoznačno določimo tudi ravnanje, ki ga mora pokazati učenec, kot tudi vsebino, na kateri se mora to ravnanje kazati« (ibid., 80);
- natančni cilji so predpogoj za izbirno metod dela;
- uspeh poučevanja je mogoče ugotavljati le z uresničitvijo ciljev.

Ta pristop ima pomembne odlike: »Daje napotke za delovanje pri pouku, za načrtovanje, izvajanje in analizo« (ibid., 80). Ni dvoma, da je za učitelja refleksija o ciljnih, ki jih želi doseči, koristna za načrtovanje, delovanje in naknadno presojanje o uspehih. Nesprejemljiv pa se danes zdi izrazit poudarek na »opazljivem ravnanju«. Seveda lahko mislimo le o tem, kar opazimo, a opazimo veliko tega, česar ne opazimo neposredno in na ravni neposrednega delovanja. Poudarek, da je kurikulum del refleksije o ciljnih, ki ne prihajajo od zunaj, pa je nekoliko utopističen za bralca v državi, kjer se cilje osnovnega izobraževanja sprejema v parlamentu in zapiše v zakon.

Teorija mestoma deluje naravnost naivno, kar se vidi v opisu procesa razvoja kurikula. »Najprej se določajo cilji učne enote (načrtovanje zadane obnašanja = načrtovanje učenja). Nato se načrtujejo najprimernejše strategije za doseganje izbranih ciljev (načrtovanje optimalnih načinov za doseganje zadane obnašanja = organiziranje učenja). Nato se sestavijo nadzorni postopki, s katerimi se preveri, najprej, ali so cilji doseženi, ali je iz učenca U nastal učenec U', in drugič, ali so načrtovane strategije in gradiva optimalni za doseganje izbranih ciljev« (ibid., 81–82).



Če učimo zelo preproste telesne spretnosti, tak pristop deluje, a zdi se nam, da šole ne moremo zvesti na tako trivialne cilje. Učenci niso golobi in izobraževanje ni dresiranje. Seveda nam avtorica lahko odgovori: povedali ste, česa ni in kaj ne zadošča, povejte še kaj pozitivnega – drugače bodo učitelji nemočni, brez jasnih usmeritev in brez možnosti, da premislijo, kaj delajo in kakšni so rezultati njihovega dela.

Odlika procesa je oblikovanje natančnih oziroma operacionaliziranih ciljev, ki so natančno opisani, povezani z ravnanjem učenca v specifični situaciji in s kriteriji vrednotenja. Njihovo nasprotje so grobi oziroma orientacijski cilji. Vendar slednji niso preprosto nenatančni, temveč igrajo svojo vlogo v hierarhiji ciljev. »Takšne sheme za sistematizacijo učnih ciljev pomagajo pri načrtovanju in odkrivanju ciljev in lajšajo komunikacijo v procesu odločanja« (ibid., 84). In na tem mestu nastopi Bloomova taksonomija. S tem da Möller v središče postavi odločanje za cilje in dileme, ki so povezane z obiljem, s presežkom ciljev. Vseh ciljev ni mogoče uresničiti, zato je treba izbirati.

V točki poudarjanja vloge ciljev je podobnost med pristopom slovenske in nemške teoretičarke izrazita. Cilj je tako

»enoznačno opisan, če je v opisu navedeno

- kaj mora učenec narediti (enoznačen opis končnega ravnanja),
- na čem in v katerih pogojih mora to narediti (podrobno navajanje pogojev, situacijskega okvira), in
- po čem gre identificirati pravilno ravnanje oziroma produkt (navajanje kriterijev vrednotenja, meja za še sprejemljivo ravnanje). Tako opisan cilj se imenuje natančni oziroma operacionalizirani cilj učenja« (ibid., 84).

Poudarki so torej identični, kar je tudi razumljivo, saj se obe sklicujeta na istega avtorja. Nemška situacija pa se od naše razlikuje po tem, da je v zborniku, ki naj bi predstavil didaktične teorije, takoj za tem prispevkom objavljen prispevek Rainerja Winklerja z naslovom *Didaktika kot kritična teorija komunikacije pri pouku*, v katerem zapiše nekaj ostrih kritik ciljno usmerjenega pristopa.

Tako o teorijah C. Möller in F. von Cubea (informacijskoteoretični-ki-bernetični model) kritično pripomni, da sta teoriji sicer praktični, vendar ta »uporabnost ničesar ne spreminja pri ugovoru, da sta obe teoriji eksperimentalski in povsem neprimerni za spodbujanje samostojnega učenja. Njune tehnokratske sheme za prikazovanje procesa lahko dosežejo odlične rezultate na IBM-ovih tečajih za usposabljanje, a s šolskim, to je kritičnim, emancipativnim, ustvarjalnim učenjem in poučevanjem imajo malo ali nič skupnega. Tisto, kar je, behavioristično gledano, izrazito učinkovito, se v

šolskem kontekstu spremeni v pedagoško umazane metode upravljanja obnašanja in se nahaja – vsaj po priznanju samega utemeljitelja – *Onstran svobode in dostojanstva ...*« (Winkler, 1994: 101).

Winkler sicer skuša to ostro kritiko nekoliko omiliti, saj doda: »Za ciljno usmerjeno teorijo kurikula to velja v manjši meri kot za informacijsko-kibernetično didaktično teorijo«, a to mu ne prepreči, da ne bi v nadaljevanju spet zapisal: »Teoriji kurikula in kibernetično-informacijski didaktični teoriji ona (Winklerjeva kritično komunikativna didaktika, op. pisca) očita brezsrupulozno zanemarjanje kritično-emancipativnih momentov in odkrito zastopanje manipulacijskih tehnik« (ibid., 101).

Ta kritika ni znak nekulturnosti enega pisca v zborniku, saj v končni skupinski razpravi tudi Wolfgang Klafki kritično nagovori Christine Möller: »Mislim, da koncepcija, ki iz svojih razmišljanj vnaprej izključuje subjekt, ki je sposoben, da določa lastno ravnanje – in to nujno dela behavioristična teorija – drugače ne bi bila to, kar govori njeno ime – mislim, da v tako koncepcijo ne morete naenkrat, na nekem mestu, pretihotapiti subjekta kot bitje, ki odloča o sebi« (Gudjons, 1994: 134). Kritike se zdijo ostre, a na podlagi jasnih pozicij in javno izrečenih ocen ima bralec več možnosti, da vidi širšo sliko in si oblikuje svoje mnenje. Če pa alternativ ni (in v slovenskem zborniku jih ni), je naravno, da tisto, kar je v učbenikih predstavljeno, dobi pomen, ki si ga morda avtor sam niti ne želi.

## Status ciljev v pisni pripravi na uro

Poudarjanje ciljev je upravičeno stalnica načrtovanja pouka, a če niso teoretsko preiščeni tudi drugi pristopi in drugi vidiki pouka, cilji dobijo samoumevnost, ki preprečuje resnejši razmislek o njihovi dejanski vlogi v učnem procesu. Ob analizi pouka oziroma njegove najmanjše enote, didaktične enote, tako avtorji leta 2003 izdane *Didaktike* (oziroma avtor zapisa o ciljeh) poudarjajo:

»Didaktične enote so didaktično utemeljene in artikulirane, problemsko, vsebinsko in časovno zaokrožene celote vzgojno-izobraževalnega procesa, v katerih se uresničujejo operativni vzgojno-izobraževalni cilji« (Blažič, 2003: 415).

Šolska ura, ki v grobem ustreza didaktični enoti, je tako opredeljena kot uresničevanje operativnih ciljev. Cilji so tudi prva od šestih strukturnih sestavin priprave didaktične enote, rubrika pa je opredeljena takole:

»To so v operativni obliki zapisani cilji, ki naj bi jih učenci dosegli v konkretni didaktični enoti. Morajo biti celoviti (kognitivni, konativni, psihomotorni), vsebinsko

konkretno in jasno oblikovani, prilagojeni učencem in po potrebi diferencirani. V nadaljnji pripravi so zapisani kot delni cilji v posameznih didaktičnih situacijah« (ibid., 415–416).

Na začetku načrta ure tako stojijo cilji, katerih lastnosti sta operativnost in konkretnost. Je pa pri drugi postavki, vsebini, zapisano, da je »vsebina prilagojena ciljem in se z njimi tesno prepleta« (ibid., 416). Tako da so cilji pravzaprav prepleteni z vsebino, gre torej za »cilje-vsebine«, le da ni povsem jasno, kakšen oblike in posledice ima lahko ta preplet.

Cilji imajo še posebno vlogo v drugem delu priprave, zapisu procesnega dela, ki sledi prvemu delu priprave, v katerem so navedene »konstitutivne sestavine konkretnega vzgojno-izobraževalnega procesa«. V tej predstavitvi procesa ima drugi del, ki sledi uvodnemu delu in predhodi osrednjemu delu naslov *Napoved namena oziroma cilja*. Takole je opisan:

»To je pomembne del priprave, ki nakazuje situacijo, ki je najustreznejša, da učitelj učencem primerno nakaže in približa namen oziroma cilj didaktične enote. To naj ne bo suhoparno deklamiranje cilja, ampak naj učitelj na čim bolj razumljiv, zavzet in mikaven način učencem nakaže namen oziroma cilj« (ibid., 416).

Tudi »Primer sheme za izdelavo pisne priprave didaktične enote pouka« vsebuje rubriko »Cilj didaktične enote«, v oklepaju pa pojasnilo: »Kratki, jasni, jedrnato zapisani operativno oblikovani cilji – v alinejah«. In v strukturi poteka procesa imajo spet pomembno vlogo ne le »navedbe namenov – delnih ciljev, temveč tudi »Napoved namena oziroma cilja didaktične enote«.

Cilji so pomembni, saj učitelja vodijo pri njegovem delu. Njihovo poudarjanje ga opozarja na to, kaj hoče pri uri doseči. Sporno pa je, da se pri pripravi na pouk govori le o operativnih, se pravi delnih ciljih. In se navedbo teh ciljev predpisuje kot del poteka ure. Sicer z opozorilom, naj to ne bo mehanično, a navodilo, da je treba tako ravnati, ostaja brez razlage. Čeprav se zdi samoumevno, da imajo cilji pomembno mesto pri pripravi na uro, bi teorija lahko to samoumevnost poteka ure postavila pod vprašaj ali vsaj poskušala premisliti, ali kdaj ta navedba morda ni potrebna. Nekateri (tuji) učbeniki didaktike postopajo tako. Poljak v svoji *Didaktiki* opredeli splošno nalogo »Priprave oziroma uvajanja učencev v uro« takole: »V času pripravljanja je treba opraviti vsa potrebna predhodna dela materialno-tehničnega, spoznavnega, psihološkega, organizacijskega in metodičnega značaja, ki bodo prispevala k uspešni izpeljavi glavnega dela pouka« (Poljak, 1988: 113). Uvodni del je tako podrejen funkciji vzpostavitve pogojev, ki so potrebni za dober potek učne ure. Kar kot učitelj vključim v uvodni del, mora služiti tej vlogi. In s te perspektive je opravičeno tudi navajanje ciljev:

»Iz spoznavne strani je treba v obdobju priprave učencem dati neko osnovno informacijo o tem, kaj se bo delalo, o čem se bodo učili, s katerimi vsebinami se bodo spoznali, katero problematiko bodo preučevali, skratka iz spoznavne strani jih je treba uvesti v delo, ki je pred njimi« (ibid., 11).

Vidimo, da ta formulacija govori o tem, da učence seznanimo s cilji ure. Razlika je le v tem, da je iz nje razvidno, da bomo morda govorili o vsebinah ure in ne o ciljih, ki jih s to vsebino želimo doseči. Predvsem pa je razvidno, da je ta uvodni govor v funkciji uvoda v delo. Iz česar sledi, da če jih v delu najlažje uvedemo tako, da o ciljih ne govorimo, potem bomo cilje izpustili. In nedvomno je nekoliko dolgočasno, če uro vselej začnemo enako. Poleg tega je del uvoda v uro tudi to, da učenci spoznajo smiselnost ure. Ta je sicer lahko dana z naštevanjem operativnih ciljev, a pogosteje bo ura smiselna, če jih bomo uvodoma opozorili na »širšo sliko«, kar pomeni na najsplošnejše cilje, ki jih lahko vsako uro le delno in le posredno uresničimo, so pa taki, da se je vredno zanje nenehno prizadevati. Ali pa na konkretno pojavljanje te vsebine v vsakdanjem življenju ali pa na kake druge momente, ki uro za učence delajo smiselno. Neposredni cilji, ki nam kot učiteljem narekujejo vsebino in potek ter cilje posamezne ure, nujno ne sovpadajo s cilji, ki uro delajo zanimivo za učence. Učencev ne zanimajo tehnične podrobnosti izvedbe ali detajli notranje logike snovi, jih pa vseeno zanima marsikaj, kar je lahko kako povezano z uro.

Formulacija, »da učitelj učencem primerno nakaže in približa namen oziroma cilj didaktične enote«, v sebi sicer skriva vse to. Žal pa bralec v kontekstu govora o »etapnih« ciljih ne pomisli na »globalne cilje«, temveč predvsem na operativne cilje, ki jih zahteva v učbeniku naveden »Primer sheme za izdelavo pisne priprave didaktične enote pouka«. In od učiteljev se praviloma sliši, da je učencem nujno vsakič povedati cilje ure, ki jih je treba navesti tudi v pripravo. Stališče, da je z uro lahko vse v redu, čeprav na začetku ne povemo njenih ciljev, se učiteljem zdi napačno, čeprav priznavajo, da sami ciljev vselej (nekateri celo pogosto) ne navajajo.

Da se slovenski učbeniki didaktike ne odzivajo na te zadrege učiteljev, priča o tem, da se zdi pomen ciljev tako očiten, da o tem ni treba zgubljeni besed. Zdi se, da imajo cilji sami na sebi in govor o njih nujno pozitivne učinke, ne glede na raznolikost situacij, v katerih se učitelj znajde v razredu. Vendar smo videli, da je cilje treba vzeti še bolj resno: za samo navedenje ciljev ure se moramo vselej vprašati, kakšen cilj ima v dani situaciji. Da je vsako delo načrtovano in ima zato cilje, ni zadosti močan odgovor. Najmanj, kar lahko rečemo v šolski situaciji, je, da to ni tako močan razlog za učence, ki marsikaj preprosto delegirajo na učitelja. Zanje je pomemb-

nejše, da šolsko delo doživljajo kot smiselno delo. Navajanje ciljev lahko prispeva k temu, lahko pa prispeva tudi k nasprotnemu, odvisno od tega, kdaj in kako je bilo izvedeno (in seveda od tega, za kakšno delo gre).

V Sloveniji so se torej zdeli cilji in govor o njih tako samoumevni, da debata o njih ni bila potrebna. To samoumevnost ciljev nekoliko postavi pod vprašaj procesni pristop k načrtovanju kurikula. Kroflič v prvi opombi v članku, v kateri vpelje procesno-razvojno strategijo načrtovanja kurikula, pravi takole:

»Kurikularna teorija je praktično od svojih začetkov (...) izhajala iz primata opredeljenega cilja pred vprašanji snovi in metode poučevanja, medtem ko pedagoški praktiki (...) še vedno fazo določanja ciljev lastne aktivnosti uspešno izpuščajo pri načrtovanju dela« (Kroflič, 2002: 149).

Vpeljevanje novega pristopa k načrtovanju pouka tako lahko razumemo tudi kot poskus refleksije dejanskega stanja. Tako sicer lahko razumemo tudi poudarjanje ciljev pouka, le v drugi smeri: refleksija o različnih ravneh ciljev naj bi učitelje spodbudila, da premislijo lastno prakso. Ko uvidijo, kako ozek je v resnici nabor ciljev, ki jih uresničijo, naj bi s pomočjo taksonomije ciljev obogatili svoje poučevanje. Teorija bi tako spremenila prakso. Pri uvajanju procesnega pristopa pa teorija v nekem smislu sledi praksi: praksa je taka, da se učitelji ne ubadajo pretirano s cilji, pogledimo torej, ali nimajo v nekem smislu prav.

## **Procesno načrtovanje kurikula**

Načela izobraževanja naj »ne vidimo v obliki ciljev, ki naj bi jih dosegli na neki prihodnji stopnji, temveč kot procesna načela, ki naj vodijo naše praktično delovanje,« zapiše Kroflič v uvod k poglavju »Procesno-razvojna strategija kurikula«. Za učnosnovno in učnociljno načrtovanje je »značilno behavioristično teoretsko izhodišče ter iz njega izhajajoči instrumentalizem in tehnicizem (ibid., 150). Pozornost je usmerjena na učinke izobraževanja in omejena na tiste, ki jih je mogoče opazovati. Linearno in hierarhično zasnovani cilji predpostavljajo enosmerno komunikacijo od učitelja k učencu, učenec pa je potisnjen v pasivnega sprejemnika izobraževalnih vplivov. Vendar vseh ciljev ni mogoče izraziti v obliki sprememb vedenja učencev. Učinki si tudi ne sledijo v skladu z linearno in hierarhično shemo ciljev, mnogi učinki imajo status stranskega proizvoda procesa. Proces ne poteka linearno od učitelja do učenca. In instrumentalno zasnovana vloga učitelja ne upošteva transfernega razmerja med učencem in učiteljem,

ki je pogoj vzgojno-izobraževalnega vplivanja. Zaradi vseh teh lastnosti je behavioristični model šolskega procesa neustrezen.

Pri iskanju alternative avtor vpelje Kellyjevo verzijo procesnega pristopa. Pri njej gre pravzaprav za dvojni poudarek na proces. Najprej osnovni smoter izobraževanja dojame kot proces. Pouk naj ne dosega nekih zunanjih ciljev, temveč naj spodbuja proces razvoja učenca. To naj počne tako, da načel ne vidi kot zunanjih ciljev, temveč kot načela, ki vodijo naše delovanje. Če cilje zasnujemo v skladu s ciljnim pristopom, so cilji zunanji kurikulum, so rezultati, do katerih pouk pripelje, če pa jih pojmuje kot načela, so prisotna v vsakem trenutku pedagoške prakse. Lahko bi skupaj z Johnom Searlom rekli, da so konstitutivna načela, ki vzpostavljajo našo prakso.

Tako opredeljen proces postane vrednota sam na sebi in nima več vrednosti le zato, ker vodi k ciljem, ki smo jih vnaprej predpostavili, proces pa je le slučajno izbrano sredstvo za njihovo uresničitev. Tako opredeljeno načrtovanje kurikula se je vzpostavilo prek prek snovne in ciljne kritike, vendar prvih dveh ne zavrne, temveč je njegova prednost tudi v tem, »da je vanj mogoče integrirati prednosti drugih načrtovalskih strategij«. (ibid., 159). Nekateri deli pouka bodo namenjeni razvijanju učnega stila, drugi usvajanju učne snovi itd., tako da je procesno načrtovanje pravzaprav najširši okvir, znotraj katerega poleg procesnega načrtovanja v ožjem smislu svoje mesto najdejo druge strategije načrtovanja. Kroflič tako sklene:

»Procesno načrtovanje torej kot pogoj zahteva natančno opredelitev evalvacijskih postopkov za sprotno (in končno) vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa. S tem smo prvič prišli do možnosti, da v model načrtovanja kurikuluma uravnoteženo vključimo vse štiri poglavitne elemente vsakega kurikula, ki jih je opredelil R. Tyler davnega leta 1949: cilje, vsebine oziroma predmet, metode oziroma procedure in evalvacijo« (ibid., 161-162).

Procesni pristop tako obsega štiri elemente in ni preprosto nov pristop, temveč splošni okvir, ki priznava, da pouka ni mogoče zvesti na eno edino pomembno načelo oziroma na edini zveličaven pristop. Pri obravnavi kritike Kellyja avtor posebej poudari pomen »razmišljanja o zaželenih rezultatih izobraževanje« in tega, »da na začetku načrtovanja čim temeljiteje ne določimo smeri razvoja, torej najsplošnejših ciljev programa (ibid., 164). Članek sklene s poudarkom, da je »razvojno-procesna strategija trenutno vsekakor najboljša podlaga za kompleksno načrtovanje kurikula kot celote«, a ob tem dodaja, da se »lahko na povsem praktični in dostikrat premalo temeljito osmišljeni ravni zadovoljivo obnesejo tudi druge koncepcije načrtovanja kurikula« (ibid., 165).

Naslednji avtorjev članek v *Izbranih pedagoških spisih* pa že v naslovu »Učnociljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikula združuje« oba pristopa v en kombiniran pristop. Avtor že v prvem razdelku s pomočjo kurikularnega teoretika Kellyja poveže različne elemente tako, da lahko rečemo, da je procesno obenem tudi ciljno. Res je, da tudi Kroflič v nekem trenutku vztraja pri opoziciji med »kulturno-transmisijskim modelom vzgoje in izobraževanja« in »procesno-razvojnim modelom vzgoje in izobraževanja« (Kroflič 2002, 172), ki je širše gledano ni mogoče zagovarjati. Kakšne so celotne razvojne potrebe otroka, ki odrasča v afriški vasici, ni mogoče določiti brez poznavanja lokalne kulture. Razvoj otroka je tesno povezan z drugim polom, s prenašanjem kulture, za sodobno evropsko družbo pa lahko s sociološkega zornega kota rečemo, da socializacija (prenašanje kulture) sama na sebi je individualizacija (oblikovanje posameznika). A opozicija je verjetno mišljena predvsem polemično, saj avtor pozneje opozarja, da ima z oznako »kulturno-transmisijski model vzgoje« v mislih predvsem specifično, »behavioristično pojmovanje vzgoje« (ibid., 187).

## Sklep

Ta kratka zgodovina nas je vodila od snovi k ciljem, od ciljev k procesu in od procesa k totaliteti, ki jo lahko mislimo kot prenos vsebin, doseganje ciljev ali kot spodbujanje procesa. Vsak vidik prinese nekaj pomembnega, vendar je vsak, če je ločen od celote, tudi zavajajoč, kadar se kaže kot celota ali kadar v danem kontekstu deluje kot celota.

Leta 1997 je Mojca Kovač Šebart objavila članek »Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opozicijah«, v katerem je kritizirala vztrajanje pri preprostih konceptualnih opozicijah, ko se misli šolsko realnost. Ob načrtovanju pouka vidimo, kako vpliven je bil tovrstni pristop. Preprosta opozicija ima svoje prednosti, saj jasno opozori na problem in na bistvene odlike novosti, s katerim želimo izboljšati delo v šoli, zato je v prvem koraku upravičena. Težava pa je, če se opozicija v drugem koraku ne zmehča in teorija ne pokaže na povezanosti, ki družijo oba pola – če opozicija ni presežena v širšem pogledu, ki ne vidi le dela slike, le nasprotja, temveč celotno sliko, ki vključuje tudi povezanosti oziroma alternativne koncepcije šolske realnosti. Kadar vztrajamo pri preprostih nasprotjih, teorija izgublja status analitičnega orodja za razumevanje realnosti in jo je vedno težje ločiti od instrumenta ideološke mobilizacije.

Naj dodam, da je lep pristop k hkratnemu opozarjanju na razlike in povezanosti najti v študiji Zore Rutar Ilc *Pristopi k poučevanju, preverja-*

*nju in ocenjevanje*. Besedilo tako govori o pomenu aktivnega pristopa, v opombi pa takoj sledi opozorilo: »Govorjenje o aktivnem pristopu, načinih ali oblikah dela lahko vodi v zavajajočo predpostavko, da so učenci aktivni le pri tako poimenovanih pristopih, načinih in oblikah dela, pri t. i. tradicionalnih, npr. pri razlagi, pa ne. To seveda ne drži. Tudi razlaga z vprašanji in razgovorom spodbuja aktivnosti, procese in vključevanje različnih spoznavnih postopkov in miselnih procesov. Sklicevanje na aktivne oblike dela torej še najbolj meri na to, da je pri teh prav posebna pozornost posvečena temu, na kakšen način učenci prihajajo do (spo)znanj« (Rutar Ilc, 2003: 28). Da gre za dejanski napor izogniti se hitrim posplošitvam in absolutizacijam ene značilnosti celote, se lahko prepričamo nekaj strani naprej, ko besedilo razvija pomen procesnega pristopa, opomba pa opozarja: »Ločevanje med vsebinskimi in procesnimi vidiki znanj je nekoliko manj nasilno kot razlikovanje med vsebinskim in procesnimi znanji, ki je lahko zavajajoče v tem smislu, da bi utegnili misliti, da so vsebine eno, procesi pa nekaj povsem drugega, samo sebi namenjenega, brez prave povezave z vsebinami« (ibid., 32). Če se ozremo v zgodovino slovenskih naporov in želimo miselno zajeti dogajanje v šoli, opazimo kar nekaj preprostih opozicij, ki lahko delujejo zavajajoče (ne glede na namere piscev, ki jih uporabljajo), tako da bi podobne opombe pod črto še kako prišle prav. Vendar za njihovo obravnavo v tem članku ni več prostora, čeprav nenadna vseprisotnost pojma kompetenca danes od teorije terja, da se poskuša nekaj naučiti tudi od svojega zgodovinskega razvoja.

## Opombe

- [1] Kramar identificira štiri ravni ciljev: cilji, zapisani v zakonskih dokumentih šolskega sistema in posameznih institucij; cilji, zapisani v konstitutivnih dokumentih gimnazij in poklicnih šol; cilji v programih posameznih šol, predmetnih področij in posameznih predmetov; operativni cilji, ki jih učitelji načrtujejo za vsako didaktično enoto (Kramar, 1994: 350).
- [2] Avtorica v opombi opozarja, da bo uporabljala »pretežno izraz smoter«, čeprav nekateri uveljavljajo smoter za »splošnejše, dalekosežnejše učinke pouka« in izraz cilj za »konkretnejše, etapne« (Marentič Požarnik 1991: 79). Na konceptualni ravni torej ne razlikuje med različnimi tipi ciljev pouka in jih v celoti misli znotraj horizonta učinkov. Jože Širec v nekako istem obdobju vpeljuje razlikovanje med najsplošnejšimi, usmerjevalnimi učnimi cilji (Aims, Richtziele), konkretnejšimi skupinskimi učnimi cilji, in operativnimi, konkretnimi, didaktično elementarnimi, neposredno uresničljivimi posameznimi učnimi cilji (Objectives, Feinziele) (Širec, 1984: 14).



- [3] Pranjič tako pravi, da obstajajo štirje bistveni elementi načrtovanja pouka: cilji, vsebine, metode in mediji. In dodaja: »Čeprav je te elemente mogoče teoretično in logično deliti in razstavljati, so v praksi med seboj zelo povezani in eden drugega pogojujejo in dopolnjujejo« (Pranjič, 2005: 282). Če so operativni cilji uvrščeni najprej v niz drugih ciljev pouka, potem pa še v kontekst drugih elementov načrtovanja, potem je lažje razumeti njihovo pravo mesto in vlogo.
- [4] Denimo izjave: »V neki drugi raziskavi so spet ugotovili, da se je ob uvedbi operativno opredeljenih ciljev čas za učenje skrajšal za 65 %« (Marentič Požarnik, 1991: 73).
- [5] Pranjič tako opozarja na razliko med cilji poučevanja in cilji učenja: cilje, ki jih želi učitelj uresničiti, ne sovpadajo nujno s cilji, ki vodijo učence pri učenju oziroma ki jih motivirajo za učenje (Pranjič, 2005: 282).
- [6] Avtor poglavje začne s trditvijo, ki se zdi apriorna: »Načrtovanje in priprava sta začetni fazi vsakega namernega delovnega procesa« (ibid., 401). A pri tem v resnici ne gre za trditev, ki je očitno resnična. Kup primerov nam pride na misel, ko delujemo brez vnaprejšnjega načrtovanja, pa niso samo primeri dejanj, ki so se slabo iztekla.
- [7] Tudi Ivanuš Grmek se opre na Tylerja in v svoji empirični raziskavi o načrtovanju podrobnih učnih načrtov pozornost posveča štirim »temelnjim dimenzijam načrtovanja: učnim ciljem, učnim vsebinam, metodam in oblikam dela ter evalvaciji« (Ivanuš Grmek, 1999: 11). Na podlagi izsledkov predlaga, da je pri načrtovanju podrobnih učnih načrtov treba »kombinirati elemente različnih strategij načrtovanja« (ibid., 22).
- [8] Strmčnik tako pouk načeloma opredeli kot »kompleksno dejavnost« in našteje nekaj vidikov, ki »sestavljajo izjemno kompleksno in prostrano pedagoško polje oziroma pedagoški sistem z zelo zapleteno strukturo«: intencionalni, vsebinski, socialni, akcijski, psihološko-gnoseološki, didaktični, organizacijsko-politični, družbeno-politični (Strmčnik, 2001: 112–113).
- [9] Kot tudi ni prostora za podrobnejšo predstavitev dialektičnega posredovanja abstraktnih in konkretnih ciljev v didaktiki Franceta Strmčnika.

## Literatura

- Blažič, M. (ur.) (1991). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Blažič, M.; Ivanuš Grmek, M.; Kramar, M.; Strmčnik, F. (ur.) (2003). *Didaktika, visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.
- Gudjons, H.; Teske, R.; Winkel, R. (ur.) (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Ivanuš Grmek, M. (1999). Načrtovanje podrobnih učnih načrtov. *Sodob. pedagog.* let. 50 (116), št. 9, str. 8–23.
- Kovač Šebart, M. (1997). Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opozicijah. *Sodob. pedagog.* let. 48 (114), št. 7/8, str. 360–375.

- Kramar, M. (1994). Izobraževalno-ciljna in storilnostna naravnost šole. *Sodob. pedagog.* let. 45 (111), št. 7/8, str. 349-356.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1991). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V Blažič 1991, str. 5-80.
- Möller, C. (1994). Didaktika kot teorija kurikula oziroma ciljno usmerjen pristop. V Gudjons 1994, str. 77-94.
- Poljak, V. (1988). *Didaktika*. Školska knjiga: Zagreb.
- Pranjić, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika, Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Širec, J. (1984). *Kako operativiram izobraževalni učni cilj*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Širec, J. (1985). *Kako operativiram vzgojni učni cilj*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Winker, R. (1994). Didaktika kot kritična teorija komunikacije pri pouku. V Gudjons 1994, str. 95-113.