

KURIKULUM

Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja¹



*dr. Robi
Kroflič,
asistent na
Filozofski fakulteti
v Ljubljani*

1. KAJ JE KURIKULUM?

Latinski pojem curriculum pomeni: 1. tek, dirko in 2. krog, mi pa se bomo vprašali, okrog česa dirkamo, ko se sprašujemo po sodobnem pomenu pojma kurikulum.

Med množico definicij pojma kurikulum sem izbral eno aktualnejših, definicijo angleškega teoretika Kellyja:

Kurikulum označimo kot realno substanco vzgojno-izobraževalnega procesa (Kelly, 1989, str. 2) oziroma kot »... celotno racionalno podstat vzgojno-izobraževalnega programa institucije oziroma posameznega učitelja, tiste bolj subtilne dele kurikularnih sprememb in razvoja, ter še posebej tiste predpostavljene principe, ... (ki) pomenijo najpomembnejši del kurikularnih študij.« (prav tam, str. 11)

Če kurikulum označuje na eni strani vzgojno-izobraževalni načrt, na drugi strani pa značilnosti njegove izvedbe, moramo po Kellyju ločiti med uradnim in dejanskim kurikulumom oziroma med načrtovanim in sprejetim kurikulumom: »S pojmom uradni oziroma načrtovani kurikulum označujemo tisto, kar je določeno v izobraževalnem programu, perspektivah itd.; dejanski oziroma sprejeti kurikulum predstavlja realnost učenčevih izkušenj. Razlika med njima je lahko zavestna ali nezavedna ...« (prav tam, str. 12). Kelly pa loči še formalni kurikulum (tisti del, ki zajema čas rednih učnih obveznosti) in neformalni kurikulum (tisti del, ki spada v čas po učnih urah, ob koncu tedna, počitnicami, med aktivnostmi v prostem času itd.). Te aktivnosti mnogokrat gledamo kot na »izvenkurikularne aktivnosti«, vendar jih moramo upoštevati, ko načrtujemo ponudbo uradnega kurikulumu (npr. obremenjenost učencev z domačimi nalogami).

Na podlagi navedenih ugotovitev Kelly povzame: »Potrebujemo definicijo, ki nas bo pripeljala 'izza kurikulumu' ali vsaj izza uradnega kurikulumu, ali pa moramo spoznati, da kate- rokoli definicijo kurikulumu že sprejmemo,

mora ta zajemati vsaj štiri osnovne dimenzije izobraževalnega načrtovanja in prakse: name- ne (cilje) načrtovalcev, procedure, sprejete za izvedbo teh intenc, dejanske izkušnje učencev, ki rezultirajo iz učiteljevih direktnih posku- sov, da bi uresničili lastne intence oziroma in- tence načrtovalcev kurikulumu, in 'skrito' učenje, ki nastaja kot stranski produkt organi- zacije kurikulumu ter seveda šole.« (prav tam, str. 14)

Pri naši kurikularni prenovi so (bolj ali manj ustrezen) odgovor na vprašanje, zakaj preno- viti šolski sistem, Izhodišča kurikularne pre- nove, ki jih je sprejel Nacionalni kurikularni svet.

2. SESTAVINE KURIKULUMA

S Kellyjevo definicijo kurikulumu kot »urad- nega« in »dejanskega programa« prehajamo že na poskus opredelitve nujnih vsebinskih elementov kurikulumu, ta pa je v mnogočem odvisna od tega, kaj si konkretni načrtovalci kurikulumu predstavljajo pod pojmom vzgoje ter izobraževanja in seveda pod pojmom šola- nja ali pouka. Če izhajamo iz predstave, da je vzgojno-izobraževalno dejavnost mogoče v ce- loti načrtovati, se lahko skoraj povsem zado- voljimo že z eno prvih izpopolnjenih definicij kurikulumu, ki jo je leta 1949 predlagal R. Tyler: »... da mora kurikulum vsebovati štiri elemente, kurikularno načrtovanje pa štiri dimenzije: cilje, vsebino oziroma predmet, metode oziroma procedure in evalvacijo.« (Tyler, Basic Principles of Curriculum and In- struction, povzeto po Kelly, 1989, str. 15)

V andragoški literaturi se pri opredeljevanju vsebinskih elementov kurikulumu srečamo s pojmom andragoški cikel, ki je po Pastuoviću »... domača sopomenka za 'razvoj kuriku- luma'«. (Pastuović, 1994, str. 94) Posebnost andragoškega ciklusa je v razmerju do oprede- ljevanja elementov »šolskega kurikulumu« v tem, da se med sestavne dele kurikulumu uvr- šča identifikacija izobraževalnih potreb, ki naj

¹ Članek je nastal na po- dlagi predavanja, ki sem ga imel na uvodnem se- minarju za člane pro- gramskih komisij za izo- braževanje odraslih v Ljubljani (Andragoški center RS), 13. in 14. fe- bruarja 1997.

Vsak kurikulum (implicitno ali eksplicitno) vsebuje cilje, vsebine, metode oziroma procedure in evalvacijo, tehnike načrtovanja pa se ločijo po tem, iz katerega od navedenih elementov izhajamo pri načrtovanju, ali še preprosteje, ali najprej določimo cilje (in pri tem bolj ali manj upoštevamo izobraževalne potrebe in interese), vsebino (učno snov) ali temeljne procedure oziroma metode poučevanja. Obseg »nacionalnega kurikulumu« pa je odvisen od načelne odločitve o odprti oziroma zaprti strukturi predpisanega kurikulumu.

bi bila izhodišče za določanje drugih elementov kurikulumu (Knowles, 1980, str. 82–119; Krajnc, 1989, str. 20; Pastuović, 1994, str. 77, itn.).

Tehnika določanja omenjenih elementov je odvisna od odločitve o osnovni strategiji načrtovanja kurikulumu, ki definira kurikulum glede na stopnjo strukturiranosti in tehniko načrtovanja.

Glede na stopnjo strukturiranosti kurikulumu ločimo:

- odprti kurikulum, ki se po Šircu omejuje predvsem na »učne cilje, vključno v njihovi sintezi, se pravi na učne, to je izobraževalne in vzgojne učnocijne načrte. V učiteljevi pristojnosti pa ostaja, da tak učnocijni izobraževalni in vzgojni načrt ustrezno prilagodi konkretnim učnosituativnim okoliščinam ...« (Širec, 1983, str. 320); v andragoški literaturi pa odprti kurikulum opredeljujejo kot kurikulum, ki omogoča dinamično sprotno prilagajanje sposobnostim, poprejšnjemu znanju in motivaciji udeleženca (Pastuović, 1994, str. 64), ter kot kurikulum, ki omogoča usklajevanje izobraževalnih interesov treh pglavitnih akterjev v izobraževanju odraslih: družbe, podjetja ali delovne

organizacije in posameznika – udeleženca izobraževalnega procesa (prav tam, str. 69; v tej zvezi P. Jarvis uvede pojem pogajalski kurikulum, in sicer kot takšno obliko načrtovanja, ki izhaja iz spoznanja, da se odrasli učijo bolje, če jim omogočimo samonadzor in soodločanje pri izbiri učne vsebine, učnih metod in seveda pri evalvaciji kurikulumu (Jarvis, 1989, str. 26);

- zaprti kurikulum oziroma »teacher proof

curriculum«, v katerem se »... učitelju vnaprej natančno določi in predpiše vse stopnje učnega procesa, ne upoštevajoč konkretne učnosituativne okoliščine in iz njih izvirajočo stopnjo učnostorilnostne selektivnosti. Pri zaprtem kurikulumu ... je učitelj v učnem procesu seveda samo še statist.« (Širec, 1983, str. 320; glej tudi Jarvis, 1989, str. 25; Knoll, 1989, str. 29).

Glede na tehniko načrtovanja kurikulumu pa ločimo:

- učno-snovno načrtovanje,
- učno-ciljno načrtovanje,
- procesno-razvojno načrtovanje, ki pomeni posebno obliko učno-ciljnega načrtovanja,
- in še nekatere posebne didaktične ali pragmatične modele načrtovanja, o katerih ne bomo govorili.

3. REALNI KURIKULUM IZOBRAŽEVALNE INSTITUCIJE KOT MNOŽICA KURIKULUMOV

Pri Kellyju smo spoznali, da kurikulum pomeni srečanje oziroma presek uradnega (administrativnega) in dejanskega vzgojno-izobraževalnega programa, od upoštevanja tega dejstva pa je odvisna kvaliteta načrtovanja. Dober nacionalni kurikulum je torej tisti, ki kar se da omogoča in celo spodbuja srečanje uradnega in dejanskega kurikulumu.

Doyle meni, da šolsko realnost sestavlja prepletanje uradnega kurikulumu, kurikulumu, zastopanega v učbenikih in učnih pripomočkah, kurikulumu, ki je dejansko vključen v poučevanje v razredu, kurikulumu, ki se ga učijo učenci, in kurikulumu, utelešenega v testih za preverjanje znanja (Doyle, 1992, str. 69). Danes je torej »... pozornost kurikulumarnih specialistov preusmerjena od kurikulumu kot predpisanega usmerjevalnega mehanizma h kurikulumu kot entiteti, ki jo praticiramo v razredu, ter kot 'nastajajoči konstrukciji', rezultatu interakcije med učiteljem in učenci.« (prav tam, str. 72)

Podobne poglede zastopajo tudi teoretiki pri izobraževanju odraslih, saj se zavzemajo za širšo definicijo kurikulumu, ki naj zavzema »... celotno paletu izobraževalnih praks in učnih izkušenj.« (Griffin, 1978, Recurrent and Continuing Education: A Curriculum Model Approach, povzeto po Jarvis, 1989, str. 24) Pri izobraževanju odraslih se poleg navedenih dejavnikov (kurikulumov) pojavijo še nekateri dodatni vplivi na realni kurikulum,

Dober nacionalni kurikulum naj bi bil presek uradnega in dejanskega kurikulumu.

med katerimi so najpomembnejši ekonomska prisila in objektivne potrebe po izobraževanju (Knoll, 1989, str. 32), ki jih izražajo trije partnerji v izobraževanju: država z lastno izobraževalno in zaposlovalno politiko, podjetja, v katerih so zaposleni morebitni odrasli učenci, ter seveda subjektivne potrebe udeležencev izobraževanja.

Če torej razumemo kurikulum kot »realno substanco vzgojno-izobraževalnega procesa«, moramo temeljito spremeniti pogled na načrtovanje izobraževanja. Pojav skritega kurikuluma, ki označuje odmik vzgojno-izobraževalnega procesa od uradnega, vnaprej določenega kurikuluma, ne smemo razumeti le kot posledico slabega načrtovanja (češ da bi se mu lahko izognili, če bi načrtovali bolj dosledno) niti kot vdor ideoloških elementov v pouk in življenje institucije.

Danes pouka ne razumemo le kot učiteljevo vestno izpolnjevanje nalog, opredeljenih z uradnim kurikulumom, temveč kot kompleksno celoto življenja v izobraževalni organizaciji, torej kot splet dejavnih (in obojesmernih) razmerij med učenci in učiteljem, učno snovjo, neformalnimi (obštudijskimi) dejavnostmi, predpisanimi učbeniki in katalogi znanj, izpitnim režimom in simbolnim okvirom (moralnih) načel in pravil, ki sestavljajo hišni red šolske skupnosti. Da pa bi vsi naštetni elementi življenja v šoli lahko postali uspešni vzgojni dejavniki, morajo strokovni delavci šole izoblikovati konsistenten vzgojno-izobraževalni koncept, ki poleg predpisanega kurikuluma upošteva tudi usklajeno delovanje dejavnikov t. i. skritega kurikuluma.

Za nas je pomembno poudariti še nekaj: uradni kurikulum je lahko oblikovan tako, da srečanje vseh omenjenih bistvenih sestavin izobraževalne organizacije omogoča ali ovira, vsekakor pa pomembno vpliva na njeno življenje. Ta cilj načrtovanja uradnega kurikuluma je odvisen od osnovne filozofije oziroma modela vzgoje in izobraževanja, torej od tega, kako si predstavljamo cilje vzgojno-izobraževalnega procesa. Teorija loči dve za nas relevantni usmeritvi:

- kulturno-transmisijski model vzgoje in izobraževanja,
- procesno-razvojni model vzgoje in izobraževanja.

Kulturno-transmisijski model vzgoje in izobraževanja »... vidi vprašanje vzgoje in izobraževanja tako v smislu iniciacije v telesu vedenja, za katere se domneva, da imajo no-

tranjo vrednost, kot v smislu pridobivanja uporabnega znanja.« (Kelly, 1989, str. 110; glej tudi Jarvis, 1989, str. 25) Preprosto povedano: v kulturno-transmisijskem modelu je temeljna naloga vzgoje in izobraževanja prenašanje vnaprej zgrajenega telesa vednosti (torej znanja, spretnosti, vrednot in navad) na učenca ter s tem iniciacija mladostnika v dejanski svet kulture. Da takšen model vzgoje in izobraževanja ne more ustrezati zakonitostim izobraževanja odraslih, ni treba posebej pojasnjevati!

Procesno-razvojni model vzgoje in izobraževanja pa »... predpostavlja koncept vzgoje in izobraževanja kot procesa kontinuirane rasti in razvoja, ki je lahko zagotovljen le ob navezavi

Skriti kurikulum je posledica preprostega dejstva, da izobraževalni in vzgojni učinki nastajajo kot rezultat aktivne interakcije med učiteljem in učenci, med učenci in simbolnimi okviri njihovega bivanja v šoli ter mnogimi »zunanji elementi«, ki vplivajo na organizacijo v izobraževalni organizaciji in njeno življenje (omenimo le izpitne kataloge oziroma sistem eksternega preverjanja znanja).

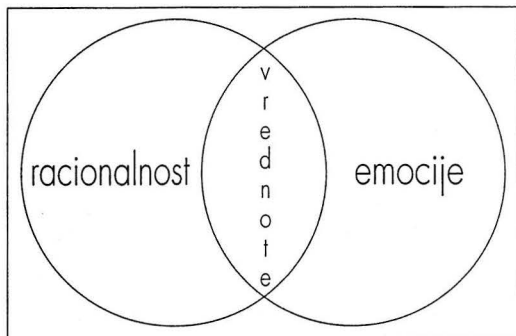
na jasno artikulirane principe vzgojno-izobraževalnih procedur in prakse.« (Kelly, 1989, str. 110; glej tudi Jarvis, 1989, str. 25) Jasno je, da tudi ta model predpostavlja prenos določenega znanja, izkušenj itn., vendar poudarja prednostno naravo tistih vsebin in metod poučevanja, ki prispevajo k razvoju učenčevih osebnostnih zmožnosti, pa naj gre za:

- razvoj kognicije, ki je temeljni pogoj kritičnega mišljenja;
- razvoj tistih kognitivnih in afektivnih lastnosti, ki omogočajo postopno oblikovanje vrednostne orientacije posameznika ter avtonomne morale;
- ali za asimilacijo tistega znanja, spretnosti in navad, ki omogočajo kvalitetno profesionalno socializacijo posameznika.

Že bežen pogled na navedene razsežnosti procesno-razvojnega modela pokaže, da resno upoštevanje temeljnih vrednot in vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki mu lahko sledimo od Bele knjige in Šolske zakonodaje do Izhodišč kurikularne prenove, od nas zahteva premik od klasičnega kulturno-transmisijskega modela vzgoje in izobraževanja k procesno-razvojnemu modelu. Preden pa si pogledamo, kako se kaže zahtevani premik z vidika praktičnega načrtovanja kurikuluma, si bomo omenjeno teorijo ogledali še z vidika srečanja strategije poučevanja in strategije učenja, ki šele sproži želene vzgojno-izobraževalne učinke.

4. DEJANSKI PROBLEM VSAKEGA NAČRTOVANJA: SREČANJE STRATEGIJE POUČEVANJA IN STRATEGIJE UČENJA, KI ŠELE SPROŽI ŽELENE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE UČINKE

Ta problem bomo ponazorili s shemo I. Kosovela (1996), ki prikazuje nastanek vrednot kot presek dveh »življenjskih krogov« (kurikulumov), to je kroga racionalnosti in kroga emocij.



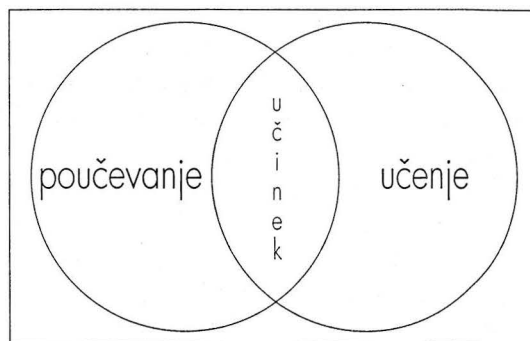
Vrednote nastajajo torej kot presek dveh razsežnosti medčloveške komunikacije, prenosa vednosti, ki poteka v sferi ratia, ter ustrezne čustvene dimenzije komunikacije, ki zaposluje človekove emocije.

Problem vzgoje in izobraževanja je v tem, da lahko vrednote predpostavimo tudi v obliki »večnih resnic« in jih podajamo učencem tako kot vsako drugo znanje. Ravno to se zgodi pri kulturno-transmisijskem modelu vzgoje in izobraževanja, v katerem zato odpade potreba po utemeljevanju vednosti, ki jo prenašamo na učenca, in tudi na učiteljevo osebno vključitev v učno komunikacijo, ki »suho tehnično znanje« vkomponira v »osebni, vrednostni odnos do spoznanja« in tako učencu omogoči postopno oblikovanje lastnega (reflektirajočega) pogleda na svet.

Trdimo lahko celo, da se tak ideološki koncept prenašanja »večnih vrednot« nujno ne obnese, kajti prenašamo lahko le določene informacije, vzorce vedenja, zagotovimo lahko tudi poslušnost učenca, ne moremo pa tako spodbuditi notranje aktivnosti v učencu, ki šele ustvari »subjektivno emocionalno podstat« vrednote. Za ponazoritev tega stališča je še vedno poučna polemika med A. Ušeničnikom kot predstavnikom katoliške pedagogike in kulturnim pedagogom S. Gogalo v letih 1935–1936, v kateri prvi poudarja pomen privzgajanja moralnih (verskih) navad, drugi pa pomen doživetja kot temeljnega pogoja za oblikovanje pravih krščanskih vrednot. Poučno je predvsem Gogalovo opozorilo, da dogmatika in dril neposredno ovirata nastanek ponotranjene krščanske morale, ki temelji na ustreznih moralnih vrednotah.

To bo še bolj očitno, če s podobno shemo po-

nazorimo nastanek vzgojnega učinka kot preseka poučevanja in učenja:



Vzgojne učinke ustvari seveda tudi kulturno-transmisijski model poučevanja, čeprav se ne zmeni za učenčeve strategije učenja, toda ti učinki so navadno omejeni na:

- najelementarnejše oblike obvladovanja snovi (učenje na pamet oziroma na podlagi poskusov in zmot, brez globljega razumevanja učne snovi in sposobnosti transferne uporabe učne snovi pri reševanju življenjskih problemov) oziroma
- vedenjske vzorce – navade (konformistična morala, ki pravzaprav ne temelji na ponotranjenih vrednotah, temveč na najelementarnejši težnji po izogibanju težavam in zagotavljanju ugodja).

V tistem trenutku, ko si pri načrtovanju kurikuluma postavimo višje cilje (razvoj kritičnega mišljenja, strpnega odnosa do okolice in do soljudi, avtonomne morale – vse navedene vrednote najdemo zapisane v sprejetih programskih in zakonskih dokumentih) pa kulturno-transmisijski model vzgoje in izobraževanja preprosto več ne ustreza; da ne omenimo etične razsežnosti problema in zahteve po spoštovanju človekovih pravic (pravica do lastnega prepričanja).

5. OBLIKOVANJE KURIKULUMA NA RAVNI DRŽAVE, ŠOLE, UČITELJA

Po uvodnem teoretičnem orisu pojma kurikulum, dejanskih paradigem vzgojno-izobraževalnega procesa in pojmovanja realnega kurikuluma kot stičišča množice kurikulumov prehajamo na problem umeščanja kurikuluma na različne ravni odločanja. Načrtovanje kurikuluma poteka vedno (eksplicitno ali implicitno) na več ravneh:

- raven države: na tej ravni se oblikuje vrsta programskih dokumentov, ki določajo vzgojno-izobraževalni sistem:
- nacionalni kurikulum (oziroma vzgojno-izobraževalni program),

– izpitni katalogi,
 – seznam predpisanih učbenikov,
 – izvedbeni dokumenti, ki določajo sistem varstva temeljnih človekovih pravic vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa (učitelj, učenci, starši) s pomočjo inšpekcijskih služb;

- družbena (nevladna) raven: za potrebe izobraževanja odraslih lahko država spodbudi in financira posebna strokovna telesa oziroma organizacije, ki skrbijo za kakovostno ugotavljanje trenutnih potreb po izobraževanju ter seznanjanje morebitnih uporabnikov z dejanskimi oblikami izobraževanja (borza znanja);
- raven šole/izobraževalne institucije: na tej ravni se naj bi oblikovali:
 - izvedbeni kurikulum,
 - publikacije, s katerimi konkretna šola/izobraževalna institucija seznani otroke in starše (oziroma odrasle interesente za izobraževanje) o posebnostih vzgojno-izobraževalne ponudbe;
- raven učitelja: na tej ravni se oblikujejo neposredne učne priprave.

Razmerje med kurikulumi na teh štirih ravneh je v prvi vrsti odvisno od strukture programskih dokumentov na nacionalni ravni. Bolj ko je struktura nacionalnega kurikuluma zaprta, bolj se formalizira priprava kurikulumov na nižjih ravneh odločanja (ali pa to načrtovanje povsem odpade, če ni neposredno zahtevano), hkrati s tem pa se zmanjšuje možnost kvalitetnega vzgojno-izobraževalnega dela.

6. NACIONALNI KURIKULUM – AVTONOMIJA ŠOLE IN UČITELJA – STANDARDI ZNANJA

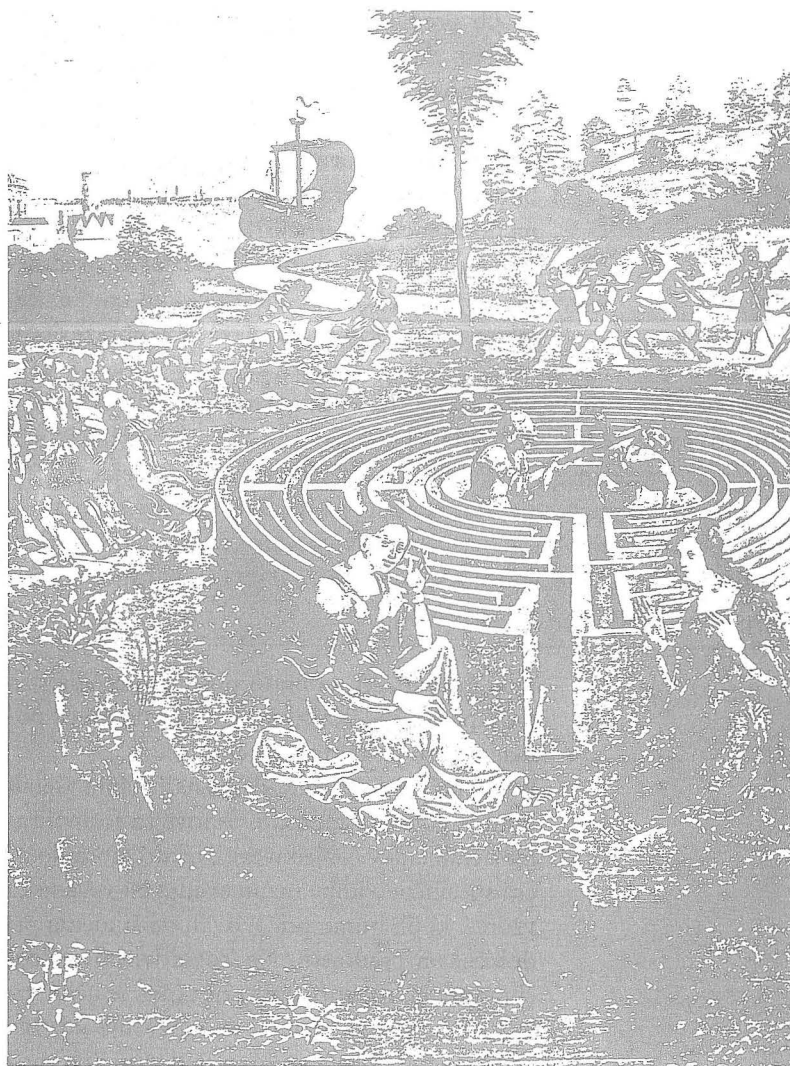
Izhodišča kurikularne prenove v prvem in drugem načelu (str. 16) opredeljujejo temeljno strategijo priprave nacionalnega kurikuluma na vseh ravneh izobraževanja z odločitvijo za:

- učno-ciljno in procesno-razvojno strategijo načrtovanja,
- odprti model načrtovanja, torej le za oblikovanje okvirnega nacionalnega kurikuluma.

Hkrati pa strategija kurikularne prenove temelji na:

- načelu avtonomije šole in učitelja,
- načelu zunanjega nadzora nad izobraževalnimi učinki s sistemom eksterne preverjanja znanja na osnovnošolski in srednješolski ravni.

Te strateške opredelitve torej zahtevajo uva-



nje novih strategij načrtovanja kurikuluma, ki jih bomo opisali v nadaljevanju.

7. PROBLEMI KLASIČNEGA UČNO-SNOVNEGA IN UČNO-CILJNEGA KURIKULUMA S SREČEVANJEM REALNEGA KURIKULUMA

Probleme klasičnega pristopa k načrtovanju nacionalnega kurikuluma najlepše opredeljujejo misli članov Mednarodnega inštituta za načrtovanje vzgoje in izobraževanja pri Unescu:

»Šolske knjige običajno napišejo predmetni specialisti, zato je bil njihov vpliv do danes zelo velik. Prek 90 odstotkov vseh učnih materialov so v večini držav do danes pripravljali le predmetni specialisti.

Delo predmetnih specialistov je podvrženo kritiki, češ da so učni cilji, kakor so jih predlagali, preveč tehnični, specialistični in še drugače neustrezni za mnoge učence. Verjetno je neustreznost mnogih seznamov učnih ciljev, ki

so jih predlagali predmetni specialisti, odraz dejstva, da tem predmetnim specialistom nismo zastavili primernih vprašanj. Običajno so mislili, da odgovarjajo na vprašanje: kakšno naj bo elementarno poučevanje učencev, ki bodo kasneje opravljali visoko zahtevna dela na določenem področju?...

Vprašanje, ki bi ga morali postaviti predmetnim specialistom, se glasi nekako takole: kaj lahko vaš predmet prispeva k izobraževanju

Pod vplivom behaviorizma se je v kurikularni teoriji pozornost teoretikov usmerila na vzgojno-izobraževalni učinek (spremembo vedenja) ter možnosti njegovega vnaprejšnjega pogojevanja (načrtovanja), vprašanja, povezana s pozicijo učitelja in učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu, in vprašanja vzrokov, zaradi katerih pride do želenih vedenjskih sprememb, pa so bila izrinjena kot objekti znanstvenega preučevanja.

mladih ljudi, ki ne bodo postali specialisti za vaše področje? Kako lahko vaš predmet pomaga laiku na tem področju?...

Potrebno je pripomniti, da seznam učnih vsebin še ne zagotavlja zadostne osnove za formuliranje učnih ciljev (objectives). Nekdo mora določiti specifične vidike razumevanja ali vedenjske vzorce, ki jih bomo pričakovali od študenta pri določenem predmetu. Na kognitivnem področju moramo identificirati pričakovane učne stile (skills), kot so znanje, razumevanje itd. Na afektivnem področju moramo identificirati pričakovane vedenjske vzorce, kot so interesi, sprejemanje obveznosti itd. Izobraževalni predmeti bodo ustrezno precizirani le, če bo njihova definicija vsebovala specifično (mentalno) vedenje in posebno vsebinsko območje, na katero se bo nanašalo omenjeno mentalno vedenje.« (Methodology for the Evaluation of Education Attainments; a Project of the IBRD AND IIEP, 1975, str. 41–44)

Na podlagi navedenih misli uglednih mednarodnih strokovnjakov, kakršna sta recimo A. Lewy in T. N. Postlethwaite, lahko definiramo naslednje osnovne težave klasičnega pristopa k načrtovanju:

- osnovna težava klasičnega učno-snovnega načrtovanja: prenatrpanost učnih načrtov; Prenatrpanost učnih načrtov je po navadi prav posledica učno-snovnega načrtovanja, in to iz dveh razlogov:

- zaradi zelo hitrega širjenja znanstvenih spoznanj, ki jih predmetni specialisti preprosto »ne morejo« izpustiti iz vsebine učnih predmetov;

- iz povsem tehničnega razloga, saj učno-

snovna strategija po navadi izhaja iz posameznih učnih predmetov in ne iz kurikuluma kot celote ali iz njegovih osnovnih intenc (ciljev) in principov. Ta razlog postane še posebej očiten, ko posegamo v kurikulum le zaradi nujnega posodabljanja vsebin posameznih predmetov v skladu s hitrim razvojem znanosti, pri čemer pa nimamo v mislih, kako ti posegi v parcialne dele kurikuluma vplivajo na celoten vzgojno-izobraževalni program.

- osnovna težava klasičnega učno-ciljnega načrtovanja: tehnicizem in rigidnost v pojmovanju učne komunikacije.

Teoretska postavka klasične znanstveno orientirane kurikularne (in širše didaktične) teorije je bilo spoznanje, da je mogoče vzgojno-izobraževalne cilje izraziti v obliki behavioralnih ciljev, to je v obliki želenih sprememb vedenja in vedénja, te pa je mogoče oblikovati v linearni hierarhični model operativnih ciljev (Bloom, 1956).

Seveda nikoli noben teoretik ni zanikal dejstva, da so vzgojno-izobraževalni učinki produkt pedagoškega procesa, zato je bilo treba pojmovanje pedagoškega procesa, vsaj teoretično, nujno prilagoditi paradigmi linearno in hierarhično postavljenih učnih ciljev. Tako se je v zavesti načrtovalcev, kmalu pa tudi uporabnikov, takšnega modela načrtovanja (torej učiteljev) zasidrala predstava o enosmernosti vzgojno-izobraževalnega procesa, ki naj poteka le od učitelja proti učencu, od odraslega proti otroku, torej od bolj izkušenega in močnejšega člena proti nevednemu in šibkemu članu vzgojno-izobraževalne komunikacije.

Če se zavedamo dejstva, da se lahko z znanstvenim načrtovanjem (programiranjem) vzgojno-izobraževalne dejavnosti ukvarjajo le za to usposobljeni pedagoški teoretiki, lahko hitro spoznamo, kaj se je v takšnem pedagoškem modelu zgodilo s pozicijo učitelja in učenca. Učenec je bil kot šibki, nevedni in nevzgojeni člen izrinen od kakršnekoli aktivne vloge ne le pri načrtovanju učnega procesa, temveč je bil tudi v procesu samem postavljen v vlogo pasivnega sprejemnika vzgojnih in izobraževalnih vplivov. Pasivizirana in instrumentalizirana pa je bila tudi vloga učitelja – praktika, ki naj bi natančno upošteval navodila načrtovalcev, torej predpisan učni program, čim bolj neodvisno od trenutnih motečih vplivov okolja, interesov in želja učencev, razlik v njihovi sposobnosti in načinu dojemanja učne snovi itn. Behavioristično zastavljen učni načrt je tako postajal čedalje bolj natančno dolo-

čen, »tehnično popoln, zaprt« (Kroflič, 1992, str. 14).

Instrumentalizacija učiteljeve vloge v behaviorističnem modelu načrtovanja se kaže tudi v strukturi učiteljeve avtoritete. Ta prevzema vse značilnosti srednjeveškega koncepta apostolske avtoritete, za katerega je značilna moč, ki izhaja iz učiteljeve pozicije in zunanjih atributov moči (kateder, redovalnica), ter popolna nevprašljivost učiteljevih dejanskih kvalit (»prav ima zato, ker je učitelj«). Takšen model je deloval sorazmerno uspešno tako dolgo, dokler je to učiteljevo pozicijo podpirala na eni strani država z ustreznim statusom učiteljskega poklica, na drugi strani pa starši otrok, ki so v predšolskem obdobju otrokom privzgojili temeljno poslušnost in ubogljivost. Moramo pa vedeti, da zaradi takšne avtoritete učitelj vedno »plača določeno ceno«, to pomeni, da njegova osebnost v pedagoškem procesu pravzaprav nič ne šteje.

Danes, ko model apostolske učiteljeve avtoritete preprosto ni več mogoč zaradi več razlogov (spremenjen družbeni status učitelja, spremenjena družinska vzgoja) in niti ni več upravičen zaradi postavljanja drugačnih temeljnih izobraževalnih ciljev (učitelj kot ekskluzivni posredovalec »nevprašljive resnice« je anahronizem, saj ga je mogoče nadomestiti z boljšimi prenaševalci vednosti itd.), je prav neverjetno, da mnogi praktiki še vedno v apostolski avtoriteti vidijo edini model avtoritete v šoli. Sodobne strategije načrtovanja kurikula pa seveda zahtevajo temeljite spremembe na tem področju, ki jih označujem z modelom samoomejitvene avtoritete (Kroflič, 1996).

Kljub navidezni čistosti opisanega modela se predstavniki behaviorističnega načrtovanja srečujejo z velikimi težavami in učnimi neuspehi. Te si lahko razlagamo kot posledico različnih dejstev:

- vseh učnih ciljev preprosto ni mogoče izraziti v obliki zelenih sprememb vedenja in vedénja, torej v obliki behavioralnih ciljev;
- prav tako ni mogoče predpostaviti, da si vzgojni učinki sledijo po linearni in hierarhični shemi, tako da lahko vedno začnemo pri preprostih in bližjih ter postopoma napredujemo proti kompleksnim in oddaljenim spremembam;
- učni proces nikoli ne poteka povsem linearno, od učitelja proti učencu, saj brez vsaj minimalne aktivne vloge učenca ni mogoče predpostaviti pretoka informacij, kaj šele

učenčevega razumevanja in kritičnega odnosa do učne snovi;

- instrumentalizirana učiteljeva in učenčeva vloga onemogoča oblikovanje transfernega razmerja, ki je temeljni pogoj vzgojno-izobraževalnega vpliva;
- in navsezadnje, če upoštevamo že navedeno dejstvo, da so učni učinki mnogokrat nepredvidljivi in nenamerni, potem si lahko predstavljamo, do koliko neskladij in nezaželenih učinkov privede do potankosti vnaprej določen model poučevanja.

Skupna značilnost obeh strategij načrtovanja je neskladje med smerjo načrtovanega in dejanskega nastajanja vzgojno-izobraževalnih učinkov.

V klasičnem načrtovanju pomeni natančno določen kurikulum najpomembnejšo entiteto pedagoškega procesa. Je namreč začetna točka, načrtovanja in izvedbe učnega procesa. Zaplete

se pri določanju smeri načrtovanja kurikula na eni strani ter ustvarjanja učnih učinkov na drugi strani. Behavioristično načrtovanje namreč izloči vprašanje kvalitativnih značilnosti učnega procesa in tudi specifičnih značilnosti učenca. Načrtovanje poteka torej po programu in prek učitelja do učnega učinka, kot prikazuje sklenjena črta na tabeli.

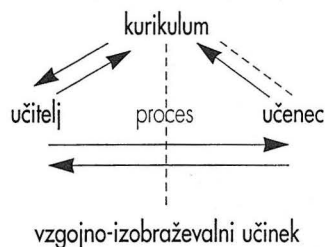
Drugačna pa je pot ustvarjanja učnega učinka. Ta je predviden v programu, nastaja pa še vedno prek (sicer enosmerno določenega) učnega procesa med učiteljem in učencom, kot prikazuje pretrgana črta na navedeni tabeli. In prav ovinek v klasični načrtovalski strategiji, ki je v izrazitem neskladju z dejansko smerjo ustvarjanja učnih učinkov, je eden poglavitnih vzrokov neuspeha klasičnega načrtovanja kurikula, ki ga skušajo odpraviti nove smeri v razvoju sodobne kurikularne teorije:

Procesni model poskuša preseči postavke klasičnega načrtovanja:

- vzgojno-izobraževalnih ciljev ne vidi več kot vnaprej fiksno opredeljenih, od zunaj postavljenih »idealnih jazov« (končnih oblik vedenja in vedénja, ki jih želimo vzgojiti), temveč kot notranje, v vzgojno-izobraževalni proces vgrajene principe;
- učenec je v procesnem načrtovanju pojmovan kot aktiven člen učne komunikacije; če



Sodobno procesno načrtovanje



želimo namreč doseči želene učne učinke v smislu učenčevega nenehnega razvoja k avtonomni, kritični osebnosti, moramo najprej izhajati iz njegovih razvojnih

zmožnosti, zagotoviti njegovo aktivno vlogo v učnem procesu (razumevanje nove učne snovi, reševanje problemov, razvijanje stališč in kompleksnejših kognitivnih stilov itn.) in ga tudi postopoma kar se da enakovredno vključevati pri samem načrtovanju kurikulumu (dopuščanje izbirnih vsebin, upoštevanje učenčevih trenutnih interesov pri izbiri primerov in problemskih sklopov, s katerimi popestrimo načrtovano učno snov itn.);

- vzgojno-izobraževalni proces je pojmovan kot obojestranska aktivna komunikacija med učiteljem in učencem, v kateri ima učitelj seveda še vedno dominantno vlogo, mora pa upoštevati razvojne zmogljivosti učenca in tudi spoznanje, da brez aktivne udeležbe učenca pri pouku ne moremo računati z razvojem njegovih kompleksnejših mentalnih struktur, ki omogočajo trajno, transferno bogato znanje ter samostojno reševanje učnih problemov in približevanje osnovnemu cilju procesnega modela: razvoju kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnosti;
- in končno, vzgojno-izobraževalni proces ni več pojmovan kot instrument približevanja

k vnaprej fiksno določenemu ciljnemu stanju, temveč kot sam svoj cilj s sebi lastno notranjo vrednostjo – naučiti se učiti in tako zagotoviti trajen (samo)razvoj vsakega posameznika. Ali kot je že davnega leta 1916 zapisal Dewey, ko je kri-

tiziral klasično pedagogiko: »... rast je pojmovana, kot da bi imela nek konec (cilj), namesto da sama pomeni cilj (konec).« (Dewey, *Democracy and education*, povzeto po Kelly, 1989, str. 106)

8. AKTUALNOST PROCESNEGA MODELA NAČRTOVANJA PRI IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Aktualnost procesnega modela načrtovanja kurikulumu se še posebej kaže na andrago-

škem področju. Trdimo lahko celo, da je za postavljanje pomena spodbujanja aktivne vloge učenca v pedagoški didaktiki spodbudilo postopno osamosvajanje andragogike kot razmeroma samostojne vede o vzgoji in izobraževanju odraslih.

Pastuović zato loči neintegrirano programiranje in sistemski integrirani način programiranja izobraževanja odraslih:

»Za neintegrirano programiranje je značilna osamitev od kontekstualnih organizacijskih in družbenih dejavnikov. Tak postopek programiranja ne sintetizira individualnih potreb udeležencev, potreb organizacije (šole in podjetij) s potrebami krajevne in širše skupnosti (občine, mesta, države). V programu, ki nastaja tako, prevladuje en izobraževalni interes nad drugimi, glede na to, kje je program nastal. Če so program delali na ministrstvu, prevladuje splošni državni interes, če ga sestavlja podjetje, so v njem upoštevane predvsem njegove potrebe, če ga naredi šola, bo program zelo podoben istovrstnemu programu za mlade, če pa zasebna andragoška organizacija, bodo prevladovali individualne izobraževalne potrebe udeležencev ...

Sistemski integrirani model programiranja izobraževanja odraslih (pa) zahteva, da poznamo podatke o bistvenih organizacijskih spremenljivkah šole, podjetij, iz katerih prihajajo udeleženci, omejitvah v okolju in sami organizaciji ter potrebah in ciljnih okolja, organizacije in udeležencev ...« (Pastuović, 1994, str. 72-73)

Za nas je še posebno pomembno opozorilo, da je konkretna uporaba integrativnega modela načrtovanja izobraževanja odraslih precej odvisna od državne izobraževalne politike, torej »... od tega, koliko nacionalna šolska politika dovoljuje šolam, podjetjem, učiteljem in udeležencem, da sodelujejo pri nastajanju programa. Napredna pedagoška praksa, ki se razvija v državah tržnega gospodarstva in politične demokracije, omogoča, da se pluralizem izobraževalnih interesov tudi izrazi, da se morebitna nasprotja med temi rešujejo z integriranim prijemom, daje legitimnost vsem interesom, ne da bi odvezemala enim na račun drugih – odkrito ali prikrito.« (prav tam, str. 74) Načela procesnega načrtovanja kurikulumu pa se skladajo tudi z mikropedagoško analizo izobraževanja odraslih. To določata predvsem dve spoznanji:

- da se interesi in sposobnosti odrasle osebe za izobraževanje povečujejo, če ji omogoči-

Klasično načrtovanje kurikulumu je v nasprotju z ustvarjanjem učnih učinkov.

mo sodelovanje pri končnem načrtovanju izvedbenega kurikulumu ter določene oblike samoregulacije lastnega učnega procesa (Jarvis, 1989, str. 26);

- da imajo odrasli več izkušenj, s katerimi lahko povezujejo nove učne vsebine, hkrati pa so mnogokrat manj »miselno odprti« (open-minded) za nove ideje in še posebej za nove kognitivne pristope k učnim vsebinam (Krajnc, 1989, str. 21), zato je prilagajanje učnega procesa njihovim sposobnostim in osebnim mentalnim pristopom v okviru izvedbenega kurikulumu toliko pomembnejše; z rigidnim načrtovanjem kurikulumu bomo namreč izgubili vse prednosti odraslih za izobraževanje, ki izhajajo iz bogastva osebnih izkušenj, ter hkrati povečali njihove »hendikepe«, ki so povezani z že ustaljenimi in fiksiranimi miselnimi strukturami.

Načela procesnega načrtovanja učne situacije omogočajo ravno upoštevanje navedenih postavk andragoškega pristopa k poučevanju. Med osnovne konkretne pedagoške/andragoške prijeme, ki jih predpostavlja procesno-razvojni pristop, uvrščam:

- individualizacijo in diferenciacijo programa;
- načrtovano izbirnost učnih vsebin;
- veliko pozornost, namenjeno razvijanju kompleksnih kognitivnih stilov;
- veliko pozornost, namenjeno razvijanju kritičnosti, samostojnosti in aktivnega ter ustvarjalnega odnosa do stroke in življenja na splošno (v visokem šolstvu rečemo temu kar merila akademskega študija);
- nujnost sprotnega vrednotenja (evalvacije) kvalitete študijskega procesa. (Kroflič, 1993, str. 481)

Posebno mesto v tem pristopu zavzema zahteva po stalnem sprotnem preverjanju vzgojno-izobraževalnih učinkov, torej po formativni evalvaciji učnega procesa, ki izobraževalni proces približuje strukturi akcijskega raziskovanja:

»Bistvo procesnega planiranja namreč ni le v pozornosti, namenjeni kvaliteti vzgojno-izobraževalnega procesa in aktivni vlogi učenca v njem, temveč hkrati v prožnosti in sprotnem prilagajanju posebnostim same izvedbe programa. Procesno planiranje ima namreč določene strukturne podobnosti z načeli akcijskega raziskovanja, v katerem vsakemu raziskovalnemu koraku sledi sprotna evalvacija ter je v skladu z dobljeno oceno mogoče spremeniti (dopolniti) raziskovalni načrt ali celo izhodiščno raziskovalno idejo. V ocenjevanju posa-

meznih raziskovalnih korakov pa sodelujejo raziskovalec, učitelj in v eksperiment vključeni učenci (t. i. proces triangulacije).

Če se zavedamo, da je do razvoja participatornega raziskovanja (raziskovanja z aktivno udeležbo raziskovalca v sami raziskovalni situaciji), v katerega vključujemo tudi akcijsko raziskovanje, prišlo zaradi prevelike rigidnosti in distance klasičnega raziskovanja do objekta

Upoštevanje specifike andragoškega ciklusa zahteva preskok od klasičnega, linearne in zaprtega modela načrtovanja k procesnemu, odprtemu modelu načrtovanja kurikulumu. Če namreč vzamemo zares dinamiko izobraževalnih potreb ter specifiko učnih strategij odrasle osebe, se rigidno vnaprej določen kurikulum, ki instrumentalizira vlogo učitelja in izobraževančca, izkaže za neuporabnega.

opazovanja, potem v procesnem planiranju zaznamo soroden poskus preseganja rigidnosti in izoliranosti klasičnega načrtovanja kurikulumu. Sodobne raziskave vzgojno-izobraževalnega procesa namreč kažejo, da se ga kot izrazito interakcijski proces ne da natančno vnaprej določati, hkrati pa se najvišjih izobraževalnih ciljev ne da dosežati brez aktivne udeležbe učenca. Za zasledovanje ustreznega razvoja učenčevih potencialov je torej nujno potrebno, da vzgojno-izobraževalni proces sproti opazujemo in vrednotimo ter smo pripravljeni v primeru nenačrtovanih (slabih) učinkov na potrebne korekcije. Načrtovanje mora torej že v sami osnovi predvidevati evalvacijske mehanizme ter možnost upoštevanja njihovih izsledkov med izvedbo programa. Če pa želimo z evalvacijskimi postopki izslediti kvalitativne vidike vzgojno-izobraževalnega procesa, morajo biti v evalvacijo enakovredno vključene tudi 'prizadete osebe', to je učitelj in učenci. Ti niso le vir informacij o dogajanju v samem vzgojno-izobraževalnem procesu, temveč tudi vedno bolj aktivni udeleženci v dogovarjanju o načrtovanih naslednjih korakih, vsekakor pa imamo kot razvijalci in evalvatorji kurikulumu možnost in dolžnost, da učence natančno seznanjamo z nadaljnjim potekom vzgojno-izobraževalnega procesa, spremembe v procesu obrazložimo in poskušamo med učenci in učiteljem priti do konsenza o načrtovanih spremembah.« (prav tam, str. 482–483)

Podobna (ali celo identična) stališča najdemo med uglednimi andragogi. Naj navedem le opozorilo A. Krajnc, da mora »... evalvacija potekati simultano ob implementaciji progra-

ma ...« (Krajnc, 1989, str. 20) in že omenjeno zavzemanje P. Jarvisa za koncept »pogajalskega kurikuluma«, za katerega naj bi bilo značilno, da se v njem »... učitelj in učenci skupaj pogajajo o vsebini izobraževanja.« (Jarvis, 1989, str. 26) Hkrati pa te primerjave dokazujejo, da zveze med pedagogiko in andragogiko v prihodnje ne kaže pretrgati, saj črpata danes obe disciplini spodbude za nadaljnji razvoj iz podobnih usmeritev in pogledov na vzgojno-izobraževalne paradigme.

LITERATURA

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bloom, B. S. 1956, *Taxonomy of Educational Objectives. I: Cognitive Domain*, London: Longman.
- Doyle, W., 1992, *Constructing Curriculum in the Classroom, Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis* (ed. Oser, Dick and Party), San Francisco: Jossey-Bass Publishers, str. 66–79.
- Izhodišča kurikularne prenove v R Sloveniji, 1996, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Jarvis, P., 1989, *Content, Purpose and Practice, Lifelong Education for Adults (An International Handbook)*, edited by C. J. Titmus, Pergamon Press, str. 22–28.
- Kelly, A. V., 1989, *The Curriculum – Theory and Practice*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Klafki, W., 1988, *Izobraževanje učiteljev*. Iz referata dr. Wolfganga Klafkeja na 12. konferenci Evropskega združenja za izobraževanje učiteljev (ATEE) v Zahodnem Berlinu, Naši razgledi, str. 127–128, 26. februar 1988.
- Knoll, J. H., 1989, *Curriculum, Lifelong Education for Adults (An International Handbook)*, edited by C. J. Titmus, Pergamon Press, str. 29–35.
- Knowles, M. S., 1980, *The Modern Practice of Adult Education*, Cambridge Adult Education.
- Kosovel, I., 1996, *K opredelitvi polja vzgoje*, Revija 2000, št. 93–94–95, str. 171–177.
- Krajnc, A., 1989, *Andragogy, Lifelong Education for Adults (An International Handbook)*, edited by C. J. Titmus, Pergamon Press, str. 19–21.
- Kroflič, R., 1992, *Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikuluma*, Ljubljana: CRU.
- Kroflič, R., 1993, *Procesno razvojna strategija načrtovanja kurikuluma*, Sodobna pedagogika, let. 44, št. 9–10, Ljubljana, str. 473–487.
- Kroflič, R., 1996, *Samooomejitvena avtoriteta – ideal postmoderne vzgoje*, Sodobna pedagogika, let. 47/113, št. 5–6, Ljubljana.
- Pastuović, N., 1994, *Teoretična in metodična izhodišča razvoja programov v izobraževanju odraslih*, Programi, oblike in metode izobraževanja odraslih (RP izobraževanje odraslih kot dejavnik razvoja Slovenije; 2. raziskovalno poročilo), Ljubljana: Andragoški center RS, str. 62–104.
- Širec, J., 1983, *Kaj je kurikulum?* Sodobna pedagogika, let. 34, št. 7–8, Ljubljana, str. 318–321.
- Šolska zakonodaja I, 1996, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.