

Vprašanje učinkovitosti* kurikularne prenove pri spreminjanju paradigme šole

Dr. BOGOMIR NOVAK

Pedagoški inštitut

Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

E-mail: Bogomir.novak@guest.arnes.si

IZVLEČEK

Na zastavljeno vprašanje odgovarjamo interdisciplinarno. Z vidika primerjave sedanje kurikularne reforme z dosežki usmerjenega izobraževanja, značilnosti stare in nove paradigme šole ocenjujemo pomen sprememb v pedagoški praksi. S stališča same pedagoške prakse se pokaže, da je celovitost človeka v šoli lahko le motiv in proces, ne more pa postati tudi stanje in dosežen cilj.

Prispevek pokaže, da je zadnja kurikularna reforma izziv za uveljavljanje holistične paradigme na področjih novega modela izobraževanja učiteljev, uveljavljanja različnih učnih, mišljenjskih in poučevalnih stilov in drugih didaktičnih inovacij. Izzivi so tudi pri oblikovanju pozitivne samopodobe učencev in učiteljev, razvoju samostojnega mišljenja, povečevanju števila vlog in nalog učencev in učiteljev, integrativnem pouku z otroki s posebnimi potrebami in kakovosti pouka.

Ključne besede: kurikularna prenova, kurikulum, paradigma šole, celoviti človek, novi stili poučevanja, pluralizem edukacijskih interesov, polarizacija

ABSTRACT

THE QUESTION OF EFFECTIVENESS OF CURRICULAR REFORM BY CHANGING OF SCHOOL PARADIGM

The above question can be answered interdisciplinary. Comparing present curricular reform with achievements of career-oriented education, and characteristics of the old and the new school paradigm, the importance of changes in educational practice can be assessed. From educational practice standpoint, a holistic human being in school can only be a motive and a process but never a state or an achieved goal.

This paper shows the challenge of the latest curricular reform to implement the holistic paradigm for a new model of educating teachers, various learning, thinking and teaching styles and other didactical innovations. Challenges are also

* Pojem učinkovitosti se da razlikovati v smislu pozitivne in negativne učinkovitosti. Pojem učinkovitosti je zelo kompleksen in je po mnenju nekaterih za merjenje rezultatov vzgojnoizobraževalnega dela tudi neuporaben. Zato ga povežujemo s pojmom kakovosti edukacije. Zato je pedagoška aplikacija pojma učinkovitosti smiselna v iskanju preseka med različnimi zakonitostmi: razvoja učenčeve osebnosti, razvoja stroke, ki jo učitelj poučuje in zakonitosti razvoja prenove in nikakor ni le osvojitev čim več znanja v časovni enoti.

in creating positive self-image of students and teachers, in developing independent thinking, in increasing the number of roles and tasks of students and teachers, in integrative teaching of children with special educational needs and in quality of teaching.

Key words: Curriculum, curricular reform, school paradigm, holistic human being, new styles of teaching, pluralism of educational interests, polarization of educational interests, neutral school

1. Opredelitev razvojnih smeri kurikularnih reform glede na obrat od mehanicistične paradigme šole k holistični

Namen tega prispevka je izpostaviti tiste kakovostne spremembe kurikularne prenovе, ki se jih da tudi količinsko meriti. Izhajali smo iz teze, da je kurikularna reforma, ki je implicitno šolska reforma, torišče idejnega boja, tako da smo primerjali reformo usmerjenega izobraževanja iz 80. let s kurikularno prenovо v drugi polovici 90. let in pri tem ugotavljali nekatere podobnosti in razlike.¹ V začetni fazi razvoja pluralizma edukacijskih interesov je v našem prostoru še vedno ohranjena polarizacija interesov za in proti, kar pomeni, da se ponujajo mehkejše rešitve nasproti tršim, humanistične nasproti pragmatičnim. Prva daje večji poudarek na vzgojo v šoli, druga pa večjega na preverjanje znanja.

Paradigma² šole se bistveno spremeni s spremembo družbenopolitičnega sistema, ker je šola bistveno vezana nanj. Ker je paradigma tisti vzor, ki v bistvu določa človekovo dejanje in nehanje, je vprašanje paradigme šole notranje vprašanje kulture šole in njenega kulturnega okolja. Paradigma ne pomeni le kriterija normalnosti in revolucionarnosti znanosti, ampak tudi subjektivni sistem stališč, prepričanaj, zaznav, vrednot. Tak obrazec reagiranja postane del splošne kulture in vzorec za razumevanje in spreminjanje sveta. Stara znanstvena paradigma ima različna imena kot kartezijanska, mehanicistična, newtonovska, nova pa evolutijska, samoorganizacijska, organska, holistična, ekološka in nova organizacijska.

Po paradigmi šole se vprašujemo zaradi (permanentne) krize³ vzgoje in izobraževanja.

Kriza šole je posledica enodimenzionalnega človeka z enodimenzionalnim mišljenjem. Šola sledi ozkim, specialističnim znanjem posebnih znanstvenih disciplin in ne daje dovolj splošnih, interdisciplinarnih in kontekstualnih znanj, ki bi imela največjo metodično vrednost pri reševanju problemov in transfer učenja. V polpreteklem obdobju smo govorili o imperia- lizmu strok in atrofiji vzgoje. Vendar osnovni problem ni v tem,

¹ Več o tem glej prispevek: Ivanuš Grmek Milena, 2000: Vrste kurikulumov – teoretična osve titev. V: (Gerjolj, Stanko ured., et al.): Človek in kurikulum. Ljubljana, družina, str. 13-21.

² Paradigma je že starogrški izraz, ki pomeni primer, vzorec, model. Danes je to večpomenski izraz za bistveno spremembo vzorca vsakega področja človekovega delovanja. Kuhnov (Kuhn, 1998) izraz paradigme kot disciplinarne matrice za normalno znanost so mnogi skušali aplicirati na druga področja znanosti zlasti na družboslovje. Premiku v paradigmi ni botrovala samo revolucionarna znanost, ampak tudi propaganda, stil življenja in umetnosti ter politika. Raba termina 'paradigma' zelo ohlapna (že Kuhn ga rabi v 21 pomenih).

³ Kriza pomeni hkrati nevarnost in priložnost, kar je Hoelderlin povzel v stališču- kjer nastaja nevarnost, raste tudi rešitev. Kriza šole je znana že vsaj že sto let. Ker se pogledi na šolo razlikujejo, tudi ni enotnosti glede odgovora na vprašanje, kaj so vzroki krize glede na posledice.

da šola zaradi izobraževalne funkcije posredovanja znanja ne bi vzgajala ali da zaradi hipertrofije vzgoje ne bi izobraževala. Sistema vrednot, ki se reproducira v šoli za udeležence edukacije, ni mogoče docela zavestno izbrati ali se zanj konsenzualno dogovoriti, ker nastaja tudi spontano in ker je tudi relikv preteklosti, ki ga ni mogoče kar tako nadomeščati. V najširšem smislu je posledica teleološkosti⁴ človeka, ki jo razumemo bodisi kot skladnost med posameznikom in družbo in gospostvo nad svetom ali kot človekovo odprtost, konfliktnost, omejenost in smrtnost. Zato je storilnost v šoli še vedno bolj pomembna kot razumevanje učnih vsebin, učni rezultat v smislu ocen ali točk bolj kot učni proces, uporabnost znanja bolj kot njegov etični smisel. Odprto je še vprašanje, koliko naša kurikularna prenova sledi tendenci uveljavljanja postmodernih vrednot.⁵

Kriza šole je posledica enodimenzionalnega človeka z enodimenzionalnim mišljenjem. Šola sledi ozkim, specialističnim znanjem posebnih znanstvenih disciplin in ne daje dovolj splošnih, interdisciplinarnih in kontekstualnih znanj, ki bi imela največjo metodično vrednost pri reševanju problemov in transferu učenja. V polpreteklem obdobju smo govorili o imperia- lizmu strok in atrofiji vzgoje. Vendar osnovni problem ni v tem, da šola zaradi izobraževalne funkcije posredovanja znanja ne bi vzgajala ali da zaradi hipertrofije vzgoje ne bi izobraževala. Sistema vrednot, ki se reproducira v šoli za udeležence edukacije, ni mogoče docela zavestno izbrati, se zanj konsenzualno dogovoriti in ga nadomeščati, ker nastaja tudi spontano in ker je tudi proizvod preteklosti. V najširšem smislu je posledica teleološkosti človeka, ki jo razumemo bodisi kot skladnost med posameznikom in družbo in gospostvo nad svetom ali kot človekovo odprtost, konfliktnost, omejenost in smrtnost. Zato je storilnost (angl. *achievement, performance*) v šoli pomembnejši cilj kot razumevanje učnih vsebin, tako kot je bolj pomemben učni rezultat v smislu ocen ali točk kot učni proces, ter uporabnost znanja bolj kot njegov etični smisel.

Kljub temu, da se je o obratu znanstvene paradigme (*Capra, 1986*) začelo razpravljati že v 80. letih, je leto 1990 za razpravo o paradigmah šole prelomno. Ne gre za direktno pot iz mehanicistične v smeri holistične paradigme, ampak za indirektno z mnogimi zavoji in zapleti še najlaže bi identificirali pot od enostavne strukture (podobnost šole s tovarno) h kompleksni. Ker pa je videti znotraj šole kot vedno bolj kompleksne ustanove tudi tendence integracije in transformacije, se znotraj diferenciacije, demokratizacije in avtonomizacije šol uveljavlja tudi holistična paradigma. S spreminjanjem paradigme se nekatere enostranosti in lažne dileme (npr. vzgoja ali izobrazba) odpravljajo, druge pa se še stopnjujejo in zaostrejejo (npr. storilnostna šola, ki sloni na sposobnih učencih in učiteljih), vendar pa tudi stara dilema vzgoje ali izobraževanja odpira vedno znova. V negativnem smislu pomeni holizem preseganje indoktrinarne šole, v pozitivnem pa utopični projekt razvoja humane in ekološke šole. Bistvo mehanicistične, kartezijsko-newtonovske paradigme je *homo duplex* – razdvojenost človeka na telo in dušo. Bivši minister za šolstvo dr. *Gaber* je zagovarjal to razsvetlensko paradigmo, ker se racionalno-instrumentalnih okvirov šole ne da enostavno prestopiti. Še vedno čutimo posledice dejstva, da je novoveški mehanicizem izrinil princip organske povezanosti sveta z značilnostmi institucionalne zaprtosti, hierarhičnosti, anonimnosti, strahu, kolonizacije in kvantifikacije živega sveta, instrumentalne racionalnosti, pred-

⁴ Teleologija danes ni uradno priznana veda, označuje pa del antropološkega vedenja o človekovi smrtosti, ki se realizira v vzgojnih ciljih ali smotrih. Drugi način oblikovanja vzgojnih ciljev je družbenoidentitetni, ki je prevladoval v polpreteklem obdobju.

⁵ Glej širši opis značilnosti psihosocialnega mehanicizma v šoli v: Novak Bogomir (1995): Šola na razpotju. Radovljica, Didakta, str. 9-10.

nosti nekrofilije pred biofilijo in s tem mrtve komunikacije pred živo, bega pred svobodo in hedonizma potrošnje. Na teh točkah se zdaj umika, vendar je tudi kibernetško – tehnično preoblikovan in ohranjen. Čim bolj je tedaj šola dialoška oz. interakcijsko komunikacijska, tem manj je mehanicistična – toga, avtokratska in prisilna.

Kolikor še danes lahko govorimo o mehanicizmu v šoli gre za asocijalno socialnost kot stranski učenik množične šole, ki je predvsem javna šola, posledico prevladovanja industrijskih vzorcev dela. V množični šoli gre za povprečnega učenec, poudarek je na količini znanja, enakosti itd. Serija inovacij, ki preseže kritično mejo te paradigme javne šole, tvori novo paradigmo. Ti pogoji so v vzdušju odprtega dialoga, različnih stilov poučevanja in načinov organiziranja šole (npr. *Lernende Schule*) in povezovanja šole z okoljem kot ekošole. Demokratična šola v nekaterih evropskih državah kot so Finska, Danska, Nizozemska lahko sama oblikuje svoj kurikulum, pri nas pa kot v večini držav to ni dovoljeno.

Spreminjanje paradigme šole je pogojeno z več dejavniki. Kurikularna prenova, razumljena v njenem predpisovalnem, normativno pravnem delu je le eden izmed njih, lahko bi rekli preskriptivni del, ki je pred izvedbenim delom, ki se zgodi v pedagoški praksi. Pri ocenjevanju tendence več kurikularnih prenov je razvidno, da te ne sledijo enostavnemu nihanju iz ene skrajnosti v drugo. Pri nas je bila kurikularna prenova narejena po tujih zgledih in slovenskih potrebah. Zaradi procesa globalizacije dobivajo šolski sistemi več podobnih značilnosti kot doslej, kurikularne prenove pa izkazujejo več skupnih problemov in poskuse podobnih rešitev. Vsaka kurikularna prenova ima ambivalentne učinke, ne le zato, ker nobena ne more izboljšati učnih pogojev za celo generacijo učencev, ampak tudi zaradi antropološke ravni, kjer je človek ambivalentno bitje, kar pomeni, da se njegove teoretsko ugotovljene možnosti ne morejo v celoti realizirati v pedagoški praksi. Obstajajo različne pedagoško – antropološke koncepcije človeka,⁶ ki pa še niso bile upoštevane v dosedanjih kurikularnih prenovah, vendar glede na tendence prenov čas za to prihaja. *Pediček* (1998) podaja splošna spoznanja o lastnostih povojnih šolskih reform, s čimer nadaljuje analizo treh valov šolskih reform iz projekta *Dore Gobec* (1991).

Daleč smo še od tega, da bi razvijali splošno teorijo kurikularnih sprememb, vendar pa se skozi specifičnosti slovenske reforme uveljavljajo tudi nekatere splošne zakonitosti, ki jih je lahko videti na antropološki ravni v transformaciji razdvojenega človeka v celostnega, na sociološki ravni v spreminjanju tradicionalne, predmoderne in moderne družbe v postmoderno, industrijske v postindustrijsko – informacijsko, na psihološki ravni od neprijazni k prijazni šoli in na pedagoški od represivni k permissivni vzgoji. Nekaterih učinkov sedanje kurikularne prenove še ne moremo presojati, ker se prenova še ni utekla, druge pa že, čeprav predvsem hipotetično. Koncepti šole predhajajo kurikularnim prenovam, zato je težko reči, koliko jih uresničuje že zadnja prenova.

Vprašanje paradigme šole ne zadeva le znanstvenosti predmetov, ki se poučujejo, ampak pred vsem kulturo šole od znotraj in od zunaj. V paradigmatičnih spremembah šole spreminja svojo identiteto tudi pedagogika. Vprašanje paradigme šole se je ponovno izpostavilo ob kurikularni prenovi (*Marentič – Požarnik, 1996, Juhant, 1998*

⁶ Pedagoškoantropoloških konceptov človeka je veliko. Kot enega izmed precej izčrpnih pregledov naj navedem Hamann Bruna (Hamann, 1998) *Paedagogische Anthropologie*. Seveda pa je v njem več nemških avtorjev kot ameriških. Nadalje je vprašanje, po katerih avtorjih tematiziramo človeka kot biopsihosocialno in spiritualno bitje. *Pediček* (1998) skuša dobiti zakonitosti razvoja reform iz koncepcije človeka. Podobno razlago gibanja od zunanjega k notranjemu ima tudi že *Gobec* (1991:28-31) v poglavju o treh valovih reformiranja osnovne šole v svetu.

in na simpoziju Državlanskega foruma *Človek in kurikulum 7. in 8. 10. 1999.* v času uvajanja nove devetletne osnovne šole se odpira vprašanje, ali je le-ta bolj primerna sposobnostim učencev kot je osemletka in s tem manj storilnostna javna šola. Najmanj storilnostna in najbolj celostna je privatna waldorfska osnovna šola.

Kot eden izmed osnovnih pogojev uveljavljanja holistične paradigme je integrativni kurikulum z večjim poudarkom na interdisciplinarnosti poučevanja, reševanju problemov, samostojnem ustvarjalnem mišljenju učencev itd, nadaljnji pa je razvoj integrativnega modela izobraževanja učiteljev. Integracijo⁷ razumemo še na naslednjih ravneh: a) integracijo edukacijskih ved, b) učencev s posebnimi potrebami, c) integracijo osebnosti in č) razvijanje socialnih partnerstev med šolo in starši, d) integrativni model sodelovanja med šolo in univerzo. Pri nas se vse te integracije šele začinjajo uveljavljati.

Da je obstoječi model izobraževanja (bodočih) učiteljev v Sloveniji še pretežno partikularni spoznamo v značilni razcepljeni poklicni identiteti učitelja, prevladovanju edukacije kot transmisije, parcialnega znanja v šoli, sistema poučevanja v zaprtem razredu (in ne timskega). Nekatere značilnosti integrativnega modela pa so vidne na univerzitetni ravni pri uvajanju tutorjev, v sistemu v *šolo usmerjene univerze* in novih načinov interaktivnega komuniciranja s študenti, na šolski ravni pa v dialogu med učitelji in učenci, timskem poučevanju in rabi aktivnega učenja, v sposobnosti in interese učencev usmerjenega poučevanja in interdisciplinarnosti (Novak, 2000).

Bistvo sodobne šole je preobrat od poučevanju k učenju. Tako Bound (1997) ne piše le o metodi, ampak o načinu (angl. way) učenja s sestavinama kritičnega in kreativnega mišljenja. Gre za to, da so udeleženci edukacije aktivno udeleženi na družbenih in edukacijskih spremembah z individualnim in skupnim reševanjem problemov. Boundov pristop je holističen, zastopa produktivno sodelovanje, empatijo in problemsko usmerjen učni načrt. Razlikuje med inherentnim, kumulativnim in razumevajočim učenjem. Razvijanje vlog učitelja že pomeni organizacijsko prestrukturiranje šole. Za Bounda ima učenje tudi četrto dimenzijo v multiverzumu občutkov. To pomeni nadaljnjo individualizacijo in novo socializacijo (Heitmeyer, 1991). Na tej osnovi lahko poteka interakcijska komunikacija na vseh ravneh od izkustvene do razumske in duhovne, vendar se tiče notranje, težje uresničljive strani prenove, ki jo je težje evalvirati.

2. Analiza nekaterih dejavnikov učinkovitosti slovenske kurikularne prenove

Kot vemo vsaka kurikularna prenova skuša uveljaviti nove didaktične poti pri prenosu novonastalega znanja v šolo. Vendar pa bi za to morali biti učitelji dovolj usposobljeni. Zlasti naravoslovni učitelji se lahko na prenos novi znanj pripravljajo tudi v Hiši eksperimentov, ki je bila v Ljubljani uradno odprta 5. maja 2000, neformalno pa obstaja v našem prostoru že šest let. Učinki prenove niso le posledice snovalcev kurikularne prenove. Hiša eksperimentov se kot interaktivni znanstveni center vzorec interaktivnega izobraževanja (šole v miniaturo) se ukvarja z eksperimentalnim prenosom naravoslovnih znanj v šolo. S tem, da obiskovalci centra lahko sami izvajajo eksperimente se lahko dolgoročno zainteresirajo za pridobivanje tovrstnih znanj. Cilj kurikularne prenove je isti kot cilj Hiše eksperimentov – kakovosten in učinkovit prenos (naravoslovnih) znanstvenih znanj v šolsko prakso. Hiša eksperimentov v pomaga pri uveljavljanju novih stilov učenja in poučevanja v šoli (Novak-Previšič, 2000).

⁷ Kakovost je povezana z integrativnostjo. V socializmu je integracija v edukaciji s strukturalno funkcionalnega vidika pomenila enotnost vzgoje in izobraževanja, vzgoje in dela, kakor tudi za vse učence enako znanje. Danes namesto enotnosti dela in vzgoje govorimo o enotnosti poučevanja in učenja.

Iz obdobja usmerjenega izobraževanja poznamo redukcijo evalvacije na preverjanje pričakovanih rezultatov, ki je pa danes zaradi obogatitve evalvacijske metodologije, zgolj tega ozkega vidika nima smisla ohranjati. Pri prenašanju novih znanj v šolo se uveljavlja vedno več novih didaktičnih vidikov.

Če bi šlo v prenovi le za posodobitev učnih vsebin, se kot osnovni izziv kurikularne prenove ne bi odpiral prehod od transmisivnega modela poučevanja k transformacijskemu. *Transformirajoče poučevanje* (angl. *transforming education*) bolj spodbuja kritično mišljenje kot transmisivsko.⁸ Dosedanji model poučevanja v šoli je ocenjen kot *transmisivski* (Marentič-Požarnik, 1998). Kurikularna prenova le formalno spodbuja razvoj transformirajočega poučevanja na ravni samostojnega udejstvovanja učencev s spodbujanjem njihovih različnih zaznavnih ravni in z njimi višjih psihičnih funkcij učenja in mišljenja, kompleksnejših oblik znanja. V pedagoški praksi pa morajo učitelj z različnimi stili poučevanja spodbujati učence k različnim oblikam učenja, ki so njim najbližje. Prožen in odprt sistem izobraževanja v tujih (inter)aktivnih centrih ponuja usmeritev za svobodni in večji izbor metod ter sredstev za doseg izbranih ciljev posameznih predmetnih področij šole.

Analogno kot pouk, ki je usmerjen k interesom učencev, si učitelji želijo izobraževanje, ki jim je pisano na kožo. Aditivni pristopi v smislu dodajanja (učiteljem in učencem) novih zaključenih paketov znanja, za udeležence pouka niso več primerni. Izobraževanje učiteljev se je v času od usmerjenega izobraževanja do liberalnega šolstva zelo spremenilo. Ta problem izvira že iz sistema usmerjenega izobraževanja, na kar kaže raziskava Gollijeve (Golli, 1982), ki je zagovarjala še poenotenje dela edukacije (s poudarkom na pomenu delovnih navad za učenje) in edukacije učiteljev podobno kot moja (Novak, 1989). Bistvena sprememba v izobraževanju učiteljev v začetku 90. let je bila, da se je izobrazba premaknila iz srednješolske in akademskopedagoške ravni na univerzitetno raven.

Kot smo že videli, spodbude na spremembo paradigme šole ne izhajajo le iz kurikularne prenove. Sodobni ameriški psihiater Glasser je apliciral svoje razumevanje realne terapije tudi na šolo.⁹ Po Glasserju bi morale biti v šoli zadovoljene potrebe vseh udeležencev. Za razliko od podjetja se mora šola ukvarjati z motečimi učenci. Zato je v šoli morda najteže doseči kvaliteto. Vodenje učencev brez prisile je možno, če učitelji kontrolirajo svoje ponašanje, kar pomeni, da so vljudni, razumevajoči in uporabljajo izbran besednjak. "Učinkovit učitelj je tista oseba, ki je sposobna vse učence prepričati, da v šoli opravljajo kvalitetno delo" (Glasser, 1994:13). Vodenje brez prisile je osnovna pedagoška prenova, ki predpostavlja razvijanje lastnega stila. V zadnjem času se uveljavlja sodelovalno učenje in reševanje problemov. Tega je v naši šoli še premalo.

Naslednji pogoj učinkovitosti kurikularne prenove je sodelovanje staršev in šole. Podobno kot v drugih postsocialističnih državah tudi pri nas starši premalo sodelujejo s šolo v primerjavi s starši v zahodnih državah. Po eni strani je ta pojav posledica premajhne avtonomije šole, po drugi pa je to posledica zanašanja staršev, da bodo vse uredile šolske reforme, državni predpisi, kurikularne komisije. Tako za nekatere starše kot za učitelje je aktivna participacija v edukaciji le še ena vloga več, ki se jim vsiljuje od zunaj, ker starši večinoma ne obvladuje istih predmetnih področij kot učitelji, in ne reflektira pedagoške prakse toliko kot svojo poklicno. Vendar je družina že tradicionalno dejavnik razvoja šole. Starše in učitelje še danes bolje povezuje vaška srenja kot pa mestno okolje, nadalje je treba vedeti, da bodoči učitelji v dodiplomskem študiju ne

⁸ Državlanski forum za humano šolo je v času tranzicije od l. 95 pripravil že pet simpozijev na različne teme preobrazbe šole v tranziciji.

⁹ V Sloveniji je model W. Glasserja znan po šoli Janka Glasserja v Rušah, kjer ga aplicirajo v šolski praksi.

pridobijo dovolj družboslovnih znanj, ki bi jim omogočila ovrednotiti informacije o socialnem okolju otroka v smislu spoštovanja njegove osebnosti in ocenjevanja znanja. Zato je smiselno, da starši sporočajo podatke o primarni socializaciji otroka, ne glede na njihovo socialno znanje.

Kurikularna prenova sproži tudi val pisanja novih učbenikov, ker stari za nove učne načrte niso več uporabni. Do nedavna je bil učbenik le konkretizacija učnega načrta za dano predmetno področje, v sodobni šoli pa je sestavni del didaktično-metodičnega gradiva, ki ima informacijsko in transformacijsko vlogo. To pomeni, da postaja pisanje učbenika zaradi razvoja znanstvenih disciplin in njihovih medsebojnih povezav čedalje zahtevnejša ustvarjalna naloga. Najpomembnejše vsebinske determinante učbenika so sodobna, čeprav še vedno relativna znanstvena spoznanja, druge pa se nahajajo v predznanju učencev, izbiri vsebin za učence iz urbanega in ruralnega področja. Zahtevnost vsebin naj bi bila primerna dojemljivosti učencev. Po Jurmanovih ugotovitvah¹⁰ (*Jurman, 2000*) so v novjšem tipu učbenika spoznavne, oblikovne in tehnične determinante prav tako pomembne kot vsebinske, ker je od njih odvisna njegova uporabnost v didaktično metodičnem smislu.

Če je učbenik strokovni pripomoček ali vodnik pri spoznavanju samega sebe, je še kako pomembno, katere strani osebnosti (značaj-temperament-intelekt) je avtor nameraval z njim razvijati in kaj v njem uporabnik odkrije. *Jurman* meni, da zaradi vpetosti dobrega učbenika z določenega znanstvenega področja v določeno kulturno okolje ni mogoče enostavno mehansko prevzemati le-tega v drugo kulturo.

Kakovostnega pouka, učenja in mišljenja ni brez dobrega, kakovostnega učbenika. Merilo dobrega, kakovostnega učbenika pa je odnos med triplastno osebnostjo in kulturo, kamor sodi šola. Zato je vprašanje, kako so edukacijske potrebe zadovoljene vprašanje, kako omogočajo samorealizacijo osebnosti učenca in njegovih vrstnikov, kakor tudi učitelja na ravneh značaj – temperament – intelekt. To pa pomeni da dober učbenik omogoča dviganje pozitivne samopodobe učencev, če ustreza njihovi osebnostni strukturi. Zato ne gre le za vprašanje, kako so edukacijske potrebe zadovoljene – prek zunanje kontrole, ki znižuje samopodobo ali prek samokontrole, ki jo zvišuje, ampak tudi za vprašanje, ali so zadovoljene na vseh treh ravneh osebnosti.

Učinkovitost kurikularne prenove je odvisna od medsebojnega vplivanja med dejavniki. Ne gre le za komunikacijo med relevantnimi ustanovami in izvajalci prenove. Gre za kakovost komunikacije v edukaciji in o njej, ki je v dvosmernosti, intenzivnosti, globinski večplastnosti, je odvisno, ali prevladujejo v javnosti o prenovi kompleksna ali poenostavljena stališča. Ni vseeno, ali ta stališča opozarjajo pretežno na pomanjkljivosti in blokade edukacije, ali pa na njene inovacije hkrati z upoštevanjem dobrih strani dosedanjih prenov. Kot vemo je v svetu pomemben kriterij za učinkovitost reform naklonjenost javnega mnenja in pripravljenost učiteljev za njeno izvedbo. Tega se čedalje bolj zavedamo tudi pri nas.

¹⁰ V prvem poglavju "Dve pedagoški orientaciji šolstva" v svoji publikaciji *Jurman (2000)* obračunava s šolskimi reformami, ki niso upoštevale kulturne tradicije in zakonitosti razvoja šole. Šola je zanj smiselno spreminjati le postopno in ne nenehno. Zanimivo je, da je podobno stališče izrazil bivši minister za šolstvo dr. Slavko Gaber na tem srečanju. Tako kot za *Jurmana* ustreza kultura je za *Gabra* bistveni pogoj za uspešno izvedbo določene reforme ustreznost ali pravi čas. Povezavo med njima najdemo v *Jaspersovem* izrazu *duh časa – Zeitgeist*.

3. Primerjava sedanje kurikularne prenovе z usmerjenim izobraževanjem

Obstoječo kurikularno prenovо ne moremo primerjati z zasnovо bodoče prenovе, ker je še nimamo, lahko pa jo s preteklo reformo usmerjenega izobraževanja. Na osnovi te primerjave bomo lažje razumeli namene sedanje in morda tudi prihodnje prenovе. Gre za bistven prelom v pojmovanju osebnosti. Vemo, da je bil univerzalni cilj usmerjenega izobraževanja vzgoja vsestranske osebnosti, imenovane tudi celovita osebnost. V zadnjem času se namesto vsestranske osebnosti pojavlja ponekod pojem celovite osebnosti. Kljub temu, da ne bomo razgrinjali vse zgodovine misli o vsestranski osebnosti, kar bi preseglo okvire tega zapisa, pa vseeno ne moremo mimo označitev protislovij v tem pojmovanju, iz katerih lahko vidimo, da nobeden izmed navedenih izrazov ni samoumeven. Če je celovita osebnost nekakšno boljše nadomestilo za vsestransko osebnost, potem je njun skupni namen boj v smislu zoperstavljanja enostranosti. Ne bomo podrobneje analizirali pojma osebnosti, ampak bomo le opozorili, da se novi kurikuli ne morejo odpovedati osebnosti kot edukacijskega cilja, ne le zato ker vsak posameznik želi biti osebnost, ki jo priznavajo tudi varuhi človekovih pravic, ampak še prej za to, da je vsaka individualna osebnost že tako ali drugače socializirana in zato vsebuje določene družbene lastnosti, ki jih mora hočeš nočeš upoštevati in nadalje oblikovati tudi edukacija. Na pomembnost procesa socializacije pri razvoju osebnosti so opozarjali sociologi že pred letom 1990.

Prelomne letnice za razvoj pedagoške teorije, ki zadevajo tudi kurikularno prenovо so bile pri nas v letih 1971, 1985 in 1990. Leta 1971 je imel Pediček na posvetovanju Pedagoških delavcev na Bledu referat *Vzgoja kot družbena funkcija*. Od tedaj razlikujemo vzgojo v funkciji človeka od vzgoje v funkciji družbe. V svinčenem času je bilo prvič ugotovljeno, da vzgoja za delo še ni vzgoja za individualnega človeka. Osebni razvoj otrok ni bil izključna domena staršev, ampak prav tako tudi vrtec, šol in ulic, medtem ko naj bi tovarne (kasneje OZD) športne in druge organizacije poskrbele za njihov vsestranski osebnostni razvoj (VRO).

Od leta 1985, ko je bil na Pedagoškem inštitutu kolokvij o vsestransko razviti osebnosti vemo, da se moramo zato, ker nismo vsestranske osebnosti, vseživljenjsko učiti drug od drugega in iz lastnih izkušenj. To, kar se je leta 1985 zgodilo na (inter)personalni ravni, se je leta 1990 na (inter)disciplinarni. Resnico o vzgoji naj iščejo vse (pomožne) vede pedagogike in ne le pedagogika sama ali politika šolstva brez upoštevanja interdisciplinarnih pedagoških teorij. Odprt interpersonalni svet postaja odprt tudi interinstitucionalno. Nevarnost povratka monopolizma se skriva v bipolarizaciji edukacijsko interesnega prostora. Zato je dilema monopolizma ali pluralizma, ki se je odprla v svinčenem času 70. let še danes aktualna.

Ta premik od monopolnosti k pluralnosti interesov v šolstvu označujeta tudi oba posveta o *Vzgoji v javni šoli* iz l. 1991 in 2000. Na zadnjem posvetovanju o *Vzgoji v javni šoli* se je pokazalo, da vzgoja ni le v funkciji človeka v humanističnem ali personalističnem smislu, ampak je tudi etablirana družbena funkcija, ker spremembe v šolstvu ne nastajajo le spontano, ampak še prej pod vplivom političnega upravljanja s šolstvom. Še več: spremembe, ki spontano nastajajo, se ne primejo, dokler niso uzakonjene. Na Poljskem predložene inovacije v pedagoški praksi, ki nastajajo od spodaj navzgor, potrjuje potem ministrstvo za šolstvo. Po letu 1990, odkar je bilo posvetovanje o identiteti pedagogike na Pedagoškem inštitutu, vemo, da ta identiteta, ni stalna, ampak je fleksibilna in spremenljiva in da jo interdisciplinarno presojamo z različnih vidikov.

Zahteva po sodelovanju čim večjega števila strokovnjakov, ki se je pojavila v času usmerjenega izobraževanja, se je kot mit ponovila tudi na začetku 90. let že pred časom kurikularne prenovе. Preštevanje glasov za in proti usmerjenem izobraževanju je že v l.

85 vključevalo vprašanje, koliko strokovnjakov je sodelovalo v reformi. Tudi danes se delimo na tvorce in opazovalce prenove, zagovornike in kritike, kulturne bojevnike in iskalce sprave med spornimi stališči oz. tretje poti v šolstvu. Izkazalo se je, da so bili tisti, ki so bili v imenu humanizma proti etabliranim rešitvam v socializmu tudi v post-socializmu. Za razliko od usmerjenega izobraževanja, ki je bil pretežno politični projekt, je dosedanja kurikularna prenova vendarle strokovni. Ne gre več za prelom ali diskontinuiteto s tradicijo šole, ampak za navezavo nanjo, kar pomeni, da reforma skuša ohranjati to, kar je dobro. Novi predlogi se preverjajo z izkušnjami v pedagoški praksi veliko bolj kot doslej. Zato ne gre več za eksperiment na celi generaciji. Pri oblikovanju kurikularne reforme je sodelovalo za majhen narod zavidljivo veliko število med seboj kontrolirajočih kurikularnih teles od *Nacionalnega kurikularnega sveta (NKS)* do študijskih skupin. Ker pa komunikacija med vsemi kompetentnimi za odločanje v šolskem polju ni bila izpeljana mrežno, nam manjka osmišljanje in razumevanje reforme. Za dejstvom, da je pri reformi sodelovalo nekaj več strokovnjakov kot doslej, ne pa vsi, se skriva mentaliteta "mi in oni", kar pomeni, da se slovenski prostor sicer delno, ne pa povsem odprl za diskusije o šolstvu v smislu sproščene Slovenije. Zato za pluralizmom edukacijskih interesov obstaja polarizacija interesov na industrijsko in humano šolo podobno kot v 80. letih na mehanicistično in holistično. Ideja humane šole se tudi sedaj pojavlja kot ugovor proti preveč pragmatičnim in tehnokratskim odločitvam.¹¹ Pet humanistično mislečih strokovnjakov je izstopilo iz vrhovnega organa Nacionalnega kurikularnega sveta, čeprav je jasno, da šola ne more biti enako humana za vse. Glede na to, da je bila ta kurikularna prenova doslej najbolje pripravljena in je bil poudarek na praktično sprejemljivih rešitvah pri spremembi kurikulumov, ne bi smeli očitka enoumja preveč pragmatičnih in tehnokratskih rešitev enostavno sprejeti, ustvarja pa vtis, da je bolj kot pluralizem interesov še vedno gonilna sila razvoja polarizacija in da zato ni čutiti pravih strukturnih sprememb.

Od l. 1985, uničujoče kritike VRO¹² se usmerjeno izobraževanje ni več opomoglo. To je neuradni začetek postsocializma oz. obdobja tranzicije v šolstvu. Za Pedagoški inštitut je značilna globlja zavest o enostranosti dogajanja v šolstvu (to je bil dolgo časa razlikovalni znak za oddelkom za pedagogiko). Šele v začetku 90. let so se pri iskanju nove identitete pedagogike razmerja sil približno izenačila. Upošteva je kritiko VRO se danes nekateri kurikuli opredeljujejo za cilj razvijanja osebnosti skozi posamezne učne postopke, samostojno mišljenje in praktične dejavnosti.

Od nastanka slovenske nacionalne šole po l. 90¹³ je za novo državo Slovenijo problem, ali lahko obvladuje objektivne zakonitosti razvoja šolskih reform od zunanjih k notranjim in od ekonomskih do spiritualnih. Zakonitosti reforme šole so, da reformi sledi reforma reforme in da potekajo od zunaj navznoter, od šolskih zidov in simbolov k psihosocialnim vprašanjem. Značilno zanje je, da nihajo iz ene skrajnosti v drugo, in da

¹¹ Detajlnejša analiza pojma osebnosti kot izhodišča za socializacijo z individualizacijo in vzgojo presega okvir tega zapisa. V slovenskem prostoru je pojem osebnosti dobro analiziran (glej eno izmed Musekovih del). O avtonomni osebnosti glej – Novak Bogomir (1996): Poti do avtonomne osebnosti. V: Angelca Žerovnik (ured.): Vzgoja vred note cilji. Zbornik simpozija v Cankarjevem domu 7. oktobra 1995. Državljanski forum. Ljubljana, Družina. Str. 58-87.

¹² Na osnovi raziskovalnega projekta (nosilec: mag. Marjan Štinc, 1985: Razvoj osebnosti v samoupravljanju (šola in razvoj osebnostnih lastnosti). Ljubljana, Pedagoški inštitut) je Pedagoški inštitut organiziral kolokvij o vsestransko razviti osebnosti. nekateri so se sicer še vpraševali, ali je potreben še en kolokvij o VRO, vendar tega drugega kolokvija ni bilo.

¹³ Čas od konca usmerjenega izobraževanja do priprav na zadnjo kurikularno prenovalo štejemo kot medvladje. Več o "medvladju" med usmerjenim izobraževanjem in nevtralnno šolo v prispevku – Novak Bogomir (1998): Transformacija šole. Vzgoja in izobraževanje. L. 29, 1998/5, str.4-9.

nobena ne more sprejeti konkretnosti človeka v celoti. Prej obratno – odklanjajo ga kot znanca iz totalitarnega sistema. Reforme skušajo upoštevati človeka, vendar ostaja odprto vprašanje, koliko ga upoštevajo, ali kdaj pridejo do tistega notranjega bistva kulture, po kateri človek ni le delavec (lat. *homo faber*), ampak tudi mislec (lat. *homo sapiens*), kulturno bitje (lat. *homo culturalis*), učee bitje (lat. *educator-educans*), ki se uči učiti, ko se uči učiti na lastnih izkušnjah.

V *Beli knjigi* (1995) je predvideno prav vključevanje našega izobraževanja v evropske tokove političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki so razpoznavne v človekovih pravicah, pravni državi, pluralni demokraciji, strpnosti in solidarnosti. Načelo enakih možnosti dopolnjuje težnja h kvaliteti. Šola postaja evropska po načelih svobodne izbire izobrazbe, enakih možnosti izobraževanja, načelu individualizacije in mednarodnih standardov znanja. Smo šele na začetku evropske integracije, ker se šele počasi prilagajamo evropskim tokovom in še ne vemo, kakšno strategijo po načelu recipročnosti lahko uveljavimo. V tem se ne razlikujemo od drugih post-socialističnih držav v tranziciji. Komisija OECD v l. 98 ocenila naše šolstvo kot primerno.

Kurikularna prenova ni potekala niti po modelu *Janeza Svetine* niti po modelu *Franca Pedička*. Niti nimamo kulturne renesanse kot bi jo želel prvi niti jasnega prehoda šolske paradigme od mehanicistične k holistični kot ga je zasnoval drugi. Diferenciral se je tudi pojem holizma. Ne govorimo o holizmu, ampak o transformaciji oz. integraciji, naraščajoči kompleksnosti itd. Gre za celovitost na posameznih področjih edukacijske dejavnosti, ne na vseh hkrati, ker za kaj takega učitelji niso usposobljeni. V Sloveniji sprejemamo teorije o različnih stilih poučevanja, celovitem učenju in mišljenju.

Kurikularna prenova prinese drugačno samopodobo šole in udeležencev v njej. Pojem samopodobe v ožjem in širšem smislu se je razvil v psihologiji šole v zadnjih desetih letih. Samopodoba lahko rabimo tudi metaforično. Tako se lahko vprašamo, ali kurikularna prenova kaj prispeva k avtonomni samopodobi šole. Odgovor bi bil trdilen, če bi v spremenjenem konceptu izobraževanja učiteljev dobili odgovor, da učitelji obvladujejo učne situacije pri razrednem pouku in pouku svojega predmeta. Ker pa (dopolnilno) izobraževanje učiteljev običajno zaostaja za zasnovanim konceptom in že uvedenimi kurikularnimi spremembami v pedagoško prakso, je avtonomija še nadalje del problema. Temu izzivu še ni sledil ustrezen odziv.

Zanimivo je, da naša prenova ne postulira aktivne udeležbe staršev v stremljenju po čim bolj učinkoviti in kakovostni edukaciji tako kot npr. na Poljskem. Enega od pogojev kakovostne edukacije bi bil izpolnjen, če po Kobalovi (*Kobal, 2000*) starši doma in učitelje v šoli ne bi etiketirali in tipizirali otrok, ker jim s tem zbijajo dobro samopodobo. Ker pa je etiketiranje rezultat implicitnih teorij osebnosti učiteljev in vzgojiteljev, ki se jih le-ti ne zavedajo, bi morale svetovalne službe dajati navodila učiteljem in staršem, kako pomagati pri oblikovanju pozitivne samopodobe učencev. Premila vzgoja je prav tako škodljiva za samopodobo odrasčajočih otrok in mladine kot prestroga. Kadar šola ne upošteva učenčeve samopodobe, funkcioniira kot simbolno nasilje.

Nadaljnji izziv za razvoj pedagoške komunikologije je v potrebi po prisvajanju učinkovite komunikacije, ki je tudi pogoj demokratične šole kot najpomembnejše spodbude razvoja demokracije (*Novak, J. 1996*). Brez komunikacijskih spretnosti se učitelji ne morejo približati razumevanju vrednot mladih. Pri tem je pomembna izbira ustrezne komunikacijske strategije. Bluesteinova pozna štiri strategije. Med njimi strategija *zmagam-zmagaš* (*Bluestein, (1997)*) pomeni danes zapuščanje industrijskega komunikacijskega vzorca *zmagam-izgubiš*. Vse to pomeni premik od toge, programocentrične k antropocentrični šoli, za katero so po *Brajši* (*Brajša, 1995:126-127*)

značilni demokratični, ljubeči, partnerski, reflektirano – komunikacijski odnosi med učenci in učitelji. Prvi je značilen za (neo)kon-servativno pedagoško usmeritev, drugi pa za progresivistično (Novak, H., 1996; Winch, Gingell: 1999:183-189). Učitelji, ki se v šoli ravna po ekološki paradigmi (Pivac, 1995) in gojijo okoljsko etiko, rabijo širšo izobraževanje kot učitelji, ki se v javni šoli izpopolnjujejo le za svoj predmet.

Storilnostni motiv se razvija že od začetka kapitalizma. Zato je ta motiv že zahodnoevropski in ni le slovenski. Vendar je treba razlikovati med pozitivno in negativno storilnostjo, ki vodi do zdrave ali nezdrave agresivnosti in tekmovalnosti. To pa pomeni postavljanje meja v medsebojnih odnosih *med smeti in ne smeti* (Bluestein, 1998). S celovitejšimi pristopi k poučevanju v službi učenja bi omilili negativne posledice storilnosti in neustrezne obremenjenosti učencev v šoli. Postmoderne vrednote dopuščajo več razvoja partnerskih odnosov med udeleženci edukacije skupaj s starši in več samokontrole lastnega vedenja in s tem boljše vedenje.

Modela storilnostne šole seveda ne bomo mogli tako hitro opustiti kljub resnim naporom predmetnih kurikularnih komisij za zmanjšanje količine učnih vsebin v novih kurikulumih. Morda bi za opis pojava preobremenjenosti ali napačne obremenjenosti uporabili *metaforo zmaja z več glavami*. Če mu odsekaš eno glavo na njenem mestu zraste druga. Ta druga glava je eksponencialna rast znanja in informacij v svetu. Protiukrep je poskus uvajanje *nove kulture preverjanja znanja* v šole. To je inovativni projekt Zavoda za šolstvo, ki ga vodi Zora Rutar Ilc.

Kakšni so tedaj pogoji možnosti preraščanja storilnostne šole? Prehod od storilnostne k ustvarjalni, transformativni šoli (Novak, 1998) je v njeni nastajajoči celostni zasnovanosti. Pri tem lahko izpostavimo naslednje glavne značilnosti transformativne šole:

1. izvajanje integrativnega kurikula,
2. izpeljava interakcijske komunikacije v koncentričnih krogih: učenec-učitelj, učitelji med seboj, učitelji in ravnatelj, učitelj in starši, šola in ekologija okolja,
3. uravnoteženo razvijanje sposobnosti telesa, duše in duha,
4. sistematično razvijanje preventivnih dejavnosti,
5. medinstitucionalno povezovanje šole (lokalna skupnost, podjetja, društva, klubi staršev, zdravstveni dom, druge šole).

Vsaka kurikularna prenova pomeni izziv za razvoj učiteljevih spretnosti. Ker je bila kurikularna prenova sredi 90. let zadnja v tem stoletju, si oglejmo, kakšno vizijo učitelja predstavlja *Britanska nacionalna komisija za edukacijo* (1993) v 21. stoletju. Učitelj bo entuziast v pridobivanju znanja, idej in veščin ter bo razumel vrednote učencev. Bo ekspert za učinkovito učenje in kritično mišljenje, ker bo spodbujal učence k vpraševanju po lastnem odnosu do sveta. Znal bo uporabljati različne organizacijske stile v razredu. Tej viziji se približujejo naše alternativne šole (waldorfska, ali osnovna šola z elementi pedagogike Montessori), osnovne šole, ki uporabljajo model W. Glasserja itd. Učitelji dobivajo čedalje več nalog (moralno vzgojno, svetovalno, sodelovalno s starši) in vlog v času globalne komunikacije.

Tudi v tej prenovi se je pokazal odnos med stroko in politiko od določene meje dalje nedefiniran in nekonsenzualno sprejet. S precejšno gotovostjo bi lahko ugotovili, da je šlo v zadnji kurikularni prenovi za večji delež stroke v političnih odločitvah, vendar pa niso bile upoštewane vse relevantne strokovne ugotovitve. Del resnice je vedno na drugi strani od tiste, ki jo zastopa. Tisti strokovnjaki, ki niso bili poklicani k aktivnemu sodelovanju v reformi ali so iz komisij odstopili, vidijo v reformi več politike, tisti, ki so sodelovali pa več stroke. Na koncu lahko ugotovimo, da je bila kurikularna prenova solidno pripravljena, čeprav je še odprto vprašanje, koliko vsebuje humanistično antropoloških konceptov. Kritiki opozarjajo, da je tega premalo.

3.1. Vprašanje nevtralne šole

Ker je šola protislovna, to pomeni, da so katerekoli rešitve o njej omejene. Vprašanje je, katere so optimalne. Nevtralna šola je bila v 70. in 90. letih zamišljena kot prispevek k normalizaciji oz. uravnoveženju vrednot. Nevtralnost ni neopredeljenost, ampak je sposobnost opredeljevanja med kontraverznimi stališči, tako da se upošteva obe sporni stranki. Zato s teoretskega vidika ni osnovno vprašanje, kdo odloča o šolstvu, kot je to bistveno s praktično-političnega ali praktično pedagoškega vidika. Verjetno je, da sprememba subjekta odločanja pomeni tudi spremembo načina, ni pa nujno. Drugi subjekt lahko pomeni smiselno demokratično spremembo v načinu odločanja.

Nevtralna šola je poskus kompromisa med nasprotujočimi interesi zlasti ateistov in vernikov in posledično tudi takšnih in drugačnih vernikov. V naravi nasprotujočih interesov je, da vlečejo vsak na svojo stran, zaradi česar je videti nevtralnost začasen kompromis na osnovi koalicijskih dogovorov. Nobena dialektična ali hermenevtična metoda ne more vnaprej zagotoviti pričakovanih rezultatov spoznanj. Zato se v zasnovi nevtralna šola kaj hitro izkaže *partijno* v rezultatih.

Ker udeleženci edukacije želijo dobro šolo, se vprašajmo, kakšna je dobra šola. Najprej jo zaznavamo kot tisto, ki goji interakcijsko komunikacijo. Nadalje je naloga obeh vrst učiteljev v prisvajanju učinkovite komunikacije, ki je tudi pogoj demokratične šole, ki je najpomembnejša spodbuda razvoja demokracije. Komunikacijska strategija *zmagam-zmagaš* pomeni danes zapuščanje industrijskega komunikacijskega vzorca *zmagam-izgubiš*. Vse to pomeni premik od toge, programocentrične k antropocentrični šoli, za katero so po *Brajši* značilni demokratični, ljubeči, partnerski, reflektirano komunikacijski odnosi med učenci in učitelji. Prvi je značilen za (neo)konservativno pedagoško usmeritev, drugi pa za progresivistično. Učitelji, ki se v šoli ravnaajo po ekološki paradigmi in gojijo okoljsko etiko rabijo širšo izobraževanje kot učitelji, ki se v javni šoli izpopolnjujejo le za svoj predmet.

Očitno je vprašanje nevtralne šole od določene meje predstavnikov že sprejetega *nacionalnega konsenza* odprto vprašanje. Nacionalni konsenz seveda ni enkrat za vselej dan in nespremenljiv. Nevtralna šola skuša biti odgovor na temeljna pedagoška vprašanja kot so odnos med znanjem in vzgojo, permisivno in represivno vzgojo, subjektom in objektom vzgoje, šolo in politiko, splošnim nacionalnim in partikularnimi strankarskimi interesi. Zaradi različnih strani gledanja udeležencev na šolo, je nevtralnost oz. laičnost videti z ene strani del odprtega problema, z druge pa del rešitve problema šole. Skratka: ne gre za aksiološko ali pedagoško nevtralnost, ampak za pravno nevtralnost, ki pa ima tudi aksiološke in pedagoške posledice.

4. Sklep

Na vprašanje v naslovu odgovarjamo ambivalentno. Zadnja kurikularna prenova je in ni izziv za uveljavljanje holistične paradigme. V socializmu se je zdelo, da imamo več enotne vzgoje, sedaj se zdi, da vsebuje premalo univerzalnih vrednot, ki da le izhajajo iz človekovih pravic. To je izziv za teorijo vzgoje, na katerega sta skušali odgovoriti letošnja razprava o *Vzgoji v javni šoli v Portorožu* in lanska o *Didaktičnih in metodičnih vidikih nadaljnjega razvoja izobraževanja v Mariboru*. Pri zoperstavljanju humane šole storilnostni se še premalo zavedamo, da je celovitost človeka in šole lahko le motiv in proces, ne pa tudi stanje in dosežen cilj, ker se tedaj spreobrne v nekaj parcialnega. Z drugimi besedami: univerzalne vrednote nimajo univerzalne realizacije.

Obstoječi model izobraževanja (bodočih) učiteljev v Sloveniji delno še zaostaja za modeli razvitega sveta. Model izobraževanja učiteljev z razcepljeno identiteto učitelja

na strokovnjaka in pedagoga in njenimi posledicami v edukaciji kot prenosom znanja (transmisija), parcialnim znanjem učencev, zaprtim razredom, ki označuje slabo sodelovanje učitelja z učenci in učencev ter učiteljev med seboj, postopno postaja manj pereč ob uvajanju novosti iz razvitega dela sveta.

Vsaka kurikularna prenova pomeni izziv za razvoj učiteljevih sposobnosti. Učitelji dobivajo čedalje več nalog (moralno vzgojno, svetovalno, sodelovalno s starši) in vlog v času globalne komunikacije. Ker je bila kurikularna prenova sredi 90. let pri nas zadnja v 20. stoletju, si oglejmo, kakšno vizijo učitelja predstavlja *Britanska nacionalna komisija za edukacijo* (1993) v 21. stoletju. Zanj bo učitelj entuziast v pridobivanju znanja, idej in veščin ter bo razumel vrednote učencev kot ekspert za učinkovito učenje in kritično mišljenje, ker bo spodbujal učence k vprašavanju po lastnem odnosu do sveta. Znal bo uporabljati različne organizacijske stile v razredu. Tej viziji se približujejo naše alternativne šole (waldorfska, ali šola z elementi pedagogike Montessori), osnovne šole, ki uporabljajo model W. Glasserja itd.

5. Literatura

- Barle Andreja, 1993: Value education in Slovenia. In: Valucin Europe. Paris, Unesco.
- Barle Lakota Andreja, ured., et al., 1997: Kurikularna prenova. Zbornik. Ljubljana, Nacionalni kurikularni svet.
- Blustein Jane, 1997: Disciplina 21. stoletja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Boud David, 1997: The Challenge of Problem-based Learning. London, Kogan Page.
- Farnen Russell F., 1990: Integrating Political Science, Education and Public Policy.
- International Studies in Political Education 4. International Perspectives on Decision-Making, Systems Theory and Socialization Research. Frankfurt, Bern, New York.
- Glasser, William, 1994: Dobra šola – vodenje učencev brez prisile. Radovljica, Regionalni izobraževalni center.
- Gobec Dora et al., 1991: Inoviranje osnovne šole. Cilji, funkcije in naloge osnovne šole. Inovacijski raziskovalni projekt. Poročilo o prvi fazi raziskovanja. Ljubljana, Pedagoški inštitut, Pedagoška fakulteta, Univerza Maribor-Pedagoška fakulteta, Zavod RS za šolstvo.
- Gardner Roy et al., 2000: Education for Values. Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching. London, Kogan Page.
- Golli Danica, 1982: Vplivi na izbiro smeri v izobraževanju učiteljev. Raziskovalni projekt: Razvoj sistema usposabljanja vzgojnoizobraževalnih delavcev. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Hamann Bruno, 2000: Paedagogische Anthropologie. 3. Auflage. Bad Heilbrunn. J. Klinkhardt. Jurman Benjamin, 1999: Kako narediti dober učbenik na podlagi antropološke vzgoje. Ljubljana, Jutro.
- Kobal Darja, 2000: Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Kolenc Janez, ured. et al., 2000: Človek in kurikulum. Ljubljana, Družina.
- Marentič-Požarnik Barice, 1998: Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne preнове? *Sodobna Pedagogika*, 1998, 4, str. 360-370.
- Marentič-Požarnik Barica, 2000: Psihologija učenja in poučevanja. Ljubljana, DZS.
- National Commission on Education, 1993: Learning to succeed. London, Heinemann.
- Nacionalni kurikularni svet, 1998: Obvezne izbirne vsebine. Učenje učenja, Področna kurikularna komisija za gimnazije.
- Novak Bogomir, 1989: Spremembe v značaju dela in pojmovanje vzgoje; Permanentno izobraževanje pedagoških delavcev v osnovnem in srednjem izobraževanju. Ljubljana, junij 1989 (1. del). 286 strani + priloge. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Novak Bogomir, 1995: Homo educandus v naši novi kulturi. *Anthropos* 27, št. 1-2, str. 77-90.
- Novak Bogomir, 1995: Šola na razpotju. Radovljica, Didakta.
- Novak Bogomir, 1998: Oblikovanje partnerstva med šolo in družino. V: Žerovnik Angelca (ured.): Družina – šola. Ljubljana, Družina – Pedagoški inštitut. Str. 11-32.
- Novak Bogomir, 1999: Vrednote v edukaciji. *Anthropos* 31(1999), št. 4-6, str. 243-252.

- Novak Bogomir, 2000: Impact of the Changing School Paradigm on the Newly Set Goals of Science Teaching. In: Šulcova Renata (Ed., 2000): Science and Technology Education in New millenium. 3rd IOSTE Symposium for Central and East European Countries. Prague, Czech Republic June 15-18, PERES Publishers, Pages 42-45.
- Novak Bogomir (2000). To Change The Slovenian Teacher Education Model From Particulate Into Integrative. In: anthropological Notebooks, 200, No. 1, pp. 139-150.
- Novak Bogomir, Planinšič Gorazd, 2000: Vloga Hiše eksperimentov pri izobraževanju učiteljev. V: Vzgoja in izobraževanje, l. 31, št. 4, str. 4-11.
- Oelkers Juergen, 1995: Schulreform und Schulkritik. Wuerzburg, Ergon.
- Ogbu John, 1989: Pedagoška antropologija. Zagreb, Školske novine.
- Pediček Franc, 1972: Vzgoja kot družbena funkcija. V: Drugi posvet slovenskih pedagogov. Zbornik. Ljubljana, Zveza pedagoških društev Slovenije. Str. 99-110.
- Pediček F. et al., 1990: Šola v političnem pluralizmu. Zbornik razprav. Ljubljana, Marksistični center CK ZKS.
- Pediček Franc, 1998: Ob prenovi šole. Kritični pedagoški pogledi. Ljubljana, Jutro.
- Pivac, 1995: Šola v svetu sprememb. Nova Gorica, Educa.
- Svetina Janez, 1992: Znamenja časov in šola. Radovljica, Didakta.
- Štrajn Darko, 1998: Družbene spremembe in izobraževanje. V: Štrajn Darko (ured.): Družbene spremembe in izobraževanje. Ljubljana, Laserprint, str. 27-46.