

Nadaljevanje prenovitvenih bojev z novimi sredstvi

Če želimo opredeliti koordinate spopadov, povezanih s filozofijo neke prenove šolstva, je potrebno na začetku opozoriti na nekaj temeljnih razsežnosti samega pojma kurikulum in razsežnosti, ki opredeljujejo družbeno dimenzijo prosvetne politike.

V zvezi s pojmovanjem kurikulumuma se je kot najbolj produktivna izkazala najširša raba tega pojma kot “realne substance vzgojno-izobraževalnega procesa” (Kelly 1989, str. 2), ki zajema vse objektivne in subjektivne dejavnike, ki vplivajo na realno dogajanje v vzgojno-izobraževalnem sistemu.

Kelly kot ključen element teorije kurikulumuma, ki naj omogoča razumevanje realnega dogajanja na makro nivoju (šolska politika) in mikro nivoju (uvajanje kurikulumuma v konkretni vzgojno-izobraževalni instituciji), izpostavi predpostavljena načela, ki mnogokrat niso jasno določena s cilji kurikulumuma oziroma institucije, ki kurikulum uvaja, so pa ključna za razumevanje logike novega kurikulumuma in možnost pre-interpretacije kurikulumuma pri posameznikih, ki so vpleteni v njegovo izvedbo:

“Potrebujemo definicijo, ki nas bo pripeljala ‘izza kurikulumuma’ ali vsaj izza uradnega kurikulumuma, ali pa moramo spoznati, da katero koli definicijo kurikulumuma že sprejmemo, mora ta zajemati vsaj štiri osnovne dimenzije izobraževalnega načrtovanja in prakse: namene (cilje) načrtovalcev, procedure, sprejete za izvedbo teh intenc, dejanske izkušnje učencev, ki rezultirajo iz učiteljevih direktnih poskusov, da bi uresničili lastne intence oziroma intence načrtovalcev kurikulumuma, in ‘skrito’ učenje, ki nastaja kot stranski produkt organizacije kurikulumuma ter seveda šole.” (Kelly 1989, str. 14)

Vsaka prenova šolstva torej nujno izhaja iz določenih “strateških” predpostavk, ki jih z večjo ali manjšo mero konsenza med

strokovnjaki uveljavi prosvetna politika. V našem primeru so vlogo možnih teoretičnih izhodišč prenove šolstva odigrali naslednji dokumenti: *Izobraževanje v Sloveniji za 21. stoletje, Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji* in *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Kovač-Šebart 1998). Ko je vladajoča prosvetna politika za legalno osnovo prenove uveljavila Belo knjigo, se je na njeni podlagi izoblikoval paket nove šolske zakonodaje ter izhodišča kurikularne prenove, na podlagi katerih naj bi nastali novi predmetniki in učni načrti, pa tudi nekateri drugi sistemski ukrepi, pomembni za vse nivoje dodiplomskega izobraževanja (preverjanje znanja, urejanje prehodov med nivoji izobraževanja, oblike individualizacije in diferenciacije itn.).

Kurikularna teorija pa opozarja še na eno zanimivo značilnost šolskih prenov, na obstoj množice kurikulumov, ki si med seboj konkurirajo za prevlado na konkretnem terenu pedagoških procesov. Poleg predmetnika in učnih načrtov, ki jih je še mogoče oblikovati relativno konsistentno – seveda glede na uveljavljene teoretične predpostavke, se pojavijo novi dejavniki, na katere ima prosvetna politika mnogo manjši vpliv: katalogi znanj, učbeniki, priročniki za učiteljice in vzgojiteljice, subjektivne teorije poučevanja pedagoških delavcev, ki naj bi kurikulum uvajali, programi usposabljanja bodočih učiteljic, vzgojiteljic in drugih pedagoških delavcev (svetovalni delavci, ravnateljci), programi stalnega strokovnega izobraževanja že zaposlenih pedagoških delavcev, širša družbena klima in kultura vrednot, povezanih z izobraževanjem, stališča uporabnikov izobraževanja (starši otrok in dijakov ter otroci in dijaki sami) do prenove in do pomena izobraževanja itn. (Kroflič 1997, str. 202–203)

Danes, ko se uvajanje prenovljenih kurikulumov preveša v novo fazo, to je v poskusno uvajanje najbolj korenito spremenjenih kurikulumov ter v oblikovanje skupne strategije evalvacije prenove, se v “množico kurikulumov” vključujejo še novi akterji: strokovne institucije (in posamezniki v njih), katerih naloga je spremljati nadzorovano uvajanje prenove, ter telesa, ki oblikujejo strategijo evalvacije. Da gre za pomembne nove dejavnike v historičnem kontekstu izpeljave neke šolske prenove, govorita vsaj dve vrsti argumentov:

- analiza dnevno-političnih spopadov za nadzor nad uvajanjem, spremljavo in evalvacijo prenove;
- teoretične predpostavke teorije evalvacije v kontekstu širše kurikularne teorije, saj je evalvacija vsaj od Tylerja (1947) naprej nesporno eden od konstitutivnih elementov kurikuluma.

Ko je v prvi polovici prejšnjega leta prišlo do zamenjave vlade in s tem tudi vrhov prosvetne politike, so se prvi ukrepi nove šolske politike usmerili v ukinitve nacionalne evalvacijske komisije (telesa, ki naj bi skrbelo za vodenje evalvacije šolske prenove na državni ravni), v vzpostavitev nadzora nad delovanjem institucij,

ki naj bi skrbele za poskusno uvajanje in spremljavo prenovljenih kurikulumov (Zavod RS za šolstvo), ter v vzpostavitev novega strateškega sveta za vzgojo in izobraževanje, ki naj bi poskrbel za preinterpretacijo kurikularne prenove, spremembo javnega mnenja do kurikularnih novosti in postopno ukinjanje najbolj perečih sistemskih sprememb (začelo se je s poskusom ukinitve točkovnega sistema kot podlage za prehod v sekundarno izobraževanje).

Ta spopad s konceptom evalvacije in spremljave prenove je mogoče razumeti le, če se zavedamo mesta, ki ga v kurikularni teoriji zavzema evalvacija. Ne glede na osnovni objekt vrednotenja (lahko so to cilji, vsebine, metode poučevanja ali ocenjevanje, učni načrt, institucija, učitelj, katalog znanj, učbenik, potek uvajanja novega kurikuluma itn.) je po Stufflebeamu evalvacija tip raziskave, ki naj z analizo vzgojno-izobraževalnih učinkov kurikuluma poskrbi za podatkovno bazo, ki bo namenjena kakovostnemu sprejemanju nadaljnjih odločitev o filozofiji (politiki?) prenove kurikuluma. Tej logiki sledi tudi nabor kriterijev oziroma standardov programske evalvacije, ki jih je sprejel skupni ameriško-kanadski komite za standarde evalvacije v vzgoji in izobraževanju in ki naj zagotovijo njeno kakovostno izvedbo. Nabor standardov namreč zajema štiri skupine – koristnost, izvedljivost, primernost in natančnost (Bucik 1999, str. 12–15).

Če je evalvacija kot sestavina kurikuluma namenjena ugotavljanju realnih učinkov kurikuluma, na nivoju prosvetne politike iz tega sledita dva praktična zaključka:

- da bodo rezultati evalvacije osnovni kazalci kakovosti kurikularne prenove (slaba zasnova kurikuluma bo vodila v slabe rezultate);
- hkrati pa bodo rezultati evalvacije osnovni kazalci kakovosti učiteljevega dela in dela vzgojno-izobraževalnih institucij (krivec za slabe rezultate bo slaba izvedba kurikuluma).

Da so temeljni kazalci kakovosti, povezani z močjo odločanja (prosvetne politike), odločujoč dejavnik sprememb v šolskem polju, ni težko uganiti. Na eni strani imajo moč "opravičevanja" strateških odločitev, na drugi strani pa omogočajo državni nadzor nad kakovostjo delovanja vzgojno-izobraževalnih institucij in zaposlenih v njih.

Kurikularna teorija pa opozarja še na en vidik evalvacije. Že po Tylerjevem konceptu mora evalvacija odgovoriti na vprašanje, v kolikšni meri so bili uresničeni vzgojno-izobraževalni cilji, kar seveda pomeni, da se morajo instrumenti evalvacije podrediti vsebinski logiki ciljne zasnove kurikuluma. Če k temu dodamo še že citirano Kellyjevo opozorilo, da logiko kurikuluma usmerjajo nameni načrtovalcev in procedure, sprejete za izvedbo teh intenc, ki so mnogokrat skriti "za uradnim kurikulumom", hitro ugotovimo, da strategija evalvacije ni nujno usklajena s temeljno filozofijo kurikuluma, oziroma da lahko s strategijo evalvacije temeljno filozofijo kurikuluma preusmerjamo. Na to dejstvo sem v zvezi z odnosom med

gimnazijskim kurikulumom in maturitetnimi katalogi opozoril že v predavanju *Učno-ciljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikuluma* (Kroflič 1997, str. 214), danes pa bi dodal, da imajo evalvacijski instrumenti, med katere štejem tudi kataloge znanj (maturitetne kataloge), na realno dogajanje šole večji vpliv kot uradni učni načrti!

Sedanja nacionalna zasnova evalvacije in nekateri strateški dokumenti za spremljavo prenovljenih kurikulumov (pred sabo imam instrumentarij in pregled strokovne podpore vrtcem, ki so bili prvo leto vključeni v postopno uvajanje kurikuluma) kažejo predvsem na možnost dveh smeri nevarnih odklonov od še vedno legalne zasnove kurikularne prenove.

Prvi potencialni problem vidim v objektivistično-empiricistični orientaciji nacionalne strategije evalvacije. Nepristranskosti in natančnosti evalvacije seveda ne smemo spregledati, čeprav vemo, da to ni edini kriterij njene kakovosti. A objektivistično-empiricistična strategija evalvacije nujno favorizira merjenje tistih vzgojno-izobraževalnih učinkov, ki jih je mogoče znanstveno-objektivno preverjati z ustreznimi testi znanja. S tem se lahko zapostavita predvsem dve sprejeti načeli kurikularne prenove: spodbujati skladen telesni in duševni (spoznavni, čustveni, socialni in drugi) razvoj posameznika ter povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja (z razvijanjem različnih strategij mišljenja in z različnimi ravnmi kognitivnih ciljev) (Izhodišča kurikularne prenove 1996, str. 14–15). Ali trenutna nacionalna evalvacijska strategija spodbuja predvsem preverjanje tistih nižjih ravni kognitivnih ciljev, ki so lažje merljivi z zaprtim tipom objektivnih testov znanja, bo seveda jasno šele takrat, ko bodo nastali prvi konkretni evalvacijski instrumenti za preverjanje kakovosti pridobljenega znanja učencev.

Drugi problem, ki se po mojem mnenju glede na dosedanje prakso uvajanja in spremljanja kurikulumov že kaže, pa je metodološko nasprotje med dvema temeljnima funkcijama evalvacije na nacionalni ravni: nadzorno funkcijo in spodbujanjem notranje motivacije za skrb za kakovost vzgojno-izobraževalnih učinkov. Spodbujanje kakovosti v vzgojno-izobraževalnem sistemu lahko poteka po dveh poteh:

- kot oblika državnega pritiska, ki je posledica eksternega preverjanja kakovosti vzgojno-izobraževalnih učinkov;
- kot spodbujanje samoevalvacijskih študij in tako imenovane kolegalne kritike (*peer-review*, nekateri vidiki *supervizije*), ki naj poskrbi za višjo stopnjo samo-refleksije in objektivnosti samovrednotenja neposrednih izvajalcev vzgojno-izobraževalnega procesa.

Kljub temu, da mora prosvetna politika poskrbeti za določeno stopnjo nadzora nad kakovostjo šolskega sistema, dogajanja na področju teorije evalvacije kot mehanizma za dvig kakovosti šole v Evropi v zadnjem desetletju kažejo odmik od sistema "centralne regulacije" k strokovni pomoči za kakovosten sistem "samoevalvacije"

(Medveš 2000, str. 7). Za nas pa je zanimiv še en – recimo temu filozofsko-paradigmatski – premik, ki spremlja to gibanje za kakovost na podlagi samoevalvacije: “To pomeni, da se koncept kakovosti razvija na strokovni avtonomiji šole in učitelja” (prav tam). Zanimiv zato, ker je enako paradigmatsko filozofijo prenove pri nas usmerila že *Bela knjiga*, še bolj natančno pa *Izhodišča kurikularne prenove* s ciljem – povečati avtonomijo in strokovno odgovornost šol in učiteljev, ter načelom – programi in učni načrti morajo biti oblikovani odprto, da jih je mogoče spreminjati – okvirni programi (Izhodišča kurikularne prenove 1996, str. 13 in 16).

Najbolj očiten primer preusmeritve strategije vodenja in spremljanje poskusnega uvajanja kurikuluma od izhodiščne avtonomije institucije in pedagoškega delavca k centralni regulaciji je že omenjeni instrumentarij strokovne podpore vrtcem, ki so poskusno uvajali nov kurikulum v šolskem letu 1999/2000 – dokument, ki ga je izdelala projektna skupina Zavoda RS za šolstvo in potrdila Republiška področna skupina za vrtce pri Strokovnem svetu Republike Slovenije za splošno izobraževanje. Dokument zajema t. i. Opomnik I za projektne time v vrtcih, ki natančno določa časovni in vsebinski razpored nalog v zvezi s spremljavo uvajanja novega kurikuluma (ugotavljanje pričakovanj uporabnikov, prostor, čas, področja dejavnosti, timsko delo, počitek, bivanje na prostem, opazovanje otrok, dnevna rutina, vloga odraslih, sodelovanje s starši), intervjuja z ravnateljicami in svetovalnimi delavkami ter vprašalnika za strokovne delavke in starše (Poročilo o spremljanju prvega leta postopnega uvajanja kurikuluma za vrtce 2000, str. 121–153). Tisto, kar v instrumentariju najbolj bode v oči, je stopnja centralne reguliranosti vsebinskih področij sprememb, na katere naj bi bili vrtci pozorni, ter dejstvo, da se določena stopnja samo-refleksije prenovitvenih prizadevanj še dopušča ravnateljicam in svetovalnim delavkam (refleksija opaženih sprememb med uvajanjem kurikuluma; prav tam, str. 122 in 124), vzgojiteljice in njihove pomočnice pa lahko zgolj še odgovarjajo na vprašanja tipa “Ali vam je kurikulum dovolj blizu in razumljiv?”, “Na katerih področjih dela imate težave oziroma kje ste našle dobre rešitve?”, “Kaj ste spremenile v zvezi z dnevno rutino, načrtovanjem, izvajanjem dejavnosti, evalviranjem vašega dela?” – ne pa tudi *kako?* op. R. K. prav tam, str. 128–131).

Da bi za konec še bolj nazorno pojasnili vzroke premikov v predpostavljene filozofiji kurikuluma, njegovega načrtovanja, spremljave poskusne izvedbe in evalvacije, si bomo sposodili Althusserjevo teorijo o “spontani filozofiji znanstvenikov” (SFZ). Po Althusserju zajema SFZ “... ideje, ki jih imajo znanstveniki (zavestno ali ne) v svoji glavi in ki zadevajo njihovo znanstveno prakso in znanost” (Althusser 1985, str. 92).

Vzemimo za primer krščansko teologijo morale, ki se zasnjuje na skladnosti božanske postave in vesti kot vernikovega notranjega metafizičnega temelja moralnosti. Ko ta teorija preide na vprašanja

praktičnega področja moralnosti (kako naj vernik deluje v odnosu do države, cerkve in sočloveka), se vanjo prikrade SFZ o zmotljivosti vesti, zato prevladujočo vlogo kriterija moralnosti prevzema dogma o papeževi nezmotljivosti in dogma, da izven cerkve (beri pokorščine cerkvi) ni zveličanja. Tako mora vernik v razmerju med avtoriteto vesti in avtoriteto cerkvenih moralnih norm popustiti pred glasom vesti v korist zunanje avtoritete. Da bi ta nova SFZ zagrabila vernika, mora cerkev z vzgojo doseči, da bo otrok ponotrnil poslušnost avtoriteti kot temeljno moralno vrednoto, s tem pa se avtomatično preoblikuje vloga vesti. Ta se odslej pretežno oglašča le še kot občutek krivde, če se upiramo očetovski avtoriteti, oziroma kot občutek ugodja, če se tej avtoriteti podredimo.

Iz zgodovine pedagoških idej pa je znan še en primer zahrbtno SFZ, ki lahko pre-interpretira izvorne koncepte določene teorije do te mere, da učinki nove doktrine direktno nasprotujejo intencam teorije, iz katere so izšli. V mislih imam razvoj herbartizma kot tiste pedagoške teorije, ki v devetnajstem in v prvi polovici dvajsetega stoletja poskuša pedagoška prizadevanja dvigniti na nivo resne znanosti. Herbart v svoji znanstveni sistematiki izpostavi vlogo pedagogike kot teoretične in praktične discipline, ki mora poleg proučevanja zakonitosti pedagoških procesov ponuditi tudi strokovno osnovo za razvoj učiteljskega kadra na načelih oblikovanja sposobnosti miselne refleksije, sprejemanja konkretnih odločitev na podlagi pedagoškega takta ter oblikovanja pedagoške komunikacije na načelih pedagoške avtoritete in erosa. Že njegov učenec Ziller začne zapostavljati pomen Herbartovih konceptov pedagoškega takta in učiteljevega kritičnega miselnega toka in usmeri pozornost v razvoj formalnih načel pouka, ki naj učiteljem služijo kot natančna strokovna navodila za oblikovanje učne priprave. Ta preobrat pa končno "zagrabl" še nova SFZ, ki preoblikuje osnovni Herbartov model pojmovanja učitelja kot kritične in strokovno kompetentne osebe v pojmovanje učitelja kot državnega uslužbenca, ki mu mora prosvetna politika zagotoviti natančna navodila za strokovno korektno opravljanje poklica. In ko pragmatični interesi državne inšpekcijske službe v tem modelu prepoznajo uporabno sredstvo za nadzor nad učiteljevim poučevanjem, postane formalizacija pouka neizbežna, s tem pa se dokončno zlomi ves razsvetljenski kritični naboj Herbartove pedagogike (glej Protner 1998).

Morda bi bilo na tem mestu bolj korektno govoriti o implicitnih teorijah poučevanja kot o SFZ, saj naj bi slednja po Althusserju zaznamovala predvsem znanstvenike v kriznih obdobjih znanosti, medtem kot je v našem primeru poudarek na pragmatičnih interesih posameznih strokovnjakov, ki vodijo prosvetno politiko nadzora (inšpekcije), evalvacije ali uvajanja novega kurikulumu v (pred)šolsko prakso. Vseeno želim poudariti, da je bila pedagogika poleg temeljnega proučevanja zakonitosti pedagoških procesov in delovanja pedagoških institucij vedno zavezana tudi interesom aplikacije

spoznanj z namenom izboljševanja pedagoške prakse. Zato lahko Althusserjevo spoznanje, da se SFZ uveljavljajo v kriznih obdobjih posamezne znanosti, razširimo z ugotovitvijo, da so podobne spremembe predpostavljenih idej značilne tudi za aplikativne znanosti v obdobjih, ko se v navezavi na družbeno-politične projekte lotevajo aplikacije svojih idej na določen segment družbene prakse.

LITERATURA

- Althusser, L., 1985, **Filozofija in spontana filozofija znanstvenikov** (1967), Ljubljana: ŠKUC in Filozofska fakulteta.
- Bucik, V., 1999, **Kriteriji za presojanje kakovosti evalvacijske študije**, *Sodobna pedagogika*, let. 50 (116), št. 4, str. 8–18.
- Izhodišča kurikularne prenove**, 1996, Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Kelly, A. V., 1989, **The Curriculum – Theory and Practice**, Paul Chapman Publishing Ltd, London 1989.
- Kovač-Šebart, M., 1998, **Načela in cilji vzgoje in izobraževanja – razprave o podstati našega šolskega sistema**, *Sodobna pedagogika*, let. 49 (115), št. 1, str. 34–55.
- Kroflič R., 1997, **Učno-ciljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikuluma**, *Kurikularna prenova (Zbornik)*, Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, str. 197–217.
- Medveš, Z., 2000, **Uvod k tematskemu delu “kakovost v vzgoji in izobraževanju”**, *Sodobna pedagogika*, let. 51 (117), št. 4, str. 6–7.
- Poročilo o spremljanju prvega leta postopnega uvajanja kurikula za vrtce**, 2000, Ljubljana: Projektna skupina Zavoda RS za šolstvo.
- Protner, E., 1998, **Herbartizem v izobraževanju učiteljev na Slovenskem** (doktorska disertacija), Ljubljana: Filozofska fakulteta – Oddelek za pedagogiko in andragogiko.