

Martin Kramar - avtor nove didaktične študije

MARIJA ŠVAJNCER

Dr. Martin Kramar (rojen leta 1945), izredni profesor za didaktiko z izobraževalno tehnologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru, pisec člankov in knjig s področja didaktike in pedagogike, je avtor nove knjige **Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli** (Nova Gorica, Educa, Pedagoška zbirka založbe Educa, 1994). Delo sodi med sodobno didaktično literaturo in pomeni miselno prodorno teoretizacijo problematike, formalno natančen prikaz didaktičnih uveljavitev, možnosti in načrtovanj. Pisec oblikuje premišljen in odprt sistem, znanstveno zasnovano in utemeljeno celoto načrtovanja pedagoškega dela.

Predmet obravnave obsega načrtovanje in pripravo izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli in ostalih vrstah izobraževanja. Dr. Kramar že v Predgovoru poudarja, da se koncipiranje in konkretno oblikovanje celotnega procesa prepletata. Učiteljice in učitelji naj bi bili čimbolj ustvarjalni; prizadevati bi si morali, da bi bil proces prijeten, zanimiv in spodbuden.

Avtor je knjigo razdelil na tri obsežna poglavja, in sicer: Konceptualna izhodišča pri načrtovanju in pripravi izobraževalno-vzgojnega procesa, Načrtovanje in priprava izobraževalnovzgojnega procesa in Potek načrtovanja in priprave izobraževalno-vzgojnega procesa. Sklenjene miselne sklope je z notranjo dinamiko oblikoval v več manjših, zato pa nič manj zanimivih poglavjih.

Načrtovanje in pripravo je vsebinsko opredelil kot začetno fazo izobraževalno-vzgojnega procesa ter nenehno bistveno in pomembno dejavnost vseh izvajalk in izvajalcev tega procesa. V zapletenem dialektičnem procesu imajo poseben pomen namernost, načrtnost, kontinuiteta, zlasti še dinamičnost in nenehno spreminjanje. Konceptualna osnova je izpeljana iz različnih teoretskih izhodišč, izkustvenih dosežkov, spoznanj same prakse, družbenih razmer in razvojnih usmeritev.

Dr. Martin Kramar problemsko osvetli naslednje vidike: namenskega ali teleološkega, vrednostnega ali aksiološkega, operativno ciljnega, snovno vsebinskega, substančnega, funkcijsko procesnega in strukturno organizacijskega. V avtorjevi interdisciplinarni usmerjenosti sta zelo opazna filozofski (zlasti antropološki) in sociološki premislek, pri tem pa je očitno, da se tudi sam pridružuje tendenci sodobnega časa - antropološko usmerjenemu izobraževanju in vzgoji, ki sta pojmovanj tako kot človekova temeljna pravica in potreba kot tudi družbena potreba. "Zato se med sestavinami splošnih ciljev tako naravnane prakse pojavljajo razvoj človekove samopodobe, svobode mišljenja in opredelitev, razvoj napredne politične socializacije, ki zajema razvoj narodove identitete, procese demokratizacije" (prav tam, str. 1). Sočasno se v sodobnih demokratičnih družbah vse bolj uveljavlja težnja po razvoju vrednostno pluralnih, odprtih konceptov. "Pojavlja, razvija in širi se participacija učencev v vlogi, ki je v tradicionalni šoli pridržana le učiteljem, poleg tega pa učenci sodelujejo v vseh fazah procesa" (prav tam, str. 16).

Glede strukturno-organizacijskega vidika teoretik navaja, da sodobni celoviti izobraževalno-vzgojni proces zajema faze načrtovanja, priprave, izvajanja, verifikacije, evalvacije in sklep. Faze so seveda povezane v konsistentno celoto. "Temeljne zna-

čilnosti didaktičnega koncepta izobraževalno-vzgojnega procesa sodobne šole lahko strnemo v naslednje: antropološka teleološka usmerjenost, odprta in svobodna vrednostna usmerjenost, izobraževalno ciljna operativna naravnost, fleksibilnost in svoboda izbire vsebin, uveljavljanje razvojne funkcije izobraževalno-vzgojnega procesa in s tem povezane didaktične interakcije med subjekti procesa ter strukturna in procesna celovitost in fleksibilnost" (prav tam, str. 19). V zvezi s tem avtor ugotavlja, da razvoj in prenova nove koncepcije obveznega izobraževanja močno načenjata bistvene značilnosti osnovne šole; v mislih ima zlasti problem didaktičnega koncepta šole. V prvih treh razredih se kot modaliteta tega koncepta pojavlja celostni izobraževalno-vzgojni proces. Ta se na naslednji stopnji razvije v integriran proces, v zadnji etapi šole pa v predmetno strukturiran izobraževalno-vzgojni proces.

V nadaljevanju pisec poudarja, da je načrtovanje permanenten proces, ki poteka na globalni ravni kot priprava izobraževalno-vzgojnih programov, na neposredni delovni ravni pa kot sprotno mikro načrtovanje. Priprava je neposredna aktivnost pred samim izvajanjem izobraževalno-vzgojnega programa in njegovih širših ali ožjih enot. Dr. Kramar sporoča svoja izvirna stališča tudi tako, da strpno polemizira z drugimi izvedenkami in izvedenci, pri tem pa je zanj poglobljena zanesljiva in utemeljena argumentacija, ki se uveljavlja kot premišljen splet praktičnih uresničitev in teoretičnih preučevanj. Veliko se zaustavlja tudi pri definiranju, razlagi in razumevanju posameznih terminov - pojmov in sintagem. Njegovo izražanje je zelo prečiščeno in strnjeno: vsebinske pojavnosti so natančne in strokovne (kadar problem samo nakaže, se kasneje vrne k njemu in mu nameni ustrezno teoretično pozornost). Avtor ni nikoli esejističen. Svoje razlage bogati z nazornimi grafičnimi prikazi.

Cilj ima za pomembno pedagoško oziroma didaktično kategorijo, to pomeni konstitutivno komponento izobraževalno-vzgojnega procesa. "Cilj torej pojmuje kot ozaveščen namen, ki pa ni vrednostno in vsebinsko zaprt in povsem določen, ampak ga v tem pogledu v fazi načrtovanja in priprave konkretizirajo učitelji in učenci. S tem naj bo zagotovljen vpliv učencev na cilj lastnega izobraževalno-vzgojnega dela" (prav tam, str. 29). Dr. Martin Kramar cilj prouči in osvetli s teleološkega, snovno-vrednostnega, procesnega, strukturnega in storilnostnega vidika ter v sklepu opozori, da je oblikovanje in postavljanje globalnih končnih ciljev konkretnega izobraževanja zelo zahtevno in odgovorno ravnanje, ki temelji na znanstvenih utemeljitvah in pomeni sporazum med človekom in skupnostjo.

V kriterijih za izbor vsebine daje poseben poudarek tudi etični razsežnosti (dobro ozračje med ljudmi, prijateljski odnosi, razvoj individualnosti). Avtor omeni srečanje s paradoksalno situacijo, češ, naj bo pouk strukturiran in organiziran, da bo potekal kvalitetno in pripeljal do nameranih ciljev, hkrati pa naj bo odprt za potrebe, vplive in trenutne razmere učencev in učenek. "Izhod iz te navidezno paradoksalne situacije je v dobri pripravi izobraževalno-vzgojnega procesa na vseh njegovih ravneh, tako tudi na neposredni izvedbeni ravni, kjer načrtujemo in pripravljamo didaktične enote" (prav tam, str. 68). Didaktična komunikacija se pojavlja kot interakcija med medosebnimi in delovnimi odnosi; prvi pomenijo dostojanstvo, integriteto, empatijo, toleranost, posebnost, senzibilnost in previdnost v sodbah, drugi pa sodelovanje, svobodo misli, individuacijo, dogovarjanje, zaupanje, fleksibilnost in odgovornost.

Na koncu se pisec zaustavi še pri preverjanju in ocenjevanju dosežkov učenk in učencev. V fazi verifikacije se po njegovem mnenju pojavljajo naslednje aktivnosti: analiza procesa in vlog izvajalcev, ugotavljanje rezultatov, merjenje rezultatov, vrednotenje in ocenjevanje. Tako naj bi si odlično oceno zaslužil, kdor zna samostojno logično razlagati, rekonstruirati in interpretirati podatke, razširjati, uporabljati, povezovati in integrirati empirične in učne podatke ter sistematizirati in oblikovati celote, nezadostno

pa bi dobil oni, ki ne pozna dejstev in operacij, napačno razlaga in ravna, ne sodeluje in molči.

Dr. Martin Kramar zbuja pozornost z izrazito kritično naravnostjo. Tako med drugim na primer opozarja, da si družbeni cilji posameznika bolj ali manj podredijo. Udeležence in udeleženci izobraževalno-vzgojnega procesa so v takšnih razmerah močno omejeni, saj so v bistvu le uresničevalke in uresničevalci procesa, ki je v funkciji družbenih interesov. Nasprotuje pouku; v katerem so v ospredju materialne naloge, se pravi zgolj spominsko ohranjanje učnih vsebin. Zavrača načrtovanje in pripravo, ki izključujeta učenke in učence ter jim s tem jemljeta vlogo in položaj subjektov. Avtor dvomi o tradicionalni didaktični paradigmi šole, v kateri prevladuje posredovanje kot poglavitna funkcija izobraževalno-vzgojnega procesa. "Tradicionalni, statični učni načrti, ki so se v šoli pojavljali predvsem kot zagotovilo za obravnavo določene tematike in so bili nekakšen 'direktorijski dekret', so zastareli in sodobnemu izobraževanju ne ustrezajo" (prav tam, str. 24). Nadalje avtor ne sprejema ločevanja priprav po časovnem kriteriju, saj je le-to preveč prakticistično, bistveni in pomembnejši vidiki pa so pri tem zapostavljeni. "Mislimo predvsem na izobraževalno-vzgojne cilje, na celovitost in logiko vsebine in na celovite metodološko-metodične pristope, ki se jim mora podrediti časovna delitev" (prav tam, str. 26).

Kar zadeva kataloge ciljev in znanj za posamezne stopnje šolanja, razrede, predmete in razne vrste preverjanja, je avtor skeptičen, saj bi morali biti v ospredju cilji, ne pa znanje, prav tako je opaziti pomanjkljivosti z vidika konkretizacije sposobnosti in osebnostnih lastnosti, ki naj bi imeli veljavo ciljev. Dr. Kramar se ne strinja s tistimi, ki zagovarjajo tezo, naj šola nima definiranih končnih ciljev, češ da to utesnjuje učenke in učence. "K temu je treba povedati, da učencev ne utesnjujejo postavljeni cilji, ampak mnogo drugih okoliščin in značilnosti šole, pa tudi pomanjkljivo in neustrezno poznavanje ter razumevanje ciljev" (prav tam, str. 34). Kadar je premalo upoštevan globalni končni cilj, se porajajo nepovezanosti, prelomi in odkloni. Središčni položaj zadbiva obremenjevanje spomina z veliko količino podatko - faktografskega znanja, medtem ko sta oblikovanje poslošenih spoznanj in razvijanje lastnega razmišljanja potisnjeni v ozadje. Pisec je prepričan, da je to v veliki meri tudi posledica tega, da cilji niso razčlenjeni s strukturnega vidika.

Dr. Kramar sodi med tiste sodobne teoretike, ki svetujejo, naj učiteljice in učitelji ne jemljejo učnega načrta togo kot uradno predpisan dokument, temveč naj uveljavljajo suveren strokovni odnos, to pa pomeni, da ga tudi spreminjajo. Sodobna osnovna šola je žal še zmeraj uniformirana in totalizirana. Tudi toliko opevana diferenciacija lahko pomeni oviro, kadar je slabo izpeljana in premalo utemeljena. V mnogo primerih integriranega pouka se pojavlja in širi psevdoaktivnost - avtor pravi, da gre za aktivnost zaradi aktivnosti same, ki ni niti igra niti resnična izobraževalno-vzgojna aktivnost.

Knjiga Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli je uvrščena v Pedagoško zbirko založbe Educa (glavni urednik je dr. Ludvik Horvat, odgovorni pa Štefan Krapše). V njej je doslej izšlo veliko pomembnih in tehtnih del. Kramarjeva knjiga vsekakor sodi med odmevne in znanstveno inovativne; pri tem velja omeniti, da je tudi sama naperjena tako, kot je predvideno in načrtovano - do učiteljic in učiteljev in vseh, ki jim je namenjena, uveljavlja strpen, odprt in demokratičen odnos ter namerno spodbuja dialog in polemiko. Pokončni in samozavestni ljudje, ki znajo misliti z lastno glavo, bodo lahko izobraževali in vzgajali sebi podobne generacije.