

Damijan Štefanc

Učbenik z vidika didaktične teorije: značilnosti, funkcije, kakovost in problematika potrjevanja

Povzetek: V razpravi obravnavamo problematiko učbenikov z vidika didaktične teorije. Učbenik opredelimo kot učno sredstvo, ki je v funkciji učiteljevega poučevanja, hkrati pa kot učni vir, ki je kot tak v funkciji učenja oz. učenčeve učne aktivnosti. Ob tem poudarimo temeljne predpostavke, iz katerih izhaja nujnost in smiselnost uporabe učbenika pri pouku, njegove značilnosti ter kriterije, po katerih je mogoče presojeti njegovo didaktično kakovost, v zadnjem delu razprave pa kratko orišemo problematiko in aktualna pravila potrjevanja učbenikov.

Ključne besede: učbenik, funkcije in značilnosti učbenika, učbenik in didaktična teorija, didaktična transformacija, kakovost učbenika, didaktična načela, potrjevanje učbenikov

1 Uvod

Učbeniki so v našem prostoru pogosto deležni bolj normativno-preskriptivne obravnave, torej na ravni praktičnih napotkov bodisi avtorjem, kako naj učbenik napišejo, ali učiteljem, kako naj ga uporabljajo (prim. Šilih 1961; Andoljšek 1976; Bakovljevič 1988). Kar ob tem umanjka, je temeljitejša didaktično-teoretska analiza, ki bi skušala pojasniti strukturno mesto učbenika kot enega temeljnih učnih medijev pri pouku, njegovo funkcijo ter nenazadnje socialne, psihološke, pedagoške in druge determinante, ki na to dvoje vplivajo. Tega seveda ne gre interpretirati v absolutnem smislu, kot da je odsotnost tovrstnih razprav popolna: nedvomno velja omeniti tekste, ki so nastali že v 80. letih prejšnjega stoletja (Poljak 1980; Malič 1986¹) ali celo prej (Strmčnik 1975 in 1975a). Predvsem v zadnjem desetletju pa je poglobljenih didaktično-teoretskih razprav o učbenikih manj, sploh če ne štejemo razprav, vezanih na vprašanja posebnih didaktik posameznih učnih predmetov. Zdi se, da je trend, ki kaže na upadanje zanimanja za znanstveno proučevanje didaktičnih vidikov konceptualizacije in uporabe učbenikov, vsaj glede na naše zgodovinske okoliščine nekoliko paradoksalen. V časih, ko so bili učni proces ter njegovi ciljni, vsebinski in metodični vidiki skoraj do potankosti vnaprej definirani, je bilo snovanje učbenika prej »tehnično« kot strokovno ali celo znanstveno vprašanje. Od 90. let dalje pa smo priča bistvenim spremembam v kurikulumnem polju. Učno-ciljna naravnost učnih načrtov, ki učiteljem pušča proste roke pri izbiri učnih vsebin, metod in sredstev, prinaša tudi piscem in založnikom učbenikov možnosti za različne vsebinske in pedagoške pristope. Nedvomno je to pozitiven premik v smer pluralizacije ponudbe učbenikov. Pričakovali bi, da bo skladno s tem tudi zanimanje stroke zanje še večje, pa se to vendarle ni zgodilo. Eden od razlogov za to leži tudi v dejstvu, da v zadnjih letih postaja vse bolj aktualna »sodobna« izobraževalna in informacijsko-komunikacijska tehnologija, ob kateri se učbenik marsikomu zazdi kot preostanek iz nekega drugega časa, nekakšna ostalina preteklosti. Da so takšne sodbe neutemeljene, ni potrebno obširno utemeljevati. Bolj odprt in razvit učbeniški trg ter široka ponudba različnih učnih gradiv sta sicer simptom demokratizacije šolskega in širše družbenega prostora, toda prav zato je toliko pomembnejša tudi vzpostavitev strokovnih kriterijev za presojo njihove kakovosti. Še prej je kajpak nujen razmislek o tem, kaj učbeniki sploh so, kako jih je mogoče v okviru didaktične teorije definirati in kam v strukturo didaktike kot znanstvene discipline jih je mogoče umestiti.

Sami bomo v nadaljevanju razprave ob prikazu temeljnih značilnosti in funkcij učbenikov utemeljili potrebo po njihovi prisotnosti v procesih pouka in učenja, ob tem odprli vprašanje njihove didaktične kakovosti oz. vzpostavljanja kriterijev za presojanje le-te, v zadnjem delu pa predstavili problematiko njihovega potrjevanja.

2 Mesto učbenika v strukturi didaktične teorije

Avtorji temeljnih didaktičnih del učbenike običajno obravnavajo bodisi v okviru razprave o *učnih sredstvih* bodisi ko govorijo o *učnih metodah*.

Pojem učnega sredstva obsega vse objekte, ki so posebej izdelani za uporabo pri pouku ali jih učitelj za ta namen izbere (prim. Bakovljevič 1988, 96). Gre torej za precej širok pojem, ki obsega tako učila kot tudi učne pripomočke². Prav kar zadeva učbenike, si nekateri didaktiki

¹ Z didaktično obravnavo učbenikov se je med drugim poglobljeno ukvarjal Malič v svoji doktorski disertaciji (gl. Malič 1983).

² Razlika med učili in učnimi pripomočki je v tem, da so učila nosilci učno relevantnih informacij in so potemtakem neposredno v funkciji učenja, medtem ko so učni pripomočki naprave in predmeti, ki sicer

med seboj nasprotujejo: če jih Bakovljevi (prav tam) uvršča med učne pripomočke, pač po sledi logike, da učbenik kot tak ni »objekt učenja«, marveč je to vednost oz. znanje, ki je v njem vsebovana, pa jih Andoljšek (1976, 130) uvršča med »učila, s katerimi učenci sami delajo«³. Ne gre spregledati, da sta definicija in umestitev učbenika v strukturo didaktične teorije nujno povezana z njegovimi funkcijami v procesih učenja in poučevanja, te pa seveda niso enoznačne ali zvedljive na nek skupni poenotujoč imenovalec. Tako je za učitelja učbenik resda učno »sredstvo«, medtem ko je za učenca to predvsem vir vednosti in znanj, tj. *učni vir*.

Učbenika torej ni mogoče ujeti v preprosto in enoznačno definicijo, ampak se je potrebno zadovoljiti z okvirno opredelitvijo: *učbenik kot učno sredstvo oz. učni vir je tekstovni učni medij, ki kot del izobraževalne tehnologije pripomore k učinkovitosti pouka in samostojnega učenja*.

Kot tak je sestavni del samostojne učne aktivnosti učenca, učitelj pa ga lahko kot učno sredstvo vključi v vse etape učnega procesa ter k tistim učnim metodam, ki implicirajo delo s tekstom.

Delo z učbenikom se pri nekaterih didaktikah pojavlja tudi kot samostojna učna metoda. Tako denimo Gogala (1966) govori o »metodi dela z učno knjigo«, podobno formulacijo zasledimo tudi pri Danilovu in Jesipovu (1961). Ob tem velja omeniti, da je umeščanje dela z učbenikom med učne metode danes bolj problematično kot je bilo v 60. letih. Po eni strani je bil učbenik takrat predpisan in tudi za učitelje obvezen generator reprodukcije partikularne družbene ideologije, po drugi strani pa je bilo na voljo relativno malo ostalih učnih virov, ki so danes v šoli samoumevni. Učbenik je tako le eden od mnogih učnih medijev in virov znanja ter kot tak partikularen, četudi zato nič manj pomemben del izobraževalne tehnologije.

3 Ali učbenike sploh potrebujemo?

Ob vzniku različnih konceptualnih in teoretskih pogledov, ki vse bolj prežemajo tudi naš pedagoški prostor, je zgornje vprašanje pravzaprav manj retorično in tendenciozno kot se morda zdi na prvi pogled.

Že sam razvoj informacijske in računalniške tehnologije ter neprimerno lažji dostop do različnih in številnih baz podatkov sta marsikoga napeljala k razmišljanju o (ne)potrebnosti in odvečnosti »klasičnega učbenika« v t.i. »sodobni šoli«. Če k temu dodamo še didaktični koncept tehnološko podprtega »programiranega pouka«, v zadnjem času pa vse bolj aktualne psihološke spoznavne teorije in iz njih izhajajoče učne strategije, ki za svoje »epistemološko« jedro jemljejo (radikalni) konstruktivizem, prenešen na področje šole in pouka, dobimo vsaj navidez racionalno jedro, ki utemeljuje predvidevanja o skorajšnjem umiku ali vsaj skrajni marginalizaciji učbenika v učnem procesu. Na tem mestu se s samim konstruktivizmom kot epistemološko paradigmo ne bomo ukvarjali, postavili pa bomo tri temeljne predpostavke, ki jih je po našem mnenju nujno privzeti, kolikor želimo, da je kakršna koli razprava o učbenikih, njihovi funkciji pri pouku ter kriterijih njihove didaktične ustreznosti sploh umestna.

Izhajamo torej iz treh predpostavk:

1. *Obstajata neka pozitivna vednost in znanje*, ki sta v razmerju do učečega se subjekta objektivna, tj. zunanja. Predpostavljamo torej, da se zunaj posameznikove subjektivitete

pripomorejo k pridobivanju znanja, vendar sami niso nosilci učno relevantnih informacij (denimo tehnični pripomočki kot so LCD projektor, grafoskop in podobno).

³ V ozadju je klasifikacija učil na dve vrsti: »demonstracijska učila« (ki jih aktivno uporablja učitelj, npr. ob metodi razlage) ter »učila, s katerimi učenci sami delajo« (Andoljšek 1976, 121).

nahaja korpus neke strukturirane in sistematizirane vednosti ter znanj, pri čemer ni pomembno, ali gre za natančen posnetek objektivno obstoječe realnosti, ali pa je vse skupaj zgolj učinek nekega diskurza, tj. socialni konstrukt⁴. V obeh primerih sta tako vednost kot znanje v razmerju do posameznika objektivna, zunanja.

2. *Šola je institucija in pouk je proces, ki jima je transmisija zgoraj predpostavljene vednosti in znanj imanentna.* Šola seveda opravlja še vrsto drugih funkcij, ki so enako pomembne kot omenjena transmisija in so z njo tudi nerazdružljivo povezane. Toda v tem kontekstu je bistveno dejstvo, da je »transmitivni element« za šolo kot tako konstitutiven, da ne sme umanjhati, saj - če si sposodimo Kodeljev zapis - »šola, ki ne izobražuje, ni šola, ampak nekaj drugega« (Kodelja 1995, 125).
3. Za potrebe učinkovite transmisije je *mogoča in smiselna ustreznna didaktična transformacija in redukcija znanstvene vednosti* v t.i. učno vsebino. Povedano drugače, predpostaviti moramo, da učenci niso znanstveniki in raziskovalci, ki bodo zgolj samostojno odkrivali naravne in družbene zakonitosti, temveč jih je pogosto potrebno do želenih (spo)znanj voditi skozi učno vsebino, ki se od znanstvene vednosti bistveno razlikuje po tem, da je ustrezno prilagojena njihovim razvojnim značilnostim in predvidenemu predznanju. Da to ne pomeni zgolj zahtev po reprodukciji zapisane vednosti in tudi ne učno pasivnih učencev, bomo utemeljili v nadaljevanju.

Omenjene splošne predpostavke so po našem mnenju nujne za vzpostavitev okvira, v katerem je mogoče smiselno govoriti o učbeniku in njegovi funkciji pri pouku. Tezi, zapisani pod 1. in 2. točko, sta namreč podlaga, na kateri je šele možno govoriti o učbeniku kot učnem mediju, tj. »posredniku« nekih informacij, vednosti in znanj. Če ni ničesar, kar bi bilo mogoče ali vredno posredovati (1. teza) oz. če šola ni (tudi) institucija transmisije (2. teza), potem je logično, da nima nobenega smisla govoriti o kakršnih koli učnih medijih, torej tudi ne o učbenikih.

Predpostavka o možnosti in smiselnosti didaktične transformacije znanstvenih vsebin je prav tako nujna, ko govorimo o učbeniku. O tem bomo spregovorili nekoliko natančneje.

4 Učbenik se vzpostavi skozi didaktično transformacijo in redukcijo znanstvenih vsebin

Specifika, po kateri se učbenik razlikuje od drugih tekstovnih medijev, je prav v dejstvu, da so skozi proces didaktične transformacije znanstvene vsebine v njem ustrezno strukturirane, predelane in poenostavljene. Takšna transformacija je smiselna, kolikor predpostavljamo, da so učencem, ki jim je učbenik namenjen, lastne neke specifične zakonitosti spoznavnega procesa oz. imajo o vsebini, ki jo posreduje učbenik, premalo predznanja, da bi jo lahko absorbirali v didaktično nepredelani obliki.

Pri nas je o didaktični transformaciji večkrat pisal Strmčnik (1997; 1997a; 2001), četudi ne posebej z vidika konceptualizacije učbenikov. Poudarja, da poteka transformacija na treh ravneh: (1) na ravni ciljev; (2) na ravni znanstvenega sistema in (3) na ravni učne vsebine (Strmčnik 1997a, 334-336). Njegove splošne ugotovitve lahko do določene mere prenesemo tudi na področje učbenikov.

Na ravni ciljev ne gre spregledati, da znanost in pouk v osnovi nimata istih namenov oz. ciljev. Če je primarna naloga znanosti odkrivati nova spoznanja, dejstva, zakonitosti ipd. (torej *proizvajati* »resnice«), je primarna naloga šole in pouka *posredovati* že proizvedene vednosti in znanja ter jih *uporabiti* za doseganje izobraževalnih, funkcionalnih in vzgojnih ciljev. Od tod izhaja, da didaktični sistem ni mikromodel znanstvenega sistema, in zato tudi

⁴ O vprašanih legitimacije znanstvene vednosti glej npr. Lyotard (2002). Izčrpno razpravo na to temo podaja tudi Ule (2004).

učbenik ni mikromodel znanstvene razprave. Prav transformacija znanstvenega v didaktični sistem je najbolj občutljiva, ker terja t.i. didaktično redukcijo, torej poenostavitve, okrajšave in selekcijo znanstvenih vsebin, logike, terminologije, metodologije in podobno. Pri tem je na mestu Strmčnikovo opozorilo: »Če [didaktična redukcija, op.a.] ni korektno opravljena, prihaja do pogostega »loma« med logičnimi znanstvenimi strukturami ter med ustreznimi psihološkimi in pedagoškimi modifikacijami./.../ Zato prihaja tudi do diskontinuitet, pri čemer preti največja nevarnost trganja »rdeče niti« oziroma prekinjanja logičnih osi. Tedaj učna vsebina ni le sama po sebi težje razumljiva, marveč je bistveno okrnjena tudi njena formativno izobraževalna moč, se pravi možnost razvijanja intelektualnih in drugih kognitivnih sposobnosti.« (Prav tam, 335). Povedano drugače, kljub zahtevi po didaktični redukciji in transformaciji je še vedno nujno, da učna vsebina ostane strukturirana, učencem pa zveze med pojmi in koncepti razumljive, logične.

Didaktično reducirana oz. transformirana znanstvena vsebina v učbeniku se mora torej izogniti obema pastema: na eni strani pasti mehničnega prenašanja celotnega korpusa znanstvene vednosti in strukture v učbenik, na drugi strani pa prav tako nevarni pasti neustrezne redukcije, zaradi česar bi učbenik kot učni vir za učence postal nefunkcionalen.

Prav ob tem je mogoče nekoliko relativizirati tudi pogosto prehitra predvidevanja, da bodo zaradi dostopnosti različnih informacijskih virov učbeniki postali nepotrebni ali marginalni (o tem gl. tudi Purves 1993). Gotovo je dobro, če učenci pri pouku in sicer uporabljajo različne vire informacij, tudi »nedidaktizirane«. Toda s pomočjo kvalitetnega učbenika, ki bo prav zaradi ustrezne didaktične transformacije vsebin učencem bolje približal znanstveno vednost, bo delo z ostalimi viri informacij toliko bolj produktivno. V tem smislu učbenik kljub ostalim virom informacij ostaja »osnovna šolska knjiga« (Poljak 1980, 29), ki ji preprosto dejstvo, da je v »informacijski družbi« dostop do številnih informacij močno olajšan, ne more odvzeti pedagoške legitimnosti. Ta namreč, kot smo pokazali, ni zgolj v »dostopu do vednosti«, marveč predvsem v njeni ustrezni didaktični strukturaciji, ki je bistvenega pomena za učinkovito doseganje vseh vrst učnih ciljev: izobraževalnih, funkcionalnih in vzgojnih.

Poleg omenjenih so za učbenik pomembne še nekatere druge karakteristike. Poljak navaja, da mora biti »pisan na osnovi predpisanega učnega načrta in programa« (prav tam). Načeloma ta opredelitev še vedno drži, modificirati bi jo veljalo le v toliko, da so danes temeljna referenca avtorjem učni cilji in standardi znanja, ki naj bi jih učenci pri pouku dosegli, in ne »program«. Samih vsebin učni načrt namreč ne predpisuje, četudi jih sugerira z navajanjem vsebinskih primerov.

5 Didaktične funkcije učbenika ...

V tem kontekstu bomo nekoliko določneje spregovorili tudi o didaktičnih funkcijah učbenika. Njihova kategorizacija je seveda nujno arbitrarna. Malić (1986, 117) tako razlikuje informacijsko in transformacijsko funkcijo, o učbeniku pa je mogoče govoriti tudi:

- (1) v funkciji učiteljevega poučevanja, ali
- (2) v funkciji učenja oz. učne aktivnosti učenca.

Za učitelja je učbenik eno od učnih sredstev, s pomočjo katerega dosega optimalne učne rezultate. Vsekakor to ne pomeni, da je zanj edini vir snovnih ali didaktičnih priprav, ampak le »orientacija za obseg in globino pouka« (Strmčnik 1975a, 264). Od učitelja se namreč pričakuje, da ima veliko globlji in temeljitejši uvid v vsebino svojega učnega predmeta kot je ta predstavljena v učbeniku. Dejstvo, da učitelj obvladuje učbenik in ne obratno, je nujen pogoj, da ga bo lahko učinkovito vključil v vse etape učnega procesa, od uvodnih priprav, prek obravnave in utrjevanja do ponavljanja učne snovi. Od suverenega obvladovanja vsebine

svojega učnega predmeta, pa tudi od didaktične usposobljenosti, je odvisna njegova strokovna presoja, ali je za izpeljavo neke učne dejavnosti najbolj ustrezen učbenik ali kateri od drugih učnih virov.

Bolj kot učitelju je seveda učbenik kot učni vir namenjen učencu. Od tod nenazadnje tudi prej omenjena zahteva po didaktični transformaciji znanstvenih vsebin ter po upoštevanju različnih spoznavnih stilov med učenci⁵. Tako naj bi učbenik uvodoma opravil motivacijsko funkcijo, torej učencu skozi vsebino vzbudil interes za spoznavanje in učenje. Ob uvajanju v novo učno snov naj bi pripomogel k priklicu in refleksiji predznanja, kar je podlaga za kasnejše dobro razumevanje vsebin. Kot piše Strmčnik (1975) ima učbenik pomembno vlogo kot ustrezen vir za samostojno učenje: »Vsem učencem /.../ mora omogočiti nadaljnje individualno in samostojno poglobljanje, če nečesa pri šolski razlagi niso razumeli ali pa so pozabili, in pa kontinuirano utrjevanje tega znanja.« (Prav tam, 183).

To sicer ne pomeni, kot bi bilo mogoče interpretirati, da je funkcija učbenika v razmerju do učenca »zgolj izobraževalna«, v smislu posredovanja (spo)znanj. Da bi to bolje poudarili, se nekateri avtorji zatečejo v problematično črno-belo opozicioniranje. Malić denimo zapiše: »Preoblikovanje **informativne** šole, šole dejstev, zapomnjevanja vsebine, /.../ v **formativno** šolo, je temeljna sprememba narave šolskega sistema, ki se mora odraziti tudi na področju učbeniške produkcije.« (Malić 1986, 12). Po tej logiki je bila tradicionalna šola »informativna«, prav tako tudi njeni učbeniki, medtem ko je šele »sodobna« šola dejansko »formativna«, učbeniki pa kot da zaradi svoje vsebinske naravnosti za tem trendom nekoliko zaostajajo. S tem je vzpostavljeno izključevalno razmerje med informativnim in formativnim, kar med pisci učbenikov lahko proizvede določeno nelagodje, ki se kaže v dilemi, kako napisati učbenik, ki bo obenem dobro reprezentiral strukturo in vsebino nekega predmetnega področja, po drugi strani pa ne bo zaradi tega »izgubljal« na formativnosti. Slabo je, če takšna »dilema« rezultira v vsebinsko fragmentarnem, nepovezanem, nesistematičnem in zato potencialno neuporabnem učbeniku.

Če zapišemo nekoliko poenostavljeno: učbenik bo toliko boljše opravljal formativno funkcijo, kolikor bo tudi »informativen«, tj. vsebinsko kvaliteten in bogat. To ne pomeni, da se morajo učenci ob njem utapljati v preobilici faktografije⁶, temveč je potrebno prav skozi ustrezen izbor faktografskih podatkov doseči uvid v vsebinsko strukturo in hkrati skozi ponotranjenje vednosti doseči realizacijo formativne funkcije pouka.

⁵ Tu sicer naletimo na svojevrstno nekonsistentnost. Če izhajamo iz psiholoških teorij, ki poudarjajo, da se posamezniki glede spoznavnih stilov lahko bistveno razlikujejo, je vprašljiva uveljavljena šolska praksa, da konkreten učbenik za svoj razred izbere učitelj in ga učencem »predpiše«. Bolj logično bi se zdelo, če bi učbenike, poznavajoč svoj spoznavni stil, izbirali učenci. Toda to bi bilo dvakrat problematično: Prvič, učenci ne morejo presoditi, kateri iz vrste učbenikov je zanje najprimernejši, saj bi za to potrebovali precejšnje didaktično in psihološko znanje, ob tem pa bi morali poznati še strukturo in vsebino vseh razpoložljivih učbenikov. In drugič, če se učbeniki med seboj razlikujejo na ravni obravnavanih vsebin, bi bila onemogočena njihova hkratna uporaba pri pouku, zaradi česar bi postali pri pouku neuporabni. Tako se vendarle kot najbolj racionalna pokaže prav uveljavljena praksa, ko se učitelj namesto učencev odloči, kateri učbenik in s tem spoznavno-didaktični pristop je najbolj optimalen, kar pa po drugi strani avtorje učbenikov postavlja pred zahtevo, da skušajo v svojem delu zadostiti različnim spoznavnim stilom.

⁶ Pri dokaj pogostih kritikah »faktografske naravnosti« učbenikov in pouka sploh velja biti previden. Prvič, nek korpus povsem pozitivistične vednosti je nujno usvojiti, če želimo, da otroci dosežejo ustrezen standard znanja, primerljiv z ostalimi evropskimi in drugimi državami. In drugič, faktografija (tj. dejstva, podatki, definicije itd.) je konstitutiven element vsakega učnega procesa in vsakega spoznavanja nekega predmetnega področja. Je tako rekoč nujno orodje, ki šele omogoči uvid v globlje strukture, relacije med pojmi in pojavi, skratka to, kar končno imenujemo »razumevanje«, abstraktno mišljenje in podobno. Lahko se sicer zgodi, da zaradi množice dreves učenci ne bodo uvideli »gozda«, toda prav tako ga ne bodo uvideli, če velika večina dreves preprosto umanjka. Še več, ob radikalnem omejevanju količine faktografskih podatkov lahko dosežemo povsem nasproten učinek. Če namreč nekritično opravimo s faktografijo, bodo za učence tudi abstraktne posplošitve, relacije med pojmi in podobno - zgolj faktografija brez globljega razumevanja.

6 ...in učbenik v funkciji reprodukcije družbenih razmerij

Analiza različnih funkcij učbenika bi bila nezadostna, če bi spregledali njegovo vlogo s širše družbene perspektive. Prav kot »osnovna šolska knjiga« je namreč učbenik eden od temeljnih agensov reprodukcije prevladujoče ideologije in oblastnih razmerij v družbi. Strmčnik denimo poudarja, da »o pedagoški vlogi učbenika ni mogoče govoriti nasploh, mimo družbene in pedagoške funkcije šole, časa in prostora, ki jim je namenjen. /.../ [Je] eden izmed pomembnih instrumentov, prek katerega si zagotavlja družba svoj vpliv na vzgojo in izobraževanje mladih generacij.« (Strmčnik 1975a, 263). Apple in Christian-Smith (1991) sta podobnega mnenja, ko zapišeta, da »učbeniki predstavljajo - tako skozi svojo vsebino kot skozi formo - partikularne konstrukcije realnosti, partikularne poti izbire in organizacije širokega polja možne vednosti.« (Prav tam, 3). Kot del kurikuluma sodelujejo pri ustvarjanju tistega, kar je družba prepoznala in legitimirala kot resnično. V tem smislu tudi ustvarjajo referenčno točko, skozi katero se vzpostavljajo kriteriji verovanj, moralnosti, kulture in podobno (prav tam, 4). Na ta način učbeniki utelešajo tako javni, tj. »zapisan«, kot tudi skriti kurikulum. Dejstvo, da učbenik kot temeljni učni vir v šoli pripomore k ideološki reprodukciji, seveda ni problematično samo po sebi. Od učbenika ne moremo pričakovati, da se bo povzpел »nad ideologijo«, od koder bi funkcioniral vrednostno indiferentno. Takšno prizadevanje bi bilo neproduktivno, saj iz ideologije ni mogoče preprosto »izstopiti« (povedano drugače: tudi »nadideološka« pozicija je še kako ideološka, saj je določena prav z ideologijo, ki ji skušamo ubežati). Takšen učbenik bi bil slab učbenik, saj bi se skušal odpovedati posredovanju vrednostnega okvira, ki učencem sicer šele omogoča razlikovati med sprejemljivimi in nesprejemljivimi vrednostnimi pozicijami.

Bi pa ta njegova funkcija nedvomno postala problematična, če bi učbenik zastopal naravnost, ki bi temeljila na izključevanju drugače mislečih ali negaciji splošno sprejetih vrednot in človekovih pravic, ki veljajo ne glede na različne politične in vrednotne sisteme. Prav tako bi bilo nesprejemljivo, če bi učbenik postal orodje v rokah vplivnih družbenih skupin in bi te skušale prek njega uveljavljati svoja partikularna stališča, ki bi bila v nasprotju z načeli objektivnosti, pluralnosti in kritičnosti, na katerih nenazadnje temelji javna šola v našem prostoru (prim. Bela knjiga... 1995). O takšnih poskusih (običajno skrajno konzervativnih skupin), ki so jim že leta priča v tudi v ZDA, med drugim izčrpno piše Marshall (1991).

7 Kakovost učbenika, didaktična načela...

Nedvomno je težko ali celo nemogoče govoriti o absolutnih in vselej veljavnih kriterijih didaktične ustreznosti učbenika, saj so kazalci, po katerih presojava njegovo kakovost, vpeti v dinamičen ter ideološko prežet pedagoški prostor. To seveda ni razlog, da bi se odrekli poskusu opredelitve takšnih kriterijev, pomeni pa, da velja iskati dovolj stabilno referenčno točko, ki bi vzpostavila okvir za presojo didaktične ustreznosti množice partikularnih pedagoških inovacij, ki svoje mesto slej ko prej najdejo tudi v učbeniku. Samoumevno je, da mora biti učbenik oz. njegova vsebina skladna z veljavnim učnim načrtom, tj. da sledi zapisanim učnim ciljem in standardom znanja. Ob tem, lahko bi zapisali elementarnem kriteriju, pa je potrebno za to, da bo učbenik učinkovito izpolnjeval svoje didaktične funkcije, upoštevati širša spoznanja didaktične teorije in prakse. Eden od možnih teoretsko-normativnih

okvirov, ki bi lahko odigrali to vlogo, so t.i. didaktična načela⁷. Kot zapiše Strmčnik, »dvignejo načela najpomembnejša praktična in teoretična, zgodovinska in zdajšnja spoznanja ter izkušnje uspešnega učnega dela na ugledno raven splošne veljave. Kot take jih je mogoče vedno znova aplicirati na najrazličnejše učne situacije. Načela torej niso nikakršne poslednje normativne determinante ali razlogi za didaktične odločitve. So le splošne smernice in pogoji za uspešno ciljno, vsebinsko ter organizacijsko metodično vodenje pouka, in sicer pri vseh učnih predmetih ter bolj ali manj na vseh šolskih stopnjah.« (Strmčnik 2001, 292). Učbenik kot osnovni učni vir je seveda integralni del pouka in zdi se, da je didaktična načela mogoče vsaj kot dobro podlago za presojo njihove kakovosti aplicirati tudi nanje. Pomembno namreč je, da so kriteriji po eni strani dovolj normativni, da se je po njih mogoče ravnati (in torej ponujajo dovolj jasno vsebinsko osnovo za presojo konkretnega izdelka⁸), po drugi strani pa tudi dovolj fleksibilni, da s svojo togostjo ne ovirajo legitimnega pluralizma pedagoških pristopov na ravni iskanja konkretnih vsebinskih, oblikovnih in drugih rešitev.

Avtorji sicer navajajo različno število didaktičnih načel in jih tudi različno imenujejo. Opirajoč se na dva vidnejša vira (Šilih 1961 in Strmčnik 2001), lahko v kontekstu razprave o kakovosti učbenikov izpostavimo zgolj nekatera izmed njih, in sicer z različnih vidikov:

- z vidika vsebine učbenika: načela nazornosti, stvarno-logične pravilnosti ter strukturnosti in sistematičnosti pouka;
- z vidika razmerja oz. odnosa do učenca: načela razvojne bližine, individualizacije, vzgojnosti;
- z vidika dejavnosti/aktivnosti učencev: načeli aktivnosti in problemskosti;
- ter z vidika organizacije učnega procesa: načelo ekonomičnosti in racionalnosti.

Seveda ne gre za popoln seznam, tudi ne za popolno razvrstitev. Navedli smo le tista didaktična načela, ki jih je mogoče najbolj očitno uporabiti pri vzpostavljanju kriterijev, po katerih bi bila mogoča presoja didaktične ustreznosti učbenika. V tem pogledu bo kakovosten tisti učbenik, ki bo skozi svojo vsebino in formo kar najbolj optimalno implementiral vsa (za učbenik kot učno sredstvo relevantna) didaktična načela. Problem, ki se ob tem lahko pojavi, je v njihovi potencialni protislovnosti. Že na prvi pogled je namreč jasno, da so nekatera od navedenih didaktičnih načel vsaj deloma v izključujočem razmerju. Kot primer lahko izpostavimo na eni strani načeli aktivnosti in problemskosti, in na drugi strani načelo ekonomičnosti in racionalnosti. Prvi dve postavljata pred avtorja učbenika zahtevo, da vanj vgradi didaktične mehanizme, ki bodo učenca spodbujali k aktivnosti ter reševanju problemskih situacij, vezanih na obravnavano učno vsebino. Učbenik mora biti torej zasnovan tako, da učencu ne prinese »vsega znanja na pladnju«, ampak ga postavlja v položaj, ko mora do nekaterih (spo)znanj priti s samostojnim delom in z lastno iniciativo. V ozadju te zahteve je predpostavka, da bo znanje, do katerega bodo učenci prišli sami, z lastno »raziskovalno« aktivnostjo, tudi trajnejše in stabilnejše kot pa je golo memoriranje vnaprej posredovanih »resnic« (prim. Marentič Požarnik 2000, 12).

⁷ S tem seveda ne trdimo, da so didaktična načela absolutna in nespremenljiva. Tudi sama so produkt zgodovine in so prav tako vpeta v realnost nekega časa. So pa nedvomno bolj stabilna v tem smislu, da se ne spreminjajo pod vplivom hipnih, trenutnih, pogosto predvsem »modnih« pedagoških inovacij, zato so lahko točka njihove didaktične verifikacije.

⁸ Vendarle velja poudariti - na kar opozarja tudi Strmčnik - da didaktičnih načel ne gre jemati v smislu tehničnih napotkov. Samo didaktično načelo še nič ne pove o tem, kako naj učitelj ravna v konkretni situaciji, ali v našem primeru, kako naj bo koncipiran konkreten učbenik. Njihova uporabnost je v tem, da vzpostavijo normativni okvir oz. orientacijo, znotraj katere bo presoja kakovosti učbenika šele možna. Razumljivo pa je, da konkretno presojo konkretnega učbenika opravi strokovnjak, ki didaktična načela ustrezno interpretira in ima za svojo interpretacijo tudi strokovno utemeljitev.

Didaktično načelo ekonomičnosti in racionalnosti daje poudarek drugje: »Ekonomičnost pomeni zahtevo po gospodarnosti, se pravi, da se z minimalnimi močmi, sredstvi in časom doseže maksimalni učinek.« (Strmčnik 2001, 355). V tem smislu je pouk proces, ki terjata racionalizacijo tako na ravni načrtovanja, kot tudi na ravni izvedbe. Učencem mora v optimalnih učnih okoliščinah omogočiti doseganje postavljenih učnih ciljev in ustrezno visokih standardov znanja, pri čemer ne sme spregledati, da učni čas, ki je temu namenjen, ni neomejen.

Kakovosten učbenik mora skozi svojo vsebino in strukturo implementirati oboje: ob spodbujanju raziskovalne aktivnosti, zastavljanju problemov, napeljevanju na uporabo drugih informacijskih virov ipd. mora pri posredovanju in reprezentaciji učnih vsebin vendarle ohraniti svojo funkcionalnost, kar pomeni, da učencem omogoči nazoren vpogled v temeljno vsebino, strukturo in sistematiko nekega predmetnega področja, s čimer pripomore k racionalnosti in ekonomičnosti pouka.

Na ta način se pri vzpostavljanju kriterijev za presojo kakovosti učbenika določena stopnja protislovnosti didaktičnih načel v bistvu pokaže kot prednost. Ker načela, kot smo že omenili, niso enoznačni »tehnični« napotki, ki bi jim bilo treba slepo slediti, ampak so splošne smernice, ki omogočajo strokovno presojo, lahko prav zaradi tega »preprečujejo tako pogosto zdravorazumsko učno samovoljnost ali pa konceptualne enostranskosti« (Prav tam, 296).

Ne gre torej za vprašanje, v kolikšni meri upoštevati eno ali drugo načelo, ampak za smiselno aplikacijo vseh za učbenik relevantnih načel in za izogibanje situacijam, v katerih bi navdušenje nad enim pedagoškim konceptom pomenilo ignoranco ostalih, prav tako pomembnih vidikov didaktične konceptualizacije učbenika.

8 ...in obstoječa pravila potrjevanja

Zgornje razmišljanje je povezano tudi s problematiko potrjevanja učbenikov. Kot ugotavljajo Kovač idr. (2005), so prakse oz. pravila potrjevanja v svetu različna in tako kažejo na stopnjo državne regulative učbeniškega trga. Kot zapišejo, »sta svoboda učiteljeve izbire učbenika in s tem odprtost trga učbenikov v vseh državah z razvito demokratično tradicijo opredeljena na dva različna načina: bodisi tako, da imajo učitelji, šole ali šolska okrožja popolno avtonomijo pri izbiri učbenika, bodisi je ta izbira omejena s seznamom potrjenih učbenikov.« (Prav tam, 47). Primer države, kjer ne poznajo potrjevanja učbenikov, je Švedska. V ZDA se prakse glede potrjevanja v posameznih zveznih državah razlikujejo, pri čemer ni zanemarljivo, da ima potrjevanje učbenikov v nekaterih državah pomemben vpliv tudi na izbor učbenikov v državah, ki formalnega potrjevanja sicer ne poznajo. Pri nas in v ostalih malih postkomunističnih državah pa je obveljala praksa t.i. vsebinskega potrjevanja učbenikov, kar pomeni, da država predpisuje postopek ugotavljanja ustreznosti učbenika glede na kriterije različnih relevantnih strok. Na podlagi pridobljene strokovne dokumentacije in tipskega primera bodočega učbenika nato pristojni strokovni svet odloča o njegovih potrditvi.

Na to, katera od praks (ne)potrjevanja bo v posamezni družbi prevladala, gotovo vpliva več dejavnikov. V splošnem je mogoče postaviti tezo, da bo vsebinsko potrjevanje učbenikov prevladalo v okoljih, kjer je šolska politika izraziteje usmerjena v regulacijo učnega procesa in kjer se (vsaj implicitno) predpostavlja, da učiteljem oz. šolam iz različnih razlogov ni mogoče prepustiti avtonomije pri izbiri učbenikov. Nasprotno je mogoče pričakovati, da bo logika »odvečnosti« potrjevanja prevladala v okoljih, kjer so nacionalne šolske oblasti izraziteje usmerjene v regulacijo učnih rezultatov, odgovornost in odločitve glede izvedbe učnega procesa - torej tudi glede izbire učbenikov - pa so prepuščene strokovni avtonomiji šol oz. posameznih učiteljev.

Kot smo zapisali, se je v našem prostoru tudi po šolski reformi obdržalo formalno vsebinsko potrjevanje učbenikov, čeprav je bila siceršnja reformna tendenca premik od regulacije procesa k regulaciji učinkov (ciljev, rezultatov), kar se nenazadnje odraža tudi v drugačnem tipu šolske zakonodaje⁹. Kar zadeva izbiro učbenikov, se je tako kljub večji avtonomiji učiteljev država vendarle odločila za ohranitev »dodatne varovalke«: sprostila je učbeniški trg in tako preseгла logiko »en predmet - en učbenik«, obenem pa je ohranila njihovo vsebinsko potrjevanje, očitno podprto s predpostavko, da bi imelo neomejeno delovanje tržnih mehanizmov, neomejena produkcija učbenikov in s tem povezana izbira učiteljev nepredvidljive - torej ne nujno ugodne - učinke na kakovost učnega procesa in posledično njegovih rezultatov.

Prevladala je torej logika, da je treba učbenike, preden ti stopijo na učbeniški trg, ustrezno strokovno verificirati oz. recenzirati. Na podlagi prvega in drugega odstavka 21. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2003) je bil izdan Pravilnik o potrjevanju učbenikov (2003). Ta v svojem 3. členu predpisuje, da pristojni strokovni svet potrdi učno gradivo, ki je skladno s cilji sistema vzgoje in izobraževanja kot jih v 2. členu navaja ZOFVI, usklajeno z veljavnim učnim načrtom, skladno s sodobnimi spoznanji stroke oz. strok, ki opredeljujejo predmet ali poklicno področje ter metodično-didaktično ustrezno. Ob tem mora biti učno gradivo tudi »jezikovno pravilno in ustrezno, tehnično ustrezno in estetsko in vizualno ustrezno oblikovano. Za učna gradiva prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja je obvezna tudi ocena razvojnopsihološke ustreznosti /.../« (Pravilnik...2003, 3. člen). Poleg omenjenih recenzentskih ocen mora Zavod za šolstvo pripraviti tudi oceno skladnosti učbenika z vsebinami, cilji in standardi znanja, opredeljenimi v predmetnem učnem načrtu (prav tam, 8. člen).

Kot smo dejali, gre za sistemsko logiko, ki izhaja iz domneve, da produkcije učbenikov ni modro prepustiti zgolj tržnim mehanizmom in učiteljevi avtonomni izbiri, saj to dvoje brez strokovne verifikacije gradiv ne zagotavlja nujno tudi njihove vsebinske kakovosti. Ali ta domneva (še) drži, je vprašanje, ki bi znatno presešlo okvire pričujočega prispevka in ga zato ne bomo odpirali. Omenimo le, da bi bil razmislek o drugačnih poteh in mehanizmih verifikacije didaktične ustreznosti in funkcionalnosti učbenikov (pa tudi drugih učnih gradiv) nedvomno na mestu - toliko bolj, kolikor si v šolskem sistemu na eni strani za cilj postavimo visok nivo strokovne avtonomije učiteljev, na drugi strani pa rahljanje državne regulacije procesnih elementov pouka ter namesto tega učinkovito regulacijo njegovih rezultatov. Toda previdnost na tej poti kljub temu ni odveč: velja se namreč zavedati, da bi bila radikalna »liberalizacija« in decentralizacija tega segmenta šolskega polja v kratkem času in brez ustreznega razmisleka početje z visoko stopnjo tveganja.

9 Sklep

S krajšim orisom problematike potrjevanja učbenikov pričujočo razpravo tudi zaključujemo. Njen temeljni namen je bil predstavitev mesta, ki ga ima učbenik kot učno sredstvo oz. učni vir v strukturi didaktične teorije, izpostavili smo njegove temeljne značilnosti in funkcije ter pokazali, da kljub množici vse bolj dostopnih virov »nedidaktiziranih« informacij še naprej ostaja legitimno sredstvo za doseganje učnih ciljev in nepogrešljiv vir samostojnega učenja. Še več: prav zaradi množice informacij, s katerimi se kot posamezniki srečujemo v vsakdanjem življenju, je v času šolanja nujno ponotranjiti sicer fleksibilno in funkcionalno, toda stabilno strukturo vednosti, znanj in vrednot, ki posamezniku šele omogoči avtonomno

⁹ Več o dveh različnih tipih zakonodaje, t.i. procesni in finalni, glej v Medveš 1991.

pozicijo in zmožnost kritične presoje v razmerju do t.i. »informatijske družbe«. V teh procesih lahko dober učbenik odigra ključno vlogo.

LITERATURA

- Andoljšek, I. (1976). Osnove didaktike. Ljubljana: DDU Univerzum.
- Apple, M.W. in Christian-Smith, L.K. (1991). The Politics of the Textbook. V: Apple, M.W. in Christian-Smith, L.K. (eds.). The Politics of the Textbook. New York/London: Routledge, str. 1-21.
- Bakovljevič, M. (1988). Didaktika. Beograd: Naučna knjiga.
- Danilov, M.A. in Jesipov, B.P. (1961). Didaktika. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Gogala, S. (1966). Obča metodika. Ljubljana: DZS.
- Kodelja, Z. (1995). Laična šola - pro et contra. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kovač, M. idr. (2005). Učbeniki in družba znanja. Ljubljana: Center za študij edukacijskih strategij.
- Lyotard, J.F. (2002). Postmoderno stanje. Ljubljana: Analecta.
- Malić, J. (1983). Konceptija suvremenog udžbenika u funkciji samoobrazovanja (doktorska disertacija). Zagreb: Filozofska fakulteta.
- Malić, J. (1986). Konceptija suvremenog udžbenika. Zagreb: Školska knjiga.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marshall, J.D. (1991). With a Little Help from Some Friends: Publishers, Protesters, and Texas Textbook Decisions. V: Apple, M.W. in Christian-Smith, L.K. (eds.). The Politics of the Textbook. New York/London: Routledge, str. 56-77.
- Medveš, Z. (1991). Tipologija šolske zakonodaje in narava zakonov o organizaciji in financiranju šolstva. V: Šola in učitelj na vajejih države. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, str. 69-91.
- Poljak, V. (1980). Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika. Zagreb: Školska knjiga.
- Pravilnik o potrjevanju učbenikov. Uradni list Republike Slovenije, št. 5/2003.
- Purves, A.P. (1993). Introduction. V: Johnsen, E.B.: Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts. Oslo: Scandinavian University Press.
- Strmčnik, F. (1975). Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige. II. del. V: Sodobna pedagogika, let. 26, št. 5-6, str. 177-189.
- Strmčnik, F. (1975a). Pedagoška funkcija in zgradba učne knjige. I. del. V: Sodobna pedagogika, let. 26, št. 7-8, str. 257-270.
- Strmčnik, F. (1997). Znanstvenost učne vsebine v luči didaktične transformacije. V: Sodobna pedagogika, let. 48, št. 5-6, str. 231-245.
- Strmčnik, F. (1997a). Didaktična transformacija učnih vsebin. V: Sodobna pedagogika, let. 48, št. 7-8, str. 333-337.
- Strmčnik, F. (2001). Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- Šilih, G. (1961). Očrt splošne didaktike. Ljubljana: DZS.
- Ule, A. (2004). Dosegljivost resnice. Ljubljana: ZIFF.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list Republike Slovenije, št. 115/2003, dostopno na: zakonodaja.gov.si