
Kurikulum

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Beseda *kurikulum* (angl. *curriculum*, nem. *das Curriculum*) izhaja iz latinske besede *curriculum*, kar pomeni 'tek' ali 'pot' (Breznik in Korošec, 2006; Baker in Drobne, 2012, Merriam-Webster, b. l.; Harvey, 2005). Ta izraz se nanaša na pot, po kateri se nekaj premika ali poteka, kar simbolično nakazuje potovanje učenec skozi izobraževalni proces. V antičnem Rimu je izraz *curriculum* pomenil tudi urejeno pot v smislu športnega dirkališča oz. tekališča, v prenesenem pomenu pa tudi utirjeno pot oz. življenjsko pot (Wiesthaler, 2024). S prenosom v izobraževalni kontekst je izraz začel označevati 'pot', ki jo učenci prehajajo skozi različne učne vsebine in izkušnje v okviru izobraževalnega sistema. Tako kurikulum v sodobnem pomenu označuje načrt, program ali pot, po kateri poteka vzgojno-izobraževalni proces v okviru vzgojno-izobraževalne ustanove, kjer se učenci učijo ter razvijajo svoje znanje in veščine.

Ta etimološka osnova daje kurikulumu globlji pomen, saj odraža idejo o usmerjenem in strukturiranem izobraževalnem procesu, ki učence vodi skozi določene cilje in vsebine.

V splošni rabi beseda *kurikulum* (v večini jezikov se uporablja različica latinske besede) običajno pomeni program izobraževanja, ki določa, katere vsebine se bodo poučevale in kako bo izobraževanje potekalo. Ne nanaša se le na formalno izobraževanje v šolah, temveč lahko zajema tudi načrte usposabljanj, seminarjev, delavnic in drugih izobraževalnih programov. V vsakdanjem jeziku se lahko uporablja tudi za opis širše zasnovanega pristopa k učenju ali usposabljanju v različnih kontekstih. Tako npr. v podjetjih ali organizacijah kurikulum vključuje načrtovanje usposabljanj za zaposlene, kjer se določi, kaj naj bi se naučili in na kakšen način. V zgodovini pedagogike pojem kurikulum zasledimo na prehodu iz 16. v 17. stoletje in pomeni zaporedje učenja po letih, pri čemer je šlo za zaporedje učenja učnih vsebin.

Poleg besede kurikulum v slovenski literaturi in praksi zasledimo tudi rabo izraza *kurikul* (prim. npr. Bela knjiga, 2011), bodisi kot sinonim za izraz kurikulum (v smislu celotnega programa oz. sistematičnega načrta izobraževanja, ki ga šola ali izobraževalna institucija ponuja) ali pa se uporablja za označevanje specifičnega dela kurikuluma, kot je npr. določen sklop predmetov ali tem.

O kurikulumu v današnjem pomenu besede lahko govorimo od 18. stoletja dalje, ko so državne oblasti podale smernice za učno vsebino, predpisale učbenike in učiteljsko izobrazbo ter ustanovile inšpekcijsko službo, da bi ugotavljale, ali učitelji in šola uresničujejo predpisane naloge. Država je tako določila »potek« dela v šoli. Čeprav se državne smernice niso povsem uresničevale v praksi, pa so vseeno predstavljale neko raven, h kateri naj bi šole težile v svoji dejavnosti. S pojmom kurikulum so v 18. stoletju označevali učne načrte, nato je pojem izginil iz pedagoške jezikovne rabe in se ponovno pojavil v začetku 20. stoletja v anglosaksonskem jezikovnem prostoru ter prevzel preciznejši pomen (Plut-Pregelj, 1995).

Kurikularne teorije

V izobraževalnem kontekstu, kjer se beseda kurikulum najpogosteje uporablja, kurikulum predstavlja celovit načrt ali okvir (Tyler, 1949; Taba, 1962; Kelly, 2009), ki ureja vse vidike poučevanja in učenja v šolah, na univerzah ali drugih izobraževalnih ustanovah ter vključuje naslednje ključne sestavine (prim. Tyler, 1949): predmetnik (seznam predmetov ali vsebin, katerih obravnave bodo deležni učenci ali študenti); učne cilje (jasno opredeljeni cilji, ki jih učitelji želijo doseči z učnim procesom, torej kaj naj bi učenci znali, razumeli in bili sposobni narediti ob koncu učnega obdobja); učne metode in oblike (v širšem pomenu strategije in načini poučevanja, ki jih bodo učitelji uporabljali za posredovanje snovi, npr. predavanja, skupinsko delo, eksperimenti); ocenjevanje in preverjanje (načini in merila, po katerih se bo preverjalo in vrednotilo znanje ter napredek učencev, npr. testi, eseji, projektno delo); učna gradiva, vire in pripomočke (učbeniki, digitalna orodja, delovni zvezki in drugi viri, ki se uporabljajo pri pouku); zaporedje učnih enot, ki določa, v kakšnem vrstnem redu in s kakšnim tempom bodo učne vsebine obravnavane.

Začetnik kurikularne teorije v ZDA, J. F. Bobbitt (1918, str. 43), je kurikulum opredelil kot celoto izkušenj, usmerjenih in neusmerjenih, ki vplivajo na razvoj posameznika, ter kot vrsto zavestno usmerjenih izkušenj, ki jih šola uporablja v usmerjanju razvoja. Skupaj z W. Chartersom sta oblikovala kurikulum, ki naj bi temeljil na jasno definiranih ciljih, ki so znanstveno

določeni na osnovi analize dejavnosti, ki jih bodo morali mladi opravljati kasneje v življenju. Naslednji pomemben mejnik v razvoju kurikularne teorije predstavlja delo R. W. Tylerja, ki je pod močnim vplivom F. Bobbitta in W. Chartersa. Še vedno je najbolj uveljavljena Tylerjeva definicija kurikuluma (v rabi na širšem področju vzgoje in izobraževanja), ki se pogosto navaja v literaturi o kurikulumu in izobraževanju, saj ponuja celovit okvir za razumevanje, načrtovanje in izvajanje kurikuluma ter po kateri je kurikulum načrt za poučevanje in učenje s štirimi temeljnimi elementi: cilji, vsebinami, metodami in evalvacijo. Tyler je v 60. letih 20. stoletja pod vplivom progresivnega gibanja pomembno modificiral svojo paradigmo načrtovanja kurikuluma in se odmaknil od behaviorizma. Spremenil je stališča do učnih ciljev, do pojmovanja učenca in do učnih izkušenj, znanje pa zanj še vedno ostaja objektivno in preverljivo. V 70. letih 20. stoletja je v ZDA začela kurikularna evforija popuščati. Njen vpliv se je razširil v Evropo, posebej v Nemčijo (Robinsohn, 1972), kjer so jo razumeli kot ključ za rešitev nakopičenih težav v izobraževanju. Intenzivne diskusije o kurikulumu so pripomogle k temu, da se je na eni strani temeljito prestrukturirala evropska didaktika in dopolnila ameriška koncepcija kurikuluma. V sedanjem času se približujemo Kellyjevi (1989) opredelitvi, ki kurikulum pojmuje kot načrt za poučevanje in učenje, pri čemer daje pomembno težo načrtu celovitega razvoja učenca. Zasledimo tudi, da je v kurikularni teoriji (npr. Kelly, 1989; Marsh, 1992) veliko govora o načrtovanju (angl. *curriculum planning*), razvoju (angl. *curriculum development*) in uvajanju kurikuluma (angl. *curriculum implementation*). Na osnovi tega lahko zaključimo, da pri opredeljevanju kurikuluma poleg vsebinskih postajajo ključni procesni vidiki. Le-ti so pomembni za samo kvaliteto izvedbe kurikuluma. V Mednarodni enciklopediji kurikuluma Connelly in Lanz (1991) predstavita več opredelitev kurikuluma, za katere lahko rečemo, da imajo različne poudarke. Nanašajo se na obseg pojmovanja kurikuluma, na njegovo usmerjenost, tendenco razvoja ter funkcijo. Omeniti velja še UNESCO-vo (2015) definicijo tega pojma v dokumentih, povezanih z izobraževanjem, ki poleg vsebine, ciljev, učnih pristopov vključuje tudi vrednote v procesu učenja.

Pri definiranju in razumevanju pojma kurikulum pa pogosto nastajajo težave pri njegovi razmejitvi z izrazom učni načrt (gl. Print, 1993). Težave

se pojavijo zaradi različnih interpretacij teh pojmov v teoriji in praksi izobraževanja. Kurikulum in učni načrt sta pogosto uporabljena kot sinonima, vendar nista povsem enaka (White, 2004; Hewitt in Cummings, 2015). Kurikulum se običajno razume kot širši okvir, ki vključuje vse vidike izobraževalnega procesa – cilje, vsebine, metode, ocenjevanje in organizacijo. Učni načrt pa je specifičnejši dokument, ki podrobneje opisuje, kaj in kdaj se bo poučevalo v določenem predmetu ali na določeni stopnji izobraževanja. Pri teoretični in praktični razmejitvi obeh pojmov je v teoriji kurikulum celovitejša ter bolj konceptualna kategorija, medtem ko je učni načrt operativnejši, praktičnejši načrt pouka (gl. Kozina, 2008). Npr., kurikulum lahko vključuje tudi vrednote, vzgojne cilje, socialne in kulturne dimenzije učenja, učni načrt pa se osredotoča predvsem na učne vsebine in zaporedje vsebinskih tematik. Razmejitev med kurikulumom in učnim načrtom ni univerzalna ter se razlikuje med izobraževalnimi sistemi po svetu. V nekaterih državah se uporablja pojem kurikulum, v drugih pa učni načrt, kar vodi v zmedo pri razumevanju teh dveh pojmov. Zaradi te nejasnosti v definicijah lahko učitelji in drugi strokovnjaki napačno razumejo obseg svojega dela. Če nekdo meni, da se kurikulum nanaša le na seznam vsebin, lahko prezre druge pomembne vidike, kot so metode poučevanja, pristopi k vrednotenju in širši cilji izobraževanja.

V tuji literaturi avtorji poleg termina kurikulum uporabljajo tudi termin program (angl. *programme*), ne da bi pojem posebej pojasnili in opredelili. Termina kurikulum in program se uporabljata v pomensko sorodnem pomenu (Ivanuš Grmek, 1997) ter predstavljata nadredni pojem učnim načrtom v posameznem tipu šole.

Kurikulum se pogosto uporablja tudi v povezavi z javnim in s prikritim kurikulumom (Wakounig, 2004). Kot navaja Wakounig (2004), javni kurikulum določa, kaj naj bi npr. dijaki ob koncu leta vedeli, znali in obvladali. Dodaja, da so ti cilji običajno znanstveno utemeljeni, pomagali naj bi ohranjati demokratičnost neke družbe oz. države in so skladni z vrednotami, ki jih zagovarja vladajoča politika. Kot skriti kurikulum pa definira (str. 9) vse, kar se dijaki naučijo, čeprav ni zapisano v javnem kurikulumu in ni del uradnih učnih ciljev ter je včasih tudi v »popolnem nasprotju z uresničevanjem javnih izobraževalnih ciljev.« Glatthorn idr. (2018) poudarjajo, da je razumevanje teh dveh dimenzij kurikulumoma ključno

za celostno analizo vplivov izobraževalnega procesa na učence. Medtem ko javni kurikulum določa formalne učne cilje, prikriti pogosto pomembnejše vpliva na oblikovanje osebnosti, vrednot in družbenih stališč učencev. Podobna razmejitev je izražena še v poimenovanju formalnega in neformalnega kurikulumu: formalni kurikulum je uradni dokument, ki določa, kaj se mora poučevati, in je pogosto oblikovan na državni ravni. Neformalni kurikulum pa zajema vsebine in spretnosti, ki jih učenci pridobijo v kontekstih izven formalnega izobraževanja, kot so prostčasne dejavnosti in družbena interakcija, ter vključuje nenapisana pravila, vrednote in norme, ki jih učenci usvojijo skozi šolsko izkušnjo, a niso eksplicitno navedeni v formalnem programu.

110

Strategije načrtovanja kurikuluma

Vsak šolski sistem oz. vzgojno-izobraževalni program je del določenega prostora in časa ter je s tem pod vplivom določenih ideoloških in socialno-političnih razsežnosti, ki, kakor pravi Tyler (1949) in za njim še Kelly (1989), izhajajo iz prevladujočega pojmovanja znanja in učenja, narave človeka kot posameznika, človeške družbe in namena izobraževanja. Ne oziraje se na dobro ali skromnejše poznavanje kurikularne teorije s strani snovalcev učnih načrtov moramo vendarle opozoriti, da pri načrtovanju kurikuluma obstajajo štiri temeljna vprašanja, ki jih moramo upoštevati: to so cilji, vsebina, metode in evalvacija (Tyler, 1949). Iz tega namreč izhajajo tudi različni pristopi k načrtovanju oz. strategije načrtovanja. Pri tem je pomembno ločevati med vsebinskimi vidiki kurikuluma, ki so jim lastna vprašanja, kaj, čemu in kako naj bi se učenci v programu učili, in procesni vidiki, ki se ukvarjajo s pomembnimi vprašanji, kdo, kdaj in kako načrtuje, izvaja ter vrednoti in spreminja vzgojno-izobraževalni program.

V literaturi opisana in v praksi pogosto uporabljena strategija načrtovanja je učnovsebinska, katere temeljno vprašanje je, kaj poučevati. V tem primeru sta z vsebinskega vidika zelo pomembna izbor vsebine v okviru predmeta in seveda znanstvena sistematičnost. Bistvo te strategije je prenos učnih vsebin na mlajše generacije (Kelly, 1989; Kroflič, 2002; Ivanuš Grmek, 1997).

Druga strategija načrtovanja, ki je posledica tehnološkega razvoja, rastoče storilnostne naravnosti in izraženih zahtev po jasni povezavi med postopki ter rezultati, je učinkovita strategija načrtovanja. Njen utemeljitelj je R. Tyler (1949), ki si je v svojem znanem delu *Basic Principles of Curriculum and Instruction* postavil štiri temeljna vprašanja: katere cilje želimo doseči, katere vsebine izbrati, kako organizirati učne izkušnje in kako ovrednotiti učne izkušnje ter s tem doseganje ciljev. V tem primeru je pomembno, da kurikulum temelji na jasno izraženih ciljih, ki naj izhajajo iz študija učencev in družbenega okolja; učenci morajo biti aktivni in naj sooblikujejo učno okolje. Učne izkušnje naj bodo prijetne in različne, napredek učencev pa je treba ocenjevati in ga primerjati z zastavljenimi cilji. Testiranje, ocenjevanje in primerjanje rezultatov je s to strategijo doživelo pravi razcvet. Uporabnost te strategije je v objektivnem in znanstvenem pristopu, ki pa omogoča tudi pregled in nadzorovanje izobraževanja.

Najmlajša strategija načrtovanja, na katero so vplivali šolskoreformna gibanja in razvojna psihologija z njenimi vidnimi predstavniki (Vygotsky, Piaget, Bruner), je procesno-razvojna. Ta strategija predpostavlja obstoj demokratične družbe (Kelly, 1989). V okviru strategije so cilji sicer postavljeni, vendar ne tako natančno kot pri učinkoviti strategiji, temveč kot načela in vrednote, ki so merilo za izbiro učnih vsebin in metod. V tem primeru je pomemben proces pridobivanja znanja, razvoj učenca kot celovite osebnosti, ne le na kognitivnem, temveč tudi na socialno-moralnem in spretnostnem področju. Za izvajanje te strategije pa je nedvomno potreben dobro usposobljen in motiviran učitelj.

Ob predstavitvi opisanih strategij načrtovanja kurikuluma si lahko postavimo vprašanje, kateri od njih dajejo kurikularni strokovnjaki prednost. Avtorji s področja kurikularne teorije se zavzemajo za celostni pristop k načrtovanju kurikuluma, pri čemer opozarjajo, da praksa tega sicer ne kaže (Klein, 1991, str. 335–342), saj pri načrtovanju kurikuluma pogosto prevladuje le ena strategija na račun drugih dveh, ali kakor ugotavlja Kelly (1989) in U. Sešek (2006), je v praksi pogosto prisotna učnovsebinska ali učinkovita strategija načrtovanja s posameznimi elementi procesno-razvojne strategije načrtovanja.

Razvoj kurikuluma je eno izmed področij, ki mu je kurikularna teorija namenila posebno pozornost. Z razvojem kurikuluma mislimo na faze,

delne procese in dogodke, ki se nanašajo na pripravo, preverjanje in prakso uvajanja kurikuluma. G. Gay (1991, str. 294–295) razvoj kurikuluma opredeljuje kot medoseben, socialen, sodelovalen in političen proces. Gre torej za dinamičen, življenjski proces prepletanja različnih dejavnikov, strokovnjakov in interesov. Šolska politika lahko pomembno vpliva na razvoj kurikuluma, saj ji slednji pomeni tisti instrument, ki pomembno prispeva k napredku posameznika in družbe kot celote. Vendar je na tem mestu treba biti pozoren na meje vpliva šolske politike oz. politike nasploh na razvoj kurikuluma. Prav tako ne smemo zanemariti, da je razvoj kurikuluma socialen proces, pri čemer igrajo pomembno vlogo interesi, vrednote in stališča vseh tistih, ki so vključeni v ta proces. Ob tem se je treba zavedati, da razvoj kurikuluma ne poteka v nekem praznem prostoru, pač pa nanj pomembno vplivajo vsi, ki so tako ali drugače vključeni v ta proces. Zaradi narave dela je to sodelovalen proces. Sodelovanje je potrebno tako na ravni razčiščevanja teoretskih izhodišč kakor tudi na ravni realizacije že pripravljenega kurikuluma. Vendar nekateri strokovnjaki (Gay, 1991) ugotavljajo, da je pri razvoju kurikuluma prisotna vrsta stohastičnih elementov.

Kljub prizadevanju številnih teoretikov, da bi čim bolj objektivirali razvoj kurikuluma, lahko zaključimo, da je to izjemno zapleten in pogosto nepredvidljiv proces, ki je pod vplivom različnih (močnih) družbenih skupin in jih ni mogoče kontrolirati kot kakšen tehnični postopek. Na osnovi zapisanega lahko zaključimo, da je razvoj kurikuluma na presečišču zanimanja politike, znanstveno-raziskovalnega dela, šolske prakse, kritične javnosti in drugih za šolstvo zainteresiranih posameznikov. Vsi navedeni dejavniki lahko vplivajo nanj. Dejanska moč njihovega vpliva pa je odvisna od kulturnega okolja, osveščenosti prebivalcev, politične moči vladajoče strukture, strokovnih avtoritet. Pri tem je pomembno vprašanje, zakaj prihaja do načrtovanja novega kurikuluma ali spreminjanja obstoječega. Potrebe po novem znanju in splošnem napredku v družbi so zagotovo temelj načrtovanja novega in spreminjanja obstoječega kurikuluma. Pri tem ima pomembno vlogo analiza potreb, ki jo je natančno opisala Hilda Taba (1962) in na kateri morajo temeljiti kurikularne aktivnosti. Šele takrat, ko se natančno zavedamo potreb po izobraževanju, se odločimo za pripravo kurikuluma (premislek o učni vsebini, učnih ciljih, konceptu znanja, uvajanju v prakso).

Vrste kurikuluma

V literaturi zasledimo opise različnih vrst kurikuluma. Razlika med njimi je v različnem pristopu k organizaciji znanja, v obsegu predpisanega znanja, v vlogi posameznika pri načrtovanju kurikuluma, v potrebah okolja, v različnem odnosu šolske politike do načina spreminjanja kurikuluma.

Kurikulumi, ki izhajajo iz strukture disciplin v znanosti. Temeljno vprašanje tukaj je, katere znanstvene discipline je treba vključiti in kako se med seboj povezujejo. Za tiste, ki pripravljajo kurikulum, to pomeni vprašanje, katere učne predmete in v kakšnem zaporedju jih je treba vključiti v kurikulum. Tukaj je po mnenju Finegolda in Connellyja (1991) vprašanje izbora in oblikovanja učne vsebine.

Kurikulumi s težiščem na osnovnem, bazičnem, jedrnem znanju. Sem lahko uvrstimo prizadevanja snovalcev kurikuluma, da bi šolo razbremenili obsežnih programov in redundantnega znanja. Tukaj lahko govorimo o t. i. jedrnih kurikulumih, ko neka stroka, nek predmet postane jedro, okoli katerega se nizajo še drugi predmeti oz. področja (Marsh, 1992). V to skupino lahko uvrstimo tudi t. i. okvirne kurikulume kakor tudi prizadevanja snovalcev kurikulumov, imenovana »nazaj k osnovam« (Berk, 1991). V tem primeru je izhodišče kurikuluma otroku nuditi osnovno, temeljno, bazično znanje.

Individualizirani kurikulumi, katerih namen priprave je v čim večji stopnji prilagoditve interesom, željam, potrebam, tempu učenja posameznih učencev. Po mnenju Bolvina (1991, str. 189) se pri teh kurikulumih vloga učitelja spremeni, saj zahtevajo drugačen pristop k načrtovanju in izvajanju pouka ter več usmerjanja posameznega učenca.

Kurikulumi s težiščem na okolju. Ti kurikulumi so nastali zaradi odpravljanja težav, ki so se pojavile z večjo migracijo ljudi. Tukaj lahko govorimo o kurikulumih s poudarkom na multikulturni vzgoji in izobraževanju (Banks, 1991a, str. 215), o specifičnostih podeželske vzgoje in izobraževanja (Bude, 1991, str. 216) ter o kurikulumih, ki imajo težišče na vzgoji in izobraževanju v urbanem okolju (Banks, 1991b, str. 220).

Kurikulumi, ki so rezultat strategije šolske politike. V to skupino uvrščamo pripravo centraliziranega in decentraliziranega kurikuluma. Pri centraliziranem kurikulumu gre za to, da ga pripravlja skupina strokovnjakov

v šolski politiki, ki odločajo o tem, kaj se bo poučevalo, pogosto tudi, kako se bo poučevalo in kako se bo ocenjevalo znanje (Marsh, 1992). Tu gre za to, da je velika pozornost zaupana učiteljem, novosti pa se v kurikulum uvajajo s pomočjo akcijskega raziskovanja (Kelly, 1989).

Spreminjanje šolskega kurikuluma

V literaturi zasledimo številne premisleke o potrebnosti sprememb kurikuluma, ki jih povezujemo s kurikularno reformo, vendar pa je slednjo treba ločiti od šolske reforme. Šolska reforma vpliva na spremembo sistema šolanja in se kaže v spremenjeni zakonodaji, ki ureja sistem šolanja in je brez kurikularne reforme torzo. Kurikularna reforma pomeni spremembo kurikuluma, to je učnih ciljev, učne vsebine, učnih metod, načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, spremembo učbenikov. Connelly in Lanz (1991, str. 18) trdita, da so kurikularne spremembe v funkciji šolske reforme, in navajata obstoj vrste dejavnikov, ki vplivajo na učinkovitost kurikularne reforme. To so lahko različni družbeni, politični, kulturni pa tudi osebni momenti, ki vplivajo na uspešnost uporabe kurikuluma. Za uspešnost kurikularne reforme so prav tako pomembni znanje, izkušnje in motiviranost učiteljev ter učencev, iz česar omenjena avtorja izpeljeta tezo, da k uspešnosti kurikularne reforme pomembno prispevajo tisti, ki izvajajo pouk, manj pa sama konceptualizacija novonastalega kurikuluma. Pomembno vlogo pri uspešnosti kurikularne reforme predstavlja zainteresiranost in navdušenje učiteljev za izvajanje novega kurikuluma. Iz tega izhaja, da je v začetni fazi uvajanja kurikuluma pomembno navdušenje učiteljev za novosti, presoja o učnih ciljih, učnih vsebinah in načinih izvajanja pouka kot pomembnih elementih kurikuluma pa je stvar nadaljnega premisleka. Vendar se je treba zavedati, da je kurikularna reforma uspešna, če novi kurikulum obsega natančno opredeljene učne cilje in učne vsebine z okvirnimi navodili za izvedbo. Ker kurikularna reforma obsega spremembe v učnih ciljih in učnih vsebinah, je treba učitelje usposobiti za izvajanje novosti. Prav tako je učiteljem in učencem treba pojasniti, zakaj so te vse spremembe v kurikulumu potrebne. Tako pripravljena utemeljitev

ni le podpora reformi, temveč predstavlja motivacijo za tiste, ki bodo izvajali kurikulum v praksi.

Rülcker (1991, str. 284–287) opozarja, da kurikularna reforma ne operira z abstraktnimi vprašanji na ravni kultura – izobraževanje, temveč se ukvarja s čisto pragmatičnimi vprašanji učnih ciljev, učne vsebine, izvedbe pouka in drugih dejavnikov. Konsenz glede ključnih vprašanj v kurikulumu naj bi bil dosežen med znanstveniki s posameznih predmetnih področij, učitelji, politiko in drugimi za šolstvo zainteresiranimi. Rülcker nas tudi opozarja, da lahko kurikularna reforma poteka po dveh modelih, in sicer kot model faz ali kot model interakcije. Model faz, ki v ospredje postavlja pomembno vlogo znanstvenikov s posameznih predmetnih področij in nato učiteljev v fazi izvedbe, se povezuje s centraliziranim kurikulumom, model interakcije, ki izhaja iz prepričanja, da naj kurikulum oblikujejo tisti, ki ga bodo uporabljali, to so učitelji, pa z decentraliziranim kurikulumom. Če kritično ovrednotimo dogajanja ob spremembah kurikulumu v našem šolskem sistemu, je relevantno vprašanje, ali te res potekajo kot model faz, ki bi omogočal pregled nad kakovostno izvedbo izobraževanja pa tudi pregled nad kakovostjo znanja učencev.

115

Pomen kurikuluma

Ker kurikulum oblikuje temelje izobraževalnega procesa in vpliva na vse vidike poučevanja ter učenja, je gotovo ključen element izobraževalnega sistema kot takega. S spreminjanjem družbenih potreb in izobraževalnih trendov se tudi kurikulum nenehno razvija in prilagaja, kar izpostavlja njegovo dinamično naravo. Zato je pomembno, da se učitelji, izobraževalci in politiki zavedajo, kako kurikulum oblikuje izkušnje učenja in kako lahko prispeva k razvoju kakovostnejšega, bolj vključujočega in smiselnejšega izobraževanja. Učinki kurikulumu, kot izpostavljajo Glatthorn idr. (2018), se namreč kažejo na več ravneh, tako na ravni učencev kot tudi na ravni šolskega sistema kot celote. V splošnem lahko kurikulum pomembno vpliva na usmerjanje izobraževalnih ciljev, saj opredeljuje, katere vrednote, znanja in veščine so pomembni v izobraževalnem procesu, kar vpliva na oblikovanje učnih načrtov in metodologij. Prav tako vpliva

na učne rezultate; dobro zasnovan kurikulum lahko prispeva k boljšim učnim dosežkom učencev, saj poučevanje usmerja k specifičnim ciljem in učnim strategijam. Kurikulum pomembno vpliva tudi na dostop do znanja, saj lahko učencem omogoči dostop do različnih oblik znanja, kar je še posebej dragoceno v multikulturnih in raznolikih okoljih. Sodobni kurikulumi se prilagajajo potrebam družbe in trga dela, kar pomeni, da vključujejo veščine, ki jih mladi potrebujejo v 21. stoletju. Poleg tega kurikulum, ki vključuje raziskovalne in kritične pristope, učence spodbuja k razvoju kritičnega mišljenja ter jih usposablja, da postanejo aktivni in kritični udeleženci v družbi.

Milena Ivanuš Grmek in Marija Javornik

Viri

- Baker, M., in Drobne. (2012). *Slovar etimoloških in drugih jezikovnih izrazov*. Didakta.
- Banks, J. A. (1991a). Multicultural education. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 215–216). Pergamon Press.
- Banks, J. A. (1991b). Urban education: Educational programs. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 220–221). Pergamon Press.
- Berk, L. (1991). Back to basics movement. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 177–178). Pergamon Press.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bolvin, J. O. (1991). Individualized school program. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 189–191). Pergamon Press.
- Breznik, F., in Korošec, F. (2006). *Slovar tujk*. Slovenska matica.
- Bude, U. (1991). Rural education. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 189–191). Pergamon Press.
- Connelly, F. M., in Lanz, O. C. (1991). Definitions of curriculum: An introduction. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 15–18). Pergamon Press.
- Finegold, M., in Connelly, F. M. (1991). Structure of disciplines in education. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 157–158). Pergamon Press.

- Gay, G. (1991). Curriculum development. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 293–302). Pergamon Press.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., in Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE Publications.
- Harvey, L. (2005). Embedding and integrating employability. *New Directions for Institutional Research*, 128, 13–28.
- Hewitt, D. D., in Cummings, R. (2015). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang Publishing.
- Ivanuš Grmek, M. (1997). *Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Kelly, A. V. (1989). *The curriculum: Theory and practice*. Paul Chapman Publishing.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice*. SAGE Publications.
- Klein, F. M. (1991). Curriculum design. V A. Lewy (ur.), *The international encyclopedia of curriculum* (Advances in Education, str. 335–342). Pergamon Press.
- Kozina, Z. (2008). Učni načrt in kurikulum v osnovnošolskem izobraževanju. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 23(3), 3–18.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marsh, C. J. (1992). *Key concepts for understanding curriculum*. The Falmer Press.
- Merriam-Webster. (B. L.). Curriculum. V *Merriam-Webster.com dictionary*.
<https://www.merriam-webster.com/dictionary/curriculum>
- Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (J. Krek in M. Metljak, ur.). Zavod Republike Slovenija za šolstvo.
- Plut-Pregelj, L. (1995). Kurikulum – ameriška perspektiva. *Sodobna pedagogika*, 46(9/10), 489–497.
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design* (2. izd.). Allen & Unwin.
- Robinson, S. B. (1972). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept als Curriculumentwicklung*. Hermann uchterhand Verlag.
- Rülcker, T. (1991). Curriculum reform. V A. Lewy (ur.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (Advances in Education, str. 281–289). Pergamon Press.
- Sešek, U. (2006). Bolonjska prenova programov iz ptičje perspektive kurikularne teorije. *Sodobna pedagogika*, 57(4), 132–147.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
- Wakounig, V. (2004). Skriti kurikulum – senca javnega kurikulumu. *Sodobna pedagogika*, 55(2), 6–12.
- White, J. (2004). *Rethinking the school curriculum: Values, aims and purposes*. London: Routledge.
- Wiesthaler, F. (2024). Curriculum. V *Latinsko-slovenski slovar*. Franja. <https://franja.si/iskanje?sl=la&tl=sl&q=curriculum>