

Odnos kurikuluma i nastavnoga plana i programa

Tonča Jukić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Kurikulum se kao pedagoški pojam razvijao tijekom vremena te su se u skladu s tim nadograđivala i mijenjala njegova određenja. Premda je supostojanje različitih poimanja kurikuluma pozitivan znak kritičkog promišljanja o njegovoj složenosti i važnosti, s obzirom na njegovo izjednačavanje s nastavnim planom i programom s jedne strane, te upućivanje na njegovo šire značenje s druge strane, u ovome su se radu usporedile različite teorije kurikuluma i nastavnog plana i programa, a njihov se odnos razmotrio kroz treći pristup prema kojemu su kurikulum i nastavni plan i program dvije različite tradicije određene kulturom. Prema ovom shvaćanju, pojam nastavnoga plana i programa (njem. *Lehrplan*) određen je njemačkom didaktikom, a pojam kurikuluma (eng. *Curriculum*) američkom teorijom kurikuluma. Obje se tradicije bave istim pitanjima, poput centralizacije uprave, ciljeva, sadržaja i metoda učenja te uloge nastavnika i učenika u odgojno-obrazovnom procesu, ali se razlikuju u načinu na koji postavljaju i razmatraju ta pitanja. U radu se izdvajaju i argumentiraju navedene razlike te se upućuje na nužnost međusobnog dijaloga tih dviju tradicija radi boljeg razumijevanja odnosa kurikuluma i nastavnog plana i programa, a samim time i unapređenja pedagojske teorije i pedagoške prakse.

Ključne riječi: kurikulum, nastavni plan i program, njemačka didaktika, američka teorija kurikuluma.

Uvod

Pojam kurikulum se čini gotovo nemogućim jednoznačno odrediti: kao takav ne može se pronaći u rječnicima hrvatskoga jezika (Anić, 1991; 1994, 1998; Šonje, 2000), dok se u Rječniku stranih riječi (Klaić, 2004) izdvaja česta sintagma *curriculum vitae* – *kratki životopis, tijek života* što i Divković (1900, u Težak, 2004) navodi kao jedno od značenja višeznačne imenice *curriculum*¹. Od imenice *curriculum* izvedeno je više različitih glagola te je njeno izvorno značenje

dvokotačne kočije koju usporedno vuku dva konja zamijenjeno u školski tečaj te u nastavni program, a i danas poprima nova značenja (Težak, 2004). Očito je da je suvremeno doba obilježeno supostojanjem različitih stajališta u svim vidovima ljudske djelatnosti što je njegova prednost u odnosu spram povijesnih razdoblja određenih poželjnim jednodjeljnim. Tako je i supostojanje različitih poimanja kurikuluma pozitivan znak kritičkog promišljanja o njegovoj složenosti i važnosti te o njegovu položaju u pedagojskoj teoriji. Svaku znanost, međutim, određuju

¹ Imenica *curriculum* izvedena je iz latinskog glagola *currere* – *trčati, teći, hitjeti, hrliti, brzati, ploviti, brođiti* koji je izrastao iz indoeuropskoga korijena **kers* (trčati), a uz značenja: a) trk, utrka, b) tečaj, tijek, c) kola za trku, bojna kola, d) trkalište, jahalište, ima i značenje e) tečaj života, život.

epistemološke karakteristike, a nedvosmislena terminologija jedna je od njih. Stoga je pojam kurikuluma potrebno jasno odrediti što je moguće jedino u kontekstu određenih filozofijskih polazišta.

S obzirom na velike razlike u određenju kurikuluma i njegovu izjednačavanju s nastavnim planom i programom s jedne strane, te upućivanju na šire značenje s druge strane, u ovom će se radu usporediti različite teorije i određenja kurikuluma i nastavnoga plana te će se pokušati razjasniti njihov odnos kroz treći pristup. Usporedit će se dva različita kulturološka polazišta, dvije različite tradicije – njemačka didaktika i američka teorija kurikuluma koja je zaživjela u drugoj polovici 20. stoljeća.

Određenje kurikuluma i nastavnoga plana i programa

Kurikulum kao nastavni plan i program

Kurikulum se kao pojam razvijao kroz vrijeme te su se mijenjala i nadograđivala njegova određenja. U kasnoj antici je predstavljao “opseg znanja i vještina koje mladi trebaju usvojiti kako bi se pripremili za život i rad u svojoj društvenoj sredini” (Palekčić i sur., 1999, 268; Previšić, 2007) te je u istom značenju od 18. st. u njemačkom govornom području nazivan “*nastavnim planom*”, a u anglosaksonskom “*kurikulum*” (Palekčić i sur., 1999, 268). U pedagogiji se naziv *curriculum* pojavljuje na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće (Poljak, 1984; u Previšić, 2007) kad je smatran redoslijedom učenja gradiva po godištima. Takvo poimanje kurikuluma kao nastavnoga plana i programa proširilo se 20-ih godina 20. st. te uključuje i određenje ciljeva učenja i poučavanja, nastavnih sadržaja i tema, metoda rada, medija i postupaka vrednovanja (Palekčić i sur., 1999), a tridesetih se odnosi na “ukupnu socijalizirajuću funkciju škole, tj. na djelovanje svih čimbenika i činitelja školske socijalizacije” (Pastuović, 1999, 516). Pedesetih godina 20. st. događa se značajno razdvajanje europskog i američkog poimanja nastavnog plana i programa i kurikuluma (Previšić, 2007) koje je očito i danas te uvelike utječe na određenje i razgraničenje tih dvaju pojmova, o čemu će u ovom radu biti više riječi. Sedamdesetih i osamdesetih godina smanjuje se interes za kurikulum te se ponovno govori o nastavnim planovima (Palekčić i sur., 1999), dok se tek nakon

80-ih godina pristupilo metodološkoj izradi kurikuluma pri čemu se proučavanje kurikuluma proširuje na istraživanje uvjeta u kojima se odvijaju učenje i poučavanje te u razmatranju kurikuluma, njegove strukture, izrade i primjene počinje sve više dominirati znanstveni pristup koji se unapređuje i danas (Previšić, 2007; Pastuović, 1999).

Kurikulum kao širi pojam od nastavnoga plana i programa

Prema Pastuoviću (1999), za razliku od *tradicijskih* određenja, koja kurikulum poistovjećuju s nastavnim planom i programom, *suvremena* određenja kurikuluma uključuju ciljeve, sadržaj i uvjete učenja i poučavanja te vrednovanje koji su međusobno ovisni pri čemu se kurikulum shvaća kao pojam širi od nastavnog plana i programa. Takvo stajalište zastupa većina naših domaćih autora (Bratko i sur., 2000; Jurić, 2001; Milat, 2005; Peko, 1999; Previšić, 2007; Težak, 1996; Vican i sur., 2007), te se kurikulum uvriježeno smatra cjelovitim tijekom odgojno-obrazovnog procesa u školi. Kurikulum suvremenog odgoja, obrazovanja i škole u suvremenoj hrvatskoj literaturi podrazumijeva “znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizaciju i tehnologiju provođenja te različite oblike evaluacije učinaka” (Previšić, 2007, 20). Kako su različita određenja kurikuluma usmjerena na različite njegove vidove i razine, jer ga neki razmatraju na razini nastave, neki na razini odgojno-obrazovne ustanove, a u novije vrijeme je riječ i o stvaranju nacionalnog (Mijatović i sur., 2000; Vican i sur., 2007; Žužul, 2005) te svjetskog kurikuluma (Fuchs, 2003, u Palekčić, 2007), u suvremenoj se literaturi sve češće, umjesto definicija kurikuluma, uvode ključni pojmovi i riječi, kategorije i moduli (Marsh, 1994; Mužić, 2000; Previšić, 2007).

Pojam *kurikuluma* u hrvatsku pedagošku terminologiju ulazi tek osamdesetih godina prošlog stoljeća (Poljak, 1984; u Vican i sur., 2007), a umjesto njega se primjenjivao pojam nastavnoga plana i programa pri čemu se pod *nastavnim planom* smatrao “školski dokument u kojem se u obliku tablice propisuju odgojno-obrazovna područja, odnosno nastavni predmeti koji se proučavaju u određenoj školi, zatim redoslijed proučavanja tih područja ili predmeta po razredima ili semestrima te tjedni broj sati

za pojedino područje ili predmet”, a pod *nastavnim programom* “školski dokument kojim se propisuje opseg, dubina, redoslijed nastavnih sadržaja u pojedinom nastavnom predmetu” (Težak, 1996, 192). Slično shvaćanje zadržalo se u hrvatskome *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (2006, 8), s tom razlikom što se, uz navedeno u *nastavnom planu*, dodatno razlučuje plan izvannastavnih aktivnosti po razredima, plan realizacije posebnih programa učenja stranih i klasičnih jezika, dopunskoga i dodatnog rada te sata razrednika, a u *nastavnom programu* razlučeni obvezni i izborni nastavni predmeti te posebni programi učenja stranih i klasičnih jezika pa je za svaku kategoriju izdvojeno da uključuje pripadne ciljeve, zadaće, odgojno-obrazovne sadržaje i rezultate, odnosno “odgojno-obrazovna postignuća koje treba postići poučavanjem/učenjem”.

Kurikulum i nastavni plan i program kao dvije različite tradicije određene kulturom

Za razliku od prvoga shvaćanja, prema kojemu se nastavni plan i program izjednačuje s kurikulumom, i drugoga, prema kojemu je nastavni plan i program dio kurikuluma, zanimljiv je treći pristup koji nastavni plan i program i kurikulum kulturološki razlikuje te ih razmatra u okviru germanske i anglosaksonske kulture. Prema trećemu pristupu pojam *nastavnog plana i programa* (njem. *Lehrplan*) određen je njemačkom didaktikom, a pojam *kurikuluma* (eng. *Curriculum*) američkom teorijom kurikuluma (Palekčić, 2005; Hudson 2002; Westbury, 2000) i u tom će se kontekstu navedeni pojmovi razmatrati u ovom radu.

Premda se bave istim pitanjima – ciljevima i metodama učenja, organizacijskim oblicima poučavanja te načinom kontrole i vrednovanja rezultata učenja – njemačka didaktika i američka teorija kurikuluma se razlikuju u načinu na koji postavljaju i razmatraju ta pitanja (Westbury, 2000; Palekčić, 2007). S obzirom na to da su mnoga pitanja koja se razmatraju u njemačkoj didaktici kao i njihov specifičan način promišljanja o nastavnom procesu do 90-ih godina 20. st. bili nepoznati na engleskome govornom području (Westbury, 2000; Hudson, 2003), ovim će se radom uputiti na osnovna obilježja germanske i anglosaksonske tradicije te na neke kulturološke razlike među njima.

Teorije kurikuluma i nastavnoga plana i programa

Wenigerova teorija plana poučavanja

Za bolje razumijevanje navedenog odnosa nastavnoga plana i kurikuluma, potrebno je posebno izdvojiti *teoriju plana poučavanja prema Erichu Wenigeru*. U svojoj teoriji Weniger koristi pojam *Lehrplan* koji se izravno prevodi kao nastavni plan ili “sklop poučavanja”, a ima značenje našeg nastavnog plana i programa (Palekčić, 2007, 50). Weniger je svoju teoriju objavio 1930. na njemačkom govornom području pri čemu je osnovna zadaća nastavnoga plana bila utvrđivanje ciljeva obrazovanja i odabir te koncentracija sadržaja obrazovanja (Palekčić, 2007). Pritom je Wenigeru polazište konkretna odgojna stvarnost što je razumljivo s obzirom na to da je bio predstavnik duhovno-znanstvene pedagogije koja je težila spoznati odgojnu stvarnost metodom razumijevanja smisla.

Weniger je smatrao da nastavni plan i program nastaje kao “rezultat borbe tzv. obrazovnih snaga”, poput države, crkve, znanosti, gospodarstva i političkih stranaka, pri čemu država, kao jedna od zainteresiranih obrazovnih snaga, nudi smjernice u nastavnom planu i programu omogućujući na taj način nastavničku slobodu u izvođenju nastavnog procesa te u razvoju pedagoških kompetencija (Palekčić, 2007, 52). Nastavni se plan i program, prema Wenigeru, sastoji od tri sloja: (1) obrazovni ideal koji je konsenzusom utvrđen nakon borbe obrazovnih snaga na temelju zajedničkih uvjerenja; (2) primjena odluka donesenih u prvome sloju u konkretnim nastavnim predmetima te (3) znanje i vještine potrebne za realizaciju 1. i 2. sloja. Wenigerova je teorija, kao i duhovno-znanstvena pedagogija čiji je bio predstavnik, imala svoje nedostatke koji su izazvali nezadovoljstvo i kritike. To je dovelo do prve opsežne reforme obrazovanja kao revizije kurikuluma koju je ponudio Robinsohn (1981; u Palekčić, 2006) i do prvoga uvođenja pojma kurikuluma u “didaktički obilježenu tradiciju europskog pojma nastavnog plana i programa” (Palekčić, 2006, 182).

Robinsohnova kritika Wenigerove teorije nastavnoga plana

Robinsohn (1981; u Palekčić, 2006, 2007) je u Wenigerovoj teoriji uočio više nedostataka, koji se, prije svega, ogledaju u (1) nedostatnoj elaboraciji krite-

rija po kojima se stvara konsenzus, odnosno rezultat borbe sučeljavanja “obrazovnih snaga”; (2) izostanku metodološke utemeljenosti izrade i provjere nastavnih planova i programa; (3) zadržavanju na razini intuitivne hermeneutike u tumačenju odgojne stvarnosti; (4) zanemarivanju utjecaja socijalnih čimbenika i organizacije škole u provedbi nastavnog plana i programa. Robinsohn (1981) je kao veliki nedostatak Wenigerove teorije plana poučavanja uočio i problem legitimiranja plana te tradicionalnost sadržaja nastavnih predmeta zbog nerazvijenosti instrumenata za njihovu učinkovitu reviziju. Umjesto Wenigerova nastavnog plana i programa, pod kojim se podrazumijeva “sklop poučavanja”, Robinsohn za reviziju uvodi pojam *kurikulum* iz anglosaksonske tradicije, smatrajući pod tim pojmom “sklop obrazovnih sadržaja” i pritom zanemaruje kulturološke razlike u navedenim pojmovima. Nažalost, ni Robinsohnov funkcionalistički model nije u mnogočemu nadišao Wenigerovu teoriju niti je ponudio novu teoriju nastavnog plana i programa koja bi zaživjela te je zanemario pedagošku teoriju kurikuluma koja se i nakon njega nastavila zanemarivati (više u Palekčić, 2006; 2007). Ne čudi stoga što su nesuglasice glede problematike osnovnih sastavnica odgojno-obrazovnoga procesa – poučavanje i učenje, metoda i sadržaj, ciljevi i vrednovanje – otvorile u drugoj polovici 20. st. brojna pitanja na koja se i danas naziru različiti odgovori, ovisno o pripadnoj teoriji kurikuluma.

Kurikulum kao ciljno usmjeren pristup odgoju i obrazovanju

Govoreći o teoriji kurikuluma, u literaturi se najčešće spominje *ciljno usmjeren pristup odgoju i obrazovanju*. U didaktičkoj literaturi takav pristup idejno i teorijski razrađuje i zastupa Möller (1994, 79), koji didaktiku određuje kao teoriju kurikuluma, a kurikulum kao “plan za sastavljanje i odvijanje nastavnih jedinica” koji mora sadržavati “iskaze o ciljevima učenja, organizaciji i kontroli učenja te služi učiteljima i učenicima za optimalno ostvarivanje učenja”. Polazište je njezina pristupa u biheviorističkoj teoriji i Bloomovoj taksonomiji ciljeva učenja (1956). Möller razvoj kurikuluma razmatra kroz učenje i procese njegova *planiranja, organizacije i kontrole*. U procesu *planiranja učenja* odre-

đuju se ciljevi nastavne jedinice, u procesu *organizacije učenja* planira se optimalan način postizanja cilja a u procesu *kontrole učenja* sastavljaju se kontrolni instrumenti kojima će se utvrditi jesu li ciljevi postignuti.

Ciljno usmjereni pristup je strogo propisan i ne ostavlja ni učitelju niti učeniku prostora za kreativnost, za razliku od kurikuluma kojemu se danas teži, a koji podrazumijeva otvorenost i fleksibilnost nastave u sadržajnom, metodičkom i pedagoškom pogledu (Jurić, 2001). Najveći nedostatak ove teorije je upravo u operacionalizaciji navedenih ciljeva jer ciljevi koje je teže operacionalizirati, mada bili humani i poželjni, ostaju izvan nastavnog procesa. Takva zatvorenost i stroga propisanost može se primijetiti i u američkoj teoriji kurikuluma.

Američka teorija kurikuluma

Na pitanje što je teorija kurikuluma, Pinar (2004, 2) zaključuje da je ona “specifično područje istraživanja koje ima jasnu prošlost, složenu sadašnjost i neizvjesnu budućnost”. Uistinu, četvrta je teorija kurikuluma, tzv. *američka teorija*, u svom razvoju promijenila različite koncepte i poimanja kurikuluma i danas traži najbolja rješenja (više u Pinar, 2004; Ross, 2000). Utemeljiteljima kurikulumske pristupa 20-ih godina 20. st. smatraju se F. Bobbit i R. Tyler (Vican i sur., 2007). Taj se pristup dalje razvijao, pri čemu se uočavaju tri osnovne teme razmatranja zajedničke većini američkih tradicijskih promišljanja o kurikulumu koje su određene američkim poimanjem kulture i institucionalnosti (Westbury, 2000). *Prvo* je centralizacija uprave i rasprava o društvenim potrebama u kojoj se odgojno-obrazovni sustav poima posrednikom koji će zadovoljiti te potrebe, provodeći strukturirane programe. *Drugo*, kurikulum se shvaća kao način modernizacije i reformiranja odgojno-obrazovnog sustava i *treće*, nastavnici se doživljavaju kao nevidljivi posrednici, uposlenici sustava koji njima upravlja (isto, 2000). U ovom se radu američka teorija kurikuluma razmatra upravo u navedenom kontekstu i kroz navedena tematska pitanja te se zbog namjene i opsega rada ne izdvajaju suvremeni američki pristupi kurikulumu koji se u mnogočemu razlikuju od ovdje izloženih teorija.

Pretpostavke za razumijevanje odnosa kurikuluma i nastavnoga plana i programa

Kurikulumski koncepti i funkcije nastavnih planova

Da bi se bolje razumjelo različita polazišta german-ske i anglosaksonske tradicije, potrebno je izdvojiti neka određenja i koncepte kao pretpostavke za razumijevanje njihovih razlika. U literaturi se razlikuju dva temeljna kurikulumska koncepta značajna za razumijevanje odnosa nastavnoga plana i kurikuluma: (1) *humanistički kurikulum usmjeren na razvoj*, koji određuju “sloboda, samostalnost i osobnost s gledišta odgojnog cilja; znanje, kreativnost i kompetencija s gledišta obrazovanosti i osposobljenosti, a prosocijalnost s gledišta duhovnosti i humanosti” (Previšić, 2007, 24) te (2) *funkcionalistički kurikulum usmjeren na proizvod* koji je “svojevrsni algoritam plana, programa, instruktivnih koraka i propisanih nastavnih paketa, koji sve ovo prate na putu do željenog cilja (...)” (isto, 2007, 25).

Govori li se o ciljevima utvrđenima nastavnim planom i programom i njihovoj usmjerenosti, mogu se izdvojiti njihove dvije temeljne funkcije: *funkcija legitimiranja* i *funkcija orijentiranja* (Palekčić i sur., 1999). Dok se funkcija legitimiranja odnosi se na “konkretizaciju programa obrazovne politike” (isto, 1999, 270) i sadržaje koji su na državnoj razini utvrđeni kao poželjni za ostvarivanje u skladu s općim ciljevima i načelima, funkcija orijentiranja usmjerena je na sudionike nastavnog procesa i “planiranje i izvođenje “dobre” nastave” (isto, 1999, 270), a odnosi se na propisana znanja koja učenici trebaju steći.

Strukturiranost kurikuluma i nastavnog plana

Osim koncepcijske usmjerenosti i funkcionalnosti, za razumijevanje ispitivanog odnosa jednako je važna strukturiranost kurikuluma i nastavnih planova. U literaturi se mogu izdvojiti tri vrste kurikuluma: otvoreni, zatvoreni i mješoviti kurikulum (Previšić, 2007), a spominje se i skriveni kurikulum koji se odnosi na prikrivene i neplanirane utjecaje u odgoju i obrazovanju (Bašić, 2000; Marsh, 1994). Zatvoreni se kurikulum pritom izjednačuje s tradicijskim poimanjem nastavnog plana i programa u

kojemu je sve propisano i birokratizirano te se učenicima i učiteljima ne ostavlja prostor za spontanost i kreativnost, neizostavne sastavnice suvremene pedagogije. Otvoreni pak kurikulum, umjesto strogo strukturiranih uputa, nudi samo smjernice i okvirne upute za izvedbeni program što omogućuje stvaralački pristup i učenika i učitelja te posebice razvoj socijalno-komunikativne sastavnice koju zatvoreni kurikulum zanemaruje. Mješovitim tipom kurikuluma smatra se onaj utemeljen na kurikulumskim jezgrama kao radnim cjelinama koje učitelj zajedno s učenicima oživotvoruje u izvedbene materijale (Previšić, 2007).

Palekčić i sur. (1999) pak navode da se nastavni planovi razlikuju prema vrsti škole i nastavnim predmetima, a u različitim zemljama mogu biti manje ili više strukturirani što omogućuje različite oblike upravljanja školskom nastavom. Petersen (1991; u Palekčić i sur. 1999), s obzirom na stupanj njihove obvezatnosti, razlikuje *minimalne* i *maksimalne nastavne planove* te *smjernice*. *Minimalni nastavni planovi* propisuju svega nekoliko obveznih ciljeva i tema koje učitelji slobodno i kreativno planiraju, a *maksimalnim se nastavnim planovima* propisuje znatno više ciljeva i tema od stvarne mogućnosti realizacije što učiteljima omogućuje odabir i njihovu prilagodbu situacijskim uvjetima.

U navedenim se vrstama strukturiranosti i reguliranja odnosa škole, države i nastavnika mogu uočiti neke razlike između germanske i anglosaksonske tradicije: dok je njemačka manje strukturirana i humanistički usmjerena, anglosaksonska je tradicija sklona birokratiziranju i pragmatičkom poimanju kurikuluma.

Izbor nastavnih sadržaja u kurikulumu i nastavnome planu

Shvaćajući *Lehrplan* kao nastavni plan koji te tiče određivanja cilja i sadržaja (Palekčić, 2007; Vican i sur., 2007), nameće se važno pitanje – koje nastavne sadržaje u njemu treba odabrati i po kojem kriteriju. Odgovori na to pitanje su različiti, ovisno o pripadnoj teoriji nastavnoga plana (Palekčić i sur., 1999). Prema *normativnoj teoriji*, koja je obilježena antropološkim pristupom, težilo se enciklopedijskom znanju, dok je *duhovnoznanstvena teorija* preusmjerala težište na nastavni proces i njegovu svrhovitost

te posebice raspravljala o “obrazovnoj vrijednosti odabranih nastavnih sadržaja i stručnoj kvalifikaciji koju je na toj osnovi trebalo postići” (Palekčić i sur., 1999, 272). Takav se pristup pokušao zamijeniti znanstvenim pristupom određivanja nastavnih sadržaja koji se pak pokazao nepraktičnim te su se pronalazili novi načini i kriteriji izbora nastavnih sadržaja u nastavnome planu koji su se međusobno u mnogočemu razlikovali (isto, 1999).

Bitna pitanja za razvijanje kurikuluma, koja se najčešće navode u literaturi su ona koja postavlja Tyler (1949, 1973; u Palekčić, 2007; Vican i sur., 2007): (1) Kojim bi pedagoškim ciljevima škola trebala težiti? (2) Koji se odgojni doživljaji mogu pripremiti kako bi se ti ciljevi vjerojatno dosegli? (3) Kako se ti odgojni doživljaji mogu učinkovito organizirati? (4) Kako možemo odrediti jesu li ti ciljevi doista postignuti? Tyler ta pitanja povezuje s četiri temeljne etape kurikuluma: (1) *zadaci*, (2) *iskustvo*, (3) *organizacija* i (4) *vrednovanje*, te kurikulum u tom smislu ne propisuje sadržaje nastave, već naglašava iskustva učenja što čini još jednu razliku između američke i germanske tradicije u promišljanju ove tematike. Važno je pritom izdvojiti da njemačka tradicija ističe obrazovnu i kontekstualnu vrijednost sadržaja dok američka promišlja o naravi valjanog znanja i njegova prijenosa te zanemaruje pitanje izbora sadržaja obrazovanja (Palekčić, 2007).

Razmotri li se odgojno-obrazovni proces danas, unatoč suvremenim teorijama i saznanjima da obrazovanje obuhvaća i proces usvajanja vrijednih sadržaja (materijalno obrazovanje) i proces usavršavanja vrijednih sposobnosti (formalno obrazovanje) koji se uzajamno nadopunjuju (Jurić, 2001; Žarnić, 2000), naš odgojno-obrazovni sustav ipak veći značaj pridaje usvajanju vrijednih sadržaja te zapostavlja formalno obrazovanje premda bi trebali biti komplementarni. Da bi se uz kognitivno područje ličnosti, podjednaka važnost pridala afektivnom i psihomotornom području, stvarane su taksonomije nastavnih ciljeva od kojih je najpoznatija Bloomova taksonomija (1956) koja je do danas revidirana i unaprijeđena (Anderson i sur., 2001). Međutim, ona se djelomično primjenjivala u odgojno-obrazovnom procesu te se najveća pozornost pridavala upravo kognitivnim nastavnim ciljevima s pripadnim razinama znanja, razumijevanja, primjene, analize, sinteze i vredno-

vanja pri čemu se često njihova primjena zadržavala upravo na najnižoj razini – reprodukciji činjenica.

Odnos sadržaja i metode u nastavi

Način odabira sadržaja nastavnog plana i programa i odnos prema tim sadržajima, još je jedno od važnih pitanja za razumijevanje odnosa nastavnog plana i kurikuluma. Odnos sadržaja i metode je pak još jedno pitanje oko kojega u pedagoškoj teoriji postoje nesuglasice. Palekčić i sur. (1999) upućuju na supostojanje triju stajališta o odnosu sadržaja i metode: (1) deduktivna teza koja sadržaj pretpostavlja metodi; (2) međuzavisna teza o uzajamnom djelovanju sadržaja i metode te (3) konstitucijska teza prema kojoj metoda čini sadržaj. Sagleda li se nastavni proces kroz podjelu koju nudi Žarnić (1999), izdvojivši četiri njegove dimenzije: (1) koga poučavamo, (2) što (o čemu) poučavati, (3) kako poučavati i (4) čemu (s kojim ciljem) poučavati, može se bolje razumjeti neusuglašenost glede odnosa i važnosti metode i sadržaja između germanske i anglosaksonske tradicije koju prikazuju Westbury (2000) i Palekčić (2007). Prvo pitanje koje postavlja Žarnić (1999) odnosi se na učenika, njegove osobine, predispozicije i sklonosti, na njegovo predznanje i znanje, sposobnosti, umijeća i vještine, socijalne okolnosti u kojima živi i sve ostale unutarnje i vanjske činitelje koji su utjecali /ili utječu/ na formiranje njegove ličnosti. Problem četvrtoga pitanja je cilj. Ono što povezuje učenika i cilj, ističe Žarnić (1999), jest njihova neovisnost. Oni utječu na odabir preostalih dvaju elemenata, dakle, na sadržaj i metode rada. Ovisno o tome što želimo da učenici postignu, bismo najprikladnije sadržaje posredstvom kojih bi oni to mogli postići te metode koje bi bile najprimjerenije za ostvarenje takva cilja. Žarnić (1999) dalje navodi kako se problemom pitanja koga, odnosno naravi subjekta i strukturama spoznajnog procesa bave teorije učenja i teorije razvoja, o naravi nastavnog sadržaja i predmetu poučavanja raspravlja se u *teorijama curriculumuma*, pitanjem metode bave se didaktika i teorije nastave, a pitanjem cilja filozofija.

Cilj obrazovanja je pitanje iznimno važno za nastavni proces, pa zasigurno ima i treba imati primat nad sadržajem i metodom (Palekčić, 2007; Žarnić, 1999). Međutim, problem utvrđivanja cilja odgoja i obrazovanja te nastavničkog djelovanja složeno je filozofsko pitanje na koje odgovor ni do danas nije

usuglašen jer supostoje proturječni zahtjevi kojima nije moguće istodobno udovoljiti. Suppes (1995) tako izdvaja četiri proturječna ciljeva obrazovanja i upućuje na sljedeće antinomije i sporna pitanja: (1) treba li školu organizirati tako da omogućuje maksimalnu osobnu i društvenu prilagodbu svakog djeteta ili da svakom djetetu omogući maksimalno postignuće; (2) treba li maksimalno naglasiti tehnike učenja i rješavanja problema te težiti razvoju općih spoznajnih umijeća ili treba povećati sadržaj nastavnoga programa kako bismo pripremili učenike za određene poslove sa specifičnim vještinama; (3) treba li se škola usmjeriti isključivo prema djetetu ili je poučavanje sadržaja nastavnoga plana i programa primarna funkcija škole te (4) bi li škole trebale težiti razvijanju slobode govora, misli i izbora ili razvijanju osjećaja discipline i kritičnosti?

S obzirom na različite društvene zahtjeve i potrebe, različite su i filozofske teorije o teleologiji odgoja i obrazovanja (više u Marples, 2002), a razlike u shvaćanju pitanja odnosa cilja, metode i sadržaja očite su također i između njemačke didaktike i američke teorije kurikuluma što se ogleda prije svega u njihovu poimanju nastavnoga procesa.

Odnos kurikuluma i nastavnoga plana i programa

Didaktički i kurikulumski trokut

Američka i germanska tradicija značajno se razlikuju u načinu na koji poimaju nastavni proces te njegove temeljne čimbenike. U literaturi se navode didaktički i kurikulumski trokut koji se sastoje od tri zajednička čimbenika nastavnog procesa: (1) učenika, (2) sadržaja i (3) posrednika. Čimbenik u kojem se međusobno razlikuju jest posrednik. Prema tzv. *didaktičkom trokutu* o kojemu se govori u germanskoj tradiciji, posrednikom se poima nastavnik koji autonomno razvija plan poučavanja te pomaže učenicima u kontekstualnom shvaćanju zadanog sadržaja i izgrađivanju njihovih osobnih struktura znanja (Westbury, 2000). Obrazovanje se pritom shvaća kao subjektivno formiranje gdje je nastavnik "veza, međučlan, između učenika i sadržaja" (Palekčić, 2007, 46). *Kurikulumski pak trokut* karakterističan za američku tradiciju isključuje subjektivnost nastavnoga procesa i podržava ideju transmisije znanja.

Umjesto okruženja koje pridonosi kontekstualnosti sadržaja u njemačkoj didaktici, u američkoj tradiciji je sadržaj objektivan skup činjenica, neovisan o učeniku i nastavniku, a posrednik između učenika i sadržaja u nastavnom procesu je školski sustav dok je nastavnik samo provoditelj kurikuluma. U američkom se pristupu kurikulumska tradicija odnosi na organizacijska pitanja odgojno-obrazovne ustanove i poimanje kurikuluma kao priručnika ispunjenog obrascima za planiranje i izvođenje svakodnevne nastave. U takvu pristupu učitelj je pasivni provoditelj, državni uposlenik koji treba implementirati napatke utvrđene na razini države, odnosno provoditi kurikulum. U njemačkoj didaktici, s druge strane, učiteljeva se profesionalna autonomija poštuje te je državni kurikulum u osnovi nastavni plan i program (njem. *Lehrplan*), predloženi odabir sadržaja iz kulturne tradicije koji postaje obrazovnim tek učiteljevom interpretacijom (Westbury, 2000).

Dok se kurikulum bavi pitanjima upravljanja na razini odgojno-obrazovne ustanove, didaktika pruža učitelju teorijske mogućnosti razmatranja svog poučavanja i svoje nastave i na razini je nastavnog procesa. Nastavnik u njemačkoj didaktici promišlja kako, što i zašto poučava, dok nastavnik u anglo-američkoj tradiciji ne postavlja ta pitanja jer su mu odgovori unaprijed zadani kurikulumom. Palekčić (2007, 47) ističe da se "za razliku od nastavnog plana i programa, koji se označava kao sklop poučavanja (njem. *Lehrplan*), kurikulum (..) može (usp. Blankertz, 2000, 122) označiti kao plan učenja (njem. *Lernplan*) što upućuje na osnovne središnje pojmove navedenih polazišta – poučavanje i učenje.

Cilj obrazovanja i uloga nastavnika

Nadalje, razlika između nastavnoga plana i kurikuluma je u tomu što njemačka didaktika teži postizanju vodeće ideje obrazovanja koju naziva *Bildung*, a koja se teško prevodi u drugim jezicima i značajno odstupa od američke vizije transmisije znanja. *Bildung* je imenica značenja bliskog "biti obrazovan", "obrazovanost" (*educated, knowledgeable, learned, literary, philosophical, scholarly* i *wise*; Hudson, 2002), a ima konotacije i riječi *bilden* "formirati" pa Westbury (2000, 24) predlaže prijevod *formation* koji se u isto vrijeme odnosi na proces formiranja jedinstvene ličnosti te na rezultat tog formiranja, dok Hudson (2003,

175) za *Bildung* izdvaja i prijevod riječju *erudition* (“erudicija”) koja potječe iz latinskog jezika, a može se pronaći još u djelima Komenskog. Takvo nejednoznačno određenje dodatno otežava razumijevanje njemačke didaktike te su manjkavosti prijevoda s njemačkog na engleski jezik i obratno nažalost znatno pridonijele nedovoljnoj upoznatosti stručnjaka i laika s njemačkom tradicijom. Npr. sama riječ *education* u hrvatskome jeziku ima više od 15 različitih prijevoda (Milat, 2005a) što otežava i onemogućuje valjanu znanstvenu komunikaciju, a svojim sadržajem, opsegom i dosegom ne pokriva značenje njem. riječi *Erziehung* (Palekčić, 2007) koja se, ovisno o rječniku, opet prevodi kao odgoj ili kao obrazovanje (Milat, 2005a). Jednako tako pojmovi učenje (*learning*) i poučavanje (*teaching*), koji se u engleskom i hrvatskom jeziku pojmovno razgraničuju, u ruskom jeziku sjedinjuje jedna riječ *obučenie*, kao što u njemačkom jeziku postoji izraz *Unterrichtsfach* koji se može prevesti kao *teaching/studying/learning* (Hudson, 2002), odnosno “poučavanje/učenje”. Unatoč poteškoćama u prijevodu, za shvaćanje njemačke didaktike značajno je razumjeti što *Bildung* kao ideja predstavlja. Suvremena *Bildung*-teorija (*bildungstheoretische, Bildung-theory*) i teorija kulture (*kulturtheoretische, culture theory*) pojavile su se potkraj 19. st. i početkom 20. st. iz promišljanja o umijeću poučavanja (Westbury i sur., 2000). Prema Klafkiju (1995, 1998; u Hudson, 2002) suvremeni *Bildung* ima tri temeljne sastavnice: *samoodređenje, suodlučivanje i solidarnost*. *Samoodređenje* se pritom odnosi na osposobljenost svakog pojedinca za samostalno i odgovorno donošenje odluka, *suodlučivanje* se odnosi na prava i odgovornosti svakog pripadnika društva da zajedno s ostalima pridonese njegovu kulturnom, ekonomskom, društvenom i političkom razvoju. *Solidarnost* se odnosi na shvaćanje da je čovjekovo pravo na samoodređenje i suodlučivanje opravdano jedino ako je vezano uz pomaganje drugom. Klafki (1994) emancipaciju i sposobnost samoodređenja ili suodlučivanja izdvaja kao najviše ciljeve učenja. Iz tog motrišta, učenje i poučavanje se shvaćaju kao “složeni lanac interakcija, socijalnog učenja i kontekstualno određenog stjecanja znanja i sposobnosti” (Hudson, 2002, 44). I u tom se segmentu mogu uočiti razlike njemačke didaktike i američkog kurikuluma. Za razliku od anglosaksonske tra-

dicije, koja kulturu poima kao objektivnu strukturu koja se može svesti na činjenice koje učenici trebaju upamtiti (Reid, 1998; u Hudson, 2002), njemačka tradicija društvo i kulturu shvaća subjektivnima te drži da učenici trebaju o njima učiti na svoj način, pridajući im pritom osobno značenje (Künzli, 2000; u Hudson, 2002).

Iz navedenog se može zaključiti da su društveni kontekst i društveni ciljevi značajna odrednica njemačke didaktike, kao i refleksivnost prakse te autonomija onoga koji uči. Refleksivni praktičar kojeg kao sintagmu uvodi Schön (1983) stručnjak je koji kritički analizira svoju praksu i refleksivno promišlja o njoj te na temelju svojih iskustava izgrađuje nove teorije koje dalje ispituje u kontekstu svoje prakse i na taj način razvija vlastiti pristup poučavanju. Time refleksivni praktičari mijenjaju i poboljšavaju svoje postupke i/ili ponašanja, težeći stalnom osobnom i profesionalnom razvoju te poboljšanju učeničkih postignuća. Stoga je očito da se uloga učitelja i učenika znatno razlikuju između njemačke i američke tradicije: njemačka ih tradicija osnažuje i emancipira, dok ih američka tradicija poima pasivnim provoditeljima i primateljima kurikuluma. Također se može primijetiti da anglosaksonski koncept kurikuluma odgovara konceptu zatvorenog kurikuluma dok se u njemačkoj didaktici prepoznaju značajke koncepta otvorenog kurikuluma.

Nastavni plan i program i/ili kurikulum

Razmatrajući odnos nastavnog plana i kurikuluma nameće se pitanje: nastavni plan i/ili kurikulum? Govori li se o njima kao o dvjema kulturalno različitim tradicijama, odnosno dvama zasebnim konceptima, odgovor može biti “ili”. U skladu sa suvremenim nastojanjima u stvaranju svjetskoga kurikuluma, Westbury (2000) ističe da dvije različite tradicije ipak mogu učiti jedna od druge, stoga je i odgovor “i” jednako važan, posebice uzme li se u obzir činjenica da ta dva koncepta predstavljaju dvije različite razine školskoga sustava. Promjene u suvremenim američkim i europskim teorijama kurikuluma su očite kao i težnje ka stalnom poboljšanju odgojno-obrazovnog procesa koji će omogućiti emancipaciju svih njegovih sudionika. Prihvaćajući Westburyjev stav o nužnosti njihova međusobnog dijaloga, stvara se veća mogućnost stvarnog poznavanja i razumijeva-

nja njemačke i anglosaksonske tradicije i suvremenih teorija što znatno pridonosi unapređenju pedagoške teorije i pedagoške prakse danas, kako u Hrvatskoj tako i u Europi i svijetu.

Zaključak

Razmatrajući odnos nastavnog plana i programa i kurikuluma i literaturi se mogu izdvojiti tri različita pristupa. Prvi, prema kojemu se nastavni plan i program izjednačuje s kurikulumom, drugi prema kojemu je nastavni plan i program dio kurikuluma i treći pristup koji nastavni plan i program i kurikulum kulturološki razlikuje te ih razmatra u okviru germanske i anglosaksonske tradicije. Njihova se određenja razlikuju te se mogu razumjeti jedino u kontekstu određenih filozofijskih polazišta jer se čini nemogućim ponuditi određenje koje će biti jedinstveno i općeprihvaćeno. Dok se u anglosaksonskoj tradiciji pojam kurikuluma bavi pitanjima upravljanja na razini odgojno-obrazovne ustanove, pojam nastavnoga plana u germanskoj tradiciji pruža učitelju mogućnosti razmatranja svog poučavanja i svoje nastave i na razini je nastavnog procesa. Neke

od razlika između tih dviju tradicija očituju se u pitanjima centralizacije uprave, određivanja cilja, sadržaja i metoda te njihova odnosa, kao i uloge nastavnika i učenika u odgojno-obrazovnom procesu. U ovom se radu dao sažeti prikaz tih razlika s ciljem boljeg razumijevanja odnosa nastavnoga plana i programa i kurikuluma.

Kao što upućuju neki autori navedeni u radu, vidljivo da se od samih početaka rasprava o kurikulumu one odveć često odvijaju bez znanstvenog utemeljenja. Takav pristup koji mnogi objeručke prihvaćaju, premda je neprihvatljiv u suvremenim pedagoškim koncepcijama, nažalost postaje sam sebi svrhom. Pitanja o kurikulumu je stoga potrebno izdići na znanstvenu teorijsku razinu te je kvalitetan odgojno-obrazovni sustav nužno izgrađivati odgovorno i na temelju znanstvenog diskursa, uvažavajući pritom potrebe hrvatskoga društva, nastavnika i učenika jer jedino nastavnici koji su autonomni, samosvjesni i reflektivni stručnjaci mogu pomoći djeci da se i ona izgrade kao takva. Kritičko razmatranje i razumijevanje različitih teorijskih polazišta i stvaranje pedagoške prakse koja će biti znanstveno utemeljena – prvi je korak na tom putu.

Literatura

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (ur.) (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*. New York: Longman.
- Anić, V. (1991, 1994, 1998), *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
- Bašić, S. (2000), *Koncept prikrivenog kurikuluma*. Napredak, 141 (2), 170–180.
- Bloom, B. i sur. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay Co.
- Bratko, D., Ljubin, T., Matijević, M. (2000), *Učenička evaluacija kurikuluma "aktivna/efikasna škola"*. Napredak, 141 (2), 156–169.
- Hudson, B. (2002), *Holding complexity and searching for meaning: teaching as reflective practice*. *Journal of curriculum studies*, 34 (1), 43–57.
- Hudson, B. (2003), *Approaching Educational Research from the Tradition of Critical-constructive Didaktik*. *Pedagogy, Culture & Society*, 11 (2), 173–186.
- Jurić, V. (2001), *Kurikul nastave*. U: *Školski priručnik 2001/2002*. Zagreb: Znamen.
- Klafki (1994), *Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju*. U: *Gudjons., H., Teske, R., Winkel, R. (ur.), Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 13–33.
- Klaić, B. (2004), *Rječnik stranih riječi*, Zagreb: Nakladni zavod MH.
- Marples, R. (ur.) (2002), *The aims of education*. London & New York: Routledge.

- Marsh, C. J. (1994), *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Mijatović, A., Previšić, V. i Žužul, A. (2000), *Kulturni identitet i nacionalni kurikulum*. *Napredak*, 141 (2), 135–146.
- Milat, J. (2005), *Pedagoške paradigme izrade kurikuluma*. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 199–208.
- Milat, J. (2005a), *Pedagogija (ili) Teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Möller, C. (1994), *Didaktika kao teorija kurikuluma*. U: Gudjons., H., Teske, R., Winkel, R. (ur.), *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, str. 77–94.
- Mužić, V. (2000), *Učinkovitiji kurikulum koherentnošću sadržaja nastave i primjenom modula*. *Napredak*, 141 (2), 147–155.
- Palekčić, M. (2005), *Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika*. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 209–233.
- Palekčić, M. (2006), *Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira*. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (2), 181–200.
- Palekčić, M. (2007), *Od kurikuluma do obrazovnih standarda*. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Školska knjiga: Zagreb, str. 39–115.
- Palekčić, M., Vollstädt, W., Terhart, W. i Katzenbach, D. (1999), *Struktura nastavnih sadržaja i znanja*. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ, str. 265–290.
- Pastuović, N. (1999), *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Peko, A. (1999), *Obrazovanje*. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ, str. 203–222.
- Pinar, W. F. (2004), *What Is Curriculum Theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Školska knjiga: Zagreb, str. 15–37.
- Ross, A. (2000) *Curriculum: Construction and Critique*. London: Falmer Press.
- Schön D. A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Suppes, P. (1995), *The aims of education*. U: *Philosophy of education, Society Yearbook* (<http://www.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook> [10.10.2000.]).
- Šonje, J. (ur.) (2000), *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža i Školska knjiga.
- Težak, S. (1996), *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S. (2004), *Hrvatski naš ne-podobni*. Zagreb: Školske novine.
- Vican, D., Bognar, L. i Previšić, V. (2007), *Hrvatski nacionalni kurikulum*. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Školska knjiga: Zagreb, str. 157–204.
- Vican, D., Milanović Litre, I. (ur.) (2006), *Nastavni plan i program*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Westbury, I. (2000), *Teaching as Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum?* U: Westbury, I., Hopmann, S., Riquarts, K. (ur.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah, NJ: Erlbaum, str. 15–40.
- Žarnić, B. (1999), *Znanje, predznanje i stjecanje znanja*. U: Božičević, J. (ur.), *Obrazovanje za informacijsko društvo (III)*. Zagreb: Akademija tehničkih znanosti Hrvatske / Hrvatsko društvo za sustave, str. 15–22.
- Žarnić, B. (2000), *Neka pitanja o logici i obrazovanju*. *Logika*, 1 (4), 13–24.
- Žarnić, B. (2002), *Znanje-proces*. U: *Kvalitetna edukacija i stvaralaštvo (II)*, *Zbornik Drugih dana Mate Demarina*, Pula, str. 57–63.
- Žužul, A. (2005), *Oblikovanje nacionalnog kurikuluma*. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 175–185.