

# Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira<sup>1</sup>

Marko Palekčić  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Središnje pitanje rada kojim se bavi autor glasi: Kakvo značenje imaju teorijske rasprave o strukturi i kriterijima odabira sadržaja obrazovanja i nastave u reformama kurikuluma s pedagoškog znanstvenoteorijskog stajališta? Odgovor na postavljeno pitanje autor traži tematiziranjem biti spora između Wenigerove teorije nastavnog plana i programa i Robinsohnove (neuspjele) revizije (sadržaja) kurikuluma, predstavljanjem Johnsonova shvaćanja o tom pitanju u sklopu kurikularne tradicije i Klafkijeva shvaćanja unutar didaktičke tradicije, isticanjem doprinosa tih dvaju shvaćanja teorijskoj refleksiji pitanja strukture i kriterija odabira sadržaja obrazovanja i nastave. Uz navođenje nekih suvremenih istraživanja na tom području (primjerice, Schottova istraživanja) autor traganje za odgovorom na postavljeno pitanje dovršava upućivanjem na značenje dvaju egzemplarnih teorijskih shvaćanja strukture i kriterija odabira sadržaja za primjerenije i uravnoteženije utemeljenje reformi (sadržaja) obrazovanja na znanstvenoj teorijsko-metodološkoj i na nastavno-praktičnoj razini. Pedagoška perspektiva u legitimiranju reformi obrazovanja ogleda se ponajprije u tome što polaznu točku te perspektive čine sadržaji (struktura i kriteriji njihova odabira) obrazovanja i nastave u svjetlu vodeće pedagoške ideje – obrazovanja. Naime, sadržaj odgoja i obrazovanja jedan je od temeljnih pojmova pedagoške znanosti.

**Ključne riječi:** struktura i odabir sadržaja obrazovanja i nastave, kurikulum i didaktika, obrazovni sadržaj i obrazovna vrijednost (jezgra) sadržaja, logička “plodnost”, revizije sadržaja kurikuluma, uravnoteženije reforme obrazovanja, pedagoško stajalište glede strukture i kriterija odabira sadržaja obrazovanja i nastave

## 1. Umjesto uvoda

Tematiziranje sadržaja obrazovanja i nastave moguće je u različitim kontekstima, tj. i u sklopu tradicije kurikuluma i u sklopu tradicije didaktike (didaktičkih modela i/ili teorija). Primjerice, Meyer

(1986, 633) navodi moguća tematiziranja unutar teorije obrazovanja (Willman, 1988a i 1988b); u sklopu duhovnoznanstvene didaktike kao razliku između sadržaja obrazovanja i obrazovne vrijednosti i/ili jezgre sadržaja – sadržaja obrazovanja (Klafki, 1964); kao dijalektičko određenje odnosa poučava-

<sup>1</sup> Ovaj je rad sastavni dio šireg rada, odnosno završnog izvješća znanstvenog projekta *Struktura i metodologija nacionalnog kurikuluma* (voditelj prof. dr. sc. Vlatko Previšić). Mjesto ovog rada u mom doprinosu izvedbi navedenog projekta (kao i mnogih teza i argumenata iznesenih u ovom radu) moguće je primjereno procijeniti samo u relaciji s već objavljenim radom (Palekčić, 2005) i neobjavljenim završnim izvješćem (Palekčić, 2006). Otuda u ovom radu i pozivanje na navedene izvore.

nja i učenja – *odnosi cilja – sadržaja – metoda* (Klingberg, 1995); kao tezu interdependencije (povezanosti tematike – metode i medija unutar didaktike kao teorije poučavanja (Heimann; v. detaljnije u: Gudjons i dr., 1993); kao određenje sadržajnog aspekta cilja učenja, odnosno kao pitanje optimalnog izbora “građiva poučavanja” za dane komplekse ciljeva u didaktici orijentiranoj na ciljeve (Moeller, u Gudjons; 1993, Schott, 1975); kao traganje za sadržajima koji će osigurati sadržaje bitne za stjecanje kvalifikacija u situacijsko-analitičkom pristupu Robinsohna (Robinsohn, 1991).

Prva velika reforma obrazovanja, kao revizija kurikuluma počela je u Europi tijekom prošlog stoljeća (preciznije, u Njemačkoj) s pojavom Robinsohnove knjižice (Robinsohn, 1967). Obrazovni standardi i PISA modernizirani su nastavak funkcionalističkog Robinsohnova modela. Ako je kurikularni pristup doživio neuspjeh, a obrazovni su standardi na neki način baštinici te tradicije, prijetili li i tom programu ili “pokretu”, iz pedagoške perspektive gledano, također neuspjeh? (v. Palekčić, 2006b). A sve je počelo nezadovoljstvom tada vladajućom didaktikom, odnosno duhovnoznanstvenom teorijom nastavnog plana i programa (Weniger, 1952) i obećanjem da će se provesti reforma (sadržaja) obrazovanja uz pomoć znanstveno utemeljene procedure.

Kakvo značenje u tom kontekstu ima teorijska rasprava o strukturi i kriterijima odabira sadržaja obrazovanja i nastave? Odgovor na to pitanje tematiziram na način da najprije (I) ukratko ekspliciram Robinsohnove primjedbe na Wenigerovu teoriju nastavnog plana i programa te navedem bitne razloge neuspjeha Robinsohnove revizije (sadržaja) kurikuluma, zatim (II) u sklopu kurikularne tradicije kao egzemplarne primjere predstavljam shvaćanje Johnsona (Johnson, 1967a, 1967b, 1969), a unutar didaktičke tradicije i (III) shvaćanje Klafkija (1963, 1964), potom (IV) uspoređujem ta dva shvaćanja i upozoravam na neka novija istraživanja strukture i kriterija obrazovnih sadržaja koji slijede najbitnije ideje Johnsona i Klafkija. Odgovor na postavljeno pitanje dovršavam (V) upućivanjem na značenje tih shvaćanja za primjerenije (uravnoteženije) utemeljenje reformi (sadržaja) obrazovanja i na znanstvenoj teorijsko-metodološkoj i na nastavno-praktič-

noj razini. Pri tome posebnu pozornost pridajem potrebi preciziranja pedagoškog stajališta glede reforme sadržaja obrazovanja i nastave.

## 2. Reforma obrazovanja kao revizija kurikuluma (Saul B. Robinsohn)

Wenigerova teorija nastavnog plana i programa (opširnije v. Weniger, 1952a i 1952b; Palekčić, 2006) čini polaznu kritičku točku za pokretanje prve opsežne reforme obrazovanja kao revizije kurikuluma (Robinsohnov pristup), odnosno taj je pristup nastao i kao reakcija na duhovnoznanstvenu didaktiku Ericha Wenigera.

Strukturni koncept Saula Robinsohna važan je ne samo zato što je egzemplarni model, odnosno reprezentativan za nepregledan pokušaj revizija i/ili izgradnje i implementacije kurikuluma (usp. Blankertz, 2000, 173; Palekčić, 2006). Robinsohnov je pristup važan i po tome što on prvi uvodi pojam kurikuluma u didaktički obilježenu tradiciju europskog pojma nastavnog plana i programa. Zanimljivo je da Robinsohn izdaje svoju knjižicu iste godine (1967) kada i Johnson objavljuje svoje shvaćanje (definiranje) pojma kurikuluma.

Za potrebe ovog rada ukratko upozoravam na primjedbe koje je Robinsohn uputio Wenigerovoj teoriji (1), zatim na način na koji je Robinsohn pokušao nadići Wenigerova shvaćanja (2), odnosno na to koji su osnovni razlozi neuspjeha Robinsohnove reforme (sadržaja) kurikuluma (3) i, konačno, (4) navodim posljedice koje je taj pristup imao na razvoj pedagoške znanosti u smislu izostajanja jasnijeg formuliranja pedagoškoga (znanstvenog) pristupa tematiziranju i legitimiranju kurikularnih pitanja.

1. Temeljni Wenigerov teorijski uvid jest da su nastavni planovi i programi rezultat društvene borbe. Oni, dakle, nisu rezultat pedagoškoga (znanstvenog) izvođenja. Posredujući član između društvene borbe za školu i teorije čovjekova obrazovanja jest država. Weniger državu označava, prvo, kao moć (silu) unutar konkurirajućih sila. Drugo, država, prema Wenigeru, ima i regulirajuću funkciju borbe različitih interesa glede obrazovanja, ali i, treće, funkciju osiguranja (neovisno o sukobljenim

interesima u vezi s odgojem) učinkovitosti pedagoške predmetne kompetentnosti.

Na pitanje kako nastaje nastavni plan i program Weniger odgovora: kao rezultat borbe tzv. obrazovnih snaga.

2. Robinsohn zamjera Wenigeru da je nastavni plan i program objasnio kao "produkt" sučeljavanja različitih "snaga obrazovanja", ali nije objasnio kako dolazi do tog "produkta". Weniger nije razvio, po Robinsohnovu mišljenju, racionalno provjerljiv i demokratski legitimiran postupak za uspostavu konsenzusa o "onom općem". Osnovni nedostatak Wenigerove pozicije iz kuta Robinsohnova pristupa jest izostanak metodološke koncepcije koja bi odlučno utjecala na izgradnju nastavnog plana i programa. Davanje prednosti metodici, a ne didaktici (a to mu upravo zamjera Robinsohn) bitan je razlog slabog utjecaja te teorije na praksu izgradnje nastavnog plana i programa. Klafki je pak ostao dužan, prema Robinsohnovu mišljenju, odgovor kako se njegovi pojmovi (primjerice "egzemplarno", "reprezentativno" kao kriteriji pri izboru obrazovnih sadržaja) mogu operacionalizirati ili ostaju s ove strane čiste intuicije, odnosno "preko koga se i na osnovi čije kompetencije utvrđuju osnovne sadržajne operacije za te kategorije".

Robinsohn je vidio ograničenost didaktike<sup>2</sup> u tome da ona polazi od danog kanona znanosti i znanstvenih područja te pokušava formulirati njima imanentne ciljeve tako da identificira "sadržaje" (obrazovnu vrijednost – njem. *Gehalt*) danih sadržaja i razjašnjava uvjete njihova prenošenja u odgojni i nastavni postupak. Robinsohn je također bio onaj koji je jasno istaknuo i postignuća duhovnoznanstvene didaktike, koje on vidi u racionalnoj refleksiji o obrazovnoj funkciji određenih sadržaja i u obradi plodonosnih pitanja o učenju struktura mišljenja i u motivacijskom učinku određenih sadržaja (Robinsohn, 1967, 27).

3. Robinsohn u svom pristupu reviziji kurikuluma ističe da je "problem sustavne revizije sklopa – pitanje o *supstanciji* – na koji se odgovor daje samo na osnovi kompetencije, koja leži u područjima znanja i života, dakle i profesionalnim područjima

– a to je pitanje, svjesno ili nesvjesno, preskočeno" (Robinsohn, 1981, 27). Robinsohn shvaća obrazovanje kao "osposobljavanje za svladavanje životnih situacija" u svijetu danas. On pri tome (v. Robinsohn, 1981, 1) polazi (osnovni **motiv** izrade novog pristupa) od obrazloženja da se važeći "obrazovni kanon" aktualizira u odnosu prema zahtjevima vremena i mogućnosti da se jedna takva revizija izvede uz pomoć metoda, čije odluke o sadržajima programa obrazovanja treba izdići iznad proizvoljnosti i difuzne tradicije u oblicima racionalne analize i, koliko je moguće, u formama objektivirajućih alternativa (osnovni **cilj** njegova pothvata, koji on označava kao reviziju). Za tu reviziju Robinsohn umjesto riječi *obrazovni kanon, sklop poučavanja ili nastavni plan i program*, uobičajene u europskoj tradiciji, rabi riječ **kurikulum** (iz angloameričke tradicije).

Nasuprot u to doba važećim pristupima: ekonomsko-statističkoj, socijalno-političkoj i nastavno-tehnološkoj reformi školskog sustava obrazovanja, Robinsohn predlaže četvrto moguće polazište reforme – ono koje polazi od *sadržaja*. To znači da svaka revizija kurikuluma, prema njegovu mišljenju, postavlja i pitanje je li njome "obuhvaćena i prilagodba obrazovnih sadržaja zadaćama suvremenog i budućeg svijeta" (Robinsohn, 1981, 9).

Unutar dotičnih razmatranja (predmet kurikulum(a) pritom se obrađuje (str. 11) prije svega kao sklop *obrazovnih sadržaja* (osnovna definicija kurikuluma prema Robinsohnu – istaknuo M. P.), pri čemu se predmeti odnose na pojedine obrazovne intencije.

Robinsohn piše: "Pođemo li, dakle, od pretpostavke da je istraživanje i razvitak kurikuluma nužan i bitan dio reforme obrazovanja, da važeće obrazovne ciljeve i sadržaje treba revidirati, da 'didaktika' nije stvorila instrumente za učinkovitu reviziju tih sadržaja i ciljeva koji se njima žele postići, tada se trebamo zapitati kako bi takvi 'instrumenti' trebali izgledati i kako se mogu konstruirati. Drugim riječima, kojim se metodama sustavno objektivirajućeg utvrđivanja i društvene organizacije odluke o kurikulumu mogu pripremiti tako da se iz 'proizvoljnosti', iz pedagoškoga ili političkog decizionizma uz-

<sup>2</sup> Pri tome treba istaknuti da Robinsohn pod didaktikom tu ne misli na didaktičku sistematiku (i/ili metodiku), primjerice na didaktičke teorije i modele, nego ponajprije na Wenigerovu teoriju nastavnog plana i programa – duhovnoznanstvene orijentacije.

dignu do oblika racionalnoga društvenog suglasja?” (str. 31). Dakle, riječ je o tome da se poduzme znanstveno racionaliziranje obrazovno-političkih odluka radi postizanja (općega društvenog) konsenzusa glede reforme obrazovanja (ponajprije njegovih ciljeva i sadržaja) putem znanstveno utemeljene procedure. Umjesto *ad hoc* aranžmana s pozicija vlasti, potrebne su, dakle, znanstveno utemeljene i sustavno konstruirane procedure.

Što se treba postići istraživanjima radi utvrđivanja sadržaja kurikulumuma?

Među brojnim odlukama koje valja donijeti u odgojnom procesu nijedna nije važnija – prema Robinsohnovu mišljenju – od one o *gradivu*, o *sadržajima* kojima se obrazuje. Naime, iako se izbor sadržaja kurikulumuma drži opravdanim i argumentiranim, Robinsohn smatra da se to ne podudara sa stvarnim zbivanjima u razvijanju kurikulumuma. “Pod pritiskom neizbježnog zahtjeva za aktualizacijom kurikulumuma, tj. za prevladavanjem zaostajanja i zbog složenosti čimbenika koje valja uzeti u obzir, pojavljuje se potreba da se to suglasje racionalizira, da bude svjesno podvrgnuto intersubjektivnoj provjeri putem sustavne kritike i drugih provjerljivih metoda. Riječ je, dakle, o nastojanju da se odluke o *sadržaju* (istaknuo M. P.) kurikulumuma izdignu iznad pukog decizionizma” (str. 44).

Robinsohn polazi od pretpostavke “da se odgojem osoba osposobljava za svladavanje životnih situacija, da se ta osposobljenost uspostavlja tako što se usvajanjem znanja, uvida, stavova i sposobnosti stječu određene kvalifikacije i određeni ‘disponibilitet’ te da su upravo kurikulumi – i u užem smislu odabrani obrazovni sadržaji – namijenjeni prenošenju takvih kvalifikacija. Time se pred istraživanje kurikulumuma postavlja zadaća da:

– pronađe i primijeni metode kojima se uz optimalnu objektivnost mogu identificirati te *situacije* i potrebne *funkcije*, nužne *kvalifikacije* za njihovo prevladavanje te *obrazovne sadržaje* i *predmete* putem kojih se te kvalifikacije trebaju uspostaviti.

Do takve identifikacije pak može doći samo ako se sustavno provjere primjerenost i učinkovitost određenih sadržaja pri stjecanju tih kvalifikacija te primjerenost i učinkovitost kvalifikacija za obavljanje upravo tih funkcija i njihovu provjeru u određenim životnim situacijama” (str. 45).

U navedenoj zadaći identificiranja situacija i funkcija, kvalifikacija i obrazovnih sadržaja, kao i odnosa koji među njima vladaju u tome modelu (**procedura**), revizije kurikulumuma (operacionalizacija, str. 47-53) služe:

- utvrđivanju i primjeni *kriterija a*),
- konstrukciji prikladnih *varijanti metodičkog postupka b*),
- određivanju *instancija c*) na koje se ti postupci odnose.

a) *Kriteriji*. Pri odabiru obrazovnih sadržaja mogu se pretpostaviti tri djelomično podudarna sklopa kriterija:

- 1.) značenje predmeta u sklopu znanosti, a time i kao pretpostavka za daljnji studij i daljnju izobrazbu;
- 2.) doprinos predmeta razumijevanju svijeta, tj. orijentaciji unutar neke kulture i tumačenju njezinih fenomena;
- 3.) funkciji predmeta u specifičnoj uporabnoj situaciji privatnoga i javnog života.

Te kriterije valja dalje specificirati i verificirati.

3. Robinsohnova revizija kurikulumuma nije nadišla mnoge Wenigerove teze niti je rezultirala novom teorijom nastavnog plana i programa (detaljnije v. Palekčić, 2006). Osnovne razloge neuspjeha te revizije neki autori (v. primjerice Meyer, 1986, 637, ali i Palekčić, 2006) vide u tome što:

– prvo, takav je pokušaj ocijenjen neuspjelim, jer se samo općenito i vrlo neodređeno mogu odrediti klase životnih situacija,

– drugo, deduktivni je put od situacija preko kvalifikacija do sadržaja u metodološkom smislu neodrživ,

– treće, zbog pedagoških razloga nije poželjno da se učenici vežu za određenu interpretaciju stvarnosti povezanu sa sadašnjošću.

4. Robinsohn je nastojao pedagoški legitimirati cijeli sklop odlučivanja glede kurikulumuma, ali nije razvio njegovu *pedagošku teoriju*. Njegovu programatskom zahtjevu proturiječi njegov zahtjev da se “pedagoška znanost ... ne može oteti zadaći da postavi racionalne i što objektivnije kriterije ... pa i glede odabira i funkcije predmeta za koje se obrazuje”. Robinsohn tu *umjesto pedagoške teorije* (istaknuo M. P.) kurikulumuma, jednostavno u odmaku od We-

nigerove hermeneutičke teorije konsenzusa, razvija samo socijalno-tehnički aparat za heurističko utvrđivanje konsenzusa bez vlastitih pedagoško-didaktičkih kriterija (usp. Schmied-Kowarzik, 1971).

Njegovo je polazište vezano za *sadržaje*, a završilo je u *procesnom* pristupu. Situacije se ne utvrđuju polazeći od sadržaja, nego obrnuto, polazeći od situacija pitamo se za odgovarajuće sadržaje. Pri tome se misli na buduće situacije i s njima povezane relevantne kvalifikacije (primjerice, preko ispitivanja stručnjaka). Isto vrijedi za sadržaje. Važnije mjesto u kurikulumu dobivaju procesualni postupci (*procedure*) nego sadržaji (v. Ziechmann, 1973, 53). Otuda nije čudno da je najprihvaćenija definicija kurikuluma u Robinsohnovo vrijeme ona Karla Freya: "Kurikulum je sustavni prikaz planirane (namjeravane) nastave tijekom određenog razdoblja kao konzistentnog sustava s više područja radi pripreme, primjene, ostvarenja i evaluacije nastave" (Frey, 1971, 50). Prange i Strobel-Eisele (2003, 640) s pravom kritiziraju tu definiciju jer ona ostaje (sadržajno gledano) primjenjiva na sve institucije (ne samo na školu i ne samo na nastavu). Međutim, problem sadržaja i dalje ostaje. Pitanje nastavnih sadržaja i tema ostaje pitanje vezano za pojam obrazovanja. A taj je problem upravo grupa znanstvenika koja nastavlja Wenigerovu teoriju (primjerice, Klafki) dobro riješila (ili bolje nego što je to učinio Robinsohn). Otuda su u Robinsohnovu pristupu (zahvaljujući činjenici da napušta pojam obrazovanja u pedagojskome i filozofskom značenju) emancipatorski aspekti učenja u njihovu punom značenju izgubljeni iz vidokruga (Klafki) jer se ključni pojam – kvalifikacije – ponaprije označavaju kao "prilagođavanje obrascima uloga" (kao društveno određenim zahtjevima valjanosti).

Robinsohn shvaća kurikulum kao legitimirani plan djelovanja (odlučivanja) uspostavljen racionalnom znanstvenom metodom. On samo uvjetno govori o teoriji (ako o teoriji želimo govoriti), ističe Robinsohn (1981, IX), jer refleksija kurikuluma nije jednoznačno ni deskriptivne ni preskriptivne naravi. Kao *policy science* ona povezuje znanstveni rad na kurikulumu, refleksiju i interpretaciju kulturnih tradicija, društvene i ponašajno-znanstvene posebne teorije, empirijske dokaze i modele odlučivanja na način da se racionaliziraju praktične operacije.

Problem integracije tako različitih pristupa i posebnih teorija jedan je od suštinskih nerješivih problema izgradnje kurikuluma. Što je još važnije, pitanje pedagojske perspektive u pristupima izgradnje i legitimiranja kurikuluma nakon Robinsohna ostaje sasvim zanemareno i "skriveno". Jedan od suštinskih razloga za to jest neprimjereno tematiziranje sadržaja kurikuluma.

### 3. Kurikulum kao "niz strukturiranih ishoda učenja" (Mauritz Johnson)

Johnson (1967) raspravlja o nekim problemima u tadašnjim naporima teoretiziranja o kurikulumu. Istraživači obrazovanja više su bili zainteresirani za unapređenje (poboljšanje) obrazovanja, a manje za njegovo razumijevanje (spoznavanje). Usto, kako Johnson kaže, i sami su se praktičari manje zanimali za teoriju kurikuluma, a više za njegovu organizaciju. Otuda je većina stručnjaka (i praktičara i znanstvenika) uključena u reforme kurikuluma zainteresiranija za akciju nego za istraživanje kurikuluma, ističe Johnson. Nastavnici, znanstvenici i specijalisti za kurikulum pokazivali su (prema Johnsonu, kao što to pokazuju i danas – dodao M. P.) malo zanimanja za teoriju kurikuluma. Osim toga, teorija kurikuluma brka se s vrijednosnim gledištima o njemu.

Vokabular koji se rabi u opisivanju i definiranju kurikuluma glavni je problem, smatra Johnson, u teoriji kurikuluma. Otuda i konfuzija u shvaćanju kurikuluma samoga po sebi i kurikuluma kao procesa razvoja kurikuluma. Primjerice, neki autori vide kurikulum ne kao poseban sustav nego kao sadržaj (*content*) instrukcije.

Bilo da se iskustva razmatraju sa subjektivne strane (kao osjetljivost za iskustva pojedinaca), bilo s objektivne strane (kao njihove akcije), do iskustva ne dolazi, ističe Johnson, ako se ne ostvari interakcija između individue i njegove okoline. Takva interakcija karakterizira instrukciju, a ne kurikulum. Kurikulum ima određenu ulogu u vođenju instrukcije, ali više je riječ o anticipatorskoj (glede ishoda) ulozi, a manje o preskriptivnoj. Kurikulum mora, prema mišljenju Johnsona, ostaviti dovoljno prostora za kreativnost i individualni stil u instrukciji (Johnson, 1967, 130).

Međutim, konvencionalna definicija kurikuluma (dominantna u vrijeme kada je Johnson pisao svoje radove) u terminima “planiranih iskustava učenja” onemogućila je jasno razlikovanje između kurikuluma i instrukcije (podučavanja). Posljedica toga jest da su mnogi navodni dokumenti kurikuluma ponajprije pravila ili prijedlozi za instrukciju. Tako je kurikulum sam po sebi plan ili dizajn (Johnson, 1969).<sup>3</sup> Problem razlike između kurikuluma i instrukcije jest u tome što je u realnosti nacrt kurikuluma zapravo plan djelovanja (što uključuje i instrukciju).

Nezadovoljan prihvaćenom definicijom kurikuluma (u njegovo vrijeme), Johnson kurikulum određuje kao “namjeravani niz strukturiranih ishoda učenja” (Johnson, 1967, 130). Kurikulum propisuje ili bar anticipira *rezultate* instrukcije, ali ne propisuje *sredstva ili sadržaj* instrukcije u postizanju tih rezultata. Kurikulumu su važni krajnji ishodi. Ishodi učenja operacionaliziraju se kao taksonomijska “područja” i imaju dvije komponente: aktivnu i sadržajnu, tj. uključuju neku vrstu *aktivnosti s određenim sadržajem*.

Kurikularni ishod učenja koji se odnosi na vještine ograničava opseg prikladnih aktivnosti te može, ali i ne mora, nametnuti ograničenja sadržaja. Nijedan kurikularni ishod učenja ne definira u potpunosti *sadržaj* instrukcije. Sadržaj instrukcije, prema Johnsonu, ne uključuje samo onaj što ga specificira kurikulum nego i velik dio tzv. instrumentalnog sadržaja koji odabire učitelj da bi njime olakšao poželjno učenje.

Pojmovi i generalizacije ne uče se izravno nego u susretu sa specifičnim manifestacijama, njihov je izbor funkcija instrukcije, a ne kurikuluma. Na redosljed ishoda učenja utječe kurikulum. Kurikulum nije slučajni niz ishoda učenja, nego *strukturirani* niz. Struktura nije samo stvar vremenske sekvencije nego upućuje na hijerarhijske odnose (primjerice, struktura znanja unutar pojedinih disciplina). Kurikulum ne specificira koja se organizacijska jedinica treba koristiti u instrukciji, ali

upućuje na organizacijske odnose između namjeravanih ishoda. U tom smislu kurikulum je strukturirani niz namjeravanih ishoda učenja.

Izvori kurikuluma jesu:

- potrebe i interesi učenika,
- vrijednosti i problemi društva,
- discipline ili organizirani sadržaji.

Sva tri izvora mogu postaviti kriterije izborima sadržaja, ali se samo treći može, ističe Johnson, smatrati izvorom ishoda učenja.

Problem izrade kurikuluma jest to što izvan tih kriterija ostaju sadržaji neorganiziranog znanja i s njima povezane vještine i stavovi koji su izvan priznatih disciplina. Izvor kurikuluma je cjelokupna dostupna kultura. A samo ono što se može podučavati moguće je uključiti u kurikulum. Selekcija namjeravanih ishoda učenja (v. Johnson, 1967, 132-133) vrlo je bitna jer *ne* može sve što je dostupno i što se može podučavati činiti sadržaj ishoda učenja. Postoji mnogo kriterija, neki su osjetljiviji, neki su besmisleni, ovisno o vlastitoj ideologiji. Neki inzistiraju na povezanosti s trajnim životnim problemima ili tekućim društvenim problemima, drugi naglašavaju značenje iskustva učenja s razumijevanjem organiziranog polja proučavanja, treći ističu važnost selekcije na temelju iskustava i interesa potencijalnih učenika. Neke od tih preferencija primjenjivije su na organizaciju instrukcije negoli na selekciju kurikuluma. “Nadalje, moguće je razlikovati odabir kurikuluma za trening od onoga za obrazovanje. Trening (izobrazba – M. P.) podrazumijeva učenje za uporabu u predviđivim situacijama, dok obrazovanje podrazumijeva učenje za uporabu u nepredviđivim situacijama. Razvoj kurikuluma za izobrazbu počinje analizom posla kojom se utvrđuju zadaci što će se izvršavati te znanje, vještine i stavovi potrebni za njihovo izvršavanje. Korištenje izobrazbe je replikativno i aplikativno. Korištenje obrazovanja je asocijativno i interpretativno.

Čovjekovi sustavni napori da tumači svoja iskustva predstavljena su organiziranim cjelinama zna-

<sup>3</sup> Johnson (1969, 5) navodi ove definicije kurikuluma:

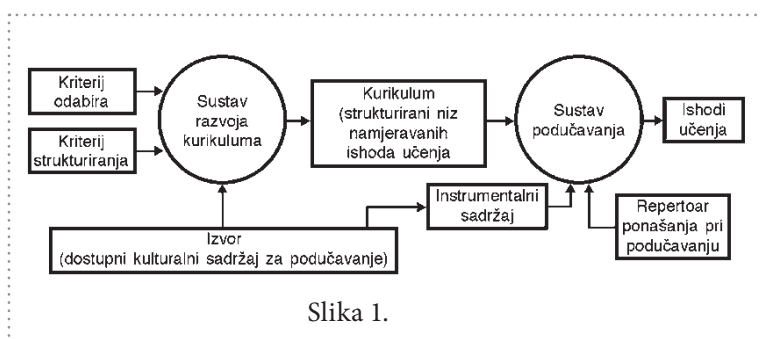
- popis odabranih i poredanih ishoda učenja koji se namjeravaju postići podukom,
- popis odabranih i poredanih iskustava učenja koja će biti pružena u situaciji podučavanja,
- shema za planiranje i pružanje iskustava učenja.

nja, vještina i stavova koje nazivamo disciplinama (područjima). Obrazovni se kurikulum razvija odabirom, između i unutar tih područja, onih elemenata za koje analiza pokazuje da imaju najveću moguću vrijednost za tumačenje (istaknuo M. P.). Nakon što se ustanove područja koja se smatraju najbitnijima za tumačenje iskustva, dominantima postaju unutarnji kriteriji odabira. Koje će se specifične čestice kurikulumu odabrati, ovisi o tome koliko su one temeljne i ključne za discipline, kako dobro objašnjavaju njegovu strukturu, koliko su moćne u ostvarivanju njegovih svojstava putem procesa i načina istraživanja. Phenix je usmjerio pažnju na pojednostavnjujuća, koordinirajuća i generativna svojstva

područja. Prikladni kriteriji odabira maksimalno će povećati vjerojatnost zadržavanja tih svojstava u kurikulumu te stoga i u podučavanju. Phenix disciplinu smatra 'znanjem organiziranim za podučavanje' (prema Johnson, 1967, 132-133).

#### – Kurikulum i instrukcija

Premda kurikulum nije sustav, na nj se može gledati kao na output sustava razvoja kurikulumu i kao na input "sustava instrukcije", ističe Johnson (v. sl. 1)



Slika 1.

#### – Evaluacija kurikuluma i istraživanje

Evaluacija kurikuluma orijentirana je na output instrukcije, a ne na ulaznu poziciju. Stoga se ona brka s evaluacijom instrukcije. Kurikulum služi kao kriterij za evaluaciju podučavanja; varijacije u instrukciji, ističe Johnson, ne smiju utjecati na evaluaciju kurikuluma. "Ako se kurikulum evaluira empirijski, na osnovi ishoda podučavanja, tada razlike u učinkovitosti podučavanja moraju biti kontrolirane, raspoređene po slučaju ili parcijalizirane" (Johnson, 1967, 135).

U evaluaciji kurikuluma kurikulum se mora jasno razgraničiti od instrukcije. Rezultati dobiveni evaluacijom instrukcije mogu ponuditi dokaze o strukturalnoj valjanosti kurikuluma. Na temelju takvih iskustava mogu se ustanoviti, primjerice, pogreške u redosljedu ili hijerarhijskim klasterima ishoda učenja. Ali, mišljenja je Johnson, *selekcija* (ili odabir) kurikuluma, tj. izostavljanje ili uključivanje nekih ishoda učenja, mora se temeljiti na kriterijima koji nisu vezani samo za rezultate instrukcije.

Istraživanje kurikuluma mora biti vođeno samo na temelju nekoga teorijskog okvira.

Slično istraživanje kurikuluma može biti vođeno samo na temelju teorijskog okvira. Pozivajući se na jednog autora koji primjećuje da "... glavna funkcija teorije nije da opiše jednom i za svagda kako određena vrsta fenomena funkcionira (djeluje), već radije da ponudi okvir za promatranje i analizu", Johnson ostavlja otvorenim pitanje hoće li njegovo formuliranje kurikuluma ispuniti tu svrhu. Shema u kojoj se na kurikulum gleda više nego na "iskustvo učenja" čuva autonomnost kreativnog planiranja instrukcije. Ona također razjašnjava područje istraživanja kurikuluma. Kompetetivnom istraživanju kurikuluma pripadaju pitanja kao što su:

- Koja su pravila povezana s namjeranim ishodima (rezultatima) i općeg obrazovanja i zadataka treninga?
- Koja su pravila odabira čestica (ishoda učenja) kurikuluma u kontekstu obrazovanja i treninga (izobrazbe)?

- Koja su pravila oblikovanja redosljeda čestica kurikulumuma i određivanja kada je redosljed nevažan?
- Koja su pravila po kojima se utvrđuju hijerarhijski klasteri čestica kurikulumuma?
- Kakva je arhitektonika kulturalnog sadržaja koji ne pripada određenoj disciplini?
- Kakav bi standardni sustav simbola bio najkorisniji u priopćavanju kurikulumuma?

Novija (odnosi se na vrijeme 70-ih godina) razmatranja teorije kurikulumuma usmjerila su pozornost na strukture disciplina, no kurikulum je zamijenjen, prema Johnsonovu mišljenju, sa sustavom razvoja kurikulumuma čiji je on izlazni produkt, ili se pak smatra dijelom sustava instrukcije čiji je ulazni podatak. Stoga je Johnson pokušao razviti shemu u kojoj će se kurikulum definirati kao “strukturirani niz namjeravanih ishoda učenja”. Radi jasnoće i prikladnosti, tu Johnsonovu shemu (Johnson, 1967, 136-139) navodim parcijalno, tj. samo one njezine dijelove koji su posebno bitni za ciljeve ovog rada

#### “Schema kurikulumuma prema Johnsonu

1. Kurikulum je strukturirani niz namjeravanih ishoda učenja.  
Korolar: Kurikulum se ne sastoji od planiranih iskustava učenja.  
Korolar: Kurikulum nije sustav već izlazni produkt (output) jednog sustava te ulazni produkt (input) drugoga.
  - 1.1. Ishodi učenja sastoje se od tri kategorije:
    - 1.11. Znanje
      - 1.111. Činjenice: čestice provjerljivih informacija
      - 1.112. Pojmovi: mentalni konstrukti koji sažimaju činjenice o pojedinačnim referentima
      - 1.113. Generalizacije (uključujući zakone, načela, pravila): tvrdnje o odnosima između dvaju ili više pojmova
    - 1.12. Tehnike (proces, vještine, sposobnosti)

1.121. Kognitivne: metode intelektualnog baratanja znanjem

1.122. Psihomotoričke: metode učinkovitoga i svrhovitog postupanja s tijelom i materijalnim predmetima

1.13. Vrijednosti (osjećaji)

1.131. Norme: društvena pravila i preferencije o vjerovanjima i ponašanju

1.132. Sklonosti: individualne preferencije (stavovi, interesi, poštovanje, averzije)

1.2. Kad god se kurikulum rabi u instrukciji, postoji implicitna namjera (da se postignu ishodi) bez obzira na podrijetlo ili odobrenje kurikulumuma

2. *Odabir (selekcija)* osnovni je aspekt oblikovanja kurikulumuma.

2.1. *Izvor* iz kojega se odabire kurikulum jest dostupna kultura.

Korolar: Društveni problemi te potrebe i interesi djece nisu izvori kurikulumuma.

2.11. Suvremena komunikacija čini dostupnim kulturalni sadržaj koji nije autohton društvu u kojemu se kurikulum oblikuje.

2.12. Neki autohtoni kulturalni sadržaj može biti nedostupan zbog tajnovitosti onih koji ga posjeduju.

2.2. Postoje dvije vrste kulturalnog sadržaja dostupnoga za izradu kurikulumuma: onaj koji pripada određenom području (disciplini) i onaj koji ne pripada disciplini.

2.21. *Sadržaj* koji je ugrađen u organizirane *discipline* izveden je iz sustavnog proučavanja provedenog unutar granica pretpostavki i postupaka što su ih prihvatili znanstvenici kompetentni za provođenje takvog izučavanja.

2.22. *Sadržaj koji ne pripada određenoj disciplini* ne izvodi se iz namjernog istraživanja već empirijski, na osnovi iskustva.



- 2.3. Odabir kurikuluma iz dostupnoga kulturalnog sadržaja može se voditi različitim *kriterijima*.
- 2.31. Jedini *nužan*, no nedovoljan kriterij za odabir kurikuluma jest da je sadržaj moguće *podučavati*.
- 2.315. Kulturalni je sadržaj moguće *naučiti* ako se u njemu može percipirati značenje.
- 2.3151. Kulturalni sadržaj ima *značenje* za pojedinca u onim razmjerima u kojima on prepoznaje prikladna pravila kojima može upravljati svojim djelovanjem prema tom sadržaju.
- 2.32. *Ideologija* određuje koji će dodatni kriteriji biti nametnuti u odabiru kurikuluma.
- 2.321. Određeno društvo može zahtijevati da se kurikulum odabere u skladu sa specificiranom skupinom političkih, društvenih, ekonomskih ili moralnih *vrijednosti*.
- 2.322. Sadržaj kurikuluma može se birati s obzirom na njegovu *korisnost* u društvenom poretku ili u sadašnjim ili predviđenim životnim situacijama učenika.
- 2.323. Sadržaj kurikuluma može se birati s obzirom na njegov *značaj* u strukturi intelektualnog područja.
- 2.33. Osnova odabira kurikuluma različita je za *trening* (izobrazbu) i za *obrazovanje*.
- 2.331. *Izobrazba* je proces pripreme pojedinca da obavi definirane funkcije u predvidivim situacijama.
- 2.332. Obrazovanje je proces osposobljavanja pojedinca da obavi ne-definirane funkcije u nepredvidivim situacijama.
- 2.333. Odabir sadržaja kurikuluma za izobrazbu temelji se na analizi specifičnih funkcija koje je potrebno obaviti i specifičnih situacija u kojima ih treba obaviti.
- 2.334. Odabir sadržaja kurikuluma za obrazovanje temelji se na postizanju najširega mogućeg *značaja* i najveće moguće moći *objašnjavanja*.
- 2.34. Odabir određenih čestica kurikuluma iziskuje odabir s njima povezanih čestica.
- 2.341. Skup blisko povezanih čestica kurikuluma čini klaster.
- 2.342. Klaster se može sastojati od jedne vrste ili različitih vrsta čestica kurikuluma.
3. *Struktura* je osnovno svojstvo kurikuluma.
- 3.1. Struktura kurikuluma pokazuje redosljed koji su obvezni za instrukciju.
- 3.11. Redosljed nekih čestica kurikuluma je nebitan.
- 3.12. Redosljed nekih klastera kurikuluma određuje globalni redosljed čestica koje čine klastere, ali ne i njihov unutarnji redosljed.
- 3.13. Neki klasteri kurikuluma imaju unutarnji redosljed.
- 3.14. Redosljed u kurikulumu ne uzima u obzir vremenski raspored podučavanja (s obzirom na razred ili dob).
- 3.2. Struktura kurikuluma pokazuje taksonomske (hijerarhijske) odnose, bez obzira na to je li redosljed čestica značajan.
4. Kurikulum vodi instrukciju.
- 4.23. Sadržaj instrukcije uključuje i kurikularni i instrumentalni sadržaj.
- 4.231. Kurikularni sadržaj je onaj kulturalni sadržaj koji se izričito namjerava naučiti.
- 4.232. Instrumentalni sadržaj je fakultativni kulturalni sadržaj koji se uvodi u situaciju instrukcije, ne s ciljem da ga se nauči već da bi olakšao namjeravano učenje.

- 4.24. Planiranje instrukcije sastoji se od odabira i oblikovanja redosljeda aktivnosti instrukcije i instrumentalnog sadržaja na osnovi kurikuluma.
- 4.25. *Iskustvo učenja* je subjektivni doživljaj pojedinca koji je angažiran u aktivnostima sa sadržajem instrukcije.
5. Evaluacija kurikuluma obuhvaća validaciju i odabira i strukture.
- 5.1. Empirijski podaci koji se temelje na instrukciji mogu otkriti strukturalne pogreške i propuste u odabiru (Gagné, 1966).
- 5.2. Metode prosuđivanja i konsenzusa potrebne su da bi se validirali prioriteta i ustanovili viškovi u odabiru.
6. Kurikulum je kriterij za evaluaciju instrukcije.
- 6.1. Učinkovitost instrukcije predočena je razmjerom u kojemu stvarni ishodi odgovaraju planiranim ishodima.
- 6.2. Usporedbe između planova instrukcije te između instruktora koji rabe isti plan instrukcije mogu se provoditi samo u obliku određenog kurikuluma” (Johnson, 136-139).

#### 4. Klafkijevo shvaćanje “kategorijalnog obrazovanja” i didaktičke analize

Wolfgang Klafki unutar (po njemu poznate) didaktike kao teorije obrazovanja naglašava posebice pojam *kategorijalnog obrazovanja*. U Klafkijevu pojmu (kategorijalnog<sup>4</sup>) obrazovanja leži metafora *susreta* (čovjeka s kulturnom stvarnošću). Objasnjenje pojma *obrazovni susret* povezano je s razlikovanjem teorije materijalnoga i formalnog obrazovanja.

U teoriji materijalnog obrazovanja referencijalna je točka objekt, što znači da ta teorija stavlja težište na objektivnu (materijalnu), tj. sadržajnu stranu susreta, a u teoriji formalnog obrazovanja referencijalna je točka subjekt, što znači da ta teorija stavlja težište na subjektivnu (formalnu) stranu susreta.

*Kategorijalno obrazovanje* znači ostvarenje obiju teorija obrazovanja. Obrazovanje prema Klafkiju znači biti otvoren za stvarnu i duhovnu zbiljnost, kao i učiniti tu zbiljnost otvorenom, pristupačnom za samog čovjeka. Drugim riječima, *kategorijalno obrazovanje* znači da se sadržaj obrazovanja kategorijalno otvara čovjeku i da istodobno čovjek postaje osjetljivim ili prijemčivim za sadržaj obrazovanja. U teoriji materijalnog obrazovanja prevladava stajalište da učenik u procesu obrazovanja usvaja sadržaje s kojima se suočava i kao rezultat tog procesa stječe opsežno znanje. U teorijama formalnog obrazovanja preteže stajalište da učenicima suočavanje sa sadržajima služi samo za oblikovanje i uvježbavanje njihovih snaga i funkcija (suvremenije rečeno, vještina i sposobnosti ili *umijeća i sposobnosti u ophođenju sa sadržajem*). Obrazovanje je, prema Klafkiju, uvijek istovremeno *i* materijalno *i* formalno obrazovanje. “Primanje i usvajanje sadržaja” uvijek je povezano s “formiranjem, razvojem, sazrijevanjem tjelesnih, duševnih i duhovnih snaga” (v. Peterssen, 2001, 159). Za tu povezanost, odnosno za takvo shvaćanje obrazovanja Klafki rabi pojam *kategorijalno obrazovanje*. Kategorijalno obrazovanje je istodobni proces materijalnoga i formalnog obrazovanja, koji Klafki opisuje kao proces dvostrukog “otvaranja”: stvarnost se, prema Klafkijevu mišljenju kategorijalno otvara čovjeku, ali i sam čovjek mora biti otvoren za stvarnu duhovnu zbiljnost.<sup>5</sup> Kad se to dvostruko “otvaranje” ostvari, tada govorimo o *plodonosnom (obrazovnom) susretu* između učenika i nastavnog sadržaja.

Klafki ne ostaje samo pri eksplikaciji središnjeg pojma svoje teorije obrazovanja (*kategorijalno obrazovanje*) nego ga nastoji učiniti i centrirajućim pojmom, tj. mjerom djelovanja praktičara prema toj te-

4 Pregled bitnih obilježja Klafkijeva shvaćanja *kategorijalnog obrazovanja* predstavljam polazeći od originalnih radova (Klafki, 1958, 1963, 1964), ali se u strukturi prikaza ponajprije oslanjam na radove Peterssena (2001, 158-168. i 2000, 378-380).

5 “Obrazovanje je kategorijalno obrazovanje u dvostrukom smislu, da se čovjeku “kategorijalna” stvarnost razotkriva u kategorijama i da upravo time on sam, zahvaljujući samoizvršenim “kategorijalnim” uvidima, iskustvima, doživljajima – postaje otvorenim za tu stvarnost” (Menck, 1986, 34).

oriji. Pritom polazi od pojma *pedagoške odgovornosti* za narastajuću generaciju. U intencionalnom utjecaju na proces obrazovanja mladih važna su tri momenta: dakle, pri svim intencionalnim djelovanjima na proces obrazovanja mladih treba paziti na:

- prvo, pri svim obrazovnim naporima treba paziti na to da se očuva težnja, tj. “zahtjev” mladih da žive u “ispunjenoj sadašnjosti”,
- drugo, treba se odvažiti na anticipaciju, s obzirom na to da odgajanci ne žive samo danas nego će živjeti i u nekom budućem svijetu,
- treće, ne smijemo se upustiti u specijalizirano obrazovanje, ideja vodilja mora biti “obrazovani laik”.

Ta tri cilja, koja služe regulaciji didaktičke teorije i praktičnog didaktičkog djelovanja, mogu se ostvariti, prema Klafkijevu mišljenju (v. Peterßen, 2001, 160), samo ako se ostvari “dvostruko otkrivanje”. Iz toga proizlazi temeljno pitanje: kakvi moraju biti sadržaji da bi izazvali dvostruko otvaranje? Riječ je, dakle, izravno o pitanju sadržaja obrazovnih procesa. Sukladno tome, Klafki definira njegovu obrazovnoteorijski utemeljenu didaktiku kao “teoriju obrazovnih sadržaja, njihove strukture i odabira” (Klafki, 1964, 72).

Zadaća didaktike, prema Klafkiju, jest traženje odgovora na pitanje u kojim uvjetima i uz koje pretpostavke sadržaji (obrazovanja i nastave) postaju *obrazovni* sadržaji. Riječ je, dakle, o sadržajima koji odgovaraju nalogima teorije obrazovanja. To znači da obrazovni sadržaji moraju omogućiti “dvostruko otvaranje”. Dvostruko otvaranje je moguće samo na sadržajima specifične predmetne strukture. Sve sadržaje koji posjeduju tu specifičnu strukturu Klafki naziva *elementarija*. Elementarni je sadržaj onaj koji “posebno” sadržava “opće”, odnosno kada se ta relacija između posebnoga i općega u određenom sadržaju može “razotkriti”. “Njega karakterizira sadržaj obrazovanja, koji kao pojedinačni sadržaj stoji zamjenski za mnoge sadržaje kulture” (Klafki, 1964, 134). U procesu obrazovnog susreta nasuprot odgajanicima u posebnom je sadržaju uvijek zastupljeno i “opće”. Učenik ne uči samo konkretan sadržaj, nego i u njemu sadržano “opće”. Posebna je vrijednost tog obrazovanja, prema Klafkiju, dakle, to da učenik dokučuje opće i time stječe kategori-

je uz pomoć kojih u budućnosti može samostalno dokučiti slično strukturirane sadržaje.

Klafki je opisao sedam različitih formi elementarnoga, odnosno sadržaja koji kao “posebni” sadržavaju “opće”. To su ovi opisi elementarnoga prema Klafkiju (preuzeto iz Peterßen, 2001, 162):

*I. fundamentalno: postoji samo kao doživljaj i iskustvo (može se doživjeti samo u graničnim – ekscelentnim – situacijama),*

*II. egzemplarno: opće se spoznaje (doživljava) na primjeru posebnoga (zakon gravitacije na primjeru kamena koji pada),*

*III. tipično: opće se doživljava na posebno (pri promatranju Ulmske katedrale itd. spoznaje se gotički stil),*

*IV. klasično: opće se spoznaje, doživljava kao vrijednost (u priči o milosrdnom Samarićaninu uči se ljubav prema bližnjima),*

*V. reprezentativno: opće se doživljava kao aktualizacija (na gradskim zidinama doživljava se prošlost),*

*VI. jednostavna forma svrhe (svrhovitosti): općenito (forma) i posebno (svrha) podudarju se (čitanjem naučiti čitanje – vještina čitanja),*

*VII. jednostavna estetska forma: opće i posebno se podudaraju (na slici “Zlatni rez”).*

U svim navedenim oblicima sadržano je “opće” u posebnom, različita je samo vrsta povezanosti između posebnog i općeg.

Pri razmatranju pojma kategorijalnog obrazovanja za Klafkija su bitna sljedeća tri momenta.

– *Prvi je strukturni moment sadržaja obrazovanja odnos posebnoga prema općemu.* Nužan uvjet za to je “dvostruko otvaranje”. Međutim, obrazovni sadržaji nisu bezvremenski valjani. Oni se uvijek iznova moraju odrediti za određenu djecu i mlade u posebnoj (točno određenoj) povijesno-duhovnoj situaciji.

– *Drugo, učenici moraju biti u stanju proniknuti u odnos između općega i posebnoga.* To ovisi i o njihovim osobinama (sposobnostima, konstituciji, znanju, socijalno-obiteljskoj pozadini, socijalnom okruženju).

– *Treće, obrazovni su sadržaji uvijek specifični za određenu povijesnu situaciju i moraju se uvijek nanovo odrediti.*

Na pitanje kakvi bi trebali biti stvoreni sadržaji i teme nastave, Klafki odgovara ovako: “Kao nastavni sadržaji u obzir dolaze samo obrazovni sadržaji (sadržaji koji imaju obrazovnu vrijednost), a to mogu biti isključivo obrazovni sadržaji, tzv. elementarije” (preuzeto prema Peterßen, 2000, 378-379). Elementarni su sadržaji, smatra Klafki, oni koji uvijek pokazuju odnos posebnoga i općega (npr. “patka” i njezina opna za plivanje).

Iz te predodžbe za nastavnika proizlazi zadatak da odabere takve sadržaje koji su elementarno strukturirani, tj. koji sadrže u sebi odnos posebnoga i općega, i unese ih u nastavu. Ali ako bi taj odnos posebnoga i općega trebao biti jedino obilježje sadržaja učenja, taj bi zahtjev mogli realizirati i sami predstavnici predmetnih znanosti, ističe Klafki. Međutim, upravo tu mogućnost Klafki isključuje. To bi impliciralo pretpostavku da sadržaji učenja u sebi (već) nose određenu vrijednost, što čini njihov specifični učinak na učenje. Njihova specifična djelovanja na učenje, zbog kojih su izabrani, razvijaju sadržaji učenja ne samo u konkretnoj situaciji, nego ih tek tada dobivaju, tek se u konkretnoj situaciji (nastave) konstituiraju.

Daljnji kriterij jest dohvatljivost (dokučivost, dostupnost) “općega” u posebnom sadržaju. Opće u posebnome tek treba vidjeti i dokučiti. Otuda se oni ne mogu zauvijek odabrati, nego se uvijek za točno određenu situaciju poučavanja i učenja ponovno izabiru.

Treći je kriterij mogu li sadržaji stvarno postati ključne kategorije učeničkoga budućeg života.

Nastavniku ta koncepcija, dakle, nudi tri kompleksa kriterija:

- Omogućuju li sadržaji koji su u pitanju da moji učenici steknu opće znanje, uvid? Je li sadržaj konstruiran tako da osim svoje posebnosti upućuje na obilježje općega, koje ga nadilazi?

- Mogu li moji učenici tu općenitost shvatiti na osnovi ovog sadržaja i u ovoj situaciji?

- Trebaju li moji učenici uopće spoznati opće? Pridonosi li to poticanju njihove sposobnosti samoodređenja i suodređenja te spremnosti za solidarnost?

Izbor sadržaja prema određenim kriterijima, njihov raspored i uređenje, uz određenje ciljeva, osnovna je pretpostavka za određivanje imaju li

sadržaji obrazovnu vrijednost ili ne. Prema Klafkiju, izbor sadržaja, zajedno s ciljevima, ima prednost pred metodama. Najbitnija relacija u određivanju obrazovne vrijednosti sadržaja jest relacija između posebnoga i općega. Klafki pravi razliku između obrazovnog sadržaja i obrazovne sadržine (*Bildungsinhalt* vs. *Bildungsgehalt*). On smatra da samo “opće” obrazuje. Klafki traga za onim “obrazovnim” (obrazovnom vrijednošću, jezgrom, nukleusom) što određeni sadržaj obrazovanja i nastave ima ili bi trebao imati za učenike.

Sadržaj, odnosno njegova obrazovna vrijednost primjer je na kojemu se može tematizirati odnos između znanstvenih disciplina i strukovnih ili predmetnih didaktika (metodika) te opće didaktike. Pitanje strukture sadržaja određenih disciplina i načina njihova prenošenja predmet je dotičnih znanstvenih disciplina, a pitanje opće didaktike ponajprije je pitanje obrazovne vrijednosti znanstvenih, odnosno nastavnih sadržaja, tj. pitanje transformacije znanstvenih u nastavne i nastavnih u obrazovne sadržaje.

Osnovno pitanje opće didaktike koje joj omogućuje samostalnost jest pitanje sadržaja i način na koji oni postaju obrazovni. Predmetne su znanosti kompetentne da daju iskaze o strukturi predmeta te su, prema tome, nadležne za pitanje sadržavaju li (i kada) neki elementarni sadržaji u posebnome – opće. Međutim, pitanje didaktike je sveobuhvatnije. Ona ima vlastiti predmet ne na način kako je u predmetnim znanostima formuliran, odnosno postavljen njihov problem ili perspektiva u proučavanja sadržaja. Predmet opće didaktike nije predmet po sebi (kakvim se smatra u predmetnim znanostima), već obrazovni sadržaji i sklop uvjeta u kojima se oni (kao takvi) mogu konstituirati i postati učinkovitima. Tim pitanjem, usmjerenim na uvjete mogućnosti obrazovnih sadržaja i njihove obrade u nastavi, didaktika dobiva svoju samostalnost (Peterßen, 2001, 164-165).

## Didaktička analiza

Didaktička je analiza “instrument” planiranja i proučavanja nastave nastao na temelju teorije obrazovanja prema Klafkiju. Ona je “jezgra pripreme” nastave (v. Klafki, 1958), koja omogućuje nastavnicima odgovor na pitanje može li određeni, predvi-

đeni sadržaj u određenoj situaciji za određenu djecu postati obrazovni sadržaj prema Klafkijevu kategorijalnom shvaćanju.

Didaktička analiza, kao i shema planiranja nastave, primjenjuju se na tri načina:

a) kao prorefleksija ili prethodno teorijsko promišljanje izbora sadržaja i planiranja nastave,

b) kao refleksija ili naknadno promišljanje analize ostvarenoga u nastavi,

c) kao istraživački instrument pomoću kojega istražujemo konkretni nastavni proces.

Cilj pripreme nastave prema Klafkiju, kao što je već istaknuto, jest “plodonosni susret” između učenika i nastavnih sadržaja kao obrazovnih. Pred nastavnika se pritom postavljaju mnoga pitanja. Jedno od najvažnijih je: kakva je priroda ili narav sadržaja koji treba prenijeti učenicima? U povijesti didaktike, odnosno shvaćanja poučavanja i učenja poznati su, primjerice, ovi odgovori:

– prema nekim autorima nastavni su sadržaji po svojoj prirodi ponajprije znanstveni,

– prema drugim autorima priroda sadržaja je kulturnog karaktera (umjetnost, pravo, ekonomija),

– specifično pedagoški (didaktički) odgovor jest da se priroda nastavnog sadržaja ponajprije očituje u njegovoj specifičnoj strukturi, njegovu odabiru i obradi u nastavi s obzirom na njegovu obrazovnu namjeru i učinkovitost.

Dakle, osnovno je pitanje koji sadržaji, odnosno njihovi aspekti pridonose obrazovanju učenika, tj. na temelju kojih kriterija izabiremo znanstvene i druge sadržaje, i time legitimiramo njihovu obrazovnost. Sadržaj obrazovanja i nastave jedan je od temeljnih pedagoških i didaktičkih pojmova (usp. Menck, 1986, 136).

U pripremi za nastavu nastavnik zauzima dvostruko stajalište.

1. On zastupa *obrazovnog laika* – sa stajališta “laika”, nastavnik nastupa kao demokratski građanin koji je suodgovoran za društvo (dobrobit društva) ili kao aktivni član neke zajednice, ili pak kao “potrošač” koji umije odabrati ona iskustva i oblike iz područja kulturnih dobara koji se mogu dokazati kao obrazovno valjani. U idealnom smislu neki autori zastupaju stajalište da nastavnik može odabrati

i realizirati neke sadržaje kao obrazovne samo ako ih je sposoban pokazati, objasniti i uvjerljivo zastupati na vlastitom primjeru.

2. On zastupa *samog učenika*, mladog čovjeka, uzimajući u obzir sve njegove pojedinačne (latentne) mogućnosti – sva pitanja nastavnik treba obuhvatiti iz perspektive mladog čovjeka, njegove specifične situacije i svih njegovih kvaliteta te pri tome preispitati mogućnosti daljnjeg obrazovanja za tu osobu.

Cilj svega toga jest dokučiti *obrazovni sukus (vrijednost, jezgru)* nekoga nastavnog sadržaja. Sadržaj obrazovanja, odnosno njegova obrazovna sadržina pretpostavlja i određenje samog pojma obrazovanja.<sup>6</sup> Glavni zadatak (opće) didaktike, prema Klafkiju, jest izlučiti supstanciju obrazovnih sadržaja, tj. njihovu bit, a to znači upozoriti na ono u čemu se sastoji “opće” u specifičnim sadržajima. Pritom mu didaktička analiza služi kao praktični instrument za ostvarenje tog cilja.

Didaktička analiza prema Klafkiju obuhvaća sljedećih pet pitanja (preuzeto od Peterßen, 2001, 167-168):

I. Kakvu obuhvatniju, odnosno općenitu smisaonu ili predmetnu povezanost prenosi određeni sadržaj (što je opće ili bitno)? Koji se prafenomen ili temeljno načelo, koji zadatak, kriterij, problem, koja metoda, tehnika ili držanje mogu egzemplarno spoznati pri razmatranju određenog sadržaja?

1. Za što je određena tema egzemplarna, reprezentativna i tipična?

2. Gdje se uvidi, predodžbe, vrijednosni pojmovi, metode rada, tehnike (stečene putem određene teme) mogu kasnije uspješno primijeniti?

II. Kakvo značenje imaju određeni sadržaj, odnosno iskustva, spoznaje, sposobnosti i umijeća što ih je moguće steći na određenoj temi u duhovnom životu učenika, odnosno, kakvo bi značenje određena tema, promatrana s pedagoškog stajališta, za njega trebala imati?

III. U čemu se sastoji značenje teme (sadržaja) za budućnost mladih?

6 Klafki u početku razvoja preuzima svoje teorije određenja pojma obrazovanja od glavnih predstavnika duhovnoznanstvene pedagogije (Litta, Wenigera, Willmana, Nohla).

IV. Kakva je struktura sadržaja koji je u pitanjima pod 1, 2. i 3. raščlanjen s posebnoga pedagoškog stajališta?

1. Koji su pojedinačni elementi sadržaja kao smisaonog sklopa?

2. U kakvom su odnosu ti pojedinačni elementi?

3. Je li sadržaj slojevit, tj. posjeduje li različite slojeve značenja i smisla?

4. Koja obilježja sadržaja mogu otežati pristup učenika samoj stvari?

5. U kojem se širem sklopu sadržaj nalazi (koje su sadržinske pretpostavke)?

6. Koja su nužno osnovna znanja uvjet da se određeni obrazovni sadržaj usvaja na “životan”, “radan” način?

V. Koji su to pojedinačni primjeri, fenomeni, situacije, pokusi, osobe, događaji i formalni elementi pomoću kojih se struktura određenih sadržaja može prikazati djeci na određenom obrazovnom stupnju na zanimljiv, poticajan, pristupačan, shvatljiv, zoran način?

1. Koji su predmeti, fenomeni, situacije, ogledi, tj. koja su gledišta prikladna da bismo u djeci probudili pitanja usmjerena na bit dotičnog sadržaja, na njegovu strukturu, tj. koja bi pitanja trebala biti “motor nastavnog tijeka”.

2. Koja su gledišta, naputci, situacije, opažanja, pripovijesti, ogledi, modeli itd. prikladni da djeci pomognemo što samostalnije odgovoriti na pitanja usmjerena na bit predmeta, odnosno problema?

3. Koje su situacije i zadaće prikladne da bi se načelo neke stvari, shvaćeno na egzemplarnom primjeru, na elementarnom “slučaju”, pokazalo plodnim, dokazalo u primjeni i time moglo uvježbavati (immanentno ponavljati).”

## 5. Doprinos Johnsonova i Klafkijeva shvaćanja teorijskom tematiziranju strukture i kriterija odabira sadržaja obrazovanja i nastave

Detaljnija usporedba tih dvaju shvaćanja bila bi dostatna (ne samo) za jedan poseban rad. Primjerice, samo problem odnosa kurikuluma i instrukcije (detaljnije v. Westbury, 2002. i Palekčić, 2006)

te didaktike i nastave zaslužuje prostor za dodatnu širu znanstvenu studiju. Zato i odustajem od pokušaja iznošenja određenih slabosti i nedostataka i Johnsonova (o tome detaljnije v. npr. Fey, 1971) i Klafkijeva shvaćanja (v. npr. Schott, 1999). Namjera mi je ponajprije upozoriti na to koji su mogući doprinosi tih autora zanemarenoj oblasti istraživanja – struktura i kriteriji odabira sadržaja obrazovanja i nastave – u kontekstu reformi kurikuluma, koji su omogućila i nastavak istraživanja u smjeru što su ga zacrtala upravo ta dvojica autora. Shvaćanja Johnsona i Klafkija su i danas su-vremena. Shvaćanja mnogih drugih autora, pa i njihovih kritičara (primjerice, Freyevo određenje kurikuluma), koja su se pojavljivala tijekom razvoja istraživanja kurikuluma i didaktike (o tome v. npr. Terhart, 2004) pokazala su se teorijski neodrživima i praktično nepotrebljivima.

Potrebno je istaknuti da oba prezentirana shvaćanja pripadaju tzv. strukturnim, sadržaju ili predmetu orijentiranim teorijama kurikuluma (usp. Pastuović, 1999), odnosno didaktike. To je jedan od osnovnih kriterija prema kojima sam izabrao upravo ta shvaćanja. Paralelnost ili (gotovo) sličnost promišljanja navedenih autora više je nego evidentna (usp. Frey, 1971, 107). Kakvo značenje imaju teorijske rasprave tih autora o strukturi i kriterijima odabira sadržaja obrazovanja i nastave u reformama kurikuluma s pedagojskoga znanstvenoteorijskog stajališta osnovno je pitanje odnosno problem ovog rada. Općenito rečeno, značenje tih shvaćanja je suštinsko, posebice za određivanje znanstvenoteorijske pedagojske perspektive u tematiziranju kurikularnih pitanja. Konkretnije, heuristički plodna teorijska vrijednost nekih postavki Johnsona i Klafkija sastoji se, po mojemu mišljenju, posebice u sljedećemu.

Ono što je mjerodavno u dominantnoj tradiciji američkog kurikuluma, “nije toliko sadržaj koliko prijedlozi kako bi se taj sadržaj mogao sastaviti, pročistiti, specificirati i učiniti dostupnim za odabir ili samim studentima ili u njihovo ime” (Reid, 2002, 18). Činjenica da bi svaki kurikulum trebao biti prilagođen specifičnom programu sugerira da se moramo pozvati na kriterij individualne korisnosti. Međutim, taj stav zahtijeva reformulaciju u smislu jačeg naglašavanja važnosti općeg obrazovanja, što

pretpostavlja upoznavanje s akademskim disciplinama. “Umjesto analize zadatka” (kao u Robinsohna ili u PISA istraživanjima – dodao M. P.), sugerira Johnson, “ono što je potrebno jest analiza unutar područja, uz uporabu *unutarnjih kriterija* odabira s obzirom na *značaj* i *moć* za buduće *razumijevanje* (istaknuo M. P.) tog područja, a ne vanjski kriterij specifične korisnosti” (Johnson, 1969, 121).

Iako Johnson sadržaje obrazovanja i nastave vidi u funkciji ili iz perspektive namjeravanih ishoda učenja, on ipak, za razliku od primjerice Robinsohna, ističe važnost unutarnjih kriterija (kriterija koji se odnose na samu strukturu nastavnih sadržaja), među kojima posebice ističe važnost *značaja* (i *značenja*) sadržaja za danu disciplinu, ali i za stjecanje daljnjih sadržaja te *moći razumijevanje i tumačenja* (*interpretacije*), stečenu na određenim sadržajima za daljnje stjecanje i usvajanje sadržaja obrazovanja i nastave. Klafki se tom stavu pridružuje, s tim da ide dalje jer ističe bitna obilježja same strukture sadržaja (odnosa “općega” i “posebnoga”) i kriterije odabira sadržaja, koji mogu steći obilježja *obrazovnih* sadržaja. Iako se ta dva autora međusobno razlikuju po polazištima s obzirom na razlike u tradicijama kojima pripadaju (jedan polazi od iskustva učenja, a drugi od namjere poučavanja – v. Blankretz, 2000), njihovim je stavovima zajedničko to da naglašavaju važnost “općega”, “predmetne povezanosti” i “kategorijalnih uvida”. Osim toga, samo ta dva autora prave jasnu razliku između izgradnje kurikuluma i strukture sadržaja (i kriterija njihova odabira), zasebno za trening (izobrazbu) i zasebno za obrazovanje. U tim dvama elementima, uz ostale, vidim, posebno vrijedan doprinos tih autora teorijskom tematiziranju sadržaja obrazovanja i nastave. Njihovi teorijski doprinosi imaju nesagledive utjecaje i značenja, uz ostalo, na uravnoteženije razmatranje odnosa funkcionalnoga i svrhovitog aspekta reforme (sadržaja) obrazovanja i jasnijeg sagledavanja pedagojske perspektive u izgradnji i legitimiranju (revizija) kurikuluma. Osim toga, neka suvremena istraživanja o strukturi i kriterijima odabira sadržaja obrazovanja i nastave na neki su način “nastavak” istraživanja Johnsona i Klafkija, odnosno i ta novija istraživanja pokazuju koliko su shvaćanja Johnsona i Klafkija uistinu su-vremena i teorijski plodna. Primjerice, Schott (1999), polazeći od problema

selekcije (odabira) sadržaja obrazovanja i nastave, pokušava iznova pedagoško-didaktički protumačiti kriterije logičke plodnosti spoznaje, o kojima se raspravlja u tradicionalnoj logici. Zahvaljujući općoj prirodi tog kriterija, autor stječe poziciju koja mu omogućuje da utvrđene sadržaje poučavanja i učenja u školskoj nastavi ne prepusti političkoj volji nego da ih logički utemelji (obrazloži).

Težište istraživanja usmjerava na pojmovno-sustavnu analizu pojma *plodnost*. Autor uz pomoć nekoliko naputaka (koji se u većini analitičke filozofije i suvremene teorije znanosti mogu dokazati) razjašnjava kako se termin *plodnost* može razlikovati s više stajališta. On ističe (Schott, 1999, 81) da obilježja logičke savršenosti imaju veliko značenje za poučavanje i učenje, i to već stoga što usmjeravaju valjanost sadržaja. Vrste plodnosti autor vrlo sažeto ovako objašnjava:

“1. Pojam plodnosti, koji se može opisati izdašnošću, bogatstvom uroda ili raznovrsnošću posljedica nečega, može se raščlaniti na apsolutnu i relativnu plodnost. Apsolutna se plodnost odnosi na nešto što je plodno samo po sebi, a relativna plodnost na nešto što je plodno na osnovi svoje koristi, primjenjivosti, upotrebljivosti.

2. Unutar apsolutne i relativne plodnosti razlikuje se realna plodnost od logičke. Stvarna se plodnost može nazvati plodnošću živoga, a odnosi se na stvari ili događaje i obuhvaća biološku i poljoprivrednu plodnost... Logička se plodnost može nazvati plodnošću spoznaje. Ona sadržava figurativnu ili duhovnu plodnost (značajnost spoznaje – *Folgenreichtum der Erkenntnis*).

3. I realna i logička plodnost mogu se razmatrati i u pozitivnom i u negativnom smislu. Logička plodnost u pozitivnom smislu označava mnoštvo posljedica, a povlači za sobom spoznaju ili uvid (*positiver Folgenreichtum*). Negativan oblik isključuje zablude ili oslobađanje od mnoštva znanja, a može voditi mnogim negativnim posljedicama (*negativer Folgenreichtum*).

4. Bogatstvo posljedica može se raščlaniti u velike i mnoge posljedice. Velike se posljedice odnose na stvarnu plodnost, odnosno na važnost neke stvari ili događaja. Važnost je sadržana u odnosu uzroka i posljedice. Mnoge se posljedice odnose na

logičku plodnost spoznaje. One počivaju na odnosu (relaciji) temelja (razlog) i posljedice.

5. Unutar realne plodnosti (važnosti), poput logičkih posljedica, treba razlikovati i teorijsku, estetičnu i praktičnu komponentu. U odnosu prema logičkoj plodnosti teorijski dio objašnjava objektivno – opće posljedice, odnosno posljedice spoznaje. Estetična se sastavnica odnosi na estetične posljedice, praktična sastavnica na posljedice djelovanja. Praktični se dio može raščlaniti na tehničko-praktični, pragmatičko-praktični i moralno-praktički. Nadovezujući se na to, na izabranim je primjerima više nastavnih predmeta opisana primjena kriterija logičke plodnosti” (Schott, 1999, 108-109).

## 6. K primjerenijem i uravnoteženijem utemeljenju reformi (sadržaja) obrazovanja i nastave – pedagojska perspektiva

Samo se temeljnim uvidima (kao što su uvidi Johnsona i Klafkija) može teorijski ispravno i praktično uravnoteženo (v. Palekčić, 2005, 2006) sagledati odnos između nastave kao (društvene) “funkcije” škole i nastave kao (pedagoške) “svrhe” škole, što treba biti polazna teorijska osnova za pedagojska istraživanja kurikuluma, odnosno svih reforma obrazovanja s pedagojskog stajališta. „S gledišta nastave kao ‘funkcije’ škole pojavljuje se mogućnost društveno-političke, a s gledišta nastave kao ‘svrhe’ škole pedagoška kritika škole. Obje moraju djelovati, ako se želi ostvariti znanstveni temelj reforme škole” (Sünkel, 1996, 19).

S tim u svezi potrebno je upozoriti i na obrazovnoteorijski i na pedagoški smisao nastave (v. Menck, 1986, 22). U središtu didaktičke argumentacije stoji da je nastava pedagoška jer je riječ o sadržajima kojima se pripisuje obrazovni smisao i vrijednost. Nastava se organizira kako bi mladi dokučili “opće” ili kako bi im se ono razotkrilo (“otvorilo”) – to je obrazovni smisao nastave. Ta se mogućnost njima otvara (upravo su na to prisiljeni zbog njihove budućnosti i potrebe postizanja punoljetnosti, ističe Menck), na način da nastavnici i odgajatelji za njih to čine zamjenski (tzv. pedagoška dogovornost) i u tome je pedagoški smisao nastave. Dakle,

treba razlikovati, obrazovnoteorijsku i pedagošku legitimaciju sadržaja obrazovanja i nastave, odnosno kurikuluma.

Mnoge su teorije reforme obrazovanja, po mojemu mišljenju, doživjele neuspjeh jer nisu poštovale ravnotežu između društvenih funkcija i pedagoške svrhe nastave, odnosno škole. Posljedice upornog i neprekidnog inzistiranja na jednostranim rješenjima u pristupima reformama sustava obrazovanja (v. Pastuović, 1999, 520) bit će to da pedagojsko-teorijski nedovoljno utemeljene sustavne promjene neće pridonositi (kao u vezi s kurikulumom, a vjerojatno će tako biti i u vezi s obrazovnim standardima) ni unapređivanju kvalitete nastave ni podizanju kvalitete odnosno učinkovitosti škole. Na praktičnoj razini nije moguće provoditi uspješne re-forme škole ako se prethodno ne razjasni što je to prava pedagoška forma (svrha, zadaća, smisao) škole. Utvrđivanje i prenošenje onog “općega” najbitnija je zadaća škole. Stoga oblikovanje i izvođenje nastave treba biti primjereno tom teorijskom stavu, ali i rezultatima empirijskih istraživanja (detaljnije v. Palekčić, 2005). Prema jednom od tih istraživanja (Langer i dr. 2002), za lako razumljive tekstove učinkovitiji je rad u grupi (danas vrlo popularne tzv. radionice), a za teško razumljive tekstove (znači one koji sadržavaju i opće) učinkovitije je predavanje. Znanstvene spoznaje o dobroj nastavi didaktički je oblikovao Meyer (2004). Polazeći od tih spoznaja, pragmatička orijentacija HNOS-a nema pedagojsku znanstvenu potporu. Obrazovanje u didaktici podrazumijeva ne samo opća određenja odgoja i obrazovanja, nego zahtijeva da se ono odredi i iz kuta same nastave. Teorijska rasprava, tj. “potraga za obrazovnim sadržajima određenih tema i njihova priprema s obrazovnom namjerom” (Meyer, 1986, 635) osnovna je pretpostavka za primjereno tematiziranje obrazovanja iz pedagojske perspektive. Iz te perspektive, primjerice, obrazovni standardi nisu *obrazovni* standardi, nego zapravo standardi postignuća.

Sam predmet ili područja istraživanja prema Herzogu (2005, 52), ne čini znanost nego tek samostalno stajalište ili perspektivu iz koje se promatra predmet istraživanja. U proučavanju nekoga znanstvenog fenomena ili problema treba praviti razliku između materijalnoga i formalnog aspekta (v. Pa-



lekčić, 2001). Pedagogija i druge znanosti u proučavanju kurikuluma imaju isti formalni objekt izučavanja, ali različit formalni objekt odnosno aspekt proučavanja tog objekta. Pedagogija promatra čovjeka u svijetu njegove *obrazovljivosti i odgojivosti*. Druge znanosti (primjerice, psihologija i, posebice, empirijska istraživanja – usp. Palekčić, 2005), koje su uključene u istraživanje kurikuluma, ne pokazuju interes za izučavanje sadržaja u svjetlu obrazovnih namjera. Sadržaj, čini se, nije bitna sastavnica kurikuluma (v. Pastuović, 1999, 519). Obrazovljivost i odgojivost, kao njezinu perspektivu ili ideju vodilju, pedagogija je oduvijek vezala za sadržaje obrazovanja i nastave jer su to temeljni pedagoški pojmovi.<sup>7</sup>

Odlučujući preokret koji je nastao reformom obrazovanja (Robinsohn, 1967) jest preokret od *teorije* (kurikuluma) ka *strategiji* (proceduri) u izgradnji kurikuluma. “Mogućim se činio samo jedan put – da se apelativni karakter važeće didaktike obrazovanja zamijeni metodički osiguranim postupkom u kojemu će hijatus između opće teorije i praktične nastave biti ukinut. Svoje postojanje duguje očekivanju da se prijelaz od teorijske refleksije na posebnu radnju može srediti pravilima i tehnički primijeniti. Na mjesto sadržajnog određenja stupila je režijska uputa ili, u žargonu rečeno, određenje (odredba) strategije kojom se tvori kurikulum” (Prange, 1975, 95). Projekt je, međutim, doživio potpuni neuspjeh.

Johnson i Klafki upravo nas upozoravaju da se moramo vratiti teorijskim pitanjima u raspravama o kurikulumu. Jedno od njih jest i pitanje strukture i kriterija odabira sadržaja obrazovanja i nastave, koje je inače (bilo) zanemareno u američkim raspravama o kurikulumu (usp. Doyle, Westbury, 1992). Slijedeći taj putokaz, pedagoška znanost ima šansu da pedagoškom pristupu kurikularnim pitanjima priskrbi teorijsku znanstvenu razinu, odnosno da pitanja o kurikulumu iz pedagoške perspektive izdigne na razinu znanstvenog diskursa, a ne, kao do sada, da svoje sudjelovanje u reformama obrazovanja ograniči na praktično-akcijsku (ponajprije neosvijestenu organizacijsku) razinu. Na tom putu pedagozi s pravom očekuju od države, odnosno od resornog ministarstva (kao što je i Weniger zahtijevao) da ostvaruju svoje funkcije. Jedna od najvažnijih funkcija Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa jest osiguranje uvjeta za afirmaciju pedagoške kompetentnosti u konstrukciji i implementaciji (promjena) kurikuluma. Svoju kompetentnost te samostalan i prepoznatljiv pristup kurikularnim pitanjima pedagogija ponajprije pokazuje i postiže primjerenim tematiziranjem pitanja sadržaja obrazovanja i nastave te načina na koji oni u obrazovnom smislu postaju učinkoviti.<sup>8</sup>

## Literatura

Blankertz, H. (2000), *Theorien und Modelle der Didaktik*. (14. Auflage). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Doyle, W., Westbury, I. (1992), *Die Rückbesinnung auf den Unterrichtsinhalt in der Curriculum – und Bildungsforschung in den USA*. *Bildung und Erziehung*, 1992, 45 (2), 137 – 158.

Frey, K. (1971), *Theorien des Curriculum*. Weinheim: Beltz.

Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (Hrsg.) (1993), *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergman Helbig.

Herzog, W. (2005), *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Johnson, M. (1967a), *Definitions and models in curriculum theory*. In: *Educational Theory*, 17, 127 – 140.

Johnson, M. (1967b), *On the meaning of curriculum design*. In: *Curriculum theory network*, 3, 3 – 9.

7 Odabir i raspored sadržaja oduvijek je bio predmet pedagoških istraživanja (v. npr. Sandfuchs, 1975 i Schott, 1987).

8 Ovaj svoj rad razumijevam kao prilog pedagoga znanstvenika u tom smjeru.

- Johnson, M. (1969), The Translation of curriculum into instruction. *Journal of Curriculum Studies*, (1:2), 115 – 131.
- Klafki, W. (1958), Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50 (10), 450 – 471.
- Klafki, W. (1963), Das Pädagogische Problem des elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Klafki, W. (1964), Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 3./4. Auflage. Weinheim.
- Klingberg, L. (1995), Lehren und Lernen – Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Oldenburg.
- Langer, I., Schulz von Thun, F., Tausch, R. (2002), Kako se razumljivo izražavati. Zagreb: Erudita.
- Menck, P. (1986), Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstitution der Wirklichkeit im Unterricht. New York: Peter Lang.
- Meyer, H. (1986), Unterrichtsinhalt. U: Lenzen (hrsg.) unter Mitarbeit von Agi Schröder-Lenzen), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Bd. 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, 632-640.
- Meyer, H. (2004), Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Palekčić, M. (2001), Distinktivnost pedagoških istraživanja, *Napredak*, 142 (2), 157-167.
- Palekčić, M. (2005), Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 209 – 233.
- Palekčić, M. (2006), Obrazovni standardi i kvaliteta nastave: pedagoška i nastavno-praktična perspektiva (završno izvješće u sklopu znanstvenog projekta *Struktura i metodologija nacionalnog kurikulumu*).
- Pastuović, N. (1999), Teorija kurikulumu: praksilogija obrazovanja i odgoja na mikrorazini. U: Pastuović, N. *Edukologija*. Zagreb: Znamen, 514 – 574.
- Peterßen, W. H. (2001), Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München: Oldenbourg Schulbuchverlag (6. Auflage).
- Peterßen, W. H. (2004), Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen Modelle Stufen Dimensionen. München: Oldenbourg Schulbuchverlag. (9. Auflage)
- Prange, K. (1975), Zur Revision der Curriculumforschung. *Paedagogische Rundschau*, Jg. 31, 1977, 95 – 100.
- Prange, K., Strobel-Eisele, G. (2003), Vom Kanon zum Kerncurriculum. *Pädagogische Rundschau* 57 (6), 631 – 641.
- Reid, A. W. (2002), Systems and Structures or Myths and Fables? A Cross-Cultural Perspective on Curriculum Content. In: Bjorg, B., Hopmann, S. (2002), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York, Washington, D. C./Baltimore, Boston, Bern, Frankfurt am Main, Berlin, Viena, Paris: Peter Lang, 11 – 28.
- Robinson, S. B. (1967), Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied; Darmstadt: Luchterhand.
- Robinson, S. B. (1981), Bildungsreform als revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Unveränd. Nachdruck. D. 5. Auflage. Neuwied; Darmstadt: Luchterhand (Arbeitsmittel für Studium und Unterricht).
- Sandfuchs, U. (1987), Unterrichtsinhalte Auswählen und Anordnen. Vom Lehrplan zur Unterrichtsplanung. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Schmied-Kowarzik, W. (1971), Kritische Anmerkungen zur deutschen Curriculumforschung. In: *Pädagogische Rundschau* 24, 519 – 548.
- Schott, F. (1975), Lehrstoffanalyse. Ein Beschreibungssystem zur Analyse von Inhalt und Verhalten bei Lehrzielen. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Schott, Th. (1998), Logische Fruchtbarkeit. Eine Untersuchung zur Auswahlproblematik schulischer Bildungsinhalte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sünkel, W. (1996), Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim und München. Juventa.
- Strobel-Eisele, G. (1996), Selbstorganisation, Ein neues Paradigma für die Schulpädagogik – oder

- alter Wein in neuen Schläuchen. *International Review of Education*, 42 (5), 445 – 461.
- Terhart, E. (2004), Notizen zur allgemeinen Didaktik. In: *ph akzent*, (1), 3 – 6.
- Weniger, E. (1952a), *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim. (8. Auflage 1965)
- Weniger, E. (1952b), *Didaktik als Bildungslehre. Teil I: Theorien der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim (8. Auflage 1965).
- Westbury, I. (2002), *Didaktik and Curriculum Studies*. In: Gudem, B. B., Hopmann, S. *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang, 47 – 78.
- Willmann, O. (1988a), *Didaktik als Bildungslehre. Nach Ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Band 1. Einleitung – die gesellschaftlichen Typen des Bildungswesens*. Aalen: Scientia Verlag.
- Willmann, O. (1988b), *Didaktik als Bildungslehre. Nach Ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Band 2. Die Bildungszwecke – Der Bildungsgehalt – Die Bildungsarbeit – Das Bildungswesen*. Aalen: Scientia Verlag.
- Ziechmann, J. (1973), *Curriculum-konstruktion*. Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt.

---

## Summary

# Content of education and teaching process: structure and selection criteria

Marko Palekčić  
Faculty of Philosophy, University of Zagreb, Croatia  
Department of Pedagogy

*What is the significance of theoretical discussions about the education and teaching process content structure and selection criteria, which arise on the occasion of a curriculum reform, from the pedagogical and scientific point of view?* In this paper the author tries to answer that question by getting to the bottom of the clash between Weniger's theory of syllabus and programme and Robinson's (unsuccessful) revision of the curriculum content, by presenting Johnson's beliefs about the issue within the framework of the curriculum tradition and placing Klafki's convictions in the field of didactic tradition, and by emphasising the contribution of both viewpoints to a theoretical treatment of the problem of the education and teaching process content structure and selection criteria. The author relies on some modern research in the field (such as Schott's research) and in his efforts to solve the problem points to the significance of two exemplary theories of the content structure and selection criteria, the application of which would ensure a more appropriate and balanced reform of educational content on the scientific, theoretical, and methodological level, as well as on the educational and practical level. When it comes to justifying educational reforms, the pedagogical perspective is reflected primarily in placing the education and teaching process content (its structure and selection criteria) in the centre of any discussion, following the guiding pedagogical idea – that of education, since the concept of educational content occupies the central position in pedagogy as a science.

**Key words:** education and teaching process content structure and selection criteria, curriculum and didactics, educational content and the educational core (value) of the content, logical productivity, curriculum content revisions, more balanced educational reforms, pedagogical standpoint on the problem of the education and teaching process content structure and selection criteria