

# Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja

Arjana Miljak  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Brojna istraživanja konstatirala su neuspjeh reformi obrazovanja ostvarenih tijekom devedesetih godina 20. stoljeća. Većina autora ističe (samo) jedan primjer relativno uspješne reforme u Chicagu. Radilo se o nevladinu projektu reforme sprovedene na velikom broju ustanova i u trajanju od 8 do 10 godina. Teoriju o onome što će se mijenjati kao i kurikulum, autori nisu bili unaprijed odredili. Umjesto toga, teorija i kurikulum izgrađivali su se (ili su-konstruirali) tijekom rada u praksi. Autori tog reformskog projekta došli su do slijedećeg zaključka: najprije valja stvoriti unutarnju i vanjsku infrastrukturu za kvalitetno odvijanje odgojno-obrazovnog procesa i za kvalitetnu i primjerenu organizaciju ustanove, a tek potom (evaluirati) kontrolirati! U zbilji je obično suprotno.

U Engleskoj, kao izrazito centraliziranom sustavu odgoja i obrazovanja, u kojem sve dolazi iz vrha vlasti i to od kurikuluma do zakona, inspekcije, kontrole, i dr., ništa se značajno nije postiglo u svezi s bitnim ciljem — povećanjem uspjeha svih učenika. Odgojno-obrazovne ustanove uvidaju kako vanjski reformski zahvati nemaju djelovanje na njihovu praksu niti na rezultate koje postižu njihovi učenici. Zato se individualno usmjeravaju na traženje rješenja koje će izravno djelovati na povećanje uspjeha svih njihovih učenika.

U državama u kojima nema centraliziranog upravljanja — promjenama u sustavu pružaju se različite mogućnosti, najčešće u obliku velikog izbora projekata reformi čak i mogućnosti prilagodbe projekta svakoj ustanovi ponaosob. Istražujući proces implementacije promjena zaključuje se kako je to uvijek jedan proces su-konstrukcije. Pod su-konstrukcijom se podrazumijeva proces zajedničke izgradnje teorije (o promjenama) i kurikuluma, koji se stvara i razvija u interakciji s realnim ljudima, realnim problemima i u konkretnom socijalnom kontekstu. U potpunoj suprotnosti s uobičajenim gledištem, dokazuje se, kako škole više utječu na mijenjanje reforme (teorije) nego što reforme mijenjaju škole.

U ranom odgoju u razvijenijim zemljama, posebice u Reggio vrtićima u Italiji i Novom Zelandu, upravo se polazi od postavki koje smo istaknuli. U tim zemljama se drži kako se ne samo kurikulum nego i teorija o odgoju i obrazovanju su-konstruira u odgojnoj praksi. Zato u odgojno-obrazovnim ustanovama nema gotovog, određenog kurikuluma, nego se i on zajednički izgrađuje, dakle, su-konstruira iz godine u godinu kako se njihova teorija i praksa razvija. O tomu svjedoče brojna istraživanja i studije.

**Ključne riječi:** kurikulum, nacionalni kurikulum, implementacija, reforma, centralizirane reforme, su-konstrukcija, evaluacija, skaliranje, autentično unapređenje škola, projiciranje transfer produkta

## Summary

# CO-CONSTRUCTION OF CURRICULUM AND THEORIES OF (EARLY) EDUCATION

Arjana Miljak  
University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences, Croatia  
Department of Pedagogy

Numerous studies have acknowledged the unsuccessful attempts of educational reforms during the 1990-s. Most authors emphasize (only) one relatively successful example of the reform in Chicago. It was a nongovernmental reform project, carried out on a huge number of institutions in the course of 8 to 10 years. Neither the theory about what would be changed nor the curriculum has been determined in advance. Instead of that, the theory and curriculum were built (or co-constructed) during the work in practice. The authors of this reform project came to the conclusion that it was necessary to first create inner and outer infrastructure for implementation of the high-quality educational process and adequate organization of the institution, and thereupon to (evaluate) control. In reality it is usually the contrary.

In England, as a markedly centralized educational system, in which everything — from curriculum to legislation, inspection, control, etc. — comes from the top administration, nothing important has been accomplished concerning the crucial goal — enhancement of achievement of all pupils. Educational institutions realize that external reform-interventions have no impact either on their practice or their pupils' results. Therefore, they individually direct their efforts on searching for the solution which could directly influence their pupils' better performance.

In the states where there is no centralized administration, various changes in the system are enabled, most usually in the form of wide choice of reform projects, even the possibility of adapting the project to each institution specifically. Examining the process of implementation of changes, it is concluded that it is always a process of co-construction. By co-construction we mean the process of joint building of theory (about changes) and curriculum, which is created and developed in interaction with real people, real problems and in a certain social context. Completely contrary to the standard perspective, it is argued that schools have more impact on changing reforms (theories) than the reforms change schools.

In the early education in developed countries, especially in Reggio kindergartens and in New Zealand, the starting position is exactly the proposition we have emphasised. In those countries it is held that not only curriculum but also the educational theory should be co-constructed in educational practice. Accordingly, there is no finished or defined curriculum, and it is being co-constructed from year to year, in accordance with the development of theory and practice. Numerous investigations and studies corroborate that.

**Key words:** curriculum, national curriculum, implementation, reform, centralized reforms, co-construction, evaluation, scaling, authentic school improvement, projection of transfer product

## 1. Obrazovne reforme, kurikulum i odgojne prakse

Devedesete godine dvadesetog stoljeća bile su godine velikih reformi odgojno-obrazovnih sustava.

Većinom su doživjele neuspjeh, zaključuje se u brojnim izvješćima znanstvenika koji su ih evaluirali. Drukčije rečeno, rezultati su bili daleko od onih koji su se očekivali.

Uspoređujući rezultate reformi u pet zemalja u Engleskoj, Novom Zelandu, dvije provincije u Kanadi i jednoj saveznoj državi u SAD-u Levin (2001) zaključuje kako sve imaju slične razloge neuspjeha. Jedan od tih razloga jest što od ideje reforme, njezine koncepcije do implementacije postoje goleme razlike, a postignuti rezultati su vrlo umjereni. Posebnu pozornost posvećuje implementaciji reforme jer je ona sastavni i vitalni dio svakog reformskog

procesa. Vlade, kako naglašava autor, tom dijelu posvećuju vrlo malo pozornosti. One su najčešće više usmjerena na simboličko uvođenje reforme (a pod tim se podrazumijeva nova zakonska regulativa, medijska prezentacija, pa i predizborni efekti) više nego na stvarne efekte koje će imati na škole i učenike (isto, 164). U svim ovim zemljama nema evidencije da su znanstvena istraživanja imala utjecaja na politiku reforme, niti na procjenu kvalitete kurikuluma. Promjene kurikuluma izgleda nisu imale nekakvog značajnog utjecaja na odgojno obrazovnu praksu. Čak štoviše, zaključuje autor, može se reći što su veće promjene kurikuluma manje je vjerojatno da će se intencije i zadaće u praksi reflektirati (isto, 180).

Općenito se zaključuje kako je većina reformi u svijetu više pozornosti posvećivala izradi dokumenta, zakonskih akata, kurikuluma, školskoj ili vladinoj administraciji, a znatno manje odgojno-obrazovnoj praksi, učenju i poučavanju u razredima, profesionalnom osposobljavanju učitelja koji bi trebali implementirati reformu. „Iz podataka kojim raspoložemo možemo zaključiti kako reforme imaju umjereno djelovanje uzme li se u obzir enormni napor koji je uložen (...). One su promijenile rad administratora na značajan način i povećale pritisak na učitelje, povećale su utjecaj obitelji na škole, ali cjelovito gledajući imale su mali utjecaj na povećanje stupnja učeničkih postignuća” (Levin, 189), a što je bio osnovni cilja ovih promjena.

Alexander (1996), poznati istraživač sa sveučilišta u Leedsu, koji je među prvima proveo evaluaciju uspjeha reforme u osnovnoj školi u Engleskoj napisao je rad pod nazivom „Treća revolucija”. Razlog za ovakav naziv autor obrazlaže svojim nastojanjem da opiše sve ono što se događalo s primjenom nacionalnog kurikuluma od 1988. godine podijeljenog na devet područja i to već od početka osnove škole, s preciznom uputom za vrednovanje, određenim financijskim proračunom i uputama administraciji škola i dr. Ovo razdoblje naziva drugom revolucijom ili tačerizmom po simbolu vladavine politike konzervativaca. Poslije traume ili neuspjeha prve implementacije nacionalnog kurikuluma u koju je i on sa suradnicima bio uključen, zalaže se za drukčiju orijentaciju na području odgoja i obrazovanja posebice osnovnog. Ističe važnost organizacijskog, strukturalnog i pedagoškog konteksta u ustanovama, općenito u odgoju i obrazovanju, jer kontekst

svake ustanove, ne samo da odražava obrazovne vrijednosti nego još važnije, kontekst ih i oblikuje. Zato drži da će treća revolucija početi kad se počne više uvažavati kontekst, kad se više pozornosti počne posvećivati ozračju, interakcijama u razredima, kvaliteti iskustva koje dijete stječe u razredima, učiteljima i njihovoj pedagogiji, kulturi ustanove, s naglaskom na potrebi stvaranja manje strukturiranog, dirigitiranog i centraliziranog kurikuluma.

U svim poduzetim reformama pitanje kurikuluma bilo je sastavni dio te problematike. Zato držimo kako praćenjem, kroz dulje razdoblje, teorije o kurikulumu i odnosa te teorije naspram odgojne prakse može biti pokazatelj ne samo mijenjanja tog odnosa nego sukladno tomu i mijenjanje teorijske koncepcije na čemu se utemeljuje kurikulum i šire odgojno-obrazovna praksa.

Hopkins (2001) prateći provedene reforme u svijetu navodi četiri karakteristična razdoblja.

*Prvim razdobljem* označene su reforme poduzete u SAD-u šezdesetih godina, u nas poznate kao eksperimentalni programi u predškolskim ustanovama i u nižim razredima osnovne škole. Rezultati evaluacije tih programa pokazali su neuspjeh djece obuhvaćene već u prvom razredu osnovne škole (vidi Miljak, 1991, 1996). U temeljima tih nastojanja stajala je koncepcija o dobro razrađenom kurikulumu (ili programu) *s određenim uputama za učitelja s popratnim materijalima ili paketima različitih materijala, sredstava, koje treba (samo) primijeniti u praksu i koji bi trebali temeljno promijeniti odnose u ustanovama i povećati postignuća učenika posebice onih iz depriviranih sredina*. U osnovi tih nastojanja bila je ideja o jednoznačnom i linearnom odnosu teorije (kurikuluma) i odgojne prakse o gotovo čudotvornim očekivanjima u svezi djelovanja kurikuluma. Spomenuto desetljeće često se u stručnoj literaturi naziva desetljećem kurikulumskih istraživanja.

Neuspjeh koji su postigli ovi programi početkom sedamdesetih godina rezultirao je preispitivanjem teorije kurikuluma (ili programa, zato se često u literaturi koriste oba naziva) za odgojnu praksu, posebice se to odnosilo na različite koncepcije kurikuluma a one su varirale od vrlo strukturiranih (ili strogo propisanih i određenih pa su se često zvali akademski) kakav je bio Bereiter Engelmannov do tzv. kognitivno razvojnih usmjerenih na dijete, autora Schweinharta i Weikarta (Kamenov, 1987).

Ovi posljednji autori su ipak, nakon dvadeset godina praćenja većeg broja ispitanika iz njihovog uzorka, konstatali relativan uspjeh njihovih ispitanika, ne toliko izražen u ocjenama ili akademskim postignućima već u socijalnoj integraciji, odgovornosti prema sebi i društvu i snalaženju u svakodnevnom životu.

*Drugo razdoblje* – sedamdesete godina dvadesetog stoljeća poznate su po *istraživanju procesa implementacije teorije – ili kurikuluma* u odgojnu praksu. Rezultati tih nastojanja doveli su do zaključka da implementacija kurikuluma nije tako jednostavna kako se prije držalo, te da model „odozgo prema dolje” (od kurikuluma kojeg su koncipirali stručnjaci do provedbe u praksi) prolazi različite filtre koji mogu značajno mijenjati predloženu teorijsku koncepciju i njezinu intenciju. Implementacija kurikuluma ne događa se spontano, nije jednoznačna, već je za njezinu izvedbu potrebno novo znanje i novi uvidi o odnosu teorije i prakse, ili kako to Fullan (1993) naziva, potrebna je tvorba teorije o akciji ili kako implementirati teoriju s obzirom na posebnosti i jedinstvenost konteksta svake ustanove. U drugoj knjizi elaborira ovu problematiku još iscrpnije i dodaje: „nema definitivno razrađene teorije o akciji niti je može biti” (Fullan, 1999, 20) jer je nemoguće generirati teoriju koja će biti primjenljiva za sve situacije i sve uvjete, posebice uzme li se u obzir teorija složenosti ili kaosa. (Fullana većina znanstvenika drži autoritetom na području implementacije reformi, jer je i sam bio izravni sudionik istraživanja ove problematike koju je teorijski elaborirao u brojnim radovima i studijama.)

*Treće razdoblje* reformi u svijetu događao se osamdesetih godina kad se pozornost usmjerila na *razvoj i unapređenje odgojno-obrazovnih institucija*. Evaluacija njihova uspjeha/neuspjeha bila je vođena od strane ustanova – samo-evaluacija, ne više od strane vanjskih izvora, kao u prethodnom razdoblju. Zašto je značajna ova faza u istraživanjima i/ili samo-evaluaciji napretka odgojno-obrazovnih ustanova? Upravo zato jer su se u to vrijeme provodila istraživanja učinkovitosti škola. I za razliku od prethodnih istraživanja (iz sedamdesetih godina prošlog stoljeća), koja su tvrdila da najveći dio uspjeha učenika određuje njihov socioekonomski status, novija istraživanja tvrde suprotno. Dokažu da škole, njihovo ozračje, način organizacije, življenja i dr. imaju utjecaja na uspjeh i postignuća

učenika (Elliot, 1998; Mortimor, 1998). Novija istraživanja, pak, prema navodu Marzana (2001) dokažu da je učitelj najvažniji čimbenik koji utječe na uspjeh učenika bez obzira na kvalitetu ili uspješnost škola.

Drugim riječima, u trećem se razdoblju naglasak stavlja na unutrašnju organizaciju ustanova koja ovisno o svom ustroju, veličini i zalaganju svojih članova, prvenstveno učitelja, bez obzira na kurikulum i na socijalni položaj svojih učenika, može imati djelovanje i utjecati na učenje i postignuća svojih učenika. U ovom su razdoblju značajna istraživanja Ruttera u Engleskoj, 1979. (prema Elliot, 1998) i Edmondsa, 1980. u SAD-u, a kasnije to potvrđuju i istraživanja Mortimora (1989) u Engleskoj, Reynoldsa (1994) (prema Stoll, Fink, 2000).

I pored toga što svrstavamo ova istraživanja – unapređenja ustanova i učinkovitosti vrlo blizu i pokušavamo naći njihovu povezanost, ona se u temeljnom pristupu, pristupu istraživanju svake problematike ponaosob, bitno razlikuju. Istraživanja učinkovitosti odgojno-obrazovnih ustanova vršila su se vrlo rigoroznim metodama prikupljanja podataka i sofisticiranim statističkim tehnikama i svrstavaju se najčešće pod naziv istraživanja produkta. Istraživanja unapređenja škola najčešće se vrše kvalitativnim metodama ili pristupom i svrstavaju se pod istraživanja procesa. Osnova dilema u ovim prvim istraživanjima jest: je li moguć transfer produkta? Ili, je li moguće kvalitetu odgojno-obrazovnog rada prenijeti iz jedne ustanove u drugu? Fullan na ovo prvo pitanje odgovara niječno. Transfer produkta iz jednog konteksta u drugi je vrlo problematičan, jer taj produkt je rezultat učenja ljudi u tom kontekstu, rezultat njihovih ideja, implicitnog znanja, zalaganja, njihovih uvjeta i njihove složene i dinamične mreže odnosa, koje nije moguće prenijeti u drugi kontekst. Osim toga, poznavati sve čimbenike koji utječu na učinkovitost škola, čak i slagati se s njima ne znači da ćemo ih moći i znati prenijeti u svoju ustanovu. Zato ne čudi zabrinutost Reynoldsa (prema Stoll, Fink, 2000) kad konstatira kako se u školama ništa nije promijenilo iako se zna, dokazano je, da škole imaju utjecaj na uspjeh učenika i da su one odgovorne za to. Škole, kao da ne shvaćaju odgovornost koju imaju prema svojim učenicima, drži ovaj autor.

Iako na izgled ne povezano, čini se da je ovo jedan od čestih prigovora upućenih vladinim reforma-

ma. Većina vlada donosi reformske koncepcije a od škola očekuju da ih one provode. Međutim, krivnju za neuspjeh, što je česti slučaj prebacuju na škole, ne sumnjajući u svoj reformski koncept i još manje u implementacijske teškoće.

U drugom pristupu — istraživanju procesa unapređenja škola ne pretpostavlja se transfer iz jedne ustanove u drugu nego se daju upute, vodič i strategije za kvalitetno mijenjanje i unapređenje uvjeta, organizacije ustanova, okruženja koje potiče učenikovo učenje, stručno usavršavanje kadrova. Općenito rečeno, sve je usmjereno na školu i na strategije koje promiču učenikovo učenje i napredovanje. Zadnjih godina prošlog stoljeća došlo je do integracije ovih dvaju usmjerenja u zajednicu usmjerenu na humanističko unapređenje škola (Hopkins, 2001, 57).

Četvrto razdoblje reformi su kraj osamdesetih i početak devedesetih godina prošlog stoljeća. To razdoblje karakterizira ili stroga centralizacija, kao primjerice u Engleskoj i još nekim zemljama Europe (posebice onih iz bivših socijalističkih zemalja), Novog Zelanda i decentraliziranog pristupa s kombinacijom sustavnog pristupa ustanovama (SAD). Općenito gledajući to je vrijeme velikih promjena u školskom sustavu diljem svijeta. Drži se kako su one jednim dijelom inicirane 1983. godine objavom rezultata evaluacije u SAD-eu pod poznatim nazivom *A Nation at Risk* koji su rezultati bili dosta poražavajući. Kao reakcija na takvu situaciju traži se da vlade poduzmu veću regulaciju škola u smislu postizavanja standarda i zahtjev za povećanim testiranjem i kontrolom. Osim ovog, brze promjene u društvu, u gospodarstvu, u informacijskoj tehnologiji i dr. te nezadovoljstvo javnosti posebice sa školama u većini zemalja svijeta, povećava pritisak na vlade da se nešto poduzme s javnim školama. Od tada počinje proces velikih promjena u odgoju i obrazovanju, poznate najčešće pod nazivom reforme. Glavne značajke tih velikih reformi su najčešće velika centralizacija, uz centralizaciju ističe se stroga regulacija od vrha prema podnožju (piramide vlasti), inspekcije i kontrole, uključuju i vrlo određene i strukturirane kurikulume, propisane i određene kompetencije učenika, kompetencije učitelja i direktora škola. Sve se te dimenzije procjenjuju, javno objavljuju, te se prema rezultatima dodjeljuju financijska sredstva, što se naziva „marketizacija” obrazovanja.

## 2. Razlozi neuspjeha obrazovnih reformi

Kako smo već istaknuli većina reformi u svijetu doživjela je neuspjeh. Fullan (1999) navodi samo tri nevladina projekta reformi u SAD-eu koja su postigla relativni uspjeh i to nakon 8 do 10 godina. Chicago projekt reforme, kao rijetko uspješan prikazuju i drugi autori koji se bave ovom problematikom. Taj projekt reforme počeo je 1988. a već 1994. godine pokazao je da se jedna trećina osnovnih škola temeljito promijenila, jedna trećina umjereno a 15% je pokazao nazadovanje. Trećina koja je pokazala napredak 1994. godina nastavila je rast i 1996. godine. Autori Bryk i suradnici (prema Fullan, 1999, 35 i 53) koji su vršili evaluacije zaključuju, kako su napredak pokazale one škole čiji su članovi bili dobro pripremljeni za ono što ih čeka u tim procesima, za konfuzije i konflikte koji su nužno povezani s ovim promjenama.

Tri su ključna usmjerenja na čemu se temeljila ova kako je nazivaju, lokalna reforma (iako je obuhvaćala više od 250 škola). To su:

- usmjerenje na povećanje participacije (roditelja i drugih članova lokalne zajednice) i na demokraciji,
- sustavno restrukturiranje škola na osnovi unutarnjeg planiranja unapređenja te
- inovativna nastava.

Temelj svega, drži isti autor, usmjerenje je na dugotrajno unapređenje kvalitete nastave. Njihova sveukupna koncepcija reforme doživjela je značajne promjene.

Prvo razdoblje ovog projekta reformi, od 1988. do 1994. godine bilo je razdoblje velike decentralizacije, a od 1994. godine prelazi se na umjerenu centralizaciju. Lokalne vlasti na taj način dobivaju neke ovlasti i funkcije, za razliku od prethodne faze, u kojoj se svaka ustanova brinula sama za sebe, a centralni ured nije imao neku važnu ulogu. Umjerenjena centralizacija, kako je oni nazivaju, najviše se očituje u stvaranju vanjske infrastrukture koja pomaže školama u njihovu napredovanju i unapređenju te u građenju unutrašnje sposobnosti za razvoj ili kako oni to nazivaju građenju — kapaciteta za promjene, čemu pridaju iznimnu pozornost. Ovlašti lokalnih vlasti očituje se u ustanovljavanju vanjske procjene uspjeha škola (vanjska evaluacija ili procjena uspjeha) kako bi na osnovi tih pokazatelja

one škole koje zaostaju mogle različitim mjerama (utjecaj roditelja i članova lokalne zajednice) potaknuti na profesionalne obveze, posebice na osiguranje uvjeta za kvalitetnije učenje svih učenika. Autori ističu vanjsku procjenu uspjeha učenika, ali ne toliko zbog kontrole nego zbog *osiguranja uvjeta i poticaja na kvalitetno učenje svih učenika*.

Slične strategije razvoja i unapređenja škola Fullan (1999) nalazi i u jednoj lokalnoj zajednici u New Yorku i u Ontariu u Kanadi.

Preporuka Bryka i suradnika, koju ističu i podržavaju i drugi (Levin, 2001; Hopkins, 2001; Datnow i sur., 2002), a tiče se u ovom slučaju odnosa lokalne zajednice i škola prema decentralizaciji, može se prenijeti i na razinu države i glasi: školama u svom okrugu, za koje ste zaduženi, budite odvjetnik a ne super šef. Najprije stvorite uvjete, infrastrukturu vanjsku i unutarnju za kvalitetnu nastavu i organizaciju, a onda kontrolirajte. Država najčešće čini obratno.

Nadalje, velike centralizirane reforme, koje poduzimaju vlade najčešće koriste direktne strategije u određenju problema i rješenja za sve ustanove, najčešće nemaju učinka jer ne uzimaju u obzir složenost i evolucijsku teoriju koja podržava indirektne, ali djelotvorne strategije učenja, i mijenjanja živog sustava kakav je školski.

Reformske strategije ili koncepcije, čak i vrlo precizno razrađene, imaju suprotan efekt: one čine da ljudi ne misle nego pasivno pristupaju „primjeni“, da zanemaruju lokalni kontekst, a lokalni kontekst, kontekst svake škole je poseban, jedinstven i dinamično složen. Zbog toga „bez intimnog personalnog kontakta“ s ljudima u ustanovi teško je moguć transfer intencija reforme. Preporuka iz svih dosad provedenih reformi jest potreba ulaganja u ljude i to na duži rok, u njihove sposobnosti za razvoj ili kako oni nazivaju „kapaciteta za promjene“ i to u svakoj školi ponaosob. Zahtjevi su to za strpljivim, dugotrajnim stručnim usavršavanjem učitelja, najčešće unutar ustanove i povezivanjem s drugim ustanovama koje se suočavaju sa sličnim teškoćama. Proces uvođenja i provođenja promjena u školama je evolucijski proces koji se ne može ubrzati niti ga se može identificirati s paketom priručnika, novog kurikuluma i potrebnim materijalima za provedbu koji se samo otpreme školama sa zadatkom da se prouče i primjene.

Slično misli Hopkins (2001) koji drži da su vlade u svezi s reformama bile u zabludi misleći da je za uspjeh reformi dovoljno:

- izraditi dobre materijale za provedbu reformi i da će se oni implementirati bez velike pomoći učiteljima i školama — učitelji su samo konzumenti reformi,
- da uspjeh reformi ovisi samo o kvaliteti reformskih ideja,
- da je škola općenito rezistentna na reforme (naš dodatak — pa ih treba narediti).

Sarason (prema Fullan, 1993) smatra da u temeljima koncepcija reformi od vrha prema dolje ili periferiji leži implicitna teorija prema kojoj će se promjene postići već time što se proklamira nova politika, što se na razini države usvoje novi zakonski akti, novi kurikulum i standardi.

Suprotno takvim shvaćanjima podaci govore suprotno, ističe Hopkins (isto, 8 i 9), a pridružuju mu se i drugi autori primjerice Datnow i suradnici (2002). Oni drže da su

- obrazovne reforme lokalni procesi, htjeli mi to ili ne. Svaka ustanova određuje što prihvaća i podržava od predloženih promjena i u kojem će se smjeru dalje razvijati,
- centralna podrška je nužna posebice u obliku unutarnje infrastrukturne podrške,
- potrebna je učinkovita povezanost i suradnja sustava, ali to ne znači birokratsku povezanost,
- reforma je proces i to proces učenja za sve sudionika od vrha prema dolje,
- posebnu pozornost treba usmjeriti na odgojno-obrazovnu praksu u razredima, na učenje i poučavanje u razredu jer se ono ne će samo od sebe poboljšati,
- učitelja treba vidjeti kao učenika (učitelji se moraju kontinuirano stručno usavršavati),
- valja uspostaviti povjerenje na svim razinama sustava,
- lokalna i centralna inicijativa mora djelovati simultano i povezano.

Očito je, zaključuje isti autor, kako većina vlada, u svezi s reformom škole, nije bila upoznata s onim što je već poznato o načinima učinkovitog djelovanja na promjene škola, na učenje i postignuća učenika u njima.

Vlada budućnosti će biti daleko od modela reforme od vrha prema dolje. U skladu s tim smjerom

redefinirat će svoju ulogu od komandnog stila, velike regulacije i nebrige, u one koje će biti otvorene i osjetljive, koje će surađivati sa svojim klijentima u pružanju im pomoći i podrške, zaključuje Fullan (1999, 70) te dodaje, kako još nije sreo takvu vladu.

Kako obrazložiti i komentirati situaciju koja se događa u velikom broju država, posebice u Europi, s različitim povijesnim naslijeđem, kulturom, gospodarskim razvojem kao i razvojem demokracije, da promjenama u školskom sustavu i općenito odgoju i obrazovanju pristupaju na uniforman način, zahtijevajući centraliziran pristup, centraliziran i vrlo strukturiran kurikulum, i jednako tako raspoređene uloge i ovlasti u školi te vladinim institucijama za kontrolu provođenja. Sve to usprkos činjenici što rezultati takvih promjena, a znanstveno su dokumentirani, nemaju neki značajni uspjeh? I sljedeće pitanje ili dilema, kako to da većina drugih organizacija — od gospodarskih, trgovačkih, bankarskih i dr. — razloge i zahtjeve za promjenama nalaze unutar organizacija, iz samih organizacija, za razliku od odgojno-obrazovnih kojima se ti zahtjevi nameću izvana?

Zanimljivo je mišljenje Sengea (2000), koji između ostalog drži kako se sa školama upravlja kao sa strojem u industrijskom vremenu, a poznato je da su one najtvrdokornije organizacije u pogledu promjena. Za razliku od drugih poslovnih organizacija, koje se značajno mijenjaju bilo to kao rezultat krize poslovanja ili kao rezultat njihovog internog predviđanja i razvoja, u školama kao organizacijama te promjene ne dolaze niti kao rezultat krize (u društvu ili zahtjeva koje društvo postavlja) niti kao rezultat njihova unutarnjeg razvoja i promišljanja.

Ovo vrlo pesimistično predviđanje autor obrađuje industrijskim dobom u kojem većina škola živi i djeluje, strogom hijerarhijskom organizacijom i kontrolom od vrha do baze i odnosom društva koje je na sličan način organizirano i koje nije posebno osjetljivo za ovu problematiku.

Mi držimo, kako postoji jedna globalna, dugotrajna, kolektivna memorija kako o načinima koncipiranja reformi — najčešće kao rezultat političke trke za uspjehom pa su često nestručne i unaprijed osuđene ne uspjeh, tako i o načinima, bolje rečeno zanemarivanja načina njihovog provođenja ili implementiranja, uz to praćene velikim obećanjima ali malim financijskim izdvajanjima, a odgojno-obra-

zovni djelatnici na svim razinama (i u većini zemalja svijeta) odgovaraju rezistencijom otvorenom ili prikriivenom, ovisno o stupnju razvoja demokracije u društvu, čekajući vrijeme kad će se vlade ili politika vlade promijeniti. Poznato je, naime, ne samo u nas nego i u svijetu, koliko promjene ministra ili vlade imaju utjecaja na obrazovnu politiku i ne samo to, nego još osjetljivije, koliko promjene na lokalnoj razini i na razini ustanove mogu i utječu na odgoj i obrazovanje u svakoj ustanovi ponaosob o čemu postoji znanstvena dokumentacija (Datnow i sur., 2002; Fullan, 1993, 1999; Bruner, 2000; Stoll, Fink, 2000.; Senge i sur. 2000, 2003, 2004). Međutim, ni jedna vlada nije prihvatila niti uvažila te preporuke a pitanje je jesu li uopće upoznati s njima.

Put kojim su se kretale reforme u svijetu zapravo pokazuju način na koji su se stjecale i razvijale spoznaje o mogućnostima i oblicima mijenjanja odgojno-obrazovne prakse i o kurikulumu kao teorijskoj konstrukciji i njegovu odnosu naspram odgojno — obrazovne prakse. Početna pretpostavka je bila sljedeća: dovoljno je imati dobro i kvalitetno izrađene kurikulume da bi se odgojno-obrazovna praksa mijenjala. Pri tom je implicitna bila pretpostavka kako je praksa samo primjena teorije. Tomu stavu korespondira naš „Program odgojno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima” iz 1971. godine, a donekle i „Osnove programa odgojno-obrazovnog rada” iz 1983. godine.

Vremenom se dolazi do spoznaje da proces primjene teorije — kurikulumu, njegove implementacije, prevođenja, skaliranja (nisu slučajni ovi različiti nazivi) nije jednoznačan niti linearan te da u tom procesu sudjeluje istodobno mnoštvo varijabla među kojima ima i značajan broj onih koje su nam nepoznate. Počinje se isticati važnost ustanova i njihove unutarnje organizacije te dokazuje kako škole mogu imati utjecaj na uspjeh i postignuća učenika ovisno o njihovom ustroju. Kurikulumu se u ovom usmjerenju ne pridaje više tolika važnost, jer se shvatilo da on nije čarobni štapić koji mijenja situaciju u školama, nego da je važno razviti unutarnju „infrastrukturu” svake škole koja je odgovorna ili može biti odgovorna za uspjeh.

S tim postavkama donekle korespondira naše „Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja” iz 1991. godine jer je široko koncipirano. Ono po prvi put omogućuje otvaranja privatnih ustanova, izbor koncepcija od Montessori do Waldorfa i različitih

pristupa. Istodobno s tim usmjerenjem donosi se i „Konceptija razvoja predškolskih ustanova” također vrlo demokratski usmjerena. No kao ni „Usmjerenje” ni ona nije imala velikog utjecaja na odgojnu praksu, osim što je omogućila slobodu u izboru pristupa, što većina stručnog osoblja nije znala koristiti. Ipak je utjecala na otklanjanje uniformiranosti predškolskih ustanova i to od uređenja prostora do svih oblika života i rada u njima. Očito je da je ovdje u većini slučajeva zakazala unutarnja i vanjska „infrastruktura” koja je trebala podržati i razvijati takva usmjerenja. Umjesto ohrabrenja i poticaja, ona je na sve moguće načine kočila njihov razvoj. Međutim i pored toga, ne znamo za takve inicijative na drugim stupnjevima školskog sustava u nas.

Devedesete godine su razdoblje velikih reformskih zahvata u kojima je kurikulum sastavni dio reformskog paketa. U Europi se najčešće pojavljuje pod nazivom Nacionalni kurikulum ali se pod tim nazivom prikriva velika raznolikost kako konceptija reformi tako i konceptija kurikuluma.

Razabiru se dvije krajnosti — jedna u Engleskoj koja je strogo centralizirana i ona u SAD-eu decentralizirana. Između tih krajnosti nižu se brojne inačice. U Europi s tendencijom centralizacije, u drugim zemljama kombinacija jedne i druge. Tako, primjerice, u Novom Zelandu izrazita je tendencija centralizacije školskog sustava pri čemu u ranom odgoju prevladava decentralizacija. Nacionalni kurikulum u Norveškoj i Švedskoj podrazumijeva samo osnovna načela ili jezgre (Core Curriculum) koje su sastavni dio svih ostalih kurikuluma bilo predmetnih ili kurikuluma pojedinih stupnjeva i vrsta škola. U Australiji nema nacionalnog kurikuluma nego svaka država određuje svoj, kao i u SAD-eu.

Brojna istraživanja implementacije reformi — jedne konceptije ili teorije o mijenjanju škola kao odgojno-obrazovnih ustanova — doprinijela su sagledavanju ove problematike cjelovitije i dublje. Slično kao i s teorijom kurikuluma, koja se iz razdoblja u razdoblje mijenjala, tako se mijenjaju i teorije o reformama ili o mogućnostima promjena u odgoju i obrazovanju. Drugim riječima, želimo naglasiti da nema teorija, pogotovu ne u društvenim znanostima, koje vrijede za sva vremena i za sve slučajeve. Sukladno novim spoznajama iz istraživanja (reformi i kurikuluma), razvijaju se nove teorije koje dopunjuju ili mijenjaju postojeće što je karakteristično za sva područja znanosti. Tako matematičar i fizi-

čar Penrose (2003) izlaže o promjenljivosti teorija u fizici. Iznosi da u fizici postoje vrhunske teorije, korisne i privremene. Međutim i vrhunske teorije se mogu mijenjati ili dopunjavati. Primjer je Newtonova teorija opće gravitacije u kojoj je linearnost glavna značajka dopunjava Einstenovom teorijom koja odbacuje linearnost. Mnoge korisne teorije koje su bile stoljećima dominantne vremenom su odbačene, primjerice Ptolomejev sustav gibanja planeta (isto, 179).

Francuski filozof Morin (2001) zato zahtijeva da naše teorije uljudimo, a pod tim podrazumijeva da budu otvorene za promjene jer su naše teorije o (odgojno-obrazovnoj) zbilji uvijek ograničene. Odgojno-obrazovna zbilja je uvijek složenija i dinamičnija od onog što mi želimo i možemo obuhvatiti našim teorijama. Odnos odgojno-obrazovne zbilje i teorija o njoj je značajno složeniji, više dimenzijski, i nije linearan. Zato i pitanje: kako koncipirati teoriju koja bi anticipirala promjene, koje se gotovo svakodnevno događaju te one koje su nužne u sustavu odgoja i obrazovanja i to u svakoj ustanovi ponaosob. Naravno da nije lako niti jednostavno a pitanje je, je li moguće na način kako se do sada radilo, posebice u strogo centraliziranim konceptijama reformi. Zato se i Fullan (1993) pita kako raditi kontinuirane promjene u kontinuirano konzervativnom sustavu kakav je odgoj i obrazovanje. Rješenje nije u izgradnji bolje i kvalitetne reformske strategije, sofisticiranih zahvata, jer okruženje u širem i užem smislu nije pripremljeno i organizirano. Valja učiniti da odgojno-obrazovni sustav postane sustav organizacija koje uče i u kojima će se promjenama pristupati kao normalnom načinu življenja. Za tako što treba primjereno osposobiti učitelja i sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa kako bi oni bili nositelji promjena na razini ustanove, lokalne zajednice, regije itd. Potrebno je razvijati „kapacitet za promjene”. A svaka promjena u sustavu — školi, zahtjeva implicitnu ili eksplicitnu „racionalnu” prilagodbu na te promjene. Ta racionalna prilagodba, kako smo je nazvali, zapravo znači prihvaćanje/neprihvaćanje ili mijenjanje predloženih promjena u skladu s politikom usmjerenja koju je škola izabrala. Racionalna prilagodba ili određenje svog smjera daljeg razvoja, između ostalog jest jedan od filtera kojim propuštamo inovacije — promjene, u odgojno-obrazovnu praksu. Zbog svega toga teško je



predvidjeti kako će u praksi djelovati neka planirana inovacija.

Iz svega se može zaključiti kako je na djelu postupni prijelaz od dominantno pozitivističke paradigme u promatranju i mijenjanju odgojno-obrazovne zbilje u drugu, koju neki autori nazivaju evolucijska (Fullan, 1999; Datnow i sur., 2002), drugi ekološkom (Senge, 2003), a Hopkins (2001), u okviru kritičke teoriji i emancipacijskog pristupa promjenama u ovom sustavu, autentičnim unapređenjem škole. Svim ovim pristupima zajedničko je gledište kako se, bez obzira na način dizajniranja reforme, ne mogu činiti generalizacije na sveukupnu populaciju, već se svakoj ustanovi treba pristupati individualno. To naravno značajno otežava potpun pristup reformi i jednako tako mijenja način implementacije, ali i odgovornost za uspjeh.

Na osnovi rezultata koje su pokazale reforme, posebice u Engleskoj od 1988. godine i njezine revizije do danas, dokazano je da nema značajnog napretka učenika na svim razinama, a to je bio osnovni cilj ovog velikog vanjski određenog zahvata. Okrivljuju se škole, učitelji, lokalna zajednica, sveučilišta, pojedini fakulteti a nikako vlada i njezina koncepcija reforme i način njezinog provođenja (Pring, 2000; Hammersley, 2002 i dr.). Međutim i pored te kritike kao reakcije na aktualno stanje, u Engleskoj se ne mijenja značajno koncepcija reforme čak i nakon promjene vlade (konzervativne u laburističku).

### **3. Centralizirani pristup reformi — vanjske reforme ili „jedna veličina za sve“: izbor različitih projekata za individualno unapređenje škole**

U situaciji kakva je u Engleskoj, kao i u drugim zemljama u kojima se promjene izvanjski naređuju i određuju, javlja se među školama nastojanje da se nađu neka rješenja koja bi bila posrednik između, uglavnom neuspješnih, vladinih reformskih mjera i lokalnih rezultata. Ustanove postaju svjesne da se na lokalnoj razini — na razini škola — ne postižu zadovoljavajući rezultati. I još važnije: „postaje jasno da vanjske procjene rezultata, inspekcije, vodič za nacionalni kurikulum, program za nacionalnu procjenu i druge mjere, vrlo teško mogu izravno djelovati na praksu” (Hopkins, 2001, 57-58).

Svjesne da se vanjskim mjerama koje se poduzimaju ne može mijenjati situacija u ustanovi, posebice u svezi povećanja kvalitete učenja i poučavanja, škole se usmjeravaju na traženje različitih načina kako bi poboljšale svoje rezultate. Neke škole se usmjeravaju na izbor različitih projekata, programa, kurikuluma, koje nude (prodaju) različite agencije i to od vrlo strukturiranih kurikuluma (kao primjerice „Uspjeh za sve” Slavina i suradnika iz SAD-ea koji je izravno usmjeren na unapređenje čitanja i matematike) ili, šire koncipiranih projekata koji uključuju i kurikulum i drugačiju organizaciju ustanove. Ovakav pristup izboru projekata najčešće se ne prilagođava ustanovi koja ga odabire pa ti projekti najčešće i nemaju dugotrajan učinak.

Druge škole se priključuju projektu Graya i suradnika, koji je poznat već od 1980-ih godina. Taj je projekt široko koncipiran i kao takav doživio je već nekoliko varijacija, a odnosi se na unapređenje škola u Engleskoj. Druga generacija tog projekta cjelovitije zahvaća problematiku unapređenja škola u nastojanju da se mijenjaju u školi uvjeti za učenje i druge unutarnje značajke važne za sveobuhvatno ostvarivanje obrazovnih ciljeva.

Treća generacija tog projekta, poznata kao autentično unapređenje škole prema autoru Hopkinsu, usmjerena je na izravno poboljšanje razine učenja u razredu, na postignuća učenika, na učitelja, njegovo stručno usavršavanje u razredu — školi, na akcijska istraživanja i na izravno sudjelovanje u stvaranju takve organizacije škola koje će podržavati kvalitetno učenje učenika i inovacije u kurikulumu. Jer, zaključuje se bez izravnog usmjerenja na kvalitetu učenja u razredu i školi ne može biti niti boljih rezultata. Pokušava se pronaći način da se integriraju organizacijski i kurikulumski zahtjevi u koherentnu cjelinu ili, kako to nazivaju, valja razvijati kapacitet za promjene, i to u svakoj ustanovi pojedinačno, što znači uvažavati posebnosti svakog konteksta u kojem se učenje i poučavanje zbiva. Očito da velike, vanjski određene i centralizirane reforme nisu vodile brigu o tim temeljnim uvjetima koji su nužni za unapređenje škola. Hopkins (2001, 182) drži kako velike centralizirane reforme dok god ne uzmu u obzir kontekst u kojem se učenje i poučavanje zbiva i dok se ne posveti pozornost razvoju unutarnjeg kapaciteta za promjene na razini škole ali i šire (pod čim podrazumijeva stvaranje mreže ustanova ili agencija za vanjsku podršku), ne će se

ostvariti velike aspiracije reformi. Osim toga ako vladini planovi i strategije žele utjecati na školu, učenje i poučavanje, moraju se informirati o tomu što je već poznato o problematici unapređenja škola i o promicanju većih postignuća učenika.

Drugim riječima, u osnovi velikih koncepcija ili strategija reform, koje imaju namjeru obuhvatiti i istodobno djelovati na sve škole, leži postavka ili pravilo „jedna veličina za sve”, bez obzira na uvjete, na kulturu i na dosadašnja postignuća. Očito je da velike reforme nemaju djelovanje onako kako se očekivalo, a to priznaju i stručni organi — institucije zadužene za provedbu, kontrolu i vanjsku procjenu rezultata reforme. Međutim, ništa se konkretno ne poduzima u rješavanju ovih problema. Zato se škole samoinicijativno udružuju i traže rješenja kako bi unaprijedile svoj rad u smjeru povećanja kvalitete učenja za sve učenike, te povećale razinu svojih postignuća i to ne samo na testovima nego mnogo šire, na svim područjima.

Ova strategija, za razliku od vladine, posvećuje punu pozornost svakoj školi jer je svaka škola jedinstvena i posebna, ona je živi sustav s kojim valja individualno postupati i pristupati. Zato Hopkins koristi izraz „autentično unapređenje škole” jer nastoji prilagoditi svoja razrađena načela o unapređenju svakoj školi ponaosob. Ne može se koristiti jedna strategija za sve škole, jer su i one različite i na različitim su stupnjevima razvoja. Umjesto pristupa: jedna veličina za sve — ovdje se zahtjeva diferenciran pristup ustanovi ili, kako ga autor naziva, à la carte pristup.

#### 4. Izbor projekata obrazovnih reformi: su-konstrukcijski pristup

U SAD-eu (Datnow, Hubbard, Mehan, 2002. i dr.) ovoj problematici pristupaju na drugačiji način. To je razumljivo s obzirom na situaciju kakva je u SAD-eu i na bogato tržište projekata obrazovnih reformi. Kao decentralizirana zemlja federalna vlada daje slobodu svim savezним državama da same određuju načine unapređenja odgojno-obrazovnog sustava, sugerirajući pri tomu izbor cjelovitih projekata reformi. a to ponekad i financijski stimulira.

Pod velikim pritiskom ekonomskih, socijalnih i političkih promjena, kao i nezadovoljstva situacijom u javnom školstvu, ustanove se samoinicijativno usmjeravaju na izbor projekta koji nude više

standarde i veća akademska postignuća učenika. Zato se veliki broj javnih škola opredjeljuju za izbor vanjski dizajniranih projekata obrazovnih reformi, umjesto da ih sami stvaraju i razvijaju. Očito da im je to jednostavnije i lakše od vlastitog puta, pogotovu što na tržištu postoji iznimno veliki broj različitih projekata reformi za koje postoje dokazi, istraživanjima potvrđeni, da postižu dobre rezultate. I kao u svakoj trgovini tako i u ovoj, odluku o tomu koji će se model reforme izabrati većim dijelom donose vlasti ili na lokalnoj razini ili na razini države, a najmanje o tome odlučuju učitelji koji će ih provoditi. Tako, drži se, nudenjem velikog i raznolikog izbora reformskih modela stječe se dojam da lokalne vlasti ne naređuju, nego samo ohrabruju ustanove da ih prihvate.

Većina ovako dizajniranih obrazovnih reformi dolazi sa sveučilišta i autori su im sveučilišni nastavnici; tek jedan mali dio je drugog podrijetla. Različito su koncipirane od vrlo strukturiranih (kao već spomenut „Uspjeh za sve” Slavina i suradnika, koje se odnose samo na neke aspekte kurikuluma, do onih koje su široko koncipirane i sveobuhvatne. To znači da obuhvaćaju ne samo kurikulum nego i način organizacije, raspored, stručno usavršavanje učitelja i ravnatelja pa čak i postojanje „prijatelja kritičara” koji će ih savjetovati tijekom implementacije. Međutim, gotovo svi modeli tih reformi uključuju ne samo model implementacije već i tim koordinatora koji se brinu, s jedne strane da se reforma implementira na način da ne izgubi od svoje jedinstvenosti ili originalnosti i s druge strane, da izravno pomognu ustanovama u procesu implementacije i prilagodavanja ili, kako to autori nazivaju „going to scale” a mi prevodimo skaliranje. Izraz skaliranje koristi i Fullan (1999, 74) i pod njim podrazumijeva razvijanje kapaciteta sustava (u ustanovi ili u vanjskoj infrastrukturi) na više razina za kontinuiranim integriranjem, prilagodavanjem i upravljanjem složenim inovacijama, kao što su reforme.

Pod izrazom „going to scale” (Fullan, 1999, 13) podrazumijeva izravnu pomoć ustanovama u procesu implementacije i to na način da se koncepcija reforme prilagođava svakoj ustanovi. Istražujući mogućnost implementacije i skaliranja modela reforme iz jedne ustanove u drugu, autori uviđaju da to nije tako jednostavan proces kako su ga oni zamišljali. Za razliku od drugih istraživača gore spomenuti autori izravno su istraživali te procese na

različitim modelima reformi i sudjelovali u prikupljanju dokumentacije o tim procesima u više ustanova tijekom dužeg vremenskog razdoblja (nekoliko godina). Sudjelujući izravno u tim procesima došli su do zaključka kako je to složen, dinamički i nepredvidiv proces, za razliku od tehničko-racionalnog modela (slično modelu „jedna veličina za sve“) kakav je bio i još je dominantan. Obrazlažući dalje drže, kako je „implementacija reforme uvijek jedan su-konstrukcijski proces, koji se stvara i razvija licem u lice u interakciji s realnim ljudima, konfrontirajući se s realnim problemima u konkretnom socijalnom kontekstu kao što su razredi, škole itd.“ (isto, 12). U tom se procesu, teorijska gledišta, nacrt implementacije, mijenjaju upravo kao rezultat izravnog susreta sa svakom ustanovom. Njihov implementacijski tim koji je bio zadužen za određenu ustanovu, nije poučavao na predavanjima ili seminarima o intencijama reforme (jer su o tomu dobili iscrpne materijale) nego su izravno, zajedno s praktičarima, promatrali akcije, raspravljali o promjenama i pokušali ih mijenjati u željenom smjeru. Na osnovi izravnog sudjelovanja u mijenjanju odgojne prakse, mijenjali su svoju organizaciju kao tima i prilagođavali se potrebama i uvjetima u ustanovi. Istodobno su bili primorani mijenjati svoje teorijske postavke i intencije upravo kao rezultat tih akcija i njihovih rezultata u praksi. Drugim riječima njihove su se teorijske koncepcije mijenjale sukladno povratnim informacijama iz odgojne prakse i obratno, odgojna praksa se mijenjala djelovanjem tih inovacija ali jednako tako u skladu sa svojim mogućnostima, prije svega svojih članova uključenih u taj proces, njihovom spremnosti, znanju. Drugim riječima pod su-konstrukcijom podrazumijevaju se dinamički odnosi između teorijske koncepcije reforme, uključujući i kurikulum, između timova zaduženih za koordinaciju strukturalnih čimbenika ustanove, njezine kulture, ljudi u njoj, i šire lokalne zajednice. U tom procesu mijenja se ne samo odgojna praksa nego i teorijska koncepcija.

Levin (2001) se pridružuje ovim gledištima i ističe kako su brojna istraživanja implementacije reforme pokazala da se intencije reforme bitno mijenjaju kao rezultat odgovora ustanova koje su ih implementirale (isto, 150). Odgojno obrazovne ustanove nisu sklone standardizaciji, kakvu očekuju te koncepcije. Učenici su različiti, zajednica lokalna ili interna u školi je različita, kurikulum je različit, ali i

učitelji su različiti. Prihvaćanje promjena kakve su koncipirane reformom ovisit će o tomu koliko su one konzistentne s postojećom praksom i kulturom škole, a svaka je novouključena škola, drži Sarason, bez iznimke drugačija od one kako su je zamislili oni koji je žele mijenjati.

Lokalni kontekst, ističe većina navedenih autora, od iznimne je važnosti i, suprotno prijašnjem shvaćanju, drže kako se „*obrazovne reforme mijenjaju kako bi se prilagodile školama više nego što se škole prilagođavaju reformama*“ (Datnow i sur., 2002, 39). Drugim riječima koncepcija reforme i lokalni kontekst na stanovit način su-konstruiraju reformu kako bi je prilagodili specifičnostima škole. Te modifikacije ovise i o dizajnerskom timu reforme i timu koordinatora i njihovoj senzibilnosti za lokalni kontekst, ali i prirodi koncepcije koju zastupaju. Većina strukturiranih reformi ne dopušta promjene pa se one zbog toga i znatno manje prihvaćaju od onih koje su široko i fleksibilno koncipirane. Većina dizajnerskih timova, posebice fleksibilno dizajniranih reformi, drži kako je mijenjanje teorijske koncepcije i organizacije nužnost i rezultat učenja u interakciji sa školama — s novom obrazovnom realnošću. Zato je jedna od preporuka ovih autora da učitelji i dizajnerski tim moraju razmisliti i dogovoriti se kako će zajednički graditi (su-konstruirati) reformu, vodeći brigu o specifičnim uvjetima ustanove i temeljnim zadaćama koje su zacrtali. Naravno da u tom procesu važnu ulogu osim učitelja ima i ravnatelj, bilo da samo podržava napore ili izravno sudjeluje u reformskom zahvatu. Međutim, o njegovoj ulozi u ovom procesu ovisit će, velikim dijelom, kako će se dalje razvijati proces institucionalizacije i su-konstrukcije reforme. Fullan drži kako promjene u školama ovise 25% o dobrim i kvalitetnim idejama a 75% o tomu kako će ih prihvatiti i kako će ih razvijati ili dograđivati — lokalni konteksti (isto, 141), pa se često u literaturi pojavljuje „formula“ ili pravilo 25% / 75%. Dakle, 25% ovisi o dobrim idejama a 75% o unutrašnjoj i vanjskoj infrastrukturi, o ljudima i uvjetima koje oni stvaraju i razvijaju ako im se pruži puna podrška. Ili da ponovo istaknemo ono što su mnogi autori naglasili: svojim školama budi dobar odvjetnik, a ne super šef. Prvo stvori uvjete, infrastrukturu vanjsku i unutarnju za kvalitetno učenje i poučavanje u razredu i za organizaciju škole, a tek potom kontroliraj, a ne obratno kako je često slučaj.

Promjene u odgoju i obrazovanju i u školskom sustavu su nužne. To su zahtjevi vremena u kojem živimo, pitanje je samo kako te promjene koncipirati, implementirati i institucionalizirati. Sve očitim postaje da se one ne mogu nametnuti izvana, niti se mogu naredivati. S jedne strane nikome se ne može narediti da promijeni svoje mišljenje i svoj stav niti se može narediti što je to, što u praksi djeluje. S druge pak strane takav pristup najčešće izaziva otpor sudionika koji bi ih trebali prihvatiti i primijeniti.

Zato držimo da obrazovne reforme i kurikulum, kao sastavni dio reforme, valja dizajnirati široko, fleksibilno i otvoreno kako bi mogli odgovarati i prihvaćati promjene koje se kontinuirano zbivaju u odgojnoj praksi. Fleksibilno i otvoreno u smislu spremnosti mijenjanja „službene” teorije pod utjecajem onoga što se zbiva u odgojnoj praksi, interakcije službene teorije i odgojne prakse. Pri tomu valja biti spreman ne samo na mijenjanje koncepcije nego i na pružanje pomoći i podrške ustanovama na način stvaranja koordinirajućih stručnih timova koji bi izravno pružali stručnu pomoć.

Sukladno ovom gledištu metodologija izrade nacionalnog kurikuluma, kao velikog zahvata u sustav odgoja i obrazovanja, morala bi se drukčije utemeljiti, različito od uobičajenog načina, (tehničko racionalnog ili onog u obliku vanjskih reformi) zamišljenih u obliku novih programa (ili kataloga znanja) i zakonskih propisa koje su od vrha naredeni i koje obvezuju ustanove, ili kako to Hoopkins naziva jedna veličina za sve — jedan kurikulum za sve škole, sve uvjete i sve učenike, bez obzira na lokalni kontekst, na kulturu ustanove i sve ostalo. Nadamo se da smo pokazali kako takav pristup nigdje u svijetu nije urodio plodom, nije imao uspjeha u onome što mu je bio cilj — poboljšanje uspjeha svih ili većine učenika.

## 5. Su-konstrukcijski pristup ranom odgoju i obrazovanju

Drukčiji pristup mijenjanju odgojne prakse, kurikulumu i gradnji odgojne teorije nalazimo u Reggio pedagogiji. Temeljeći svoj pristup na socio-konstruktivizmu, autori postavljaju dilemu o tomu imaju li u razvoju i odgoju djeteta prioritet individualni procesi nad kulturalnim i socijalnim (New, 1998), o razvoju suradničke spoznaje koja se razvija

u suradnji s drugim osobama (djecom i odraslim), su-konstrukcijskom pristupu poučavanju u kojem djeca i učitelji zajednički grade svoje znanje o svijetu. Sukladno tom pristupu raspravljaju i o „socio-konstruktivističkoj pedagogiji” (isto, 264).

Zagovornici socio-konstruktivističke pedagogije također imaju poseban pristup o odnosu teorije i prakse. Za njihovu koncepciju karakteristična je stalna isprepletenost teorije i prakse, povezanost teorijskih gledišta s praksom i praktičnom organizacijom sustava. To nikako nije, kako oni naglašavaju, samo implementacija teorije, nego dinamička povezanost teorije i prakse, a to je vidljivo i u njihovoj organizaciji ustanove. Organizacija ustanove je kao projekcija tih odnosa. Pod tim podrazumijevaju da je vrtić otvoreni sustav komunikacije i interakcije među svim sudionicima. Istodobno je vrtić i živi sustav u kojem su svi dijelovi povezani, u recipročnom su odnosu sa svim i s okruženjem u kojem djeluju, i tako se (recipročno) obogaćuju i mijenjaju prilagođavajući se svojim članovima i okruženju. Drugim riječima, žele se naglasiti otvorenost i promjenljivost njihove teorije, koja ima izravno djelovanje na svaki dio organizacije njihove ustanove (sustava) i naravno na njihove odnose s djecom i roditeljima.

U intervjuu što ga je Malaguzzi vodio s Gandini (1998) o odnosu teorije i prakse naglašavajući važnost širokog teorijskog obrazovanja, on raspravlja i o teškoćama koje praktičari odgajatelji mogu imati kad žele neka teorijska gledišta povezati s praksom i kad se suoče sa svakodnevnim problemima koje susreću. Naravno, ističe Malaguzzi, da postoje i problemi empirizma, da se izgubi veza s nužnim teorijskim idealima i etičkim načelima, ali i mogućnost da se od novih teorija izgubi primarna svrha — stvaranje vrtića, su-konstrukcija okruženja i organizacije koja mora biti najbolje mjesto za svu djecu i za roditelje.

Zanimljivo je njegovo mišljenje o teorijskoj usmjerenosti zagovornika Reggio pedagogije. Za njega ne postoji, niti je moguće da postoji jedna pedagoška, sociološka ili psihološka teorija koja bi obuhvaćala svu problematiku odgoja i obrazovanja. Zato oni koriste različite teorije koje im omogućuju da svoju praksu obogate i razviju. Prema njihovom mišljenju, legitimna je jedino ona teorija koja se može suočavati s problemima koji se pojavljuju u praksi. Važan je zadatak teorije pomoći praktičaru shvatiti i razumjeti prirodu problema na koje naila-

zi. Naravno, nije dovoljno samo razumijevanje već je potrebna refleksija i rasprava o tim problemima. Upravo zbog toga odgajatelj ne smije biti izoliran, mora imati podršku kolega i institucije, jer tek tada je u stanju biti ne više samo praktičar nego su-konstruktor zajedničke teorije.

Rinaldi (1998) se također zalaže za recipročni i komplementarni odnos teorije i prakse i ističe mogućnost da praksa prethodi teoriji. Prenaglašavanje važnosti teorije može odgajatelja onemogućavati u primjerenom oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa. To ga može lišavati odgovornosti za probleme koje nalazi u praksi (jer se kosi s teorijskim stajalištima, ili od velikih teorija ne vide ono što se događa u praksi). Zato ona zagovara otvorenu teoriju koja se zajednički gradi i razvija kroz praksu, koja postaje vidljiva kroz proces dokumentacije. Posljednje objavljena studija Reggio autorskog tima nosi zanimljiv naslov: *Učiniti (proces) učenja vidljivim*.

Ne iznenađuje stoga što u njihovoj pedagoškoj koncepciji ne postoji određen, gotov ili završen kurikulum, nego se on zajednički izgrađuje — su-konstruira iz godine u godinu kako se njihova teorija i praksa razvija. Malaguzzi (1998, 83) drži da u tradicionalnom „rigidnom kognitivnom” kurikulumu sve je unaprijed strogo određeno. Odgajatelj je dobro opskrbljen s paketima materijala i sredstava tako da se stvara privid impresivnog sustava u kojem se odgajatelju sve unaprijed servira. Pri tome on ne mora misliti, sve mu je unaprijed pripremljeno, samo to mora primijeniti. I u tim ustanovama najčešće dominiraju nedemokratski postupci odgajatelja/učitelja, a u njima poučavanje ima dominantnu ulogu. I nastavlja: „U našim ustanovama nema takvog planiranog kurikuluma. Jer takav pristup gura ustanovu u mjesto gdje se prije svega poučava, a učenje se zapostavlja” (isto, 87-88). Umjesto toga početkom svake godine odgajatelji se sastaju i dogovaraju o radu, o mogućim projektima kratkoročnim ili dugoročnim. Oni im služe samo kao strukturalna podloga ili pomoć, a od djece će ovisiti što će se i kako dalje usmjeravati. Zato u njihovim ustanovama nema rigidnog kurikuluma niti planiranja u tradicionalnom smislu. Odgajatelj zna opća pedagoška načela na kojima se temelji njegov pristup. On formulira samo hipoteze i to na temelju svojeg iskustva i znanja o djetetu. Te su hipoteze fleksibilne i prilagođavaju se interesima i potrebama djece. Zato se i koristi izraz *projiciranje* umjesto *planiranja*.

Kad se raspravlja o stvaranju i projiciranju kurikuluma tada Rinaldi koristi metaforički jezik govoreći da je to putovanje u kojem je kompas vrlo potreban instrument za određivanje smjera a nikako nije putovanje vlakom u kojem je sve točno, precizno određeno i raspoređeno. Temelj tog projiciranja zasniva se na teoriji o prirodi procesa spoznavanja i djetetu koje je aktivno, kompetentno socijalno biće već od rođenja. Ono je jedinstveno, neponovljivo, ima potrebe ali i prava, želi stupati u interakciju s drugim osobama, bogato je potencijalima (ima 100 jezika) i treba mu pružiti uvjete fizičke i socijalne da bi se razvio. Treba mu osigurati dobru i kvalitetnu organizaciju prostora, materijala, situacija, uvjeta za učenje i kvalitetno življenje u ustanovi. Jer, kontekst, okruženje ne samo da odražava vrijednosti koje ustanova zastupa nego ih kontekst i oblikuje, kako smo to već istaknuli u prvom dijelu rada (vidi Alexander, 1996). Osim toga, djeca uče u najširem smislu, participirajući u svakodnevnom življenju u svakodnevnim aktivnostima — u praksi. I zbog toga je iznimno važno pitanje okruženja — konteksta u kojem dijete živi u obitelji i u ustanovi. Jer kontekst određuje i oblikuje ono što će dijete raditi, čime će se baviti, što će učiti, s kim će komunicirati i družiti se. Bruner (1990; 2000) zato naglašava kulturalnu prirodu razvoja spoznaje i u tom kontekstu ističe važnost okruženja i zajednice u kojoj dijete živi, jer s njom dijeli znanje koje je implicitno prisutno, sudjeluje u raznovrsnim komunikacijama, participira u različitim aktivnostima s djecom i odraslima. Znanje je distribuirano u okruženju i u zajednici i nije samo u glavi pojedinca, drži Bruner. *Dijete uči, stječe znanje, participirajući u jednoj vrsti kulturalne geografije koja podržava i oblikuje ono što će dijete raditi, čime će se baviti, kako će živjeti i zato organizacija ustanove, oblikovanje okruženja i zajednice, reflektira koncepciju koju članovi te zajednice imaju o prirodi spoznavanja i o djetetu i njegovu razvoju i odgoju općenito*.

Odgajatelj u ovoj koncepciji ima posebno važnu ulogu. On nije prijenosnik znanja u tradicionalnom smislu već osoba koja kontinuirano istražuje i uči o načinima i strategijama dječjeg učenja i koja trajno isprobava načine i putove stvaranja znanja u konkretnim uvjetima u ustanovi (a ne u laboratorijima); to se naziva pedagoškim istraživanjem. Drugim riječima, odgajatelj u ovoj koncepciji nije onaj koji izvršava tuđe naloge i tuđa mišljenja ili programe,

nego je odgajatelj istraživač realnih procesa učenja, razvoja znanja, i naravno razvoja ili su-konstrukcije kurikuluma. Zbog svega toga nije čudno što veliki broj odgajatelja i drugih stručnjaka ranog odgoja hrli u Reggio ustanove vidjeti postoje li u zbilji takve ustanove i ako postoje, kako funkcioniraju. To se čini već više od trideset godina. (Pridružujući se brojni znanstvenici od Brunera, Gardera i dr. do odgajatelja, pedagoga, psihologa, možemo reći da su Reggio vrtići jedinstveni u svijetu.)

U svezi s tim stajalištem zanimljivo je mišljenje Mardela (2001), člana harvardskog tima projekta Zero H. Gardnera, koji surađuju s Reggio autorima na istraživanjima njihove teorije. On izjavljuje: „I na jednom i na drugom kraju oceana zalažemo se za poštivanje dječjih prava, za odgoj i obrazovanje usmjereno na dijete, za razvoj svih njihovih potencijala, za timski rad učitelja, za zajednički rad djece i učenje u grupi, na stvaranje demokratskih odnosa u ustanovi i za to da je dijete već od malena aktivno biće s kapacitetima znatno višim od onog što pretpostavljamo. U retorici i deklaracijama, svi se slažemo s ovim postavkama. Međutim, ono što smo ustanovili to je da se u njihovoj praksi te postavke ostvaruju” (isto, 281). I nastavlja, „mi kao da živimo u našoj retorici” (isto, 281) ili u našim deklaracijama. I drugi istraživači (New, 1998; Dahlberg i sur., 1999) konstatiraju kako je upravo raskorak između

teorije i prakse u njihovim ustanovama najmanje moguću čemu bismo svi trebali težiti.

Odgojna zbilja je doista složena, raznolika, dinamična, a zbog naših načina istraživanja ili namjera da ovladamo njome ne smijemo je osiromašiti ili pojednostavniti. Ona nam upravo može biti izvor za kontinuirano učenje i istraživanje, ne umanjujući pri tom važnost naših (teorijskih) nastojanja za njezinim unapređivanjem, mijenjanjem i usavršavanjem.

U vrijeme velikih promjena — u odgojno-obrazovnom sustavu i ustanovama pojedinačno — držimo kako se valja više usredotočiti na humanu i kulturalnu dimenziju tih ustanova. Jer ako je najvažniji cilj samo stjecanje znanja, a zapostavlja se sve ostalo, onda im je promašena glavna odrednica kao odgojnih i obrazovnih ustanova *i moguće ih je zamijeniti suvremenom tehnologijom*.

Fullan (1999) drži da su škole, kao živi sustavi u kojima su najvažnije ocjene, borba za uspjeh a zapostavljeno razvijanje međusobno skladnih odnosa, osuđene na polako nestajanje. Bruner (2000) se pridružuje tom mišljenju. I on drži kako najvažniji predmet koji škola poučava jest upravo ona sama. Kako školu doživljavaju njezini stanovnici — učenici i odrasli, određuje smisao koji pridaju školi i onome što u njoj uče.

## Literatura

- Alexander, R. (1996), *The Third Revolution?* In: Craft, A. (Ed.) (1996), *Primary Education*. London: The Open University, pp. 235 – 261.
- Bruner, J. (1990), *Acts of Mening*. London: Cmbridge, Massachusetts.
- Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer Press.
- Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G., Gunnar, A., Evaluation and Regulation. In: Moss, P., Pence, A. (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Service*. London: Paul Chapman, pp.157 –172.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (Eds.) (1998), *The Hundred Languages of Children*. London: Ablex Pub.
- Elliot, J. (1998), *The Curriculum Experiment*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (1993), *Change Forces*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1999), *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Hammersley, M. (2002), *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Saga.
- Hendrick, J. (Ed.) (1997), *First Steps Toward Teaching the Reggio Way*. London: Prentice-Hall International.
- Hopkins, D. (2001), *School Improvement for Real*. London: Falmer Press.
- Levin, B. (2001), *Reforming Education*. London: Routledge Falmer.
- Malaguzzi, L. (1998), *Hiatory, Ideas, and Basic Philosophy*, pp. 49 – 99.
- Mardell, B. (2001), *Moving across the Atlantic*. In: *Reggio Children — Project Zero* (Eds.). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Children, pp. 278 – 285.
- Marzano, R., Pickering, D., Pollock, J. (2001), *Classroom Instruction that Works*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Morin, E. (2001), *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Mortimore, P. (1999) (Ed.), *Understanding Pedagogy*. London: Paul Chapman.
- Miljak, A., Vujičić. L. (ur.) (2002), *Vrtić u skladu s dječjom prirodom — dječja kuća*. Rovinj: Dječji vrtić Neven.
- Miljak, A. (1996), *Humanistički pristup praksi i teoriji predškolskog odgoja*. Zagreb: Persona.
- New, R. (1998), *Theory and Praxis in Reggio Emilia*. In: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *The Hundred Languages of Children*. London: Ablex, pp. 261 – 285.
- Pring, R. (2000), *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Reggio Children — Project Zero (Eds.) (2001), *Making Learning Visible: Children as individual and group learners*. Reggio Children.
- Reggio Children — Domus Academy Research Centar (Eds.) (1999), *Children, Spaces, Relations*. Reggio Children
- Senge, P. et. al. (2000) (Eds.), *Schools that Learn*. New York: Doubleday.