

# Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura

Vlatko Previšić  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

Nacionalni kurikulum odgoja i obrazovanja danas je primarna tema svake prosvjetne politike, školske prakse, kulture, socijalizacije i, naravno, znanstvene pedagogije. Pedagoški osmišljen kurikulum najbolje se zrcali u aktualnoj obrazovnoj politici jedne zemlje, ali i u stručno postavljenoj metodologiji i strukturi njegove izrade. Stoga su određene cilja odgoja; zadataka obrazovanja; nastavnih sadržaja i programa; uloge i osposobljenosti nastavnika; pedagoške tehnologije rada te objektivne evaluacije učinaka ozbiljan pedagoški i interdisciplinarni posao. Shvaćanje pritom današnjeg društvenog konteksta kurikularne strategije čini polazište koje se ne može zaobići u pluralno otvorenom svijetu. Školski kurikulum — kao svojevrsni racionalni društveni konsenzus i optimalni put odgoja, obrazovanja i formiranja jednog fleksibilnog identiteta modernog građanina — mora uzeti u obzir mnoga i različita filozofska, društvena, tehnička, kulturološka te pedagoška iskustva, znanja i kompetencije. U sukonstrukciji i provođenju kurikuluma sudjeluju mnogi organizirani i prikriveni činitelji. On je živo tkivo i otvorena knjiga u koju stalno treba upisivati nove sadržaje. Stoga sve instance odgoja i obrazovanja, a osobito škola, trebaju biti humane i kreativne zajednice koje ljudima pomažu da odrastu i djeluju u cjelokupnoj punini svoga individualnog i socijalnog bića. O tome govori ovaj članak, držeći se pritom, na ograničenu prostoru, tek osnovnih polazišta i naznaka metodologije i strukture izrade kurikuluma suvremenog odgoja i škole.

**Ključne riječi:** kurikulum, odgoj, socijalizacija, škola, struktura, metodologija, kurikularni koncepti i vrste, standardi obrazovanja, sukonstrukcija kurikuluma, nastavni plan i program, nastavna tehnologija, učitelji, kreativnost

## Summary

# CURRICULUM OF MODERN EDUCATION AND SCHOOL: METHODOLOGY AND STRUCTURE

Vlatko Previšić  
University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences, Croatia  
Department of Pedagogy

A national curriculum of education is today a primary topic of every educational politics, school practice, socialisation process, and of course of pedagogy as science. A transparent and up-to-date educational politics of a country mirrors in the best way the curriculum as well as its expertly defined methodology and the structure of curriculum development. Consequently, it requires a serious pedagogical and interdisciplinary work to define goals and tasks of education, teaching contents and programmes, roles and competence of teachers, techniques of pedagogical work and objective students' evaluation. Understanding the social context of a curricular strategy is the starting point that can not be missed out in a plural, open world.

A school curriculum - as a kind of a rational social consensus and an optimal way to educate and form a flexible identity of a modern citizen - has to take into consideration a lot of different philosophical, social, technical, cultural and pedagogical experience, knowledge and competence. There is a number of organised and hidden factors that take part in the co-creation and implementation of the curriculum. The curriculum is a living tissue, an open book which new contents can be permanently added to. This is why all instances of education, especially schools, should be human and creative communities which help people to grow up and to act in the full potential of their individual and social beings. The paper discusses those aspects, focusing, in the limited space, on the basic starting points and guidelines of methodology and structure in developing a curriculum of modern education and school.

**Key words:** curriculum, education, socialisation, school, structure, methodology, curricular concepts and kinds, educational standards, co-creation of a curriculum, teaching plan and programme, teaching technology, teacher, creativity.

Kurikulum je danas vrlo često upotrebljavana riječ, i to ne samo među pedagozima, nego i u općekulturnoj javnosti. Njegovo se značenje u odgojno-obrazovnoj domeni, međutim, istodobno tako različito tumači, čak i u stručno-znanstvenom establishmentu, da su nam ponekad nužna osnovna povijesna polazišta i objašnjenja pojmovnog, terminološkog i kategorijalnog instrumentarija. Ovdje ćemo samo naznačiti moguće odgovore na pitanja zašto, otkada i otkuda kurikulum; ima li kurikulum svoju filozofiju; što je on u pedagoškoj teoriji i praksi; koje su aktualne vrste kurikulumuma; što čini njegovu strukturu i sadržajne sastavnice; kakva je metodologija njegove izrade; što obuhvaća nacionalni kurikulum i kakav je njegov odnos spram internacionalnoga; koji su njegovi dometi i praktična ograničenja; kakav je i postoji li uopće kurikulum suvremene hrvatske škole; kurikulum i nacionalni obrazovni standardi; je li današnji učitelj primjeren suvremenom (kurikularnom) trenutku; koje su implementacijske etape kurikularnih promjena; kome treba, i koga još zanima kurikulum, itd., itd.

## Pokušaji pojmovno-sadržajnog određenja

Samo izvorno značenje riječi *curriculum* u latinskoj etimologiji je tijek, slijed (osnovnoga planiranog i programiranog događanja) koji opisuje relativno optimalni put djelovanja i dolaska do nekoga cilja. To je usmjereni pristup kretanju do najpovoljnijih rezultata postavljenih u nekom području rada koji sadržava nekoliko osnovnih procesa: planiranje— organizaciju— izvođenje— kontrolu. Kurikulum iskazuje sveobuhvatnost predviđanja i zasnivanja sadržaja, puteva i načina dolaženja do nekoga cilja vodeći pritom brigu o mogućim prikrivenim utjecajima s kojima uvijek treba unaprijed računati. To je uvijek onaj vječni sukob tradicionalnoga i

modernoga, naprednoga i nazadnoga, konformističkoga i kreativnoga u kojem se ni jedno od toga ne može u cijelosti odbaciti nego razložno ugrađivati u postizanje željenoga cilja. Kurikulum je trajno svojevrsni konsenzus koji određuje elementarne standarde i slijed kojim se objektivno mogu postići zacrtani dosezi, ali koji ne sputavaju one koji su u bilo čemu sporiji ili brži. Humano-socijalna dimenzija kurikuluma osobito je važna kada je riječ o pedagoškom tremanu nekih djelatnosti koje inače može zasjeniti efemerno i usko pragmatičko gledanje ostvarenja zacrtane svrhe ili cilja.

U pedagoškom razmatranju pojma kurikulum moramo se vratiti još u kasnu antiku, kada on u drugim formama znači opseg znanja i vještina koje mladež treba usvojiti i njima ovladati, kao životnim sposobnostima dostojnima slobodnog čovjeka, za razliku od ostalih poslova kojima su se bavili robovi. Nazvano *sedam slobodnih vještina (septem artes liberales)*, sadržanih u gramatici, retorici, dijalektici, aritmetici, geometriji, astronomiji i teoriji glazbe, bile su, na neki način, osnove za sva kasnija izvođenja nastavnih predmeta i gradiva na srednjovjekovnim fakultetima. Na tome će se pristupu slično osposobljavati i srednjovjekovni vitezovi kroz svojih sedam viteških vještina: jahanje, plivanje, mačevanje, gađanje lukom i strijelom, lov, stihotvorstvo i društvene igre. Nisu, prema tome, ni najraniji kurikularni korijeni iz povijesti odgoja neotkriveni i pedagogiji nepoznati. Prema nekim istraživanjima (Poljak, 1984), naziv *curriculum* pojavljuje se u pedagogiji na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće i znači redoslijed učenja gradiva po godištim, što je dugo, a ponegdje čak i danas, poistovjećivano s nastavnim planom i programom. Tek će Ratke i Komensky u svojim glasovitim djelima— prvi u spisu *Methodus didactica*, a drugi u *Didactica magna*— uvodeći grčki termin *didasko, didaskein* za novu pedagošku disciplinu didaktiku kao teoriju poučavanja, izložiti

širi nacrt ciljeva, planova, programa, organizacije i postupaka u nastavi kao svojevrsne reforme srednjovjekovnog kurikuluma škole. Na tom je tragu i razlika u mnogim pedagoškim terminima u odnosu prema grčkom ili latinskom korijenu. Zanimljivo je stoga ovdje spomenuti da današnja pomodarna američka terminologija, koju neki isključivo vežu za engleski jezični izraz, svoje korijene ima u latinskom izvorniku: curriculum, edukacija, inovacija, valorizacija, evaluacija, komunikacija, kompetencija i dr. Neke, dakle, pojmovno-kategorijalne razlike u području kurikularne problematike leže više u jezičnim negoli u sadržajnim korijenima.

Tek će se u drugoj polovici 20. stoljeća na UNESCO-ovu institutu u Hamburgu, i to pod vodstvom američkog znanstvenika S.B. Robinsohna, izvršiti svojevrsna reafirmacija pojma *curriculum* u europskoj pedagoškoj teoriji i praksi, ali i revizija njegova sadržaja upravo s gledišta metodologije izbora sadržaja i načina njihove realizacije kao predložak za tadašnju preuredbu njemačke škole (Robinsohn, 1967. i 1981). Posljedice toga bile su za pedagogiju dalekosežne i sve do danas održale su aktualnom raspravu o filozofiji kurikuluma, metodologiji njegove izrade, sadržajnoj strukturi i pedagoškoj izvedbi. Stoga i susrećemo mnoštvo njegovih određenja kao:

- kurikulum je nastavni plan i program;
- kurikulum čine ciljevi učenja, sadržaj poučavanja, postupci i nastavni stil rada učitelja;
- kurikulum je konzistentan sustav optimalnog pripremanja, ostvarenja i evaluacije nastave;
- kurikulum je cjelokupni proces organiziranog obrazovanja, učenja i nastave;
- kurikulum je detaljna razrada cilja i zadataka učenja, metoda rada i kontrola učinaka;
- kurikulum je određenje cilja, sadržaja, metoda, sredstava, organizacije i kontrole;
- kurikulum je svojevrsni obrazovni ciklus koji polazi od društvenih potreba, planiranja njihove organizacije i izvođenja; osposobljavanja nastavnika i mjerenja društvenih učinaka;
- kurikulum je precizni sustav planiranog odgoja i obrazovanja;
- kurikulum predstavlja didaktičko-metodičku koncepciju učenja, poučavanja, odgoja i obrazovanja u institucijskom kontekstu;

- kurikulum je planirana interakcija učenika s nastavnim sadržajima, nastavnikom i medijima u procesu ostvarivanja odgojnih ciljeva;
- kurikulum je plan ostvarivanja optimalnog učenja;
- kurikulum je socijalno-pedagoški proces učenja u obrazovnoj ustanovi;
- kurikulum je tehnički plan ostvarivanja predviđenih, programiranih i mjerljivih učinaka ostvarenja postavljenih ciljeva; itd., itd.

(Bognar, Matijević, 2002; Flechsig, Haller, 1973; Hacker, 1979; Hameyer, 1983; Jackson, 1992; Lenzen, 1998; Mijatović, Previšić, Žužul, 2000; Pastuović, 1999; Poljak, 1984).

Iz toga je vidljivo da se europska i američka varijanta poimanja kurikuluma apsolutno zrcale u filozofskoj tradiciji jednih i drugih, odnosno da se može reći: između europskog humanizma i idealizma, prema tipično američkom pragmatizmu. U tom smislu ne postoji ni jedinstveno poimanje kurikuluma. Ipak, kompilirajući od navedenih pokušaja njegova određenja, možemo uočiti nekoliko neprijepornih zajedničkih točaka i komponenti prema kojima *kurikulum suvremenog odgoja i škole podrazumijeva znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizacije i tehnologije provođenja, te različite oblike evaluacije učinaka*. U pedagogiji je kurikulum ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju. On je svojevrsni katalog razrađenih sadržaja koji se procesom planiranja i programiranja transferiraju u nastavu kao organizirano i aktivno stjecanje znanja, sposobnosti i vještina; pritom on poštuje i interpolira u svoju strukturu i one prikrivene utjecaje koji pridonose njegovoj krajnoj realizaciji. Redukcija jednog sveobuhvatnog kurikuluma u okvire pojedinih područja, tema i segmenata odgojnog rada moguća je tek uz uvjete koji osiguravaju pridržavanje određenih načela: polazne strategije i platforme; opsega i parametara kurikularnog područja; smjernica odabira programskih sadržaja; organizacije učenja, nastave i vrednovanje učinaka; povezanosti teorije i prakse; metodičke osposobljenosti nastavnika i njegove opće kompetencije za pedagoški rad (Marsh, 1994).

## Kurikulum: zašto—tko—kako

I ovdje nam treba poći od osnovnih pedagoških pojmova: a) odgoja kao procesa svjesnog formira-

nja čovjekove osobnosti s njegovim individualnim i socijalnim posebnostima kroz inkulturaciju, socijalizaciju i personalizaciju; b) obrazovanja kao tijeka spoznajne djelatnosti, tj. usvajanja znanja, posjedovanja shvaćanja, izgradnje sposobnosti i kompetencije; c) nastave kao organiziranog procesa aktivnog stjecanja znanja u institucionalnim i izvaninstitucionalnim okolnostima; d) škole kao odgojno-socijalne ustanove organiziranog odgoja i obrazovanja. Svako se, naime, pedagoško biće manje ili više vrći oko tih polazišta i krajnjih ishodišta svoga čina, pa se onda i strukturiranje kurikuluma suvremenog odgoja i obrazovanja mora temeljiti na tome. To su oni bitni razlozi na kojima se metodologija izrade kurikuluma prenosi iz sfere obrazovne politike na stručnjake; kada se obrazovne reforme pretvaraju iz dokumentarne forme u znanstveno i praktično impostiranje u sadržaju i obliku:

- promišljene i harmonizirane organizacije školskog sustava;
- jasno formuliranog cilja odgoja;
- trajnih i suvremenih zadataka obrazovanja;
- znanstveno aktualiziranih sadržaja pojedinih nastavnih područja;
- nastavnog plana i programa koji će uz optimum općih činjenica poštovati nacionalno, regionalno, lokalno i svjetsko kao obvezno, izborno i fakultativno gradivo;
- nastavne tehnologije koja će poticati aktivnost učenika i njegov kreativan izraz na suvremen, human i prosocijalan način njegova samopotvrđivanja;
- osposobljenog nastavnika primjerenog kurikulumnom trenutku;
- unutarnjem i vanjskom vrednovanju učinaka.

Kurikulum se različito shvaća, tumači i provodi. Tako, na primjer, drugačije od strane obrazovne politike u odnosu prema teoretičarima odgoja i obrazovanja, a osobito didaktičara i metodičara, kao i ništa manje kako to predlažu predstavnici pojedinih stručnih i znanstvenih područja. Svatko tome problemu prilazi na svoj način, zbog čega je vrlo teško i dugotrajno izgrađivanje općeg kurikuluma suvremenog odgoja, obrazovanja i škole. Naravno, sve to ide na štetu učenika koje se, k tome, gotovo ništa i ne pita. Dva su pritom dominantna koncepta koja su se do sada uglavnom pojavljivala s nekolikim podvarijantama: (1) humanistički kurikulum orijen-

tiran na razvoj i (2) funkcionalistički kurikulum orijentiran na produkt.

Prvi, koji naginje pedagoški otvorenom pristupu, usmjeren je na učenika i svakako nalazi zastupnike u onima koji kritički propituju odgoj i školu s gledišta njihove tradicionalne uloge „učiteljice znanja”; obitelji kao autoritarne zajednice i slobodnog vremena kao programiranih i strogo uređenih izvaninstitucionalnih aktivnosti. Oni s pravom upozoravaju na to da današnja škola sve više treba biti odgojno-socijalna zajednica u kojoj je učenicima važno pružiti mogućnosti da uče na neki novi način: aktivno, partnerski, otkrivajući, projektno, kreativno i u ozračju prijateljskih odnosa. U takvoj školi ide se ususret učenikovim pojedinačnim mogućnostima (svatko ima neku između višestruke inteligencije, Gardner, 1993), da izraste u punini svoga osobnog potencijala i odgoju individualnoga i socijalnog bića, kao vrhovnog načela suvremene pedagogije. Dakle, sloboda i samostalnost s gledišta cilja, osobnost i kreativnost s gledišta doprinosa inovativnosti i humanost uvažavanja razvojnih mogućnosti s obzirom na dob i socijalne okolnosti.

U drugom slučaju riječ je o pragmatičkom poimanju kurikuluma koji je više orijentiran na praksu i osposobljavanje, pa su mu od postavljanja cilja do vrednovanja učinaka, u skladu s tim, strukturirane i njegove glavne komponente. U suglasju s načelima „škole rada” i praksom obrazovanja „spretnih i upotrebljivih građana” (Dewey), početkom 20. stoljeća u Americi se izgrađivala cijela filozofija odgoja (a onda i kurikulum), koja je polazila od krajnje svrhe, produkta i učinka koji je odgovarao društvenim uvjetima i zahtjevima toga vremena. Ali pristup takvoj metodologiji i strukturi izgradnje kurikuluma zadržao se u različitim varijantama i danas; osobito u gledanjima onih koji od škole očekuju samo praktični pozitivizam, a nedovoljno mare za odgoj i socijalizaciju učenika. Različiti katalozi znanja, nastavnih tema, čestica, zadataka, strogo propisanih i brojčano ograničenih uporabnih udžbenika i sl., kao taksonomijski okvir pedagoškog rada u školama, proizvod je obrazovne birokracije koja sve želi regulirati i propisati. Umjesto kurikulumnih okvira i orijentira, na koje se fleksibilno dograđuju različiti sadržaji, ovdje se želi unaprijed sve čvrsto predvidjeti i iskustveno potvrditi. Trebaju biti postavljene jasni cilj i zadaće od kojih treba poći, te dobrom nastavnom tehnologijom (organizacijom, načini-

ma rada, suvremenim medijima u nastavi) kreativno doći do njihovih ostvarenja. U suprotnome, kurikulum će biti svojevrsni algoritam plana, programa, instruktivnih koraka i propisanih nastavnih paketa koji sve to prate na putu do željenog cilja, ali više kao administrativni dokument, u kojemu je nedovoljno razmišljanja vlastitom glavom umjesto otvorene knjige koja nastaje. Kurikulum ne može biti jednom za svagda zadan. Zato se njega redovito veže za reformu odgoja i škole kao svojevrsnu permanentnu reviziju zadataka i sadržaja obrazovanja (Robinson, 1967).

U teoriji i praksi odgojno-školskog rada do sada su jasno diferencirane neke vrste i kategorije kurikulumskih struktura: (1) zatvoreni, (2) otvoreni i (3) mješoviti tip kurikuluma kao razrada provedbe cilja i zadaća nacionalne obrazovne politike. To podrazumijeva stručno zasnivanje sadržaja i organizacije učenja te uopće poznanstvljenje obrazovne politike kao strategije realizacije deklariranog cilja. Osvrnimo se ukratko na svaki od njih.

Zatvoreni kurikulum (1) odgovara tradicionalnom poimanju nastavnog plana i programa te redukciji odgoja i obrazovanja na jasno kanonizirane zadaće koje tijekom školovanja treba postići. Detaljnu razrađenost programskih sadržaja redovito prati gotovo propisani programirani tijek nastave, upotreba nastavnih sredstava i udžbenika, katalozi znanja, flankirane mjere obrane od svega što bi prijetilo propisanome, a unutarnje vrednovanje najvećma se svodi na testove i zadatke tzv. objektivnog tipa, kojima se želi snimiti što vjernija reprodukcija zacrtanoga gradiva. Taj svojevrsni *self-instructional materials* ne dopušta ni učeniku, a ni učitelju da u takvoj školi slobodno i kreativno dišu. U zatvorenom kurikulumu sve je fiksirano i pedagoški programirano tako da se tijekom nastave nema vremena za neke spontane izazove, neplanirane i slučajne odgojno-socijalne situacije koje hrabre individualitet i razvoj pojedinačnog samopouzdanja. Ni za učitelja u tome nema većeg profesionalnog suvereniteta i više je sveden na dobra obrtnika. Sve u svemu, zatvoreni kurikulum svakako birokratizira i konzervira odgoj i nastavu; sputava kreativnost i prirodnost ponašanja učenika i učitelja. Kritika zatvorenog kurikuluma osobito je kulminirala u Njemačkoj 1970-ih godina pod utjecajem postmodernih kretanja u znanosti, tako da je upozorila na neke nove pravce

razvoja pedagogije, odgoja i škole (Baacke, 1975; Flechsig, Haller, 1973; Frey, 1971).

U otvorenom kurikulumu (2) riječ je kako o fleksibilnoj metodologiji njegove izrade, tako i o odabiru sadržaja i načina rada. U otvorenom kurikulumu prednost se daje okvirnim uputama unutar kojih se stvaralački realizira izvedbeni program. On maksimalno prihvaća inicijativu učenika i učitelja; spontanitet događanja u nastavi i kreativno ponašanje svih sudionika. On uzima u obzir prikrivene utjecaje u odgoju i obrazovanju koji se pojavljuju kao svojevrsni ravnopravni suodgajatelji (*hidden curriculum*) u smislu „tajnog plana učenja” i neplaniranoga obrazovnog djelovanja (Aronowitz, Giroux, 1991). Kao svojevrsna podvarijanta otvorenog kurikuluma skriveni utjecaji dobivaju i formalno mjesto kao preduvjeti za kreativno ponašanje u odgoju i školi s gledišta društvenih okolnosti i utjecaja, doprinosa kulture formiranju čovjekova identiteta, važnost okoline, obitelji i sl. U otvorenom kurikulumu osobito je naglašena njegova socijalno-komunikativna komponenta (Baacke, 1975) u smislu odnosa koji vladaju u školi, utjecaja neformalnih čimbenika, međusobnog odnosa učenika—učitelja—roditelja, a poglavito načina na koji se radi i poučava u nastavi (Bašić, 2000). U njemu se škola doživljava (i planira) kao jedan od odgojnih i obrazovnih činitelja; svakako važna kao ustanova organiziranoga pedagoškog rada, ali nikako jedina, i pod čijom bi kontrolom bili svi ostali činitelji čovjekove inkulturacije i socijalizacije.

Mješoviti tip kurikuluma (3) danas se drži modernom vrstom čija se metodologija i struktura izrade okreće prema sukonstrukciji više činitelja, a osobito onoj koja nije samo propisana već nastaje u tijeku samog događanja odgojnog čina i kao partnerstvo u odnosima (Jackson, 1992), ili kao kurikulum pluralnih odgojnih utjecaja (Stenhouse, 1995). On manje trpi propisanost (zapravo, podnosi samo kurikularne okvire) u koje se ugrađuju izvedbene jezgre realizirane na slobodan i kreativan način tako da maksimalno aktiviraju učenika u „zarađivanju znanja, sposobnosti i vještina” kao opće i specifične kompetencije. U modelu mješovitog kurikuluma, kakav je danas na djelu u većini naprednih sredina, ne traži se enciklopedijska potpunost, makar se govori o renesansi općeg obrazovanja i kulture, već se nude kurikularne jezgre kao radne cjeline. Njih učitelj kreativno pretvara (zajedno s učenicima) u

izvedbene materijale u smislu projektnih, istraživačkih i radnih zadataka. Učitelju se prepušta da slobodno odabire organizaciju i metode rada. On je svakako prijelazni tip s normiranoga na humanokreativni kurikulum suvremenog odgoja i škole. Za ilustraciju, u njemu je nastavni plan više upravljački mehanizam i orijentir za učitelja s gledišta organizacije rada, načina izvođenja i kontrole učinjenoga i dosegnutoga. Na takav se kurikulum gleda kao na dokument koji treba „u praksi provesti i oživjeti” (Marsh, 1994), i on vrijedi onoliko koliko ga prihvate i koliko su s njime izvedbeno zadovoljni učenici, učitelji i roditelji.

## Nacionalni odgojni i školski kurikulum

Strategija metodologije i strukture izrade nacionalnog kurikulumu odgoja i obrazovanja iskazuje se svakako još u svojim polazištima kao rezultat kulturne tradicije jednoga naroda; stupnja znanstvenih dostignuća, stanja društvene svijesti, političke svakodnevnice te pedagoške sposobnosti da se sve to pretoči u suvremeni školski sustav kao simboličku poveznicu formiranja modernoga građanskog identiteta. U nas je u posljednjih desetak godina bilo apsolutno nedovoljno znanstvenih istraživanja koja bi pitanja izgradnje nacionalnog odgojno-obrazovnog kurikulumu usmjerila prema suvremenim europskim i svjetskim kretanjima.\*

Tranzijski vrijeme uvijek je ispunjeno svakojakim nedoumicama, dilemama, i što je najgora, promašajima. Mnogo zvučnih najava i malo dobrih ostvarenja obično su rezultat tih lutanja. Na početku državnog osamostaljenja i konstituiranja Hrvatska je bila suočena (i dugo zarobljena) retradicionalizacijom mnogih područja svojega života. Od kulture, koju su mnogi zamišljali samo kao elitnu nacionalnu uzvišenost, preko antropoloških isticanja nacionalnih, vjerskih i povijesnih običaja i životnih stilova kao jedine prepoznatljivosti, do postmodernističke plurarhije i netokratske globa-

lizacije, koja svaki konkretni identitet zamjenjuje virtualnim. Danas su na sceni, osim nacionalno-simboličkih sadržaja (jezika, religije, povijesti, teritorija, običaja i dr.), neke nove kulturne, etičke i druge vrijednosti koje se ne mogu zaobići ni pri strukturiranju nacionalnih pedagoških kurikulumu kao što su stavovi, ponašanja, natjecateljstvo, solidarnost, menadžment, multinacionalni biznis, interkulturalni odnosi, ljudska prava i sl.

S tih gledišta i polazišta valja prilaziti strukturiranju nacionalnog školskog kurikulumu koji polazi od jezgrovinih sadržaja tradicionalne i kristalizirane nacionalne kulture (povijesti, znanosti, umjetnosti) i u skladu s aktualnim promjenama, suvremenim tehnikama i tehnologijama, novim pismenostima i vrijednostima konstruirati područje obveznih sadržaja, izbornih programa i fakultativnih nastavnih ponuda. U tome uvijek treba biti mjesta i za regionalne i lokalne teme, jednako kao i za tuđe, osim domaćih sadržaja, u skladu sa suvremenim globalnim i otvorenim svijetom. Cilj odgoja treba prije svega postaviti tako da proizlazi iz filozofskog određenja čovjeka kao slobodnog bića kojega dalje odgojem treba formirati kao samostalnoga i prosocijalnoga građanina. Zadaci i sadržaji neka proizlaze iz razvoja znanosti vodeći pritom brigu da didaktička transformacija sadržaja podrazumijeva i metodičku prilagodbu. To znači poštovati temeljna načela učenja i organizacije nastave, opseg gradiva koji će biti primjeren dobi učenika i logičnom redoslijedu programskih cjelina. Već je B.S. Bloom 1970-ih godina postavio taksonomiju cilja i zadataka nastave glede njezinih kognitivnih, afektivnih i psihomotoričkih postignuća upozoravajući pritom na potrebu pomicanja izrazito spoznajnog pristupa prema zapostavljenim socijalnim kompetencijama učenika. Bloom pritom još ističe da se valja kloniti od već općenito postavljenih zadataka i traži njihovo operativnije postavljanje.

Pokušaji da se u hrvatske škole uvedu najprije planirani katalozi znanja, a zatim nacionalni obrazovni standardi, jest koristan i dobrodošao posao, a

\* U Hrvatskoj su, osim nekih manjih i kurikulumu parcijalnih projekata, koliko je nama znano, provedena samo četiri veća projekta baš te problematike. U Zavodu za istraživanje pri Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu radena dva veća projekta: *Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture (1996-2000)* i *Metodologija i struktura nacionalnog kurikulumu (2001-2005)*, te u Centru za istraživanje obrazovanja Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu, također dva: *Evaluacija nastavnih programa i razvoj modela kurikulumu za obavezno obrazovanje (2002-2006)* i *Modeli obveznog školovanja – studija izvodljivosti (2002-2006)*.

rezultati upotrebljivi u kasnijim etapama strukturiranja nacionalnoga školskog kurikuluma, međutim, učinci toga su ograničeni zbog zanemarivanja postavljanja barem elementarnih kurikularnih okvira prije njihove izrade. Zato se mnogo toga relativno nespretno umetalo tijekom rada na njima. Najbolji primjer za to jesu naknadno dopisivani odgojni i socijalizirajući sadržaji i naputci za njihovo provođenje u praksi. Kurikulum kao relativno pouzdan putokaz praktičnog odgojnog rada ne izvodi se iz obrazovnih kataloga i standarda, makar koliko oni bili važni, nego sasvim obratno. Ni katalogi znanja, ni taksonomija sadržaja, ni obrazovni standardi ne prethode izradi kurikuluma. Ništa od toga, uostalom kao ni kurikulum, nije „gotova stvar” nego je to proces podložan stalnim promjenama. Oni mogu oblikovati standarde i razine znanja s obzirom na postavljeni cilj— recimo, u odnosu prema informatizaciji društva ili globalne i postmoderne otvorenosti, ali to nikako ne može biti recept koji sputava kreativnost bilo učenika, bilo nastavnika. U našem HNOS-u riječ je prije svega o programskom rasterećenju nastave, što je svakako dobrodošlo. Međutim, tome nedostaju kurikularni okviri i njegove druge sastavnice koje bi homogenizirale te sadržaje s drugim zahtjevima suvremenog odgoja i obrazovanja današnje informatičke generacije. Svaka je obrazovna politika na razini dnevne zadaće opterećena nestrpljivošću. Njoj je tipično propisivanje kojim se nešto neprovjereno prebrzo uvodi u praksu; a trebalo bi znati da je u odgoju ekperiment *in vivo* vrlo opasan i nedopušten, kao što je svaka reforma bez dovoljno stručne i znanstvene osmišljenosti unaprijed osuđena na neuspjeh. Europska unija, kojoj mi danas općenito toliko težimo, pa onda i harmonizaciji našega školstva s njom, davno je umirovila normativno-birokratiziranu i ideologiziranu pedagogiju pozitivizma i prešla postmoderno, humanoj i kreativnoj znanosti o odgoju. To se mora osjetiti i u metodologiji i u strukturi izrade nacionalnog kurikuluma svake zemlje, pa i naše. Treba se također kloniti tzv. totalnih školskih reformi i prikloniti se komplementarnim promjenama, koje za račun pomodarnosti neće kao Kartagu, razoriti sve što imamo, za račun drugih. To je ono što se danas općenito naziva reformskom strategijom, a za školu vrijedi da ona uvijek na neki način slijedi razvi-

tak društva i kulture zadržavajući najbolje iz svoga razvoja i spremno se odričući balasta koji silno opterećuju prije svega učenike.

A kako nam, u tome smislu, i u čemu, metodološki i iskustveno, mogu pomoći strana iskustva? Dovoljno je, prije svega, početi od toga da znanstvena univerzalnost i interdisciplinarnost nemaju granica. U svijetu koji se globalizira i u svemu otvara, svaki život u enklavi znači samoizolaciju i zaostajanje. Usklađivanje organizacije našega odgojno-obrazovnog, a osobito školskog sustava u odnosu prema razvijenim zemljama Europe, kojoj se mi putem Unije želimo u svemu približiti, odavno je trebalo biti završeno i na ovome području. Isprika za nedavni rat ne smije nas sputavati u potrebi da se što prije uključimo u te promjene, preuredbe i prilagodbe. Pitanje trajanja svih stupnjeva našeg školstva nije samo formalno pitanje nego ono uvjetuje i sadržajnu artikulaciju nastavnih planova i programa; vanjsku i unutarnju organizaciju rada; položaj učenika, nastavnika i drugih čimbenika u procesu odgoja; odabir nastavnih sadržaja i njihov raspored unutar programa; protočnost i harmonizaciju prema vanjskom svijetu i sl. Ali ono što nas više od svega treba vezati za inozemna iskustva jesu dosadašnji prilično neuspjeli pokušaji nekih zemalja da svoj kurikulum radikalno promijene. Osim silne energije i sredstava, mnogi su zbog nekih promašaja u tome srozali svoj sustav školovanja na razinu školskih neuspjeha u obrazovnom i odgojno-socijalizirajućem smislu. Iz tih, dakle, događanja valja i te kako učiti, što danas, u vrijeme internetske otvorenosti i velike dostupnosti pisanih i drugih materijala, objektivno nije teško pratiti, dobiti uvid i komparativno-metodološki početi a da se ne zabludi u magli. U tome je onda i mjesto kurikularnih promjena nužan i bitan dio svake reforme obrazovanja jer je kurikulum, kako kaže već nekoliko puta spominjani Robinsohn, bitan regulacijski mehanizam i integralni činitelj prema ostvarenju ne samo nacionalnih, nego i internacionalnih ciljeva odgoja. U tome je naša šansa i prednost koja ne bi trebala prerasti u zaostajanje ili udes zbog kojega bismo trebali još više kasniti za razvijenima. Umjesto *ad hoc* aranžmana s pozicija vlasti, potrebne su nam, dakle, znanstveno utemeljene i sustavno konstruirane kurikularne procedure.

## Literatura

- Aronowitz, S., Giroux, A. (1991), *Postmodern Education: politics, culture and social criticism*. Minnesota Press.
- Baacke, D. (1975), *Kommunikation und Kompetenz*. München, Juventa.
- Bašić, S. (2000), Koncept prikrivenog kurikulumu. *Napredak*, 141 (2), 170-181.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002), *Didaktika*. Zagreb, Školska knjiga.
- Böttcher, W., Kalb, P. E. (Hg.) (2002), *Kerncurriculum*. Weinheim/Basel, Beltz.
- Bratko, D., Ljubin, T., Matijević, M. (2000), Učenička evaluacija kurikulumu ... *Napredak*, 141 (2), 156-170.
- Flehsig, K.H., Haller, H. D. (1973), *Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung*. Stuttgart, Klett.
- Frey, K. (1971), *Theorien des Curriculums*. Weinheim-Berlin-Basel, Beltz.
- Gardner, H. (1993), *Multiple Intelligences*. New York, Harper Collins.
- Gudjons; H. (et. al.), (1986), *Didaktische Theorien*. Hamburg, Helbig.
- Hacker, H. (1979), *Elemente des Curriculums*. Donauwörth, Auer.
- Hameyer, U. (Hg.), (1983), *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim/Basel.
- Jackson, F.W. (Ed.) (1992), *Handbook of research on curriculum*. American Educational Research Association, New York.
- Klafki, W. (1985), *Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel, Beltz.
- Lenzen, D. (Hg.), (1998), *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- Marsh, C. J. (1994), *Kurikulum— temeljni pojmovi*. Zagreb, Educa.
- Meyer, H. L. (1972), *Einführung in die Curriculum-Methodologie*. München, Kösel.
- Mijatović, A., Previšić, V., Žužul, A. (2000), Kulturni identitet i nacionalni kurikulum. *Napredak*, 141 (2), 135-147.
- Mušanović, M. (1997), *Metodologija izrade kurikulumu suvremene škole*. Zbornik Kongresa pedagoških delavcev Slovenije, Portorož.
- Mužić, V. (2000), Učinkovitiji kurikulum koherentnošću sadržaja nastave i primjenom modula. *Napredak*, 141 (2), 147-156.
- Palekčić, M. (2002), Konstruktivizam— nova paradigma u pedagogiji? *Napredak*, 143 (4), 403-413.
- Pastuović, N. (1999), *Edukologija*. Zagreb, Znamen.
- Poljak, V. (1984), *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*. Zagreb, Školska knjiga.
- Previšić, V. (1999), Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*, 140 (1), 7-16.
- Robinson, S.B. (1981), *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied, Luchterhand.
- Stenhouse, L. (1995), *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann.
- Šoljan, N.N. (2003), Pedagogijska znanost na prijelazu u 21. stoljeće: kontekstualizacija pedagojskih razvoja. *Napredak*, 144 (2), 133-151.
- Ziehm, J. (1973), *Curriculum-Konstruktion*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.