

# Reforma obrazovanja: pogled na *Okvir nacionalnog kurikuluma*: primjedbe i prijedlozi

Vladimir Vujčić

**Nacrt *Okvira nacionalnog  
kurikuluma* nije konzistentno  
koristio elemente teorije sustava  
za analiziranje i planiranje pojava  
te nije primjereno iskoristio bit  
kurikularnog pristupa obrazovanju**

Nacrt *Okvira nacionalnog kurikuluma* (2016.) u osnovi je prilično neoperativan jer nije konzistentno koristio elemente teorije sustava za analiziranje i planiranje pojava (a obrazovanje i nastava jesu sustavi) te nije primjereno iskoristio bit kurikularnog pristupa obrazovanju (koji podrazumijeva povezano, a ne odvojeno odgovaranje na pitanja što, zašto i kako poučavati i učiti). Pored toga, nije preciznije definirao ključne probleme u postojećem obrazovanju u nas, kao ni filozofiju obrazovne promjene.

Kada je glasoviti američki filozof odgoja John Dewey otpočeo svoj rad na stvaranju nove progresivne pedagogije i na reformi obrazovanja u Sjedinjenim Državama, prvo je definirao ključni problem ondašnjeg obrazovanja, a to je po njemu bio dualizam između znanja i djelovanja. Pitanje je bilo kako prevladati taj ključni obrazovni dualizam. To se nije moglo uraditi bez nove filozofije odgoja, bez novoga gledanja na iskustvo i načine stjecanja znanja. Dewey je prvo izveo kritiku antičkoga, ali i novovjekovnoga (empiricističkog) gledanja na iskustvo te je ustvrdio da iskustvo ne bi smjelo biti samo pasivno promatranje i recipiranje stvari, već bi se moralo promatrati kao djelovanje na stvari. Iz toga je nastalo novo gledanje na odgoj kao stalnu rekonstrukciju i reorganizaciju iskustva radi stjecanja novog iskustva. Na toj osnovi došao je i do one poznate formule o učenju kao načinu djelovanja na stvari (*learning by doing*). Smatrao je da se samo na taj način može prevladati dualizam između znanja i djelovanja u obrazovanju i društvu. Nema sumnje da je Dewey i danas izvor i inspiracija za mnoge obrazovne reforme i nove načine promišljanja pedagogije u svijetu. Tako ima sve

više pedagoga i edukologa koji se zalažu za razvoj pedagogije djelovanja (Herbert Gudjons, Ewald Terhart i dr.) umjesto tradicionalne transmisivne pedagogije. Jerome Bruner navodi deset ključnih postavki u okviru psihokulturalnog pristupa obrazovanju, među kojima postavka eksternalizacije (stvaranje radova, uradaka) zauzima važno mjesto.

## Ključni problem obrazovanja u Hrvatskoj

Smatramo, naime, da bi se kao ključni problem obrazovanja u nas mogao definirati svojevrsni jaz između znanja, odlučivanja i djelovanja učenika. Svaka od te tri varijable predstavlja složenu pojavu. Puno je naznaka da između ove tri pojave postoji nesklad kod naših učenika. Zato je pitanje kako prevladati taj trostruki dualizam. To se ne može bez određene integracije znanja iz filozofije odgoja, kulturalne antropologije, psihologije edukacije, evolucijske biologije, pedagogije itd. U svakome slučaju, potrebno je pronaći određenu vezu između transmisivne pedagogije i pedagogije djelovanja te vezu s teorijom izbora u procesima odlučivanja u uvjetima i mogućnostima alternativnih načina djelovanja. Pored znanja, sposobnosti odlučivanja i djelovanja veoma su kompleksne aktivnosti i moraju se učiti. Ovdje nije mjesto široj elaboraciji ovih pitanja, pa se ograničavamo na ilustraciju problema. Kad je poznata antropologinja Margaret Mead proučavala problem odrastanja na Samoi, dakle u jednoj jednostavnoj kulturi, zaključila je kako adolescencija ne mora biti doba potresa i sukoba (kako je primjer na Samoi pokazao), nego je kulturalne okolnosti čine takvom. Pokušala je usporediti odgoj na Samoi s onime što se događa u američkome društvu. Zaključila je da su glavni uzroci teškoća adolescenata u modernom društvu u supostojanju suprotstavljenih normi, vrijednosti i vjerovanja. Zato je naglasila kako bi djecu trebalo naučiti kako misliti, a ne što misliti. Naglasila je da ih treba naučiti kako im je otvoreno mnogo puteva, od kojih nijedan nije obvezniji od drugoga, i da samo na njima leži breme izbora. Mladi u našim suvremenim i kompleksnim društvima žive u uvjetima svekolikoga pluralizma koji priznaje mnogo mogućih načina života, dok jednostavna društva i neke druge civilizacije priznaju samo jedan. Iz toga se vidi koliko je važno učiti djecu sposobnosti

## Smatramo da bi se kao ključni problem obrazovanja u nas mogao definirati svojevrsni jaz između znanja, odlučivanja i djelovanja učenika

odlučivanja i kako ta sposobnost ovisi o slobodi izbora, što se također uči. Zato je Bruner u pravu kada kaže da je obrazovanje rizično, jer potiče osjećaj otvorenih mogućnosti (Bruner, 2000), te da izbor pedagogije nije bezazlena stvar.

Sposobnost djelovanja ne dolazi iz knjiškog učenja i transmisivne pedagogije. Na to nas upozoravaju čak i mnogi istraživači povijesti čovjekove evolucije. Oni su nam pokazali kako treba

na ljudski um gledati na nov način. Tako Colin Renfrew u svojoj knjizi *Pretpovijest* 2010. godine pokazuje kako se ljudski um razvijao paralelno s načinima kako su ljudi djelovali, kao "proces doticaja i prepletanja s opipljivim svijetom". Na toj osnovi kritizira kartezijansko shvaćanje uma odvojenoga od stvari, duše od tijela, ali i materijalističko koje nastoji izjednačiti um s mozgom i njegovo djelovanje promatrati isključivo unutar lubanje. Renfrew sustavnom analizom čovjekove pretpovijesti pokazuje kako je došlo do umnoga razvoja kod ljudi. To ilustrira načinom stjecanja pojma "težine". Do toga pojma nije se moglo doći samo načinom umovanja o "težini". "Težinu" se moralo prvo iskusiti kao fizičko iskustvo da bi se usporedbama došlo do pojma mase i onda mjere za težinu. Iz toga autor zaključuje kako "um djeluje kroz tijelo, (...) crtač misli kroz olovku". Sve to pokazuje kako se ne možemo olako odvojiti od svoje evolucijske povijesti, a da to ne izazove poremećaje u našem razvoju i odgoju. Renfrew je zaključio svoje izlaganje mišlju kako je pismenost važna za ukupni čovjekov razvoj, ali najveći dio kognitivnih značajki današnjeg čovjeka ima još stariji korijen i odražava "processe čovjekova prepletanja s opipljivim svijetom za koji znamo da su obilježja inovacije i kretanja na različitim putanjama čovjekova razvoja". Da bi se razvijale sposobnosti za djelovanje (kompetencije i vještine), potrebno je razvijati obrazovanje kroz djelovanje, a ne samo klasično školsko (knjiško) učenje. Tek je tako moguće prevladavati dualizam između znanja i djelovanja, a on je uvelike posljedica jednostranog intelektualizma i verbalizma u obrazovanju. Potrebno je pronalaziti načine obrazovanja kojima će se prevladavati uočeni jaz između znanja, odlučivanja i djelovanja kod učenika.

## Prijedlozi za poboljšanje Okvira nacionalnog kurikulumuma

**1.** Smatramo da bi bilo primjereno koristiti teoriju sustava za planiranje obrazovanja. Ta teorija podrazumijeva promatranje sustava kroz tri povezane varijable – *inpute*, procese i *outpute*. U obrazovanju su *inputi* prije svega sadržaji učenja, procesi se definiraju ciljevima, zadacima i načinima poučavanja i učenja, a *outputi* su rezultati i ishodi *inputa* i procesa.

**2.** Ako pod "kurikulumom" mislimo na povezano, a ne odvojeno planiranje onoga što će se učiti (sadržaja), zašto će se učiti (ciljeva i zadataka) i kako će se poučavati i učiti, jasno je da i okvirni prijedlog obrazovne reforme mora pokazati te varijable – *inpute*, procese i *outpute*, odnosno pitanja što, zašto i kako međusobno povezano, a ne odvojeno kako je to urađeno u predloženom Okviru nacionalnog kurikulumuma.

**3.** U Okviru nacionalnog kurikulumuma prvo se razmatraju sadržajna područja odgoja i obrazovanja, što je posve logično, a zatim slijedi razmatranje ciljeva i zadataka kroz taksiranje vizija, vrijednosti i generičkih kompetencija. Tu je navedeno dosta zanimljivih spoznaja i prijedloga. Međutim, ostaje činjenica da se to razmatra posve odvojeno od sadržaja učenja. Tako se o ciljevima i zadacima govori u smislu vizija, a ne konkretnih zadataka koji moraju dolaziti iz samih sadržaja učenja (tj. epistemološki različitih vrsta *inputa*, odnosno znanja). Ta različita znanja, koja se mogu podijeliti na simbolička, deskriptivna, preskriptivna i tehnološka, ne mogu se ostvarivati na isti način

i logično se odnose na različita područja ljudske osobnosti. Tako se deskriptivna znanja taksonomski vežu za kognitivno područje osobnosti, preskriptivna (vrijednosti i vjerovanja) za afektivno područje, tehnološka za psihomotoričko područje, a simbolička za svako od navedenih (više u Vujčić, 2013: 257-278).

4. Da se u izradi *Okvira* više respektirala danas najpoznatija i znanstveno najrazrađenija taksonomija odgojnih zadataka u svijetu, Bloomova taksonomija (postoje i revidirani oblici), jasnije bi se vidjela poveznica između različitih vrsta znanja (sadržaja učenja kao *inputa*) i zadataka (kognitivnih, afektivnih i psihomotoričkih). To bi učiteljima i nastavnicima omogućilo

## Da bi se razvijale sposobnosti za djelovanje (kompetencije i vještine), potrebno je razvijati obrazovanje kroz djelovanje, a ne samo klasično školsko (knjiško) učenje

operativno razumijevanje veza između njihovih predmeta (vrste znanja) i konkretnih zadataka koje moraju izvesti iz te vrste znanja. To bi im omogućilo da u svakom području i u svakoj temi odrede ciljevi. Primjerice, ako je kognitivno područje u pitanju, koje pojmove učenici moraju svladati, kako ih dovesti do njihova razumijevanja, mogućnosti primjene, evaluacije i na kraju određene sinteze (više u Hauenstein, 1998).

5. U *Okviru* se razmatraju i vrijednosti kao druga skupina ciljeva (nakon vizija). I one se razmatraju odvojeno od *inputa*, pa se učitelji moraju domišljati gdje, kada, zašto i kako ih ostvarivati u svojoj nastavi. Pored toga, iznesen je jedan prijedlog vrijednosti koji odmah otvara raspravu o tome zašto bi baš te vrijednosti bile odlučujuće u uvjetima mogućnosti postojanja različitih koncepcija dobrog života i, kako kaže Margaret Mead, nužnosti osposobljavanja mladih za samostalno odlučivanje na osnovi razvijene sposobnosti izbora za djelovanje u kompleksnim i pluralnim društvenim procesima. O vrijednostima nije tako jednostavno raspravljati (više u Ferić, 2009). Mi se, na primjer, možemo složiti oko predloženih vrijednosti, ali se možemo zapitati zašto među njima nema, recimo, vrijednosti kao što su radna etika, ekološka svijest i održiv razvoj, mir i sigurnost, domoljublje itd. Sve to upućuje na to kako o tom pitanju treba raspravljati promišljenije sa stajališta vrijednosnog pluralizma u društvu i sa stajališta slobode izbora koncepcija dobrog života. O težini problema svjedoči i zadaća koju je jedan od najvećih suvremenih političkih filozofa postavio pred političku teoriju, a to je odgovor na pitanje kako je moguće uspostaviti pravedno i stabilno društvo, slobodnih i jednakih građana "koji ostaju duboko podijeljeni razlozima vjerskim, filozofskim i moralnim doktrinama" (Rawls, 1992). Rawls na to pitanje odgovara iz pozicije političkog liberalizma i dolazi do sustava političkih vrijednosti utemeljenom kao načela slobode i pravde i do određenog (minimalnog) skupa vrлина liberalnog demokratskog građanstva koje zajedno čine osnovu "preklapajućeg konsenzusa" u društvu za javno djelovanje građana i njihovih institucija. To

broj 27 - rujan 2016.

je, naravno, jedan pogled na problem "razložnog pluralizma" u društvu. Ovdje ne možemo dati rješenje problema, samo upozoravamo na složenost razmatranja vrijednosti kao cilja odgoja. O tome postoje mnoge rasprave u svijetu, koje su se zapravo pretvorile u rasprave između liberalnog i komunitarističkog, a pokušavaju dati odgovore na pitanja što je to ljudsko sebstvo te može li postojati moral samo proceduralno, bez dubokih vrednovanja o tome što je dobro za pojedinca i njegovu zajednicu (Charles Taylor).

Zbog prevelike važnosti pitanja vrijednosnog odgoja u društvu važno je upozoriti na tezu o stalnoj vrijednosnoj suprotnosti i vrijednosnoj nekonzistenciji u suvremenim društvima. Neki o tome govore kao o stalnoj "krizi vrijednosti" i sl. O toj stalnoj vrijednosnoj nekonzistenciji u suvremenim društvima upečatljivo govori Yuval Noah Harari u svojoj knjizi o kratkoj povijesti čovjeka. Smatra da baš kao što srednjovjekovna kultura nije uspjela uskladiti viteštvo s kršćanstvom, tako ni modernom svijetu ne uspijeva uskladiti slobodu s jednakošću. On smatra da to nije nikakav defekt jer su takve suprotnosti sastavni dio svake ljudske kulture. Te su suprotnosti zapravo njihov motor i imaju zaslugu u poticanju kreativnosti naše vrste. "Baš kao što dvije sukobljene glazbene note odsvirane istodobno tjeraju kompoziciju naprijed, tako nas i nesklad u našim mislima, idejama i vrijednostima tjera da razmišljamo, iznova vrednujemo i kritiziramo. Konzistentnost je igralište za tupe umove" (Harari, 2015: 187). Nije, dakle, problem toliko u popisu odgojnih vrijednosti, koliko u pripremanju mladih da što je ranije moguće preuzmu teret odgovornosti odabira pozitivnih vrijednosti zapadne civilizacije i "terete suđenja" o postojanju vrijednosnih kontradikcija i nekonzistencija u kompleksnim društvima. To je u skladu s Hararijevim mišljenjem da su sukobi i nerazrješive dileme začim svake kulture, a pripadnik svake kulture mora gajiti kontradiktorna vjerovanja i biti razdiran nespojivim vrijednostima. Smatra da je ta odlika toliko ključna za svaku kulturu da je dobila i posebno ime: kognitivna disonanca. Kognitivnu disonancu često smatraju defektom ljudske psihe, ali ona je izvor njezine vitalne prednosti. Harari zaključuje: "Da ljudi nisu bili sposobni prihvatiti kontradiktorna vjerovanja i vrijednosti,

## Zbog prevelike važnosti pitanja vrijednosnog odgoja u društvu važno je upozoriti na tezu o stalnoj vrijednosnoj suprotnosti i vrijednosnoj nekonzistenciji u suvremenim društvima

vjerojatno im ne bi bilo ni moguće ustanoviti i održavati nijednu ljudsku kulturu" (2015: 187-188). Uostalom, već su Almond i Verba 1963. godine u svojoj pionirskoj studiji o političkoj kulturi demokracije upozorili na to da je građanska kultura (*civic culture*) jedan poseban tip političke kulture koji je prožet unutrašnjim kontradikcijama. Ovo smo naveli kao upozorenje kako

rasprava o odgojnim vrijednostima nije toliko u njihovu popisu koliko u načinu gledanja na vrijednosti i vrijednosni odgoj mladih (više o tome u von Hentig, 2007).

**6.** U *Okviru* se izriekom nigdje ne govori o konceptu višestrukih inteligencija i njegovim pedagoškim implikacijama. Nakon što je raskrinkana teorija o IQ-u kao jednom općem entitetu, urođenom i fiksnom, linearnom i kontinuiranom, koji je mjerljiv jednim kvocijentom i na toj se osnovi može linearno razvrstati (to je sjajno izveo evolucijski biolog Stephen Jay Gould 1996. godine), sve više dolazi do izražaja Gardnerova teorija višestrukih inteligencija. Ona ima mnoštvo pedagoških implikacija, a jedna je svakako iskazana dilemom – treba li obrazovanje usmjeravati prema koncepciji "obrazovnih standarda" i "definiranih ishoda" ili prema razvoju mnogovrsnih talenata u društvu? Tu je dilemu pokušao razjasniti američki znanstvenik Yong Zhao u knjizi *Sustizati ili voditi* 2012. godine. Tamo je, pored ostalog, ustvrdio da je očuvanje širokog određenja uspjeha u zajednici ključ za očuvanje raznolikosti talenata u društvu. Koncept višestrukih inteligencija podrazumijeva obrazovanje radi očuvanja raznolikih talenata u društvu, a ne usmjeravanje na ishode kao standarde, koji se nerijetko svode na unaprijed definiranu koncepciju "točnih" odgovora. Naravno, može se reći da predložena koncepcija "generičkih ciljeva" to opovrgava. Možemo se donekle složiti, ali razmatranje generičkih ciljeva (metakognicije, kreativnosti itd.) nije isto što i razmatranje obrazovanja kroz prizmu višestrukih inteligencija (više u Armstrong, 2008).

**7.** Predloženi *Okvir* razmatra i pitanje načina poučavanja i učenja, ali u obliku načela, a ne modelskih rješenja. Zato i ono pitanje kako poučavati u kurikulumnom pristupu obrazovanju ostaje načelno, apstraktno i tako nefunkcionalno sa stajališta obrazovanja i nastave kao sustava. Nastava je kompleksan sustav u kojemu se ostvaruje više donekle međusobno neovisnih funkcija. Suvremena nastava sve se više promatra kroz četiri dimenzije/funkcije: spoznajnu, personalnu, socijalnu i ponašajnu. Bruce Joyce i Marsha Weil na toj su osnovi razradili modele nastave u knjizi *Models of Teaching* iz 1986. godine, koja je doživjela više izdanja. U njoj i nekim drugim izdanjima (Joyce i dr., 2000) zastupa se teza da su modeli nastave različiti odgovori na različite načine na koje djeca uče. Ako postoje različiti načini učenja i različite funkcije nastave, moraju postojati i različiti modeli nastave kao načini ostvarivanja različitih učenja i funkcija. Uostalom, kako ostvarivati generički cilj "učiti kako učiti" ako učenici nemaju prilike učiti u različitim sredinama poučavanja i učenja, a to su upravo ovi različiti modeli nastave i njihova primjena. Takva logika razmišljanja dovela je Joycea i suradnike do teze da moraju postojati ne samo različiti modeli nastave nego i čitav niz varijanti unutar svakog modela. Autori su predložili četiri skupine modela (modele obrade informacija, personalne, socijalne i bihevioralne modele nastave). Modeli obrade informacija u funkciji su ostvarivanja kognitivnih zadataka nastave ili stjecanja znanja i razvijanja sposobnosti; personalni su u funkciji razvoja samosvijesti, slike o sebi, rješavanja razvojnih problema i konflikata kod mladih; socijalni su u funkciji razvoja suradnje, timskog rada i sl.; bihevioralni su u funkciji razvoja vještina i djelatnih kompetencija za uspješno obavljanje određenog posla. Što od toga imamo u našoj didaktici i praksi? Uglavnom određeni skup samo spoznajnih modela

(predavačku, heurističku i problemsku nastavu). Dakle, umjesto načela treba govoriti o modelima kao rješenjima, a ne općenitim smjernicama.

**8.** Kada je riječ o načinu izvođenja nastave, u prijedlogu ima korisnih uputa i smjernica, ali one su previše načelno i nedostatno ugrađene u sustavni pristup obrazovanju o kojem smo govorili. Smatramo da posebno treba naglasiti koncept dijaloškog poučavanja i kooperativnog učenja. Cjelokupna nastava trebala bi se sve više usmjeravati prema konceptu dijaloške nastave i određenim oblicima kooperativnog učenja. Ovu su problematiku poticajno razradili i naglasili britanski znanstvenici (Alexander, 2008; Latham i dr., 2006).

**9.** Smatramo da se sposobnost za kooperativno učenje, koje prihvaća znanje iz tzv. konstruktivističke teorije spoznaje i učenja, ne može uspješno izvesti samo u okviru predloženog koncepta predmetne nastave. Zato predlažemo uvođenje projektne nastave, ali ne kao načelo ili mogući uzgredni oblik organizacije predmetne nastave, nego kao jedno od rješenja planiranja i izvođenja nastave u našim školama. Dakle, uz klasičnu predmetnu nastavu treba uvesti i projektnu nastavu u određenom omjeru (možda 80 : 20 posto) na određenim stupnjevima školovanja. To bi osnažilo profesionalizaciju rada škola i učitelja, kreativno i suradničko djelovanje učitelja i učenika, međupredmetnu suradnju i integraciju znanja, istraživačku nastavu, suradnju među učenicima, timsko poučavanje i učenje itd. Bio

## Predlažemo uvođenje projektne nastave, ali ne kao načelo ili mogući uzgredni oblik organizacije predmetne nastave, nego kao jedno od rješenja planiranja i izvođenja nastave u našim školama

bi to velik iskorak u načinu planiranja, izvođenja i vrednovanja poučavanja i učenja. Projektna nastava zapravo je uvijek suradnička, problemska, međupredmetna i istraživačka. Naravno, taj prijedlog treba pomno osmisлити kako bi se uklopio u koncepciju planiranja i izvođenja nastave kao jedna organska cjelina, a ne kao jedan dodatni način ostvarivanja predmetne nastave. Danas se sve više govori o učenju kao socijalnoj aktivnosti, koje se označava pojmom "novog učenja" za "novo doba". Učenje organizirano kao socijalna aktivnost podrazumijeva tezu da se znanje sukonstruira u takvom procesu učenja i da je uvijek otvoreno novim mogućnostima spoznavanja, da nije apsolutno, već "zajedničko razumijevanje između sudionika" takva procesa (Lang u Latham i dr., 2006: 203). To odgovara Deweyjevom pogledu na odgoj i njegovo društveno usmjeravanje mladih samo kroz "sudjelovanje u zajedničkim djelatnostima gdje se način kako pojedinac koristi materijal i oruđa dovodi u vezu s načinima kako drugi upotrebljavaju svoje sposobnosti i sredstva" (Dewey, 1972: 31). Projektna nastava primjereno je sredstvo za ostvarivanje učenja kao socijalne aktivnosti i sa stajališta

epistemologije socijalnog konstruktivizma (više u Vujčić, 2013: 442-451).

10. Sve navedeno utjecalo bi i na nešto drukčije promišljanje ispitivanja i ocjenjivanja učenika. Sigurno je da teorija višestrukih inteligencija i razvijanje različitih talenata, a ne usko shvaćanje znanja i obrazovanosti, dovodi i do potrebe diferenciranog pristupa vrednovanju učenika. To bi vjerojatno dovelo do potrebe ponderiranja različitih znanja i do obrazovne mobilnosti učenika. Uzgred rečeno, kada se govori o vrednovanju, zašto ne koristiti međunarodno priznatu terminologiju, na primjer formativno i sumativno ocjenjivanje, kriterijsko i normativno itd.? Takvo kategoriziranje uz jasna obilježja svakoga tipa omogućuje učiteljima lakše razumijevanje i snalaženje u praksi (više u Vujčić, 2013: 463-489).

## Zaključak

Ovdje nismo raspravljali o nekim ključnim pitanjima u vezi s konceptom kurikularnog pristupa obrazovanju, razumijevanju znanja i njegove moguće organizacije za obrazovne potrebe. Pored toga važno je i pitanje *rasterećivanja* učenika ne samo "skraćivanjem" školskih predmeta nego i smanjivanjem broja obvezatnih predmeta. Možda bi bilo dobro preuzeti nešto od britanskog obrazovnog sustava u kojem se jasno razlikuju ključni (*core*) predmeti od temeljnih (*foundation*) predmeta te obvezni i izborni i dobrovoljni sa stajališta određenih škola i učenika. Naime, u Engleskoj se *National Curriculum* dijeli u četiri ključne etape obveznog osnovnog i srednjeg školovanja. Prva etapa obuhvaća učenike od 5 do 7 godina, druga ključna etapa one do 11 godina, treća etapa obuhvaća učenike do 14 godina, a četvrta one do 16 godina. Ukupno to znači 11 godina obveznog školovanja. Naravno, mnogi učenici nastavljaju s još dvije godine srednje škole. U svim ovim etapama ključni (*core*) predmeti su engleski, matematika i znanost (prirodoslovlje), a temeljni (*foundations*) imaju različite statuse i obuhvaćaju sljedeće predmete: informatiku, dizajn i tehnologiju, povijest, zemljopis, glazbeni, likovni i tjelesni odgoj. U trećoj ključnoj etapi uključuje se učenje stranog jezika, dok se u četvrtoj etapi čitav niz temeljnih predmeta (povijest, zemljopis, glazbeni odgoj, likovni odgoj te strani jezik) nudi kao izborni. Građanstvo se uključuje i trećoj i četvrtoj etapi kao obvezni predmet itd. (više u Bartlett i Burton, 2007: 74-96). U svakom slučaju, u našem obrazovnom sustavu trebalo bi smanjiti broj obveznih i izbornih predmeta po učeniku, ovisno o razini školovanja i tipu škole, možda na 10 – 12 predmeta ukupnog opterećenja tjedno i godišnje, a u dva završna razreda srednjih škola i manje, kako bi se omogućilo učenicima strukturiranje njihova osobnog obrazovnog profila prema ideji teorije o višestrukim inteligencijama. To ne znači da bi se razni predmeti ukidali ili da bi se tako sužavao opseg ponude različitih obrazovnih sadržaja, već bi se dio starih, a možda i novih predmeta nudio kao skup izbornih programa na određenoj razini osnovnog i srednjeg školovanja. U Australiji, primjerice, u obrazovnom sustavu postoji daleko veći broj obrazovnih programa (predmeta) nego u našem, ako ih promatramo prema pojedinim odgojno-obrazovnim područjima, no njihovi su učenici manje opterećeni nego naši, naročito

u posljednje dvije godine srednjoškolskog obrazovanja. Naši su učenici previsoko opterećeni ne samo brojem predmeta (na primjer u gimnazijama od 15 do 17 predmeta) i količinom sadržaja pojedinih predmeta nego i brojem sati za njihovu realizaciju.

Nadamo se da predlagatelji *Okvira nacionalnog kurikulum* neće ovu analizu i iznesene primjedbe i prijedloge shvatiti kao "napad", već kao upozorenje kako treba mnogo različitih, znanstveno argumentiranih i suptilnih promišljanja obrazovne reforme kao prevažnog društvenog pitanja i jedne kompleksne javne politike. Mnogo onoga što je u *Okviru* rečeno važi, odgovara mnogim spoznajama iz edukacijskih i pedagoških znanosti, ali bi dobilo drugačije značenje kad bi se preradilo u skladu s ovdje iznesenim prijedlozima, postalo bi funkcionalno-operativnije za potrebe prakse te bi dovelo i do nekih novih rješenja.

## Literatura

- Alexander, Robin (2008) *Essays on Pedagogy*. London i New York: Routledge.
- Armstrong, Theodor (2007) *Višestruke inteligencije u razredu*. Zagreb: Educa.
- Bartlett, Steve i Burton, Diana (2007) *Introduction to Education Studies*. 2. izd. London i New York: SAGE.
- Bruner, Jerome (2000) *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Dewey, John (1971) *Demokratija i vaspitanje*. Cetinje: Obod.
- Ferić, Ivana (2009) *Vrijednosti i vrijednosni sustavi: psihologijski pristup*. Zagreb: Alineja.
- Gould, Stephen Jay (2003) *Čovjek po mjeri: kvocijent inteligencije i druge zablude*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Gudjons, Herbert (1994) *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Harari, Yuval Noah (2015) *Sapiens: kratka povijest čovječanstva*. Zagreb: Fokus.
- Hauenstein, Dean A. (1998) *A Conceptual Framework for Educational Objectives: A Holistic Approach to Traditional Taxonomies*. Lanham, MD: University Press of America.
- von Hentig, Hartmut (2007) *Kakav odgoj želimo?* Zagreb: Educa.
- Joyce, Bruce i Weil, Marsha (1986) *Models of Teaching*. 3. izd. Upper Sadle River: Prentice Hall.
- Joyce, Bruce i dr. (2000) *Models of learning: Tools for teaching*. 2. izd. Budimpešta: Open University Press.
- Latham, Gloria i dr. (2006) *Learning to teach: New times, new practices*. Oxford: Oxford University Press.
- Mead, Margaret (1978) *Sazrijevanje na Samoi*. Beograd: Prosveta.
- Rawls, John (2000) *Politički liberalizam*. Zagreb: KruZak.
- Renfrew, Colin (2010) *Pretpovijest: nastanak ljudskog uma*. Zagreb: Alfa.
- Taylor, Charles (2008) *Izvori sopstva: stvaranje modernog identiteta*. Beograd: Akademska knjiga.
- Terhart, Ewald (2001) *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Vujčić, Vladimir (2013) *Opća pedagogija: novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Zhao, Yong (2012) *Sustizati ili voditi: američko obrazovanje u doba globalizacije*. Zagreb: Educa. ■