

Jelena Pavičić Vukičević*

SUVREMENE KURIKULUMSKE POLEMIKE

Sažetak

Kurikulum je jedan od ključnih odgojno-obrazovnih koncepata 20. i 21. stoljeća kojeg zbog njegove kompleksnosti i višedimenzionalnosti nazivamo i ukupnom filozofijom odgojno-obrazovnog procesa. Obrazovne politike važan su segment nacionalnog identiteta i nacionalne suverenosti pa su pitanja vezana uz kurikulum kao temeljni dokument odgojno-obrazovnog sustava često polemičke naravi i izazivaju raspravu znanstvene i stručne javnosti, ali i svih ostalih dionika u društvu. Kako bi takva legitimna rasprava bila što kvalitetnija i urodila barem minimalnim konsenzusom, nužno je odgovoriti na ključna pitanja o terminološkom određivanju pojma kurikulum, aksiološkoj dimenziji kurikulumu, njegovim sastavnicama i konstrukciji kurikulumu te dionicima njegove izrade. Rasprava utemeljena na suvremenim znanstvenim i stručnim spoznajama uvelike može pomoći u konstruktivnoj javnoj raspravi o budućim modelima razvoja odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj, realno i legitimno postavljenim zahtjevima za promjene unutar sustava, kao i za razvoj kurikulumu na suvremenim principima njegove konstrukcije, implementacije i evaluacije.

Ključne riječi: kurikulum, kurikulumske ideologije, vrijednosti, sastavnice kurikulumu, modeli konstrukcije kurikulumu, izrađivači kurikulumu

1. Kurikulum kao višedimenzionalan pojam

Javni je prostor proteklih godina zasićen raspravom o kurikulumu. Znanstvena i stručna javnost sporila se o samom nazivu dokumenta (uputnik, kurikulum, lat. *curriculum* ili kurikulum), o metodologiji i dionicima njegove izrade, njegovoj svrsi i odgojnoj ulozi, o vrijednostima koje društvo upisuje u kurikulum te naposljetku o sadržaju i kvaliteti kurikulumu pojedinih nastavnih predmeta. U ovome radu donosimo izbor relevantne znanstvene i stručne literature o odabranim temama te na njima utemeljena promišljanja o aktualnoj odgojno-obrazovnoj problematici. Ovaj uvid ima za cilj unaprijediti javnu raspravu unutar koje će se zajedničkim nastojanjima svih

* dr. sc. Jelena Pavičić Vukičević, zamjenica gradonačelnika Grada Zagreba, vanjska suradnica Kineziološkog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

zainteresiranih dionika moći donijeti ili barem biti korak bliže relevantnom javnom sudu o budućnosti odgojno-obrazovnog sustava u cjelini i hrvatske škole kao važne institucije suvremenog društva. U radu se također progovara i o važnosti otvorenog dijaloga i komunikaciji koja vodi pronalaženju optimalnih rješenja za osiguranje dobrobiti i najboljeg interesa djeteta kako ga definira UN-ova *Konvencija o pravima djeteta* (UN, 1989).

2. Jezična dimenzija pojma kurikulum

Raspravu započinjemo kratkim pregledom početaka hrvatske pedagoške misli o pojmu *kurikulum* i trenutku njegova ulaska u hrvatski jezični prostor. Početkom rasprave o teoriji kurikuluma na našim prostorima možemo smatrati članak Marijana Koletića *O curriculumu i njegovoj ulozi u suvremenoj didaktičkoj teoriji i praksi* iz 1976., objavljenom u časopisu *Napredak* izdavača Hrvatskog pedagoško-književnoga zbora (Rosandić, 2013). Koletić prenosi ideje S. B. Robinsohna, američkog teoretičara i direktora UNESCO-vog instituta za pedagogiju u Hamburgu, koji na europski prostor iz Sjedinjenih Američkih Država donosi ideju reforme kurikuluma kao reforme škole i odgojno-obrazovnog sustava. Uslijedio je članak Vladimira Poljaka o porijeklu, razvoju i primjeni teorije kurikuluma *Epistemološki problemi odgojno-obrazovnog sustava* iz 1990., a članak je objavljen u zborniku radova Instituta za društvena istraživanja Sveučilišta u Zagrebu. U njemu autor navodi da je kurikulum „vrlo izgrađena strategija i taktika reforme škole i zato je moraju poznavati svi oni koji žele biti njeni nositelji, od osnovne škole nadalje” (Poljak, prema Rosandić, 2013: 27–28). Na istom je tragu i Hrvatsko školsko vijeće na čelu s Dragutinom Rosandićem koje je izradilo *Nacrt kurikulumske strategije preobrazbe i razvoja hrvatskoga školstva* 1989. Rosandić (2013) navodi čitav niz znanstvenika koji su se nakon Marijana Koletića i Vladimira Poljaka bavili teorijama kurikuluma (abecednim redom): Slavica Bašić, Mijo Cindrić, Neven Hrvatić, Milan Matijević, Antun Mijatović, Josip Milat, Arjana Miljak, Dubravka Miljković, Marko Palekčić, Nikola Pastuović, Vlatko Previšić, Dragutin Rosandić, Ana Sekulić Majurec, Edita Slunjski, Vladimir Strugar, Ante Žužul i drugi.

Rosandić (2013) tome popisu dodaje i četiri djela kapitalna za sve one koji su povezani s hrvatskim odgojno-obrazovnim sustavom: Antun Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (1999); Nikola Pastuović, *Edukologija* (1999); Vlatko Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura* (2007); Vladimir Strugar, *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum: teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj* (2012).

Iz tih je radova razvidno da uvođenje koncepta kurikuluma u pedagojski znanstveni rad nije pratilo i jedinstveno nazivlje. Rasprava o samom nazivu započinje uz objavu kapitalne knjige Collina J. Marsha *Kurikulum – Temeljni pojmovi* (Marsh,

1994) kada jezikoslovac Josip Silić predlaže termin *kurikulum* fonijski i grafemski prilagođen hrvatskom jeziku, dok Vijeće za normu hrvatskog jezika na čelu s akademikom Radoslavom Katičićem predlaže zamjenu termina *kurikulum* s *naukovnom osnovom* ili *nastavnim uputnikom* (Pavičić Vukičević, 2018). Težak (2004: 87) pojašnjava da je engleski termin *curriculum* preuzet iz latinskog jezika „kao otvorena dvokotačna kočija koju usporedno vuču dva konja – preobražena u školski tečaj, a zatim i u nastavni program, iz rimskog ratnoga uskočila u britanski školski sustav. Da bi se ipak školski tečaj razlikovao od prijevoznoga, Englezi su ih razdvojili oblikom: *curricle* – opisana kočija, *curriculum* – školski program.”

Na tome tragu Smajić i Vodopija (2008) predlažu prijevod stručnog termina *curriculum* u *uputnik*, poštujući načelo prema kojem „tuđe riječi treba upotrebljavati samo onda kada za pojmove koji se njima označavaju nemamo dobrih zamjena u svome jeziku” (Babić, Finka i Moguš, 1971: 50). Autorice Smajić i Vodopija (2008) također analiziraju i stupnjuju kvalitetu pojedinih rješenja: *uputnik* je rješenje koje poštuje načela autohtonosti, proizvodne plodnosti i poticanja hrvatskog jezičnog osjećaja; zatim prilagođeni termin *kurikul*; neprilagođena tuđica *curriculum*; nepravilno prilagođena tuđica *kurikulum* koja se uopće ne bi trebala koristiti (Smajić i Vodopija, 2008: 188).

Riječ *uputnik* primjenjivala se početkom novoga tisućljeća (ne milenija ili milenijuma) u publikacijama ministarstva obrazovanja: u *Vodiču za Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu, Temeljnim načelima hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda te Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.* No, pregled dostupne literature koja u svome nazivu ili u ključnim riječima sadrži predmetnu tematiku jasno pokazuje da se upravo nepravilno prilagođena tuđica *kurikulum* udomačila kao stručni termin u znanstvenom polju i društvenom području pedagogije te se koristi i prilikom prevođenja i u izvornom znanstvenom radu hrvatskih pedagoga. Jednako se tako koristi i oblik *kurikul* kao temeljni termin struke.

Tako na primjer Vlatko Previšić, jedan od članova Vijeća za nacionalni kurikulum koje je izradilo *Nacionalni okvirni kurikulum* iz 2011., ističe da „kurikulum kao znanstvena pedagoška kategorija uvjetuje novo usustvaljivanje znanja, nastavnih sadržaja, novu organizaciju nastave, nove izvore i metode rada i drugo. Time se i značenje engleske riječi *curriculum* treba shvaćati i prevoditi kao višeslojan pojam i *terminus technicus*, dakle stručni izraz i naziv unutar jedne znanosti, i nikako tako da zamjenska riječ ne odrazi sve bogatstvo i složenost izvornika. Nije, dakle, riječ o anglizmu, nego latinizmu pa ga ne bi bilo dobro svoditi na hrvatski uputnik, valjda kao putokaz za snalaženje na ulici ili uputu za pokretanje nekog stroja u domaćinstvu. Stručne riječi ovako složena značenja se ne prevode, nego jednostavno ‘usvajaju’” zaključuje Previšić (2009: 5).

Zaključimo naposljetku da hrvatski standardni jezik dopušta i jezične dvostrukosti pa je u tome duhu moguće prihvatiti da je ispravno upotrijebiti *kurikul*, a

dopušteno i *kurikulum*. Rosandić (2013) pristaje na korištenje obaju oblika *kurikul* i *kurikulum*, kao termina utvrđenih stručnim konsenzusom, tek po objavi *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* (MZOŠ, 2011) koji je preuzeo oblik *kurikulum*. Hrvatski pravopis (Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2013) donosi rješenje *kurikul*, u cijelosti prilagođenu posuđenicu u hrvatskom standardnom jeziku.

3. Epistemološka dimenzija kurikuluma

Definicije kurikuluma proizlaze iz njegove epistemologije pa je kurikulum riječ s „tisuću značenja” (Previšić, 2009). Kurikulum se često poistovjećuje sa sadržajem poučavanja, nastavnim planom i programom, državnim dokumentom za djelatnost odgoja i obrazovanja, katalogom znanja, didaktičkim algoritmom poučavanja (od svrhe i cilja do ishoda) ili sustavom za postizanje odgojno-obrazovnih rezultata. Kurikulum je kao ključni pedagoški koncept 20. i 21. stoljeća zapravo filozofija odgojno-obrazovnog sustava koja je od srednjovjekovnog koncepta *septem artes liberales* prerasla u cjelovito iskustvo učenja u odgojno-obrazovnom kontekstu.

Potvrdu tim tezama nalazimo u kapitalnim djelima istaknutih teoretičara kurikuluma. Tako Ellis (2004) razlikuje kurikulum kao *propis*, kurikulum kao *iskustvo*, kurikulum kao *nastavni predmet* i kurikulum kao *ukupnu kulturu škole*. Marsh (2009) nakon opsežne metaanalize donosi čak šest različitih kategorija definicija kurikuluma: (1) niz trajnih sadržaja, (2) nastavni predmeti najkorisniji za život u suvremenom svijetu, (3) planirano učenje u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a kurikulum je službeni plan ili dokument, lista poželjnih i planiranih ishoda učenja, (4) cjelovito iskustvo učenja, (5) učenički konstrukti iz rada na računalima i različitim mrežama, (6) postmodernističko propitkivanje autoriteta i potraga za kompleksnim pogledom na ljudske situacije. Glatthorn (2009) definira kurikulum iz različitih perspektiva njegove konstrukcije, implementacije i procjene: 1. preporučeni kurikulum; 2. napisani ili službeni kurikulum; 3. izvedeni ili kurikulum koji se poučava (implicitni ili operacionalni kurikulum); 4. podupirući kurikulum (resursi koji pomažu u implementaciji kurikuluma); 5. izmjereni ili procijenjeni kurikulum; 6. naučeni kurikulum; 7. skriveni kurikulum. Dakle, svaki dionik škole i obrazovnog kurikuluma definira kurikulum promatrajući ga iz „svoga kuta” pa ćemo najmanje pogriješiti ako kurikulum prema Marshu i Willisu (2007) objasnimo kao povezani skup planova obrazovnih profesionalaca i iskustava koje učenik poduzima pod vodstvom škole.

Stoga zaključujemo da je kurikulum složena filozofija cjelokupnog odgoja, obrazovanja i škole ili znanstveno zasnivanje ciljeva, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizacije i provođenja te različitih oblika evaluacija učinaka ili, kraće rečeno, kurikulum je ciljno usmjeren pristup odgoju i obrazovanju kako ga je definirao Pre-

višić (2007) u sklopu znanstvenoistraživačkog projekta *Metodologija i struktura nacionalnog kurikuluma*.

4. Ideološki okvir kurikuluma i njegova aksiološka dimenzija

Načelno ćemo se složiti da ideološki obojenim političkim porukama nije mjesto u školi. No, čovjek je *zoon politikon*, političko biće kakvim ga je okarakterizirao još Aristotel. Svaki čovjek ima vlastite političke stavove i nositelj je neke ideologije koja ga u bitnome određuje. I nastavnik, ravnatelj, član stručnog tima škole i roditelj, svi su nositelji vlastite političke misli, a njihova je ideologija nedjeljiva od njihovog ljudskog bića. Stoga je danas prevladao stav da ne postoji vrijednosno neutralna škola, škola koja će biti lišena vrijednosti jer bi takva škola doista bila tek pokušaj obrazovne ustanove jer obrazovanja nema bez odgoja, a odgoja nema bez odgoja za vrijednosti. Naime, odgoj uvijek pretpostavlja vrijednosti koje se u procesu socijalizacije prenose novim generacijama (Hobljaj, 2005; Jukić, 2013; Miliša, Dević i Perić, 2015; Mlinarević, 2014; Stojanović, 2008; Vican, 2006; Vukasović, 1991).

Nastojanje da (političke) ideologije ne budu prisutne u školi, nije isto što i rasprava o kurikulumskoj ideologiji ili filozofiji te obrazovnoj politici temeljem koje škola djeluje kao odgojno-obrazovna ustanova. M. S. Schiro u svojoj knjizi *Curriculum Theory – Conflicting Visions and Enduring Concerns* (2008) o kurikulumskim ideologijama progovara s obzirom na njihovu usmjerenost na znanje, učenika – pojedinca ili društvo obilježeno ideologijama totalitarizma, tradicionalizma, neoliberalizma, humanizma ili demokracije. No, modeli kurikulumskih ideologija ili arhetipova tek su idealni tipovi kurikuluma izdvojeni iz stvarnosti, a u odgojno-obrazovnoj stvarnosti svaki će kurikulum i institucija koja ga provodi uključiti različite elemente više kurikulumskih ideologija.

Prema Schiri (2008) četiri modela koja slijede potrebe različitih društvenih grupa su: ideologija znanstvenih postignuća (*Scholar Academic Ideology*) koja slijedi potrebe akademskih disciplina; ideologija društvene učinkovitosti (*Social Efficiency Ideology*) koja slijedi potrebe društva; ideologija usmjerena prema učeniku (*Learner Centered Ideology*) koja slijedi potrebe pojedinca (*Child study, progressive education, open education, developmentalist, constructivist*) te ideologija društvene rekonstrukcije (*Social Reconstruction Ideology*) koja slijedi potrebe pojedinca i zajednice. Modeli ideologije kurikuluma ili različiti kurikulumski koncepti organizirani su prema odnosu ideologije kurikuluma prema nizu elemenata: prijenosu znanja i načina razmišljanja, učenju i poučavanju (iskustvo učenja i poučavanja), odnosu prema djetetu i djetinjstvu, ulozi nastavnika, načinu ocjenjivanja (ili procjenjivanja) znanja te vještinama i kompetencijama kao materijalnim, duhovnim i intelektualnim vrijednostima. S obzirom na vrstu aktivnosti djelatnika koji se bave kurikulumskom teorijom, praksom,

diseminacijom, zastupanjem, razvojem i evaluacijom kurikuluma, Schiro (2008) ih naziva praktičarima kurikuluma (*curriculum practitioners*), diseminatorima kurikuluma (*curriculum disseminators*), evaluatorima kurikuluma (*curriculum evaluators*), zagovarateljima kurikuluma (*curriculum advocates*), izrađivačima kurikuluma (*curriculum developers*) i teoretičarima kurikuluma (*curriculum theorists*). Upravo u toj podjeli nalazimo teorijski temelj i za raspravu o dionicima kurikuluma kao njegovim legitimnim kreatorima.

Posebno istaknimo da različite društvene grupe različito gledaju na ideološku osnovu na kojoj se izgrađuje kurikulum, što predstavlja područje polemike ili sukoba različitih interesnih grupa, a rješenje valja tražiti u otvorenom dijalogu i pokušaju uspostave barem minimalnog konsenzusa o pitanjima vezanima uz očekivanja pojedinaca i društva od odgojno-obrazovnog sustava i socijalizacije učenika u poželjnim (društvenim) vrijednostima. Stoga se izrađivači kurikuluma uglavnom odlučuju za upotrebu daleko neutralnije kategorije odgojno-obrazovnih vrijednosti kao aksiološkog okvira za izradu nacionalnog kurikuluma. *Nacionalni okvirni kurikulum* (MZOŠ, 2011) u odgojno-obrazovne vrijednosti upisuje *znanje, solidarnost, identitet i odgovornost*, a *Okvirom nacionalnog kurikuluma* (MZO, 2017) tim su vrijednostima priključene i vrijednosti *integriteta, poštivanja, zdravlja i poduzetnosti*.

No, Hrvatska je danas dio Europske unije pa se postavlja pitanje ima li u hrvatskim kurikulumskim dokumentima prostora i za europske vrijednosti. No, u oba netom spomenuta dokumenta europske se vrijednosti izrijeком ne spominju. Istražujući sustav europskih vrijednosti kao društvenih vrijednosti (Pavičić Vukičević, 2018) koje imaju složenu zadaću uspostave trajnoga mira, gospodarskog rasta i društvenog razvoja na heterogenom geopolitičkom prostoru zemalja članica Europske unije (Altaras Penda, 2005), na temelju istraživanja Europske komisije (European Commission, 2014) ipak možemo navesti konkretan sadržaj unutar kategorije europskih vrijednosti: *ljudska prava, poštovanje ljudskog života, mir, demokracija, osobna sloboda, vladavina prava, jednakost, solidarnost, tolerancija, samoispunjenje, poštovanje prema drugim kulturama i religija*. Europske se vrijednosti definiraju i kao humanitarne i napredne vrijednosti, kao što stoji u publikaciji Europske komisije *Europa u 12 lekcija* (European Commission, 2018: 9) ili se europske vrijednosti opisuju kao *ljudsko dostojanstvo, sloboda, demokracija, privrženost miru, jednakost i vladavina prava* (Europska komisija, 2017: 6).

I naposljetku spomenimo još i koncept univerzalnih ljudskih vrijednosti te globalnih dimenzija kurikuluma. Američko-izraelski psiholog Shalom H. Schwartz je opsežnim višedesetljetnim krosnacionalnim istraživanjima utvrdio da se sve ljudske vrijednosti mogu svrstati u jednu od deset dimenzija univerzalnih ljudskih vrijednosti ili motivacijskih tipova vrijednosti: *univerzalizam, nezavisnost, dobronamjernost, sigurnost, konformizam, hedonizam, poticaj, postignuće, tradicija i moć* (Schwartz,

1992, 2006, 2012). Čovjek je nositelj različitih identiteta i njegov je sustav vrijednosti kompleksan i neponovljiv poput otiska prsta u forenzičke svrhe. I sva se ta složenost mora ogledati u konstrukciji kurikuluma koji ima svoje nacionalne, europske, ali i globalne dimenzije: globalno državljanstvo, rješavanje konflikta, raznolikost, prava čovjeka, međuovisnost, socijalna prava, održivi razvoj te vrijednosti i percepcije (Hicks i Holden, 2007; Naji, 2011). Na izrađivačima kurikuluma je dakle ne samo odgovoran, već i izrazito složen zadatak. Stoga suvremeni kurikulum mora biti humanistički, okrenut djetetu i njegovim razvojnim potencijalima, sukonstruktivistički jer je dijete aktivni sudionik konstrukcije kurikuluma, demokratski jer uključuje različite dionike izgradnje kurikuluma i interkulturalni jer respektira različite kulturne i druge identitete kao aktivne stvaraocce novih vrijednosti.

5. O konstrukciji i sastavnicama kurikuluma

Metodologija izrade kurikuluma složen je proces te od izrađivača kurikuluma zahtijeva teorijsko znanje o modelima i sastavnicama kurikuluma, ali i znanstveno verificirana praktična znanja o strategijama i procesima učenja i poučavanja, metodičkoj obradi nastavnog sadržaja, kao i o ovladavanju komunikacijskim strategijama i upravljačkim kompetencijama kako bi odgojno-obrazovne vrijednosti, načela i ciljevi bili dio dogovora svih zainteresiranih dionika izgradnje kurikuluma. Stoga se izrada kurikuluma danas povjerava interdisciplinarnim timovima, o kojima će još biti riječi, a sam proces podliježe postupku javne verifikacije koja uključuje znanstvene i stručne recenzije te javne rasprave i usvajanje od strane nadležnih tijela. Također je važno naglasiti da proces izrade kurikuluma tek naoko završava evaluacijom programa. Evaluacijom dolazimo do važnih spoznaja vezanih uz dobra i loša rješenja ponuđenih u promatranom kurikulumu pa su zaključna razmatranja o pogreškama, ili najmanje dobrim rješenjima, utvrđenima u tome procesu zapravo početna točka za reviziju, inoviranje ili izradu novog kurikuluma.

Jednostavno rečeno, izrada kurikuluma kontinuirani je proces koji možemo usporediti s konceptom *perpetuum mobile*. Pogrešno bi bilo misliti da jednom prihvaćeni kurikulum svoju kvalitetu dokazuje tako što nepromijenjen odolijeva kušnji vremena. Kvaliteta se sastoji upravo u svijesti izrađivača kurikuluma i društva o nužnosti kontinuirane promjene i sposobnosti da se kurikulum neprestano revidira i inovira kako bi odgovorio potrebama i izazovima s kojima se suvremeni čovjek susreće.

Domović (2009) i O'Neill (2010), raspravljajući o znanstveno verificiranim pristupima konstrukciji kurikuluma, preuzimaju podjelu iz rada Allana C. Ornsteina i Francis P. Hunkinsa koji su analizirali modele konstrukcije kurikuluma te ih podijelili na *tehničke* i *netehničke modele*. U tehničke modele (tehničko-znanstveni ili proizvodni pristup konstrukciji kurikuluma) ubrajamo model *Tylerove rationale* te

Wigginsov i McTigheov *backward* ili *dizajn unatraske*, najučestalije modele konstrukcije kurikuluma, a u *netehničke modele* (netehnički i neznanstveni ili procesni pristup) *oslobodilački model* i postpozitivističke modele. Iako je knjiga Ralpa W. Tylera *Osnovni principi kurikuluma i poučavanja* (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*) objavljena 1949. godine, ovaj je model izrade kurikuluma do danas ostao najučestalijim modelom koji kurikulum gradi u četiri koraka: prvo se utvrđuje koju obrazovnu svrhu treba postići škola, zatim se razmatra koja se obrazovna iskustva mogu osigurati da bi se postigle odabrane obrazovne svrhe, kojim se sadržajima mogu postići odabrana obrazovna iskustva te kako evaluirati jesu li ona postignuta.

Govoreći o konstrukciji kurikuluma O'Neill (2010) razlikuje dizajn kurikuluma kao dizajn okrenut predmetu ili učeniku, kao konkretne pojavne oblike kurikuluma, a prema knjizi Ornsteina i Hunkinsa *Kurikulum: temelji, principi i problemi* (*Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*) koja je do sada doživjela sedam izdanja. *Dizajn kurikuluma okrenutog predmetu* „autori razlikuju kao 1. disciplinski pristup kurikulumu (temeljen na konceptualnoj strukturi akademskih disciplina i radu ljudi unutar te discipline te ignorira znanje koje počiva između disciplina), 2. kurikulum širokih područja (spaja nekoliko disciplina u interdisciplinarno predmetno područje te dopušta više korelacije, integracije i holizma, što se često primjenjuje u kurikulumu humanističkih i društvenih znanosti), 3. konceptualni klasteri (šira područja organizirana su u klastere znanosti, tehnologije i društva), 4. kurikulum temeljen na temi (naglašena važnost pronalaženja uzoraka ili odnosa među konceptima te se temelji na kulturi i iskustvima). *Dizajn okrenut učenicima* podrazumijeva: 1. ispregovarani kurikulum (učenici, unutar granica dostupnih izvora, pregovaraju što će učiti, a to se oblikuje u ugovor o postignutom dogovoru koji jamči raznolikost zadataka), 2. kurikulum temeljen na procesu (naglasak je na procesu učenja, na primjer kritičko mišljenje i traženje informacija nose prednost pred učenjem sadržaja, a procjenjivanje se odnosi na proces te se često poseže za samoprocjenom i refleksijom kao metodama procjene), 3. integrirani kurikulum (dizajn koji potiče integraciju koncepata između, unutar i u budućem znanju, kao što je slučaj u spiralnom kurikulumu), 4. kurikulum temeljen na problemu (problemski kurikulum u kojem je učenje posljedica procesa angažmana oko razumijevanja i rješavanja problema)” (O'Neill, 2010. prema Pavičić Vukičević, 2018: 33).

O ostalim pitanjima konstrukcije kurikuluma donosimo pregled najvažnijih tema putem rasprave o sastavnicama kurikuluma. U nastavku se donosi kratka usporedna analiza sadržaja sastavnica kurikuluma te njihov pojavni oblik u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (MZOS, 2011) i *Okviru nacionalnog kurikuluma* (MZO, 2017) kao referentnim dokumentima hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava.

Kurikulum je cjeloviti koncept čije sastavnice (odgojno-obrazovne *vrijednosti*, odgojno-obrazovni *ciljevi i zadaci* kao specifični ciljevi, *kurikulumska načela ili*

okviri, odgojno-obrazovni *sadržaji, organizacija rada i nastavna tehnologija, metode i načini rada, kompetencije, vrednovanje i samovrednovanje* prema autorima Previšić, 2005, 2007; Vican et al., 2007; Matijević, 2007; Pastuović, 2012) ne možemo analizirati izdvojeno iz kurikulumske cjeline niti ih izdvojiti iz konteksta konstrukcije kurikuluma. Marsh i Willis (2007), s druge strane, u sastavnice kurikuluma ubrajaju planiranje, implementiranje, evaluaciju i reviziju kurikuluma pa bismo u planiranje kurikuluma mogli uključiti utvrđivanje ciljeva i zadataka kao specifičnih ciljeva te sadržaje učenja i poučavanja, a u implementaciju kurikuluma organizaciju rada i nastavnu tehnologiju, uvjete učenja te metode i načine rada. Evaluacija kurikuluma uključuje analizu kurikulumskih ishoda te vrednovanje i samovrednovanje kao osnovu za reviziju kurikuluma ili započinjanje novog ciklusa izrade kurikuluma.

O odgojno-obrazovnim vrijednostima već je bilo riječi u prethodnom poglavlju, no dodatno istaknimo da su vrijednosti ne samo sastavnica kurikuluma, već i vrijednosni okvir kurikuluma u kojem se reflektiraju sve sastavnice kurikuluma, ali i ukupna praksa odgojno-obrazovne ustanove pa time vrijednosti utječu i na odgojno-obrazovne ishode i evaluaciju sustava.

Odgojno-obrazovne ciljeve Vican (2006) definira kao „određena zamišljena postignuća koja čovjek postavlja kao zamisli, s namjerom da ih ostvari. (...) O ciljevima odgojno-obrazovnog djelovanja ovise načini i oblici rada, metode i sredstva rada, sadržaji i organizacija” (Vican, 2006: 11–12). Važno je istaknuti da autorica (Vican, 2006) poistovjećuje sadržaj vrijednosti i ciljeva odgoja i obrazovanja, ističući tako da ciljevi odgoja i obrazovanja imaju svoj vrijednosni ili društveno-kulturni okvir. Odnosno, odgojno-obrazovni ciljevi/vrijednosti izvire iz društveno-kulturnih vrijednosti, poput jednakosti, kompetentnosti, odgovornosti, demokracije i tolerancije (Vican 2006). Ciljevi „koji proizlaze iz vrijednosti, obvezni su za sve učitelje, nastavnike i stručne suradnike, u svim odgojno-obrazovnim ciklusima, područjima i predmetima, školskim i izvanškolskim aktivnostima” (MZOS, 2011: 23) te su navedeni u zasebnom poglavlju. *Okvir nacionalnog kurikuluma* (MZO, 2017) ne donosi takvo rješenje, ali se poziva na tradiciju dotadašnjih kurikulumskih dokumenata. Ciljeve možemo pratiti (još uvijek u nelektoriranoj verziji na mrežnim stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja) prema odgojno-obrazovnim područjima ili prema vrstama i razinama odgoja i obrazovanja (predškolski, osnovnoškolski, srednjoškolski, strukovni, gimnazijski i umjetnički odgoj i obrazovanje).

Zadaci su specifični ciljevi kurikuluma ili njihova konkretizacija koja omogućuje planiranje nastave kao smislene cjeline čiji je cilj ostvarivanje ishoda učenja. Zadatke možemo pratiti u oba promatrana dokumenta prema odgojno-obrazovnim područjima (društveno-humanističko, umjetničko, prirodoslovno, jezično-komunikacijsko, prirodoslovno, tjelesno i zdravstveno, tehničko i informatičko područje).

Načela su kurikulumu prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* (MZOS, 2011): visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja za sve, jednakost obrazovnih mogućnosti za sve, obveznost općeg obrazovanja, horizontalna i vertikalna prohodnost, uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav, znanstvena utemeljenost, poštivanje ljudskih prava i prava djece, kompetentnost i profesionalna etika, demokratičnost, samostalnost škole, pedagoški i školski pluralizam, europska dimenzija obrazovanja, interkulturalizam). *Okvir nacionalnog kurikulumu* (MZO, 2017) ističe da „Nacionalni kurikulum u sve tri sastavnice svoje uporište ima u sljedećim karakteristikama sustava odgoja i obrazovanja određenim Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2010), Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011) i Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije (VRH, 2014)” (MZO, 2017: 6). Ovdje se pod pojmom *uporišta* kriju upravo *načela kurikulumu* iz starijeg dokumenta (MZOS, 2011).

Sadržaji učenja i poučavanja ili odgojno-obrazovni sadržaji dio su kurikulumu, iako ih neki teoretičari kurikulumu definiraju i kao kurikulum u užem smislu riječi, a također bismo ih mogli nazvati i nastavnim programom po nastavnim jedinicama i cjelinama. Sadržaji učenja i poučavanja definirani su po odgojno-obrazovnim područjima: jezično-komunikacijskom, matematičkom, prirodoslovnom, tehničkom i informatičkom, društveno-humanističkom, umjetničkom te tjelesnom i zdravstvenom području, a kurikulumu prepoznaje i šest međupredmetnih tema (učiti kako učiti; poduzetništvo; osobni i socijalni razvoj; zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša; uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije; građanski odgoj i obrazovanje) kao sadržaje interdisciplinarnog područja (MZOS, 2011). Nadalje, *Okvir nacionalnog kurikulumu* prepoznaje sedam međupredmetnih tema pa tako umjesto *zdravlja, sigurnosti i zaštite okoliša* donosi *zdravlje i održivi razvoj* kao zasebne i nove teme (MZO, 2017).

Organizaciju rada u školama u Republici Hrvatskoj možemo prikazati putem odgojno-obrazovnih razina i odgojno-obrazovnih ciklusa. Odgojno-obrazovne razine su predškolski odgoj i obrazovanje, osnovnoškolsko opće obvezno obrazovanje i srednjoškolsko obrazovanje. Odgojno obrazovni ciklusi su prvi ciklus (1. – 4. razred osnovne škole), drugi ciklus (5. – 6. razred osnovne škole), treći ciklus (7. – 8. razred osnovne škole), četvrti ciklus (1. – 2. razred srednje strukovne i umjetničke škole te 1. – 4. razred gimnazije) (MZOS, 2011: 35–36). Također je važno napomenuti da i kurikulum ima svoju strukturu: jezgrovni (jednak i obvezatan za sve učenike), razlikovni ili diferencirani (izborni predmeti koji su dio obrazovnog standarda za sve učenike) i školski kurikulum (posebna izvedbena inačica nacionalnog dokumenta za odgojno-obrazovnu ustanovu: fakultativni predmeti, izvannastavne aktivnosti, ekskurzije i sl.) te već spomenute međupredmetne teme (MZOS, 2011: 37). *Okvir nacionalnog kurikulumu* (MZO, 2017), unatoč najavama iz *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (MZOS, 2014), nije donio priželjkivano produženje trajanja obveznog obrazovanja s osam na devet godina, što je uobičajeni europski standard. Upravo se iz toga može vi-

djeti da kurikulum, iako važan obrazovni dokument, nije svemoguć te da za uvođenje devetogodišnjeg obveznog obrazovanja treba prvo osigurati materijalne preduvjete kako bi se nastava mogla odvijati u adekvatnim uvjetima te adekvatno pripremiti učitelje za tu nužnu strukturnu promjenu koja bi svojoj djeci na području Republike Hrvatske osigurala polazak u školu s navršenih šest godina.

Govoreći o nastavnoj tehnologiji, metodama i načinima rada, podrazumijevamo suvremen pristup učenju i poučavanju koji bismo najjednostavnije mogli objasniti u opoziciji koncepta tradicionalne naspram otvorene nastave. Bašić (2006) preuzima Wallrabensteinovu definiciju otvorene nastave kao „skupni pojam za različite reformne pokušaje u mnogobrojnim oblicima sadržajnog, metodičkog i organizacijskog otvaranja s ciljem promijenjenog ophođenja s djetetom na osnovi promijenjenog pojma učenja” (Bašić, 2006: 22–23) te „često upotrebljavani pedagoški, didaktički i metodički termin, koji po pravilu upućuje na težnju modernom obrazovanju, usmjerenosti na mogućnosti, potrebe, interese i prava učenika, na povezanost škole i života, na aktivnosudjelujuće oblike učenja, samoodređenje pojedinca” (Bašić, 2006: 21). Otvorena nastava je projektna nastava, istraživačka i problemska nastava koja angažira sve kognitivne kapacitete učenika, s nastavnikom koji priprema za učenje i istraživanje poticajno okruženje te vodi učenike kroz proces ovladavanja alatima koji im pomažu u vlastitom ili kolektivnom istraživačko-kreativnom procesu. Učitelj i nastavnik u tome procesu koristi različita nastavna sredstva (tekstualna poput udžbenika i drugih materijala, vizualna i auditivna nastavna sredstva), tehnička pomagala (učiteljeva oruđa za rad poput trokuta i šestara), tehnička sredstva (razni elektronički uređaji poput računala i sl.) te nastavnu tehnologiju koja objedinjuje sve navedene kategorije u svrhu ostvarivanja ciljeva suvremene nastave. Tehnička sredstva poput tableta i računala te korištenje različitih programskih jezika i alata nisu sama po sebi svrhom nastave već, kao što sama riječ kaže, sredstvo postizanja ciljeva nastave i ishoda učenja. Otvorena nastava nije samo dobra ideja koja pomalo utopijski zvuči. *International Baccalaureate Programme* sa sjedištem u Ženevi, a koji se može pohađati i u Zagrebu, upravo je takav program koji učenicima osigurava poticajno okruženje za izvođenje projektne i istraživačke nastave, a učenici ovladavaju različitim programskim jezicima i računalnim alatima te obvezno volontiraju u zajednici.

Cilj učenja i poučavanja jest stjecanje ishoda učenja ili *kompetencija* kao jedinstveni skup znanja, vještina, sposobnosti i stavova koje dijete usvaja tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Krstović (2009) preuzima definiciju Vijeća Europe kao „opće sposobnosti temeljene na znanju, iskustvu, vrijednostima i dispozicijama koje svaka osoba treba razvijati kroz proces obrazovanja” (Krstović, 2009: 180), a Šagud (2011) ih definira kao sposobnost „uspješnog suočavanja sa zahtjevima radne i socijalne okoline pri čemu se ne radi o urođenim sposobnostima, već o sposobnostima koje su rezultat individue” (Šagud, 2011: 260). Kompetencije su preuzete iz preporuka Europske

unije o osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje (European Commission, 2006): komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje.

Naposljetku istaknimo još da je evaluacija važna sastavnica kurikuluma kojom se provjerava stupanj ostvarenosti unutarnjih ciljeva obrazovanja, a u cilju poboljšanja kvalitete obrazovanja. Matijević (2007) razlikuje vanjsko i unutarnje vrednovanje (vanjsko vrednovanje provode tijela ili ustanove koje je za taj posao ovlastila država, a unutarnje provode sami nastavnici unutar odgojno-obrazovne ustanove). Cilj evaluacije kurikuluma je započinjanje novog ciklusa njegove revizije.

5.1. Tko kreira kurikulum

Proces izrade kurikuluma proces je koji treba povjeriti znanstvenicima i obrazovnim stručnjacima različitih profila. Kompetentan će se tim sastojati od članova znanstveno-istraživačke zajednice, stručnjaka u području pedagogije i psihologije, sve do stručnjaka praktičara pojedinih nastavnih predmeta. No, to ujedno nisu i svi dionici uključeni u proces usvajanja, implementacije i evaluacije kurikuluma. Svoje mjesto u tom procesu trebaju imati i učenici i roditelji, strukovna udruženja u obrazovanju, kulturi, gospodarstvu i drugim područjima, zatim kreatori javnih politika i predstavnici lokalne zajednice, civilnog sektora, vjerskih zajednica i druge zainteresirane osobe. Kako bi svi oni doista imali prilike sudjelovati u tom važnom procesu, nužno je organizirati javne rasprave i savjetovanja protekom kojih bi se na svaki postavljeni upit i prijedlog dao kvalificirani odgovor, bez obzira je li on pozitivan ili negativan, ali uvijek dat u najboljem interesu djeteta, odnosno učenika. Tek tada, bez obzira na polemične tonove koji će se pojaviti tijekom rasprave, možemo biti sigurni da je proces demokratski ustrojen te da poštuje sve sudionike višesmjernu i višeslojnu komunikaciju u kojoj nastaje novi kurikulum kao poticaj punom razvoju svih potencijala djeteta.

Dionike kurikuluma možemo sagledati iz perspektive teoretičara kurikulumskih ideologija Schire (2008) koji razlikuje praktičare kurikuluma (*curriculum practitioners*), diseminatore kurikuluma (*curriculum disseminators*), evaluatore kurikuluma (*curriculum evaluators*), zagovaratelje kurikuluma (*curriculum advocates*), izrađivače kurikuluma (*curriculum developers*) i teoretičare kurikuluma (*curriculum theorists*). S obzirom na to da je većina tih pojmova semantički jasna, istaknimo tek da su zagovaratelji kurikuluma različite interesne grupe: strukovna udruženja učitelja i nastavnika, roditelji i učenici putem roditeljskih i učeničkih vijeća ili organizirani u udruge civilnog društva, vjerske zajednice, tijela državne i lokalne vlasti, pravobranitelji i druge ustanove povezane sa zaštitom prava i najboljeg interesa djece, ali i zainteresirani pojedinci. Sudjelovanje u raspravi različitih interesnih grupa o inoviranju kurikuluma

ne znači i nekritičko odbijanje ili prihvaćanje svakog prijedloga, već ono zahtijeva kompetentan i odmjeran odgovor svim zainteresiranim stranama.

6. Zaključna razmatranja

Tema obrazovanja od posebnog je interesa za svaku državu i svakog pojedinca jer smo danas više nego ikada svjesni da je dobro obrazovanje temelj razvoja i društva i obitelji, okvir za osobni razvoj i sreću, blagostanje i pojedinca, i obitelji i zajednice u cjelini. U hrvatskome društvu dosegli smo kritičnu točku u kojoj je rasprava o promjenama u odgojno-obrazovnom sustavu naša svakodnevnica u kojoj strastveno sudjelujemo, suprotstavljamo različita mišljenja, borimo se za svoje stavove i najbolju budućnost generacija koje tek dolaze. No, ponekad zaboravljamo na granice svojih kompetencija, proglašavajući ispravnim i istinitim samo svjetonazor kojem osobno pripadamo. Upravo je stoga izrada kurikuluma zajednički posao u čijoj smo kreaciji svi pozvani sudjelovati.

Škola je mjesto posebnog svjetonazora, humanističkog i okrenutog djetetu. Brinući za najbolji interes djeteta, otvaramo prostor i za različite poglede na svijet, kao što su i dječja mašta i kreativnost neponovljivi i jedinstveni. Ta nas raznolikost ne smije plašiti, već nam ona mora biti izazov za novo stvaranje, osobni rast i razvoj cijeloga društva. Pri tome je poželjno koristiti strategije kritičkog čitanja i kritičke rasprave vođene znanstveno potkrijepljenim argumentima, ali jednako tako i izbjegavati puko kritizerstvo zasnovano na osobnoj impresiji, predrasudama i stereotipima koji onemogućavaju da unutar konstruktivne rasprave čujemo i razumijemo jedni druge te da iz rasprave ponesemo nova saznanja, bogatiji za novi sadržaj i ohrabreni novim nadahnućem. I opet u najboljem interesu djeteta.

Ovaj je rad imao za cilj ponuditi široj zainteresiranoj publici, znalcima nekih drugih struka, relevantne činjenice dobro poznate stručnjacima u području pedagogije, znanosti o odgoju i obrazovanju, kako bi se unaprijedila buduća javna rasprava o smislenim i svrhovitim promjenama u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. Sasvim sigurno ovaj uvid nije ponudio sve moguće odgovore na aktualna i buduća pitanja koja će se u javnoj raspravi pojaviti, ali je pokušao dati doprinos u boljem razumijevanju konteksta reforme odgojno-obrazovnog sustava i izrade novog kurikuluma, procesa inoviranja kurikuluma te uloge svih relevantnih dionika u tome procesu.

Literatura

1. Altaras Penda, I. 2005. Temeljne vrijednosti Europske Unije – od utopije do stvarnosti. *Politička misao*, 42 (3): 157–172.
2. Babić, S. et al. 1971. *Hrvatski pravopis*. Školska knjiga. Zagreb.
3. Bašić, S. 2006. Otvorena nastava kao teorijski konstrukt. *Pedagoški istraživanja*, (2) 1: 21–32.
4. Domović, V. 2009. Kurikulum – osnovni pojmovi. U: *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, ur. Vizek Vidović, V., 19–32. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. Ellis, A. K. 2004. *Exemplars of Curriculum Theory*. New York: Eye on Education.
6. European Commission. 2006. *Key competences for lifelong learning: A European reference framework*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>, 15. listopada 2018.
7. European Commission. 2014. *Europeans in 2014. Standard Eurobarometar 415*. http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_415_en.pdf, 15. listopada 2018.
8. Europska komisija. 2017. *Bijela knjiga o budućnosti Europe. Razmatranja i scenariji za EU27 do 2025*. <https://www.hgk.hr/documents/bijelaknjigaobuducnostieuropehr-5926da7d00f8e.pdf>, 15. listopada 2018.
9. Europska komisija. 2018. *Europa u 12 lekcija*. http://publications.europa.eu/resource/cellar/009305e8-2a43-11e7-ab65-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_1, 15. listopada 2018.
10. Glatthorn, A. A. 2009. Aligning the Curriculum. U: *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What is Taught and Tested*. Thousands Oaks, ur. Glatthorn, A. A. i Jailall, J. M., 109–119. California: Corwin Press.
11. Hicks, D. i Holden, C. 2007. *Teaching the Global dimension*. Oxon: Routledge.
12. Hobljaj, A. 2005. Vrijednosno usmjereni odgoj u vrijednosno usmjerenoj školi. *Filozofska istraživanja*, 25 (2): 389–411.
13. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. 2013. *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
14. Jukić, R. 2013. *Didaktičko strukturiranje kurikuluma ekološkog odgoja i obrazovanja*. Sveučilište u Zagrebu. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu – Filozofski fakultet.
15. UN. 1989. *Konvencija o pravima djeteta*. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf, 15. siječnja 2015.
16. Krstović, J. 2009. Odrazi sveučilišnog obrazovanja odgajatelja na koncept novog profesionalizma: izazovi i dileme. U: *Zbornik radova 3rd International Conference Curriculum of the Early and Compulsory Education*, 173–184. Zadar.
17. Marsh, C. J. 1994. *Kurikulum. Temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
18. Marsh, C. J. 2009. *Key Concepts for Understanding Curriculum*. New York: Routledge – Taylor i Francis Group.
19. Marsh, C. J. i Willis, G. 2007. *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
20. Matijević, M. 2007. Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole. U: *Kurikulum. Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, ur. Previšić, V., 309–349. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga.
21. Miliša, Z. et al. 2015. Kriza vrijednosti kao kriza odgoja. *Mostariensia*, 19 (2): 7–20.

22. Mlinarević, V. 2014. Vrijednosni sustav učitelja – determinanta kulture škole i nastave. U: *Kulturom nastave (p)o učeniku*, ur. Peko, A. et al., 123–169. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
23. MZO. 2017. *Okvir nacionalnog kurikuluma*. https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2017/OBRAZOVANJE/NACION-KURIK/okvir_nacionalnoga_kurikuluma.pdf, 1. svibnja 2019.
24. MZOS. 2011. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf, 30. studenog 2014.
25. Naji, M. 2011. *Komparativna analiza globalnih dimenzija kurikuluma*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu – Filozofski fakultet.
26. O'Neill, G. 2010. *Programme Design*. www.ucd.ie/t4cms/UCDTL00631.pdf, 22. veljače 2015.
27. Pastuović, N. 2012. *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
28. Pavičić Vukičević, J. 2018. *Kurikulumsko oblikovanje europskih vrijednosti u obveznom obrazovanju*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu – Filozofski fakultet.
29. Previšić, V. 2005. Kurikulum suvremenog odgoja i škole: Metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2): 165–173.
30. Previšić, V. 2007. Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: *Kurikulum. Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, ur. Previšić, V., 15–37. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga.
31. Previšić, V. 2009. Kurikulum – pojmovno, didaktičko i jezično određenje. *Školske novine*, 40 (6): 1–5.
32. Rosandić, D. 2013. *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije. S posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje*. Zagreb: Naklada Ljevak.
33. Schiro, M. S. 2008. *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Los Angeles: Sage Publications.
34. Schwartz, S. H. 1992. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25: 1–65.
35. Schwartz, S. H. 2006. Basic human values: Theory, methods and applications. *Revue française de sociologie*, 42: 249–288.
36. Schwartz, S. H. 2012. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>, 1. prosinca 2014.
37. Smajić, D. i Vodopija, I. 2008. Curriculum, kurikulum, kurikulum – uputnik. *Jezik*, 55: 181–189.
38. Stojanović, A. 2008. Utjecaj multikulturalnog odgoja na vrijednosne orijentacije učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2): 209–217.
39. Šagud, M. 2011. Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. U: *Nove paradigme ranoga odgoja*, ur. Maleš, D., 267–291. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
40. Težak, S. 2004. *Hrvatski naš (ne)podobni*. Zagreb: Školske novine.
41. Vican, D. 2006. Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1): 9–20.

42. Vican, D. et al. 2007. Hrvatski nacionalni kurikulum. U: *Kurikulum. Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, ur. Previšić, V., 157–204. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga.
43. VRH. 2014. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Vlada Republike Hrvatske. Zagreb. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html, 1. svibnja 2019.
44. Vukasović, A. 1991. Odgoj za etičke vrijednosti u obitelji i školi. *Obnovljeni život*, 46 (1): 49–58.



Contemporary curriculum polemic

Abstract

Curriculum is one of the key educational concepts of the 20th and 21st century, having such levels of complexity and multidimensionality that it is called a total philosophy of the educational process. Educational policies are a significant segment of the national identity and national sovereignty, so the issues related to curriculum as the fundamental document of the educational system are often contentious in nature and provoke discussions among the scientific and professional public milieu, but also all other stakeholders in the society. With the purpose of this legitimate discussion to gain more quality and produce at least a minimal consensus, it is necessary to answer key questions on the terminological determination of the concept of curriculum, the axiological dimension of curriculum, its constituents and design and the participants in its elaboration. A discussion based on modern scientific and professional knowledge can greatly facilitate in a constructive public debate on future models of the development of the Croatian educational system, by realistically and legitimately set demands for changes within the system, as well as curriculum development on contemporary principles of its elaboration, implementation and evaluation.

Key words: curriculum, curriculum ideologies, values, curriculum constituents, curriculum elaboration models, curriculum designers