

# ZAJEDNIČKE TEME

## Common Issues

Metodika 15  
Vol. 8, br. 2, 2007, str. 294-305  
Pregledni rad  
Primljeno: 12.10.2007.

## EUROPSKA ISKUSTVA I NACIONALNI KURIKULUM ZA OBVEZNO OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ

*(Uvod u raspravu o rezultatima istraživanja)*

**Branislava Baranović**

**Institut za društvena istraživanja u Zagrebu**

**Sažetak** – Rad predstavlja uvodni tekst u tematski blok u kojem su prezentirani rezultati komparativne analize nacionalnih okvirnih kurikuluma 11 europskih zemalja (uzorak starih i novih članica Europske unije) i Hrvatske provedene u razdoblju od 2002. do 2005. Rezultati analize su ukazali na značajne konceptualne, strukturne i sadržajne razlike između nastavnih programa u Hrvatskoj i nacionalnih kurikuluma analiziranih zemalja. Iako između nacionalnih kurikuluma analiziranih zemalja postoje evidentne razlike, za razliku od Hrvatske, sve imaju outcome based nacionalne kurikulume (orijentirane na odgojno-obrazovne ishode, odnosno operacionalno iskazane ciljeve obrazovanja). Nadalje, za razliku od Hrvatske koja ima centralizirane i međusobno nedovoljno povezane predmetne programe, nacionalni kurikulumi analiziranih zemalja su integriraniji. Većina ih ima nacionalni kurikulumski okvir koji sagledava nacionalni kurikulum kao cjelinu, široko definirana kurikulumski područja čije sadržaje povezuju zajednički odgojno-obrazovni ishodi te eksplicite definirane krozkurikulumske teme. Kurikulumi europskih zemalja također razvijaju učeničke kompetencija kojih nema u hrvatskim nastavnim programima: napr. poduzetništvo, informatičko-komunikacijska kompetencija kao krozkurikulumsko poučavanje. I konačno, razvoj nacionalnih kurikuluma u europskim zemljama se odvija u smjeru razvoja temeljnih učeničkih kompetencija potrebnih za život u društvu znanja. U toku je proces integracije temeljnih kompetencija za društvo znanja (koncept cjeloživotnog učenja) definiranih na europskoj razini u Europskom kompetencijskom okviru.

**Ključne riječi:** europske zemlje, Hrvatska, društvo znanja, nacionalni kurikulumi, obvezno obrazovanje, temeljne kompetencije.

Počevši od dvadesetih godina 19. stoljeća, kada se u SAD javljaju prve znanstvene analize školskog kurikuluma, pa do danas, razvoj kurikuluma i njegove interpretacije prošli su kroz nekoliko faza:

- 1) početno usko i statično određenje kurikuluma kao nastavnog programa s naglaskom na programiranju sadržaja obrazovanja.
- 2) širenje koncepta na planirane i neplanirane *proces*e poučavanja i učenja koje se zbivaju pod vodstvom, odnosno u organizaciji škole.
- 3) naglašavanje učinaka ili ishoda ostvarivanja kurikuluma (*outcome oriented* kurikulum).

(Wiles i Bondi, 1998:10-12)

Pomak naglaska u definiranju i razvoju kurikuluma na ishode novijeg je data. U SAD se javlja početkom 60-ih godina i traje s različitim varijacijama do danas, dok u Europi njegov razvoj počinje koncem 80-ih te se, nakon intenzivnog razvoja tokom 90-ih, u posljednjim godinama 20. stoljeća širi na većinu europskih zemalja (stare i nove članice EU). Iznimka su uglavnom zemlje bivše Jugoslavije bez Slovenije i Albanija, koje su s ovim promjenama počele kasnije – posljednjih godina 20. stoljeća. Posljednjoj skupini zemalja pripada i Hrvatska.

Pomaci u teoriji, uključujući i koncept kurikuluma, ne temelje se samo u logici teorijskih i znanstvenih analiza, nego i u kurikulumskoj praksi i njezinim promjenama. One izražavaju razvojno usložnjavanje i diverzifikaciju kurikulumskeg područja koje je nastajalo pod utjecajem različitih faktora kao što su znanstveni, tehnološki, ekonomski, kulturni demografski i općenito društveni faktori. Analize pokazuju da je nastanak *outcome oriented* kurikuluma u europskim zemljama (anglosaksonske zemlje) vezan uz nastanak ekonomije utemeljene na znanju i širenje utjecaja globalizacijskih procesa na društveni život (Hargreaves, 2003; Ball, 2007; Haralambos, 2002). Gledajući sa stajališta obrazovanja pritom je značajna pojava ekonomske stagnacije i nastojanje nacionalnih politika da smanjenjem javnih fondova i jačanjem tržišnih principa stvore povoljnije društvene pretpostavke za razvoj proizvodnih snaga nastajućeg društva znanja te da ojačaju ekonomsku konkurentnost svojih zemalja na globaliziranom tržištu. U području obrazovanja ti su procesi značili zahtjev za uspostavljanjem efikasnijeg odgojno-obrazovnog sustava koji će uz manje troškove proizvesti kvalitetnije obrazovanje, tj. obrazovanje koje će zadovoljavati nove obrazovne potrebe društva i pojedinca. Iako su navedeni zahtjevi imali višestruke reperkusije na promjene u obrazovanju, za naš rad je značajno navesti da su oni vodili redefiniranju ciljeva, odnosno kvalitete obrazovanja i širenju tržišnih principa u područje obrazovanja.

Kada je riječ o kvaliteti obrazovanja, jedan od temeljnih problema na koji je trebalo odgovoriti bilo je pitanje koje su to temeljne kompetencije koje obrazovanje treba osigurati svojoj djeci da bi mogla uspješno živjeti u novom društvenom kontekstu temeljenom na kontinuiranom inoviranju i primjeni znanja (primarno znanstveno-tehnološkog znanja) i snažnoj konkurenciji na globalnoj razini. Rječju, trebalo je odgovoriti na pitanje kakvu obrazovanost pružiti djeci da bi

se mogli uspješno nositi s kontinuiranim promjenama uvjeta rada i života u sve kompetitivnijem okruženju. Problem definiranja nove kvalitete obrazovanja, odnosno obrazovanja za nove kompetencije, također je implicirao razmatranje pitanja *kako* poučavati nove kompetencije, pri čemu je posebna pažnja pridana problematiziranju metoda poučavanja i uloge nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu (stavljanje u centar pažnje učenika i njegovih postignuća i uloge nastavnika kao facilitatora) te organizaciji rada i života škole (razvoj škola kao zajednica koje uče, engl. *learning communities*). (Letschert, 2004; Hargreaves, 2003). Ukratko, pitanje definiranja nove kvalitete obrazovanja aktualiziralo je prije svega diskusije o sadržaju kvalitete obrazovanosti učenika (kompetencije ili osposobljenosti učenika po završetku obveznog obrazovanja), ulozi i kvaliteti rada nastavnika te kvaliteti rada škola kao odgojno-obrazovnih institucija.

S druge strane, problem osiguranja efikasnosti rada škola otvorio je pitanje kako ustanoviti jesu li postavljeni ciljevi obrazovanja ostvareni, odnosno kako «izmjeriti» kvalitetu rada škola i njezinih učinaka, tj. odgojno-obrazovnih postignuća učenika? Treba spomenuti da je zahtjev za efikasnijim sustavom javnog obrazovanja vodio uvođenju tržišnih principa u područje obrazovanja koje se provodilo različitim mehanizmima. Osim zahtjeva za mjerenjem kvalitete rada škole i njezinih proizvoda<sup>1</sup> ono je uključivalo i sljedeće momente: poticanje slobodnog izbora škola od strane roditelja i vezivanje financiranja škola za broj učenika, ulazak privatnog sektora u područje obrazovanja (kompanije pružanjem usluga sve češće preuzimaju menedžerske funkcije škola, osiguravanje potrebnog nastavnog kadra, izradu nastavnog materijala i sredstava, itd.), komercijalizaciju obrazovanja (sveučilišta i škole sve češće prodaju svoje usluge drugim školama, uključujući i škole u drugim zemljama, itd. (Hargreaves, 2003; Ball, 2007).

Ne ulazeći ovom prilikom u dublju analizu<sup>2</sup>, izdvojili smo navedene pojave jer su upravo one označile smjerove razvoja koji su imali snažan utjecaj na promjene u obrazovanju i stavili u prvi plan problem redefiniranja kurikulumske politike i reformiranje kurikulumskih sustava, naročito u području obveznog obrazovanja koje čini temelj svakog daljnjeg obrazovanja i kao takvo ima posebnu važnost u društvu znanja što se zasniva na stalnom inoviranju znanja i, sukladno tome, potrebi cjeloživotnog učenja.

Zemlje članice Europske unije, i općenito razvijene zemlje, pridaju veliku pažnju obrazovanju kao sredstvu razvoja ljudskog kapitala i jačanja socijalne kohezije, a time i vlastite konkurentnosti koja razvojem globalizacijskih procesa postaje sve značajnija. Stoga ne iznenađuje da se definiranju i stjecanju temeljnih kompetencija, ključnih za razvoj ekonomije znanja, pridala strategijska

1 Pri tome je značajno uvođenje različitih oblika eksterne evaluacije učeničkih postignuća kao što su npr. A-level u Engleskoj ili državna matura i nacionalni ispiti na kraju osnovne škole u Sloveniji (Tavčar Krajnc, 2006).

2 O pozitivnim i negativnim aspektima razvoja suvremenog kurikuluma opširnije smo pisali u tekstu Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje (Baranović, 2006a: 15-43).

važnost i da su njihovo identificiranje i razvoj postali jedan od zajedničkih ciljeva razvoja obrazovnih sustava u europskim zemljama. O tome kolika se važnost u Europskoj uniji pridaje obrazovanju i razvoju novih temeljnih kompetencija putem obrazovanja svjedoči i činjenica da se o njima odlučivalo ne samo na razini tijela Europske komisije nego i Europskog parlamenta. Usvojene Preporuke Europskog parlamenta i Europskog vijeća o temeljnim kompetencijama sadrže Europski referentni okvir kojim se definira osam područja temeljnih kompetencija koje obrazovanjem treba osigurati svakom građaninu. Razvijano tokom više godina u radnim skupinama Europske komisije, određenje temeljnih kompetencija je u navedenom dokumentu finalizirano i u konačnoj formi to su: 1. komunikacija na materinskom jeziku, 2. komunikacija na stranim jezicima, 3. matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, 4. digitalna kompetencija, 5. učiti kako učiti, 6. socijalna i građanska kompetencija, 7. inicijativnost i poduzetništvo i 8. kulturna svijest i izražavanje. U dokumentu se ističe da Europski kompetencijski okvir predstavlja sredstvo koje treba facilitirati nacionalne ali i europsku politiku, napore u ostvarivanju zajedničkih dogovorenih ciljeva, uključujući područje kurikuluma. (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning).

Kako za Hrvatsku, kao buduću članicu Europske unije, europska strateška opredjeljenja i promjene u području obrazovanja postaju važan referentni okvir za definiranje obrazovne politike, to promjene u obrazovnim sustavima i nacionalnim kurikulumima u europskim zemljama i u nas dobivaju sve veće teorijsko i praktično značenje. U takvom kontekstu Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu je u razdoblju od 2002. do 2005. godine inicirao i proveo znanstvenoistraživački projekt «Evaluacija nastavnih programa i razvoj nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj». Projekt se sastojao od dva dijela. U prvoj fazi projekta provedeno je empirijsko istraživanje mišljenja učitelja, nastavnika, učenika osmih razreda i ravnatelja o nastavnim programima, njihovoj primjeni i promjenama (uzorak od 120 osnovnih škola, što čini 15% ukupnog broja škola u Hrvatskoj). Cilj empirijskog istraživanja bio je steći uvid u karakteristike nastavnih programa u Hrvatskoj. Rezultati istraživanja su publicirani u knjizi: *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: Različite perspektive* (Baranović, 2006a). Drugi dio istraživanja fokusiran je na komparativnu analizu nacionalnih kurikulumskih okvira za obvezno obrazovanje u europskim zemljama s ciljem da se upozna njihova koncepcija, struktura i sadržaj<sup>3</sup>. Svrha tako koncipiranog projekta bila

---

3 Komparativnu analizu su proveli: dr. sc. Branislava Baranović (voditeljica projekta) i članovi istraživačkog tima: prof. dr. sc. Ante Bežen, prof. dr. sc. Zoran Curić i sur., prof. dr. sc. Aleksandra Čižmešija, Mladen Domazet, Petra Hobljaj, prof. dr. sc. Vjeran Katunarić, Snježana Koren, prof., dr. sc. Ankica Marinović Bobinac, dr. sc. Iris Marušić, prof. dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović, Magdalena Najbar-Agičić, prof., mr. sc. Saša Puzić, prof. dr. sc. Pavel Rojko, prof. dr. sc. Vera Turković i prof. dr. sc. Aleksandar Štulhofer

je dobiti indikatore koji bi pridonijeli izradi i razvoju nacionalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj, usklađenog s razvojnim trendovima u Europi te primjerenog hrvatskom obrazovnom i društvenom kontekstu. Analiza je provedena na uzorku od 11 zemalja (starih članica EU i tranzicijskih zemalja): Švedska, Finska, Norveška, Škotska, Irska, Engleska, Nizozemska, Njemačka – Nordrhein Westfalen (NRW), Austrija, Mađarska i Slovenija. Primijenjena je istraživačka matrica kojom su analizirane sljedeće dimenzije nacionalnih kurikuluma:

- ***ciljevi i ishodi*** (opći ciljevi, ciljevi kurikulumskih područja i predmeta, njihova operacionalizacija u očekivanim učeničkim postignućima)
- ***opis ili određenje predmeta*** (značenje predmeta, uloga u obrazovanju, razlozi njegova poučavanja)
- ***organizacija predmeta*** (zaseban predmet, integrirani predmet, kroskurikularne teme, itd.)
- ***kurikulumsko područje*** (koja kurikulumska područja, kako su strukturirana, itd.)
- ***razredi, obrazovni ciklusi ili faze*** obveznog obrazovanja (koji predmeti, moduli, kroskurikulumske teme se poučavaju i koliko po ciklusima i razredima)
- ***status predmeta ili područja u kurikulumu*** (obvezni, neobvezani, itd.)
- ***broj sati tjedno i godišnje*** predviđen za poučavanje
- ***didaktičko-metodičke smjernice*** za izvođenje nastave, principi nastave, učenja i sl.
- ***uvjeti izvođenja nastave*** (objašnjenja za implementaciju kurikuluma)
- ***evaluacija*** (predviđeni oblici evaluacije učeničkih postignuća, certificiranje, itd.)

Kurikulumi su sakupljeni u periodu od 2004.-2005. Analizirani kurikulumi zemalja u uzorku odnose se na obje faze obveznog obrazovanja: primarno i niže srednje obrazovanje (ISCED1 i ISCED2). Iako se nacionalni kurikulumi stalno evaluiraju i mijenjaju, svi analizirani kurikulumi vrijede i primjenjuju se. Kada je riječ o Hrvatskoj analiziran je aktualni nastavni program (HNOS) iz 2006.

Analiza je ukazala na značajne konceptualne, strukturne i sadržajne razlike između nastavnih programa u Hrvatskoj (uključujući i najnovije programe iz 2006.) i nacionalnih kurikuluma analiziranih zemalja. Navodimo neke od njih. To je prije svega razlika u duljini i strukturi obveznog obrazovanja čije smo kurikulume analizirali. U Tablici 1 predstavljena je duljina trajanja primarnog i obveznog obrazovanja, pri čemu je primarno obrazovanje određeno prema ISCED-u (International Standard Classification of Education), a ne samo prema opisu strukture obveznog obrazovanja u pojedinim zemljama.

*Tablica 1 Duljina primarnog i obveznog obrazovanja u analiziranim europskim zemljama i Hrvatskoj*

Zemlja	Duljina primarnog obrazovanja	Duljina obaveznog obrazovanja
Finska	6	9
Norveška	7	10
Švedska	6	9
Engleska	6	11
Irska*	8	10
Škotska	7	11
Nizozemska**	8	12
Njemačka (NRW)	4	9/10
Austrija***	4	9
Mađarska	4	12
Slovenija	6	9

Izvor podataka: *Key data on Education in Europe 2005. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005:45-58.*

*Napomena:*

- \* – **Irska** dvije zadnje godine predškolskog odgoja i obrazovanja (djeca od 4-6 godina starosti) ubraja u primarno obrazovanje (ISCED 1) pa primarno obrazovanje traje 8 godina (od 4. do 12. god. starosti). Međutim, obvezno obrazovanje počinje od 6., a ne 4. godine, što znači da *obvezno* primarno obrazovanje traje dvije godine manje, tj. 6 godina. Ukupno obvezno obrazovanje (primarno plus niže srednje traje) traje 10 godina, od 6. do 16. godine starosti djece. Nacionalni kurikulum koji smo analizirali obuhvaća 10-godišnje obvezno obrazovanje.
- \*\* – **Nizozemska** – Iako više od 90 posto djece polazi u školu s 4 godine, obvezno obrazovanje po zakonu počinje s 5 godina i traje do 17. godine, tj. učenici mogu napustiti školu poslije navršenih 16 godina. Od ukupnog 12-godišnjeg obaveznog obrazovanja, *obvezno* primarno obrazovanje traje 7 godina, tj. od 5. do 12. godine starosti. Za veliku većinu djece koja kreću u školu s 4 godine primarno obrazovanje traje 8 godina (od 4. do 12. god. starosti). Analizirali smo kurikulum za primarno 8-godišnje obrazovanje i temeljno niže srednje obrazovanje.
- \*\*\* – **U Austriji** učenici/e koji nakon završenog četverogodišnjeg primarnog obrazovanja i četverogodišnjeg nižeg srednjeg obrazovanja ne nastavljaju obrazovanje u višim razredima srednjeg obrazovanja moraju završiti jednogodišnje obrazovanje u Polytechnische Schule, tj. deveti razred. S obzirom na eksternu diferencijaciju učenika poslije četvrtog razreda na različite tipove nižih srednjih škola, mi smo za analizu izabrali kurikulum jedne od njih, Allgemeine höhere Schule. Ukratko, analizirali smo nacionalni kurikulum za četverogodišnje primarno obrazovanje i kurikulum za četverogodišnje niže AHS obrazovanje.

Kao što se vidi iz Tablice 1, obvezno obrazovanje u analiziranim europskim zemljama traje 9 -13 godina, a strukturirano je od primarnog i nižeg srednjeg obrazovanja. Za razliku od analiziranih zemalja, Hrvatska je jedina zemlja koja ima osmogodišnje obvezno obrazovanje i jedina zemlja čije obvezno obrazovanje u svojoj strukturi nema niže srednje obrazovanje, nego niže osnovno obrazovanje (prema ISCED-u odgovara primarnom obrazovanju) i više osnovno obrazovanje.

Ona se od većine ostalih zemalja razlikuje i u pogledu trajanja primarnog obrazovanja, koje u Hrvatskoj traje 4 godine, dok u većini drugih zemalja traje 6 i više godina. Metodološki je također važno napomenuti da se organizacijska struktura kurikuluma može, ali ne mora izravno podudarati s podjelom obveznog obrazovanja na primarno i niže srednje obrazovanje. Irska i Nizozemska napr. predstavljaju zemlje gdje nacionalni kurikulum organizacijski slijedi navedenu diobu na primarno i niže srednje obrazovanje, dok je u drugim zemljama nacionalni kurikulum strukturiran u obrazovne cikluse, kao što je npr. slučaj s Engleskom čiji kurikulum strukturno slijedi 4 temeljna obrazovna ciklusa ili faze (1-2, 3-6, 7-9, 10-11), pri čemu prva i druga faza (prvih 6 razreda) čine primarno obrazovanje. Finski kurikulum je strukturiran u klastere godina/razreda, ovisno o duljini poučavanja pojedinog predmeta (npr. kurikulumske komponente za materinski jezik su definirane za 1-2, 3-5, 6-9 godine školovanja). Austrija i Mađarska su primjeri zemalja čiji su nacionalni kurikulumi strukturirani po godinama učenja ili razredima za svaki pojedini predmet.

Usporedba pokazuje da postoje razlike u nacionalnim kurikulumima ne samo između Hrvatske i drugih zemalja nego i između analiziranih europskih zemalja. Ipak, može se reći da u svim europskim zemljama na nacionalnoj razini postoji okvirni dokument ili nacionalni kurikulum koji na manje ili više detaljan način definira osnovne elemente onoga što će se i kako će se u obveznom obrazovanju poučavati i učiti, tj. nacionalnu zajedničku jezgru obveznog obrazovanja. S obzirom na elemente ili komponente koje sadrže te način njihove prezentacije u dokumentu, nacionalne kurikulume smo grupirali u nekoliko skupina.

Prvu skupinu čine nordijske zemlje (Finska, Norveška, Švedska) koje imaju nacionalne okvirne kurikulume s općenitim određenjem osnovnih kurikulumskih komponenti, uključujući osnovnu karakterizaciju predmeta i kroskurikulumskih područja (npr. ciljeve obveznog obrazovanja, vrijednosti na kojima se ono zasniva, ciljeve predmeta, vrlo kratki opis predmeta, standarde učeničkih postignuća u različitim fazama ili ciklusima obaveznog obrazovanja, i sl.). Međutim, između ova tri nacionalna kurikuluma postoje razlike u pogledu sadržaja i organizacijske strukture kurikulumskih komponenti. Tako je npr. finski kurikulum strukturiran od ciljeva i osnovnog sadržaja predmeta za pojedine klastere godina školovanja ili razrede (1-2, 3-5, 6-9). Osim njih navedeni su i standardi učeničkih postignuća za predmete na kraju drugog i petog razreda te standardi za konačnu evaluaciju učeničkih postignuća nakon osmog razreda. U posljednjem, devetom razredu, provodi se eksterna evaluacija na uzorku škola. Okvirno je definiran i tjedni broj sati za više godina (klasteri) po pojedinim predmetima ili grupama predmeta.

Za razliku od finskog, švedski kurikulum osim ciljeva i vrijednosti na kojima se zasniva obvezno obrazovanje navodi smjernice koje opisuju dvije vrste ciljeva: 1. ciljeve koje usmjeravaju rad škola u ostvarivanju ciljeva obveznog obrazovanja i 2. ciljeve koji definiraju minimalna očekivana postignuća učenika po završetku obveznog obrazovanja (također su iskazana u formi ishoda, tj. očekivanih

učeničkih znanja, vještina, vrijednosti i stavova). Nacionalni kurikulum određuje i minimalni broj sati za cjelokupno obvezno obrazovanje (9 god.) po pojedinim predmetima. Pored navedenog nacionalnog kurikuluskog okvira postoje i predmetni kurikulumi koji specificiraju i operacionaliziraju osnovne odrednice nacionalnog kurikuluskog okvira. Norveški nacionalni kurikulum nakon općih, zajedničkih odredbi relevantnih za sve predmete i kurikulumska područja kao što su ciljevi, vrijednosti obveznog obrazovanja, zajednički elementi organizacije i strukture predmetnih kurikuluma, također daje sažet opis pojedinih predmeta/predmetnog područja. Kada je riječ o opisu pojedinih predmeta i područja, nacionalni kurikulum definira opće ciljeve predmeta za cjelokupno obavezno obrazovanje te specificira predmetne ciljeve po pojedinim obrazovnim ciklusima (1-4, 5-7, 8-10) iskazanima u formi učeničkih postignuća. Slično švedskom kurikulumu i norveški nacionalni kurikulum određuje minimalnu satnicu za pojedine predmete, odnosno predmetna područja pri čemu ih definira na razini obrazovnih ciklusa i cijelog obveznog obrazovanja.

Drugu skupinu čine dvije zemlje Velike Britanije: Engleska i Škotska te Republika Irska. U ovoj skupini izdvaja se nacionalni kurikulum Engleske. Naime, Škotska i Irska, za razliku od Engleske, imaju nacionalne okvirne kurikulume u kojima se na vrlo općenitoj razini određuju osnovne kurikulumske komponente. Za ove kurikulume je karakteristično da ne opisuju predmete, nego kurikulumska područja i kroskurikulumske teme, uključujući operacionalno iskazivanje njihovih ciljeva i ishoda u formi znanja, vještina i stavova koja učenici trebaju steći tokom obveznog obrazovanja. Sukladno integriranom pristupu i širokom definiranju sadržaja obrazovanja, škotski i irski nacionalni kurikulumi koncipiraju i satnicu prema kurikulumskim područjima. Preciznije, škotski kurikulum za svako kurikulumsko područje određuje minimalni postotak ukupnog vremena za primarno i niže srednje obrazovanje, dok irski kurikulum preporučuje minimalni tjedni vremenski okvir za pojedina područja i predmete.

Za razliku od njih, engleski nacionalni kurikulum uz sažeti prikaz zajedničkih kurikulumskih elemenata veću pažnju pridaje opisu predmeta s izraženim naglaskom na definiranju očekivanih odgojno-obrazovnih ishoda te specificiranju propisanih standarda učeničkih postignuća (8 razina plus razina iznimnih postignuća – engl. *exceptional performance*) po pojedinim predmetima za pojedine temeljne obrazovne cikluse ili faze, počevši od prvog do završnog četvrtog ciklusa. Ukratko, engleski nacionalni kurikulum je, osim spomenutih općih odredbi, definiran u 4 ciklusa poučavanja i evaluacije učeničkih postignuća, tj. predmetne kurikulume kojima se za svaki od 4 ciklusa određuje što učenici trebaju učiti (opis sadržaja) i kakve osposobljenosti ili postignuća se očekuju od učenika po završetku svakog ciklusa. Učenička postignuća se testiraju (eksterna evaluacija) po završetku svakog ciklusa, a na kraju 4. ciklusa se provodi nacionalni ispit. Nacionalni kurikulum ne određuje nikakvu satnicu, ali su donošenjem strategija za poboljšanje pismenosti (engl. *literacy*) i računanja (engl. *numeracy*) također



donesene i vladine preporuke za minimalnu satnicu od tri sata tjedno za engleski jezik i tri sata tjedno za matematiku u prvom i drugom obrazovnom ciklusu.

Treću skupinu čine zemlje koje imaju predmetni nacionalni kurikulum (Austrija, Slovenija, Mađarska), također s naglaskom na definiranju odgojno-obrazovnih ishoda i tjednom satnicom po pojedinim predmetima. Unutar ove skupine izdvaja se Mađarska, koja je, za razliku od Austrije i Slovenije, imala česte izmjene nacionalnog kurikulumu. Trenutno ima dva nacionalna kurikulumu (dokumenta): 1. Nacionalnu kurikulumsku jezgru (engl. The National Core Curriculum), koja definira očekivana učenička postignuća za 10 kulturnih domena ili područja na razini obrazovnih ciklusa sa završnim godinama u četvrtom, šestom i osmom razredom. Također definira i kroskurikulumska područja. Od 2000. god. ovaj dokument predstavlja obvezni, temeljni kurikulumski dokument. U inačici od 2003./4. godine iskazan je u formi kompetencija za spomenuta kulturna područja po sljedećim ciklusima/fazama obveznog obrazovanja: 1-4, 5-6, 7-8, 9-12. Drugo, osim kurikulumске jezgre na snazi je i kurikulumski dokument "Okvirni kurikulumi" (engl. Framework curricula). Ovaj kurikulumski dokument, pored ostalih informacija, sadrži detaljan opis sadržaja predmeta po godinama obrazovanja (od 1. do 8. razreda) uključujući i minimalnu tjednu satnicu za predmete. Kurikulumski okviri su napisani s namjerom da pomognu školama i nastavnicima u primjeni nacionalnog kurikulumu (jezgre), odnosno izradu školskih kurikulumu. Analize upućuju da su ovi okvirni kurikulumi još uvijek utjecajni od nacionalnog kurikulumu (nacionalne kurikulumске jezgre). (Kuiper et al., 2005: 66-67) Za potrebe ovog istraživanja analizirali smo okvirne kurikulumu.

U četvrtu skupinu izdvojili smo Nizozemsku i Njemačku čiji su kurikulumu specifični. Nizozemska na nacionalnoj razini ima kurikulumске okvire za primarno i niže srednje obrazovanje koji su definirani u formi očekivanih učeničkih postignuća za predmetna područja i kroskurikulumske teme. Osim očekivanih učeničkih postignuća navodi se i sažet opis predmetnih područja i kroskurikulumskih tema. Za Nizozemsku je također karakteristično da su u kurikulumu za niže srednje obrazovanje za svako područje, predmet i kroskurikulumsku temu definirana i ona učenička postignuća koja pridonose postizanju općih učeničkih postignuća što se stječu kroz sva područja, predmete i kroskurikulumske teme. Kurikulum za niže srednje obrazovanje navodi i satnicu koja nije obvezujuća. Analize nizozemskog kurikulumu, koji se kao i engleski zasniva na definiranju učeničkih postignuća, ukazuju na razliku između engleskog i nizozemskog pristupa pri čemu se naglašava da učenička postignuća u nizozemskom kurikulumu nisu toliko preskriptivna i brojna (ostavljaju više slobode školama) kao u engleskom kurikulumu te da se ne primjenjuju u obrazovnom kontekstu koji je bitno određen kulturom nacionalnog testiranja i eksterne kontrole. (Kuiper et al. 2005:71:73).

U Njemačkoj je u toku proces promjene nacionalnog kurikulumu. Na federalnoj razini su definirani odgojno-obrazovni standardi za obvezno obrazovanje koji se razrađuju u pojedinim državama i služe kao osnova za izradu no-

vih kurikulumskih dokumenata (analizirali smo dokumente iz savezne države Nordrhein-Westfalen). Novi nacionalni kurikulumi također su definirani učeničkim postignućima i standardima i indiciraju prijelaz od izrazito centraliziranog sustava k povećanju autonomije škola.

Različitost u koncepcijama i strukturi nacionalnih kurikuluma dijelom se može pripisati razlikama u obrazovnoj tradiciji i obrazovnom kontekstu analiziranih zemalja. Nordijske zemlje, Velika Britanija i Nizozemska jesu zemlje s dugogodišnjom tradicijom decentraliziranih obrazovnih i kurikulumskih sustava, tj. izraženom autonomijom škola u kreiranju i implementaciji kurikulumске politike, iako su neke od njih, Engleska tokom 90-ih, Finska i Švedska tokom 2000-ih pokazale tendenciju k centralizaciji nacionalnog kurikuluma za obavezno obrazovanje<sup>4</sup>. Slučaj Finske i Švedske pokazuje da se centralizacija kurikulumске politike danas sve češće izražava ne samo u povećanju kontrole vlade nad kurikulumom definiranjem ciljeva/ishoda i sadržaja obrazovanja (*što* učiti i znati), nego i sve većom njezinom intervencijom u određenje načina *kako* poučavati i učiti. (Kuiper et al., 2005:74) I pored takvih razvojnih smjerova treba reći da su nacionalni kurikulumi spomenutih zemalja u odnosu na hrvatski još uvijek izrazito decentralizirani.

Analiza upućuje da većina europskih zemalja razvija kurikulumске dokumente koji na programskoj razini osiguravaju integraciju i povezivanje kurikulumskih komponenti u koherentni sustav. Za razliku od Hrvatske koja ima predmetni, fragmentirani kurikulum bez dovoljne povezanosti predmeta (Baranović, 2006a), većina analiziranih zemalja ima nacionalne kurikulumске okvire kao temeljne dokumente kojima su okvirno definirani osnovni kurikulumски elementi (ciljevi i ishodi, kurikulumска područja i predmeti, minimalna satnica, i sl.). Ovu razliku je važno naglasiti jer nacionalni okvirni kurikulum upravo stoga što polazi od cjelovite koncepcije kurikuluma ima jasnu viziju nacionalnog kurikuluma kao cjeline i vidi komponente kurikulumskog sustava u međusobnoj povezanosti, čime osigurava njihovu koordiniranost i integriranost u jednu koherentnu cjelinu. Kao temeljni kurikulumски dokument, nacionalni kurikulumски okvir čini osnovu za izradu ostalih kurikulumskih dokumenata kao što su npr. predmetni kurikulumi, smjernice za implementaciju kurikulumskih dokumenata, izradu udžbenika i ostalih nastavnih materijala, itd. Također služi kao osnova za izradu školskih kurikuluma koji nacionalnu kurikulumску politiku, operacionaliziranu u nacional-

---

4 Engleska je tokom 60-ih i 70-ih godina imala izrazito decentralizirani školski sustav. Nacionalni kurikulum, koji na nacionalnoj razini definira što će se u školi učiti i očekivana učenička postignuća, uveden je 1989. U kontekstu izražene eksterne evaluacije učeničkih postignuća (nacionalna testiranja po završetku svakog obrazovnog ciklusa) i smjernica za implementaciju kurikuluma uvođenje nacionalnog kurikuluma je značilo veliki zaokret u smjeru centralizacije kurikulumске politike u Engleskoj. (Haralambos, 2003; Hargreaves, 2003). Nakon kritika i evaluacija kurikuluma najnoviji kurikulum iz 2000. god. je nešto manje preskriptivan u odnosu na one iz 90-ih, ali još uvijek značajno centraliziraniji u odnosu na razdoblje prije zaokreta tokom 90-ih. Švedska i Finska imaju decentralizirani kurikulumску politiku grubo govoreći od 60-ih, 70-ih godina, koja posljednjih godina pokazuje znakove centralizacije. (Kuiper et al., 2005:57-77).

nim kurikulumima, prilagođavaju i usklađuju s profilom škole i potrebama lokalne zajednice u kojoj škola djeluje.

Bitna razlika u odnosu na nastavne programe u Hrvatskoj očituje se i u značajno većoj orijentiranosti nacionalnih kurikuluma europskih zemalja na odgojno-obrazovne ishode, koji se definiraju na različitim razinama: za cjelokupno obvezno obrazovanje, cikluse, a u nekim zemljama i za pojedine razrede (npr. Austrija, Mađarska, Slovenija). U pojedinim kurikulumima odgojno-obrazovni ishodi ili učenička postignuća također se definiraju po kurikulumskim područjima, kroskurikulumskim temama i predmetima. Karakteristično je da se u analiziranim nacionalnim kurikulumima planira razvoj i onih učeničkih kompetencija koje se uopće ne nalaze u hrvatskim nastavnim programima, npr. poduzetništvo, upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije primjenom kurikuluma.<sup>5</sup> Nadalje, za razliku od Hrvatske, kurikulumi većine analiziranih europskih zemalja osiguravaju veći stupanj integriranosti sadržaja obrazovanja, što se očituje u razvoju nacionalnih kurikulumskih okvira, uvođenju širih kurikulumskih područja čije sadržaje povezuju zajednički ishodi te eksplicitnim definiranjem kroskurikulumskih tema i njihovih odgojno-obrazovnih ishoda.

Iako u nacionalnim kurikulumima europskih zemljama postoje razlike u stupnju njihove centraliziranosti, preskriptivnosti, kompetencijama koje razvijaju, većini zemalja je zajednička orijentacija na nacionalne kurikulume s planiranjem odgojno-obrazovnih ishoda (*outcome based curriculum*) koji pretpostavljaju široku autonomiju škole u njihovoj operacionalizaciji i izvedbi, ali i pojačanu odgovornost škola za ostvarivanje očekivanih ciljeva i ishoda obrazovanja, čije se ostvarivanje pored internog vrednovanja prati i vanjskim vrednovanjem (npr. eksterna evaluacija putem nacionalnih ispita).

Naveli smo ukratko neke od osnovnih karakteristika nacionalnih kurikulumu europskih kurikulumu općenito s akcentom na onim elementima koje smatramo relevantnim karakteristikama kurikulumskog pristupa i po kojima se današnji nacionalni kurikulumi europskih zemalja razlikuju od nastavnih programa u Hrvatskoj. Detaljniji prikaz spomenutih nacionalnih kurikulumu europskih zemalja po pojedinim kurikulumskim područjima i predmetima donosi se u tekstovima na sljedećim stranicama. U ovom broju *Metodike* objavljuje se dio tekstova, a ostatak ćemo objaviti u sljedećem broju časopisa. Pritom treba napomenuti da su u svim tekstovima prezentirani rezultati analize koja je provedena na programskoj razini i to temeljnih kurikulumskih dokumenata koji se donose na nacionalnoj razini. Osim njih postoje i brojni drugi kurikulumski dokumenti kao što su npr. detaljni predmetni dokumenti i školski kurikulumi koji ovom prilikom nisu bili glavni predmet naše analize. Stoga naša analiza daje parcijalni uvid u kurikulumske dokumente. Za cjelovitiji uvid u nacionalne kurikulume na programskoj razini osim analiziranih dokumenta trebalo bi analizirati i ostale programske ali i

5 O sličnostima i razlikama u koncepciji i strukturi nacionalnih kurikulumu spomenutih zemalja vidi opširnije u Baranović (2006b:181-201).

zakonske akte kojima se regulira kurikulumski sustav i operacionalizira kurikulumska politika (npr. razne smjernice za implementaciju nacionalnih kurikuluma, posebni dokumenti i kojima se regulira satnica, zakoni i uredbe kojima se na nacionalnoj razini reguliraju različiti aspekti obveznog obrazovanja i sl.). Dakako, svaka analiza dokumenata je insuficijentna i nedostatna za zaključivanje o karakteristikama kurikulumske sustava neke zemlje bez analize njegovih preostalih dviju razina: implementacije (engl. implemented curriculum) i ostvarenosti planiranih intencija kurikuluma (engl. attained curriculum).<sup>6</sup> Gledajući u cjelini ova analiza, osim navedenih spoznajnih granica i nedostatnosti, daje korisne uvide za praktičan rad na razvijanju nacionalnog kurikuluma u Hrvatskoj i dalje analize nacionalnih kurikuluma u europskim zemljama.

LITERATURA: vidi popis literature u inačici članka na engleskom jeziku.

---

6 Dio rezultata analize nacionalnih kurikuluma prezentiran je na konferenciji koju je 1. prosinca 2006. god. organizirao Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja Instituta za društvena istraživanja u suradnji s Učiteljskim fakultetom Sveučilišta u Zagrebu, Filozofskim fakultetom Sveučilišta u Zagrebu te Matematičkim odjelom i Geografskim odsjekom Prirodoslovno-matematičkog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.