

ZVONIMIR KOMAR

UDK 37+37.016

Izvorni znanstveni članak

Rukopis prihvaćen za tisak: 15. listopada 2025.

DOI: <https://dx.doi.org/10.21857/y7v64tprpy>

Kurikulumsko određivanje cilja odgoja i obrazovanja

Sažetak

Određivanje cilja kurikuluma središnje je pitanje filozofije kurikuluma, budući da se njime postavlja cjelokupna logika zbivanja kurikuluma. Ovo određivanje nije tek tehničko pitanje, već se radi o koraku u izradi kurikuluma koji u sebi nosi duboke teorijske implikacije koje ne smiju biti pretpostavljene, već eksplicitno istražene. U radu zauzimamo pedagoškijsku perspektivu sa središnjim pitanjem *Što je čovjek?* kao okvirom unutar kojega promatramo filozofiju uspostavljanja cilja kurikuluma. Počinjemo s istraživanjem tzv. modernističkog kurikuluma usmjerenog na cilj i historijsko-kulturnih uvjeta koji ga uspostavljaju, promatrajući ga primarno kroz ključne teoretičare poput Bobbitta, Tylera, Blooma i Pophama. Na ovome tragu istražujemo s ovom filozofijom kurikuluma usko povezane ideje taksonomije, operacionalizacije ciljeva obrazovanja, standardizacije ciljeva i problem evaluacije u kurikulumu. Kao jedan od temelja ovih ideja uspostavlja se i redukcija pojma znanja u pojmu kompetencije, koji se pobliže istražuje, kao i problem učenja koji postaje važan u kontekstu izostanka ideje o onome što se može postaviti kao cilj obrazovanja koji bi vrijedio sam po sebi. Na tragu ovih analiza ulazimo u diskusiju o problemu sadržaja u kurikulumu, kao i završni pokušaj pedagoškijskog zasnivanja cilja kurikuluma koji je temeljen na ideji čovjeka kao samoproizvođenja, a koji u okviru teorija kurikuluma ima karakter sinteze kurikulumskih pristupa usmjerenih na sadržaj i proces.

Ključne riječi: cilj; kurikulum; pedagogija; proces, sadržaj.

Pedagoškijska perspektiva kao pristup problemu određivanja cilja kurikuluma

Pedagoški procesi odgoja i obrazovanja samom strukturom pedagogije kao *vođenog* djelovanja impliciraju problem cilja kojemu su usmjereni. Naime, sama ideja

vođenja implicira kriterij razlikovanja onoga čemu odgajnika (ne) treba voditi, budući da vođenje nije tek kvantitativna promjena već kvalitativna promjena u čovjekovom bivanju. U klasičnoj humanističkoj pedagogiji, ova svrha se očituje pod vidom pitanja *Što je čovjek?* (Pataki, 1933), budući da jedino na taj način cilj vođenja stavljamo u biće čovjeka samoga, a ne u nešto izvan njega. Ovaj pristup čovjeku kao autonomiji je pak ključan ukoliko ga shvaćamo kao biće samoaktivne, samoodređujuće, umne slobode (Kant, 1990). Upravo ovo je temeljna pedagoška perspektiva iz koje ćemo kritički pristupiti problemu *kurikulumskog* određivanja cilja odgoja i obrazovanja, u kojem se ne radi uvijek i nužno o pedagoškom pristupu. Problemu ćemo pristupiti hermeneutičkom, kritičkom analizom ključnih tekstova koji reprezentiraju tri temeljne tradicije teorija kurikuluma koje se školski mogu identificirati kao pristupi usmjereni na cilj, sadržaj i proces (Ross, 2000; Schiro, 2008).

Pri govoru o cilju odgoja i obrazovanja prije svega je potrebno identificirati razine ovoga problema. Pristupamo mu iz teorijsko-praktičke pozicije pedagogije. Ono što to znači jest da neprimjerenim pitanju kurikulumskog cilja vidimo pristupanje s primarno tehničke pozicije upravljanja, pa onda standardiziranja, operacionaliziranja, mjerljivosti, performativnosti i efikasnosti. Pedagogija je znanost koja u svojoj humanističkoj tradiciji na specifičan način odgovara na pitanje *Što je čovjek?*. Ona je istovremeno teorijsko zrenje procesualne biti čovjeka i teorijsko-praktičko odgovaranje na to pitanje kroz strukturiranje odgojno-obrazovnih sistema. Pritom se radi o promatranju i ozbiljavanju ne samo pedagoških procesa u užem, namjeravanom smislu, već i o pristupu cjelini čovjekova iskustva. Utoliko pitanje kako cilj kurikuluma, tako i kurikuluma uopće nije tehničko pitanje, pitanje upravljanja ili managementa, raspolaganja resursima, odnosa *inputa* i *outputa* i sl. Takav pristup kurikulumu je upravo anti-pedagoški, motiviran ili tehnokratsko-ekonomski, ili logikom političke kontrole. Politička kontrola u neoliberalnoj matrici i postaje puki instrument osiguravanja neoliberalno-kapitalističke ekonomije, a ne demokratsko polje rasprave i su-upravljanja prostora i smisla onog zajedničkog (Harvey, 2017). Korporacija utoliko stupa na mjesto države, a menadžer na mjesto političara (Lyotard, 2005: 20-22), pa je u tome okviru i upitno na koji način se izboriti za obrazovanje koje nije modelirano po principu biznisa i puke komercijalne usluge (Pinar, 2004: 27). Dotični pristupi često se mogu iščitavati i u „pedagoškoj“ literaturi u kojoj nema njezine teorijske samosvijesti, pozicije i perspektive iz koje se samoj stvari pristupa, već je čitava domena fundamentalnih pitanja zatvorena u pretpostavljenim odgovorima koji su imanentni konkretnim kurikulumskim sistemima. Tako se postupa u svim onim danas već klasičnim, a još uvijek iznimno obrazovno-politički utjecajnim ciljno-kurikulumskim pristupima, gdje problem cilja odgoja i obrazovanja nije filozofijsko-pedagoški tematiziran, već je naprosto pozitivistički pretpostavljen iz

sfere tzv. „potreba“ imanentnih trenutnom vremenu (Bobbitt, 1918; Bloom, 1956; Popham, 1970, 1973). Ovdje se vrijeme ne shvaća kao vremenito bivanje čovjeka i čovjekova samoprodukcija, a pedagoški proces nije proces koji stvara budućnost (Vuk-Pavlović, 1932), već se radi o pukom konformiranju na ono sada i ovdje. Svaki pedagog, bez krive pretpostavke razdvaja na one koji se bave znanošću i one koji se bave praksom, da bi ovu heteronomnu poziciju mogao prevladati i da bi pedagogom mogao biti, mora biti teoretički motritelj i pedagoški djelatan *ujedno*. Kada pedagoški djeluje, pedagog ne može djelovati po izvanjskom napatku. Kada bi djelovao na taj način, on više po definiciji ne bi bio pedagog, već svojevrsni inženjer odgoja i obrazovanja, onaj koji se bavi kurikulumom iz perspektive implementacije, efikasnosti, upravljanja, „kontrolne kvalitete“ i evaluacije procesa.

Utoliko pedagoški dijalog oko cilja kurikuluma ne može biti izvod „ispravnog“ cilja kurikuluma, dok će praktičari zatim implementirati ono domišljeno, te se u tom procesu raščiniti iz pedagoga u tehničara. Ono traženo je teorijski upućen dijalog zajednice znanstvenika-praktičara i teorijski svjesno, a praktički kreativno pedagoški-pedagoško mišljenje i djelovanje. Izostanak „odgovora“ i zaključenosti pritom nije nikakva „slabost“, već apsolutna nužda *pedagoški* primjerenog bivanja i su-bivanja, tj. odnosa. Ovo je slabost samo za tehnokratski um koji želi proračunavati, kontrolirati, futurologijski predviđati, raspolagati, optimizirati, koristiti, po logici tehnike, a ne unutarnje (samo)transformacije tj. odgoja i obrazovanja usmjeravati i voditi.

Iako je uža „tema“ ovog teksta kurikulumski *cilj*, govor o njemu nije moguć bez obuhvatnog govora o *sistemu* kurikuluma, budući da je svaki segment kurikuluma u svojem karakteru određen i oblikovan ciljem, te na neki način iz njega proizlazi. Nije moguće govoriti niti o tzv. „zadacima“, niti o metodama, niti o smislu nastavnih predmeta i sadržaja, niti o didaktičkim pitanjima, niti o karakteru i samoj mogućnosti vrednovanja prije nego se na neki način pojmi karakter cilja.

Pojam cilja između tehničkog racionaliteta moderne i relativizma postmoderne

Put kojim ćemo ući u razmatranje je sagledavanje ishodišnih kurikulumskih ideja vezanih uz problematiku cilja kod nekoliko središnjih figura modernističkog kurikuluma. To će biti prije svega rad Franklina Bobbitta, Alpha Tylera i Jamesa Pophama. Sagledavanje ovih ideja za svrhu ima uvid u jedinstvo povijesti teorije kurikuluma i prokazivanje korijena danas dominantnih kurikulumskih politika. Temeljna struktura europskih strategija i akcijsko-razvojnih planova poput *Lisabonske strategije* (2000-2010) koja je od europskog prostora trebala stvoriti visoko kompe-

titivnu ekonomiju temeljenu na znanju, kao i naredne obuhvatne strategije *Europe 2020* (2010-2020), koja samo nastavlja isti načelni cilj, jest takva da kontinuirano usko veže obrazovanje uz tržište, a obrazovanje i znanost postavlja strogo funkcionalno kao podsustave nadređenog gospodarskog sustava. Već sama ta struktura pokazuje jasan neoliberalan smjer koji ni na koji način ne propituje cilj odgoja, obrazovanja i znanosti, a isto se onda može jasno vidjeti i u sadržajnoj analizi takvih dokumenata. Ništa drugačija nije niti trenutna *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond* (2021-2030) Vijeća Europske unije, u kojoj se u načelnom, prvom *Strateškom prioritetu*, navodi, „Da bi se uspijevalo u današnjem svijetu i nosilo se s budućim transformacijama društva, ekonomije i tržišta rada, svi pojedinci moraju biti opremljeni primjernim znanjem, vještinama, kompetencijama i stavovima. Edukacija i izobrazba su ključ osobnog, građanskog i profesionalnog razvoja europskih građana.“ (C66/4). Sasvim je jasna logika „odgovaranja transformacijama“ koje „se događaju“, nasuprot bilo kakve misli o praktičko-umskoj i autonomnoj, kako bi Kant rekao, *produkciji* stvarnosti, na kakvoj poziciji se pedagogija kao znanost načelno temelji. *Drugi strateški prioritet* već govori o cjeloživotnom učenju i mobilnosti (C 66/5) na način da je jasno kako se radi isključivo o efikasnoj utilizaciji ljudskog kapitala, unatoč tome što je dokument snažno začinjen frazama o osobnom i građanskom razvoju. Ono gdje osobni i građanski razvoj, koji sami po sebi doista jesu obrazovni, imaju *izlazište i ishod*, to je uvijek tržište, odnosno oni su postavljeni kao funkcija tržišta. Utoliko se radi o staroj neoliberalnoj obrazovnoj paradigmi (Giroux, 2015; Smyth, 2017), koju europsko obrazovanje uporno ne napušta.

Kako bi se jasnije vidio kontekst ovih ideja, prije svega ćemo ukratko ocrtati osnovna obilježja modernističke kulture i znanosti. Nakon sagledavanja ideja gore navedenih klasika modernističkog kurikuluma, sagledavat ćemo pobliže danas dominantne pojave koje utječu na određivanje kurikulumskih ciljeva. Poslije analize i kritike (ne)pedagogijskih karakteristika modernističkog i suvremenog kurikuluma, u posljednjem dijelu rada bavit ćemo se osnovnim premisama i karakteristikama *pedagogijskog* pristupa kurikulumskom cilju. Svrha ovog misaonog puta je razlučujuće orijentiranje i pozicioniranje mišljenja u pedagogijski obzor iz kojeg je moguće autonomno pedagogijski misliti o problematici kurikulumskog cilja.

Duhovna situacija koja karakterizira paradigmu moderne, može se prisposobiti kroz Francisa Bacona (1561.–1626.), njegov *Novum Organum Scientiarum* i paradigmatku postavku da se putem znanstvene metode i tehnike može i treba ovladati prirodom, ali i historijom, te doći do stanja moći nad njima i koristiti tu moć za dobrobit čovječanstva i umanjenje mizerije egzistencije. Znanje je ovdje već unaprijed shvaćeno kao instrument, ne pred-moderno kao imanencija esencije stva-

ri koja se ima spoznati poradi spoznaje istine, već kao nešto što se da izvanjštiti i upotrebljavati kao sredstvo za tehničko upravljanje deesencijaliziranim stvarima s onu stranu pojma istine. Suprotno tome, za predmoderni duh stvari imaju svoj unutarnji lik, ideju, esenciju, koja je ujedno svršni uzrok stvari koji ih tjera da se kreću prema svojoj krajnjoj, punoj formi i samoozbiljenju.

Napuštanjem ideje imanentnog svršnog uzroka i svodenjem znanja na sredstvo te znanje o nečemu, a ne znanje *nečega*, otvorio se širok prostor za rascjep između samih stvari i tehničkog upravljanja njima, gdje se dodir sa samim stvarima gubi. Bića se više ne vide kao ona koja imaju unutarnju moć samoorganizacije, samotransformacije, samoozbiljavanja i samosvršnog kretanja, već vlada apsolutni primat *causa efficiensa* tj. mehanicističke ideje da se bića mijenjaju samo putem dodira sa sebi izvanjskim bićima, kroz odnos uzrok-posljedica, gdje su sva bića po sebi načelno statična, a mijenjaju se samo pod utjecajem *izvanjskog* djelatnog uzroka. Svijet polako postaje sredstvo modernističke i prosvjetiteljske vizije znanstvenog napretka, a istom i „civiliziranja“ te „kultiviranja“ na način izvanjskog modeliranja i tehničkog upravljanja.

Upravo šesnaesto i sedamnaesto stoljeće donijeli su korjenitu promjenu u spoznavanju i odnosu spram svijeta, gdje je kroz znanstvenike poput Nikole Kopernika, Galilea Galileia, Johanna Keplera i Isaaca Newtona uspostavljena matematizirana, objektivirana, sebi samoj uvijek identična, jednostavna, proračunljiva i predvidiva spoznaja isto tako proračunljive i sebi samoj vječno konformne prirode, kao model istinskog ophođenja sa sveopćom stvarnošću. Ovo u suštini *metafizičko* uvjerenje, koje je nošeno idejom *prirodnog zakona*, povezano s jednoobraznošću mehanicističkog, zatvorenog kozmosa, gdje su svi međuodnosi mehaničko uzročno-posljedično djelovanje sebi samima uvijek identičnih predmeta, a pri čemu istoj prirodnoj posljedici uvijek treba pripisati isti uzrok (Newton, 2004), postalo je samosvijest znanstvene metode uopće, jednako onako kako je modernistička znanost postala mjerilo „stvarnosti“ i istine. Po istom modelu Comte je zamišljao „pozitivnu filozofiju“ i sociologiju, a kasnije su metodologije društvenih znanosti nastojale imitirati ove principe spoznavanja.

Istom, industrijsko društvo koje se rađalo svoje je procese uređivalo, vodilo i optimiziralo prema istim ovim principima proračunljivosti, predvidljivosti, ponovljivosti i iskoristivosti. Izvorna imena industrijalizma i tehnokracije poput Comtea de Saint-Simonea, Fredericka Taylora ili Henrya Forda čitavu agendu tog tada novoga društva vidjeli su u performativnosti, efikasnosti i usko shvaćenom profesionalizmu. Upravo dotične ideje su i jedine *svrhe* u ovom kontekstu – metafizička pretpostavka jest ona uređenog i zatvorenog sustava, kretanje čijih dijelova se može proračunati i kauzalno objasniti, pri čemu se ne dešava nikakva kvalitativna *transformacija* bilo dijelova bilo cjeline. Ono što na temelju te pretpostavke ostaje u pogledu svrha

jest samo dobra proračunatost mehanicističkog kretanja, dobra organizacija, dobro upravljanje funkcioniranjem, te dobar nadzor i korekcije procesa. Bića nemaju svoje ideje, esencije, tj. svoje unutarnje svrhe, a fokus se s bića samih prebacuje isključivo na tehnički proces, čije mjerilo su ideje performativnosti i efikasnosti.

„Modernistički“ kurikulum

Ove premise i ishodišta modernog duha prenijele su se i na nazore o funkciji i strukturi kurikuluma. One karakteriziraju način na koji se postavlja cilj, metodologija izrade kurikuluma, način operacionaliziranja cilja u konkretnosti zadataka, način organizacije, te naposljetku one dosljedno određuju i vrednovanje. Rani radovi autora poput Franklina Bobbitta (*The Curriculum*, 1918. i *How to make a curriculum*, 1924.) postavljaju u ranim danima teorije kurikuluma logiku „objektivnog“ i „znanstvenog“ postavljanja ciljeva u obliku *vještina* i njihovih konstitutivnih elemenata koji se daju analitički derivirati iz temeljnih vještina.

Iako polazi od diferenciranja „subjektivne“ i „objektivne“ „edukacije“, pri čemu pod subjektivnim vidi ono individualno, a pod objektivnim ono društveno i utilitarno, čak i ova subjektivna razina koja se otkriva u područjima navodno samosvršne djelatnosti kod Bobbitta zapravo biva promatrana u relaciji sredstvo – svrha. Svrha je ovdje razvijanje sposobnosti koje će u „objektivnoj“ sferi utilitarno biti korištene. Podjelu na subjektivno i objektivno Bobbitt slijedi na način da u sferi subjektivnog edukacijsko iskustvo promatra kao „razinu igre“, dok je u objektivnom edukacijskom iskustvu riječ o „razini rada“. No, iako koristi ispravni pojam za samosvršnu aktivnost (igra), ono o čemu je sadržajno riječ nikada nije prava igra, već samo ne neposredno, već posredno korisna aktivnost, u tom smislu što razvija sposobnosti i preduvjet je za svoje kasnije utilitarno korištenje na objektivnoj razini rada. Iako odmah na početku svoje knjige *The Curriculum* Bobbitt piše kako su zastupnici i subjektivne i objektivne strane edukacije u kurikulumu u pravu, te u ovoj knjizi, čini se, nastoji sintetizirati ova dva fundamentalno suprotstavljena pogleda, on ono subjektivno, igru, samosvršnost, kulturu, ipak u potpunosti podvrgava objektivnoj strani utilitarnosti (Bobbitt, 1918). Sistemski je igra i subjekt ono što tek prethodi onom „pravom“, a to je ideja onoga što egzistira, a za što se čovjek mora osposobiti kako bi s obzirom na to egzistirajuće efikasno djelovao i proizvodio. Utoliko je ono utilitarno svrha onog prethodnog kao igre, samosvršnosti. Time ni na koji način nije postignuta sinteza ovih dviju struja mišljenja, već samo potčinjavanje one subjektivne i pronalazak eventualne koristi i u onom „beskorisnom“. Stoga ne čudi i to što na mnogo mjesta Bobbitt govoreći o razini rada govori o njemu kao onom „ozbiljnom“, u razlici spram ne-ozbiljne pripreme za rad.

Razinu igre i „samosvrhe“ Bobbitt vidi prije svega kao *didaktički* korisnu u tom smislu što ona može pružiti prostor za *živo iskustvo* i na strani učenika – nepoznavanje svrha kojima će ova razina voditi – kako bi mogli djelovati nalik na igru i iskonski znati-željno. No, problem je u tome što je ovo ipak za Bobbitta samo „niža razina“ „edukacijskog iskustva“, tek priprema i osposobljavanje za korisno djelovanje. Stoga cijela priča o sterilnosti školskih predmeta i potrebi za živim iskustvima pada u vodu, budući da dotično živo iskustvo, samoiskušavanje itd. nemaju svrhu u sebi, tj. u samotransformaciji subjekta, već su samo predstupanj razvoja vještina koje će u kasnijem kurikulumsko-sistemsom stadiju biti utilitarno iskorištene. Svrha je pred-postavljena i izvanjska cijelom ovom navodno „samosvršnom“ procesu u razini igre.

No, ono što zapravo određuje karakter cjeline promišljanja kurikuluma kod Bobbitta je težnja za „znanstvenom metodom u izradi kurikuluma“. Dva mjesta iznimno dobro oslikavaju Bobbittove temeljne poglede: „Čovjekov život, koliko god raznolik, sastoji se u izvođenju raznolikih aktivnosti. Edukacija koja priprema za život je ona koja priprema definitivno i adekvatno za ove specifične aktivnosti.“ (Bobbitt, 1918: 42) i „Edukacijske svrhe kontrole nisu bile dovoljno specificirane. Ciljali smo na maglovitu kulturu, slabo definiranu disciplinu, zbrkan harmonijski razvitak pojedinca, neodređenu izgradnju moralnog karaktera, nespecificiranu društvenu učinkovitost, ili, vrlo često ništa drugo doli bijeg od radnog života.“ (Bobbitt, 1918: 41). Bobbitt previda da je čovjek u svojem temelju *idejno* biće, biće koje *još nije*, biće budućnosti kako je govorio Vuk-Pavlović (Vuk-Pavlović, 1932), biće *nedovršivog* samostvaranja gdje je to samostvaranje istinska svrha čovječjeg bivanja. Stoga je svrha odgoja i obrazovanja nesvodiva na „izvršavanje aktivnosti potrebnih u životu“ jer prvo – tako određene aktivnosti su s obzirom na svoju potrebitost određene specifičnom vremenskom domenom sadašnjosti i specifičnom mjesnom domenom, a drugo – čovjek je nesvodiv na ponašajnu aktivnost jer postoji cijeli svemir onog unutarnjeg koje se ne mora nužno manifestirati u ponašanju i njegovim efektima. Pedagoški proces ovdje je reduciran na usvajanje vještina, koje trebaju postati manifestne u *ponašanju*, zatim zbog svojeg djelatnog karaktera *djelo-tvorne*, a gdje se pritom na ponašanju mogu i *izmjeriti*, tj. evaluirati. Ovo je točka koja prethodi kasnijem dominantnom biheviorističkom pristupu izradi kurikuluma. Opća preduvjerjenja koja se mogu uvidjeti u drugom navodu su: ciljevi se mogu i trebaju objektivno i znanstveno dohvatiti i preddefinirano samom pedagoškom procesu pretpostaviti; izrada cjeline kurikuluma ima karakter tehničko-mehaničkog izvođenja, operacionaliziranja i specificiranja, a metoda kojom je to nužno učiniti je „znanstvena izrada kurikuluma“ i „znanstveni management“. Kao rezultat dviju citiranih misli, poželjni rezultat odgoja i obrazovanja su vještine koje se manifestiraju u ponašanju, prilagođenosti okolini i

performativnosti; evaluacija je evaluacija *efikasnosti* ovog procesa, čije svrhe, priroda, metode i izvedba se pretpostavljaju i načelno ne dovode u pitanje. Kako bi ustanovio „objektivne ciljeve“, što teorijski nije mogao učiniti, Bobbitt je počeo obilaziti mjesta rada i mjerio karakteristike potrebne za vještog radnika. Poželjne karakteristike tada je precizno taksonomijski popisao i postavio kao ciljeve kurikuluma. U pristupu učenicima i studentima, fokusirao se na „pogreške“ i ono što treba „ispraviti“. U tome je još jednom vidljiv ideal performativnosti i umijeća utilitarnog ispoljavanja vještina kao isključivi cilj kurikuluma i smisao ljudskog postojanja.

Ako želimo napraviti daljnji korak u razvoju ove linije promišljanja kurikuluma, Ralph Tyler je jedno od najutjecajnijih imena modernističkog, „znanstvenog“ kurikuluma usmjerenog na cilj. Njegova četiri pitanja: „koje svrhe odgoja i obrazovanja bismo trebali slijediti; koja odgojno-obrazovna iskustva vode do njih; kako efikasno organizirati ova iskustva; kako određujemo jesu li svrhe postignute“ (Tyler, 1950: 1-2), mogu se i danas iznimno često vidjeti kao temeljna pitanja u pristupu razvoju kurikuluma. Budući da i ovdje vlada rascjep između ciljeva i sredstava te procesa, Tyler je mogao razlikovati *odgojno-obrazovne ciljeve* od *kurikulumskih ciljeva*. Odgojno-obrazovni ciljevi tu su mogli biti široko određeni na način da se svatko s njima može slagati (poput *razvitak kritičkog mišljenja* ili *razvitak subjekta*), no pri prelasku na kurikulumske ciljeve učinio je, kao i Bobbitt od prijelaza s iskustva igre na iskustvo rada, izrazito dominantno vezanje svih elemenata kurikulumske cjeline na svijet rada i „suvremenog društva“. Odgojno-obrazovni ciljevi tako ostaju lebdjeti u zraku, dok ciljevi kurikuluma pak nemaju ništa zajedničkoga s njima i predstavljaju redukciju čovjeka i obrazovanja na prilagodbu i uspjeh unutar modernistički, tehnicistički i scijentistički protumačenog znanja i svijeta. Baš u tom prelasku s općeg ideala na ciljeve ili s cilja na zadatke, dešava se ili izigravanje onog općeg ili pak potpuna operacionalizacija u *specifične* ciljeve, koji u svojoj propisanosti onemogućavaju svaki život, spontanost, *immanentnu* gradnju pedagoškog odnosa, koji život može biti prisutan samo kada je cilj *opće* određen i neoperacionaliziran u specifičnosti koje se onda preciznim planiranjem, programiranjem i izvršavanjem moraju zadovoljiti u cjelini teorije i prakse takvog kurikuluma. Logika specificiranja ciljeva u zadatke i razradu metoda kojima se zadaci postižu te izvanjsku evaluaciju „postignuća“ je logika tehničkog procesa koja u potpunosti onemogućava središnje pedagoške procese poput odgoja, obrazovanja, transformacije, samoodređivanja, aktivnosti. Ono što ostaje su suštinski nepedagoški oblici „stjecanja“ (znanja, vještina, kompetencija itd.). Oni se stječu linearno, u precizno određenim sekvencama, s precizno određenim i porođanim nastavnim jedinicama koje su precizno didaktički i metodički formulirane. Prostora za *subjekt*-objektnost znanja, dijalog i „rađanje znanja“, da upotrijebimo Sokratovu riječ koja nikako nije samo metafora već pogađa bit stvari, tu nikako nema.

Ista stremljenja, ali u još isključivijem obliku, vidljiva su povijesno kasnije kroz radove bihevorista poput Williama Jamesa Pophama, jednog od glavnih imena izrade kurikuluma prema bihevoralnim ciljevima. Popham želi *jasnoću* i *mjerljivost* u ciljevima kurikuluma i upravo pozicija *evaluatora* je ona mjerodavna s obzirom na koju on misli kada je riječ o ciljevima kurikuluma (Popham, 1973). Upravo takva reducirana interpretacija *jasnoće*, s obzirom na *mjerljivost* u kvantitativnom smislu, s jedne strane – u smislu *moćnih ciljeva* – izrazito reducira odgojno-obrazovno iskustvo, a s druge strane – u smislu *naravi procesa* – ga izvanjšteno postavlja, ne na način pedagoškog odnosa, već na način izvanjskih postignuća, prikupljanja i akumuliranja, te jednostavnog linearnog kretanja u ovim procesima. Ciljevi su tako određeni prvenstveno s obzirom na mjerljivost, gdje mjerljivost postaje optika kroz koju se gledaju *moćni* ciljevi, što znači da je kurikulumsko mišljenje ovdje postavljeno potpuno naopako – tehničke mogućnosti evaluacije *de facto* određuju ciljeve.

Mehaničnost procesa kojeg Popham ima u vidu vidi se i iz opće sheme instrukcije koju uvažava: „specifikacija ciljeva -> mjerenje trenutnog stanja -> instrukcija -> evaluacija“ (Popham, 1970: 13). Instrukcija ima funkciju zadovoljavanja nesrazmjera cilja i trenutnog stanja, evaluacija provjerava je li instrukcija bila uspješna, a s obzirom na (ne)uspjeh modificira se instrukcija. „Ciljevi poduke u ovom četverodijelnom modelu moraju biti specificirani u vidu učeničkog ponašanja nakon poduke.“ (Popham, 1970: 14). Ciljevi za Pophama ne smiju biti „maglovito“, tj. opće određeni, već „(...) određeni u smislu mjerljivog ponašanja učenika“ (Popham, 1970: 20). Povezano s time za opće ciljeve navodi „(...) oni nisu pružali učitelju eksplicitno vođenje, niti u izboru instrukcijskih sekvenci, niti u evaluaciji tih sekvenci.“ (Popham, 1970: 20). Središnje je da se tu ciljevi nastoje „objektivno“ bihevoralno postaviti, gdje u obzir dolazi samo ono mjerljivo, a funkcija učitelja je tehnička provedba na temelju napatka i recepta koje dobiva u pogledu „sekvence instrukcije“. Učitelj je ovdje puki tehničar. Nasuprot tome, iznimno je važno da ukoliko učitelj ima biti pedagoški djelatnik, a ne tehnički provoditelj heteronomnih napatka, on mora razumjeti da je protivno samom pedagoškom procesu i logici odgoja i obrazovanja preuzimati ovakav izvanjski stav. Učitelj mora biti sposoban iz vlastitih teorijskih razumijevanja i genuinog iskustvenog kontakta s cjelinom nastavne situacije sintetizirati u svojem vlastitom kreativnom aktu pedagoško djelovanje. Tek tada su i učitelj i učenik u pedagoškom odnosu, a ne u heteronomiji mehanički provedenog „poučavanja“ i „učenja“. Pedagogičnost procesa ne sastoji se u dobrim izvanjskim napatcima i njihovoj dobroj implementaciji i provedbi, već u pedagoškom osvjetavanju koje iz fundamentalnog razumijevanja kreativno proizvodi pedagoški čin. Zbog toga nikakvi „naputci“ i „recepti“ u pedagogiji načelno nisu mogućni.

Uz model bihevoralnih ciljeva, često se ističe njegova tzv. „znanstvenost“, što ima veze kako s mjerljivošću, tako i s druge strane s navodnom oslobođenošću

od vrijednosnih sudova. Ovdje se vidi daljnja tehnicizacija u pristupu 60ih i 70ih godina dvadesetog stoljeća čak i u odnosu na Tylera koji eksplicitno tvrdi da su ciljevi *odmjereni vrijednosni sudovi* (Tyler, 1950: 3). No, i u biheviorizmu su načelno *pragmatičko* vezivanje ciljeva za *uvjete rada i života*, te sama odluka o „istinskoj znanstvenosti“ koja implicira mjerljivost, specificiranja i operacionaliziranja, zapravo metafizičke predrasude i nesamosvjesni vrijednosni sudovi. Redukcija čovjeka na svijet rada i uvjete egzistencije nosi u sebi implicitno odgovor na pitanje *Što je čovjek?*. Eksplicitno neobraćanje tom pitanju ne samo da ne izuzima biheviorizam od onoga što on tumači kao nepoželjne „vrijednosne sudove“ već čini to da on *nesvjesno* daje sud o tom pitanju, koje je nezaobilazno jer je nužno implicirano strukturalnom logikom pedagogije, ali i djelatnosti uopće.

Kurikulumske ideje taksonomije, operacionalizacije obrazovnih ciljeva i evaluacije

Kada Tyler pristupa *izvoru* ciljeva, on promišlja o različitim sferama iz kojih se oni mogu uzimati. Tako u svojem promišljanju dotiče *potrebe učenika*, tzv. *suvremeni život i ciljeve predmetnih specijalista*, no ono bitno i zajedničko svih tih izvora sadržaja, kao i same logike pristupa je: „Nijedna klasifikacija aspekata života nije u potpunosti zadovoljavajuća, ali budući da je svrha razbiti totalni koncept života u upravljive aspekte i osigurati da nijedna važna faza nije izostavljena, moguće je upotrebljavati bilo koji broj klasifikacija i postići ovaj cilj.“ (Tyler, 1950: 14). Ono što je prema ovakvim stavovima nužno jest razbiti *jedinstvo* životnog procesa, izolirati čimbenike od dijalektičnog, bivajućeg života samoga, kako bi se tim izoliranim, terminiranim, sada statičnim čimbenicima moglo operirati, upravljati, kontrolirati ih i mjeriti. Time se gubi izvorni pogled na kompleksnost međuodnosa, proizlaženje, višeznačnost i nemogućnost apsolutiziranja momenata u bivanju i na kraju na bivanje samo, koje je u dijalektici svojega jedinstva i mnogostrukosti ono unutrašnje pedagoškog procesa. Onako kako prirodna znanost u svojim apstrakcijama i umrtvljavanju svojeg predmeta nikada ne može uhvatiti unutrašnjost i život prirode, prirodnost prirode, već joj ona ostaje vječna onostrana zagonetka, tako niti ovaj proces partikulariziranja, razumskog apstrahiranja i izvanjskog operiranja ne može dokučiti ono središnje onog pedagoškog.

Sama *empiristička logika* u pristupu ciljevima vodi pogrešci, koliko god obuhvatna empirija to bila i na koji god „sektor“ empirije se istraživanje fokusiralo. Sloboda, mišljenje i unutarnja logika bivanja, ono najunutarnije čovječje, koje *proizvodi* sve ostalo, empirističkom pogledu i optici empirijskog istraživanja su ne samo nedohvatljivi, nego temeljnije – apsolutno *nevidljivi*. Niti sloboda, niti mišljenje, niti biva-

nje nisu nikakve *danosti*, one ne „postoje“ u vanjskom svijetu. One su upravo logika koja *prethodi* izvanjštеноj „stvarnosti“ i *proizvodi* je u njezinim manifestacijama. Ta logika ne da se *empirijski* dohvatiti, ali se daje misliti u ideji, poimati, a onda i na poseban način pojavno uvidjeti ukoliko se misaono uvida veza onog općeg *pojma* i onog posebnog i pojedinačnog *pojave*. Empirizam obrće odnos stvaranje-stvoreno i kao ontološki primat uzima ono stvoreno. Kada ono stvoreno ima primat nad stvaranjem, tada se logika egzistencije pretvara u reprodukciju „zadane“ stvarnosti. Tek mišljenjem onog iskonskog koje proizvodi fenomene, misli se čovjek u sebi samome, prije svoje uvijek partikularne manifestacije, slobodno, neopredmećeno i nereducirano. To je jedina razina na kojoj se može dohvatiti čovjek, te utoliko i jedina razina primjerena za mišljenje cilja kurikuluma.

Suprotno tome, na onoj gore navedenoj Tylerovoj logici počivaju i svi pokušaji „taksonomija“. Jedna od najpoznatijih jest ona Bloomova. U premisama od kojih Bloom polazi sasvim je razvidan kontinuitet promišljanja Bobbitta, Tylera i Pophama. Bloom čak i posvećuje svoju *Taksonomiju* Ralphu Tyleru. Tako on navodi: „(...) ova taksonomija je dizajnirana da bude klasifikacija ponašanja učenika koja predstavlja namjeravane ishode edukacijskog procesa.“ (Bloom, 1956: 12) i „(...) namjeravana ponašanja [učenika] predstavljaju društvene ciljeve postavljene pred mlade od strane njihovog društva ili kulture.“ (Bloom, 1956: 13). Izolirana „ponašanja“, odnosno manifestacije, koje su pak heteronomno, pragmatički, iz onog postojećeg uzete kao primat, legitimirane su kao poželjne i kao ciljevi. Ti ciljevi legitimirani su ovdje s obzirom na ono što je kontekstualno poželjno u su-vremenom društvu i kulturi, pri čemu se mjesto i logika *proizvodnje, kreativnog odnosa*, pa čak niti *genuinog dodira* s historijom i kulturom ne misli. Takva pedagogija i tako postavljen kurikulum imaju značajku apsolutne reprodukcije sadašnjosti.

Bloomova taksonomija nije selektivna u smislu da popisuje ciljeve iz samo jednog „sadržajnog područja“ ili iz samo jedne „filozofije edukacije“, već pokušava biti sveobuhvatna, no popis opet crpi iz empirije, a „filozofija“ stupa u igru tek pri „selekciji“ ciljeva u taksonomiji, koji će se koristiti na razini ustanove, npr. na razini „filozofije“ pojedine škole ili institucije. U ovom viđenju „filozofije edukacije“, ali i onoga između čega ona „bira“, Bloom potpuno preuzima Tylerove ideje, koji „filozofiju edukacije“ vidi samo kao sredstvo pomoću kojeg se informirano može birati između sadržajnih aspekata mogućih ciljeva koji postoje u sferi pojedinačnih potreba učenika, potreba suvremenog života i ciljeva specijalnih stručnjaka. Drugim riječima, u trenutku kada „filozofija edukacije“ pristupa poslu, sve je već načelno pred-odlučeno, imanentno samoj empirističkoj metodologiji prikupljanja ciljeva. Pri ovome se Bloom eksplicitno poziva i na Tylerova „četiri pitanja“, koja u potpunosti uvažava pri pristupu izgradnji kurikuluma (Bloom, 1956: 26).

Tako prikupljeni podaci sada se u taksonomiji mogu redati s obzirom na općenitije i posebnije, usustavljivati, operacionalizirati i pripremati za terminiranu, jednoznačnu implementaciju, praćenje, evaluiranje, „kontrolu kvalitete“, komunikaciju i usporedbu sustava. Kao i kod evaluatora Pophama, tek na ovoj razini otkriva se pravi smisao, istovremeno početni cilj i izlazište cjeline procesa, a on se sastoji u tehnicizaciji te logici mjerljivosti i efikasnosti.

Znanje kao kompetencija, standardizacija i problem rang-lista

Razlog šireg izlaganja temeljnih točaka ovakvog „modernističkog“ kurikulumu jest u tome što situacija danas nije drugačija, što je jasno vidljivo prije svega u europskoj i svjetskoj obrazovnoj politici (Komar, 2016; Jurčević i Horvat 2024). Na tome tragu i Vlatko Previšić još 2005. godine piše: „Različiti katalogi znanja, nastavnih tema, čestica, zadataka, strogo propisanih i brojčano ograničenih uporabnih udžbenika i sl., kao taksonomijski okvir (...) proizvod je obrazovne birokracije koja sve želi regulirati i propisati.“ (Previšić, 2005: 168). Ono središnje otkuda se može zahvatiti bitna povezanost starijeg pristupa bihevioralnih ciljeva i „suvremenijeg“ pristupa cilju kurikulumu putem pojmova poput vještine i kompetencije, jest upravo analiza pojma svrhe u bihevioralnom i u kompetencijskom pristupu. U oba slučaja znanje je ono vanjsko i manifestirano, kvantitativno ili barem pragmatički-kontekstualno ustanovljivo i mjerljivo, u bitnom smislu dovršeno, te heteronomno određeno. S obzirom na ove karakteristike, prije svega one dovršenosti i heteronomne postavljenosti, logika i struktura kurikulumu su u oba slučaja iste.

U pogledu pojma kompetencije u obrazovnoj politici, Marko Palekčić navodi: „Obrazovna politika je prihvatila definiciju kompetencije prema Weinertu, prema kojoj mnogi autori imaju kritičku distancu (Gruschka, Ladenthin, 2010, Mattes, 2013, Wiater, 2013).“ (Palekčić, 2014: 8), pri čemu prenosi i Weinertovo određenje kompetencije kao „kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kao bi riješili određene probleme kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u varijabilnim situacijama“ (Weinert, 2001., 27/8. prema Palekčić, 2014: 8). Pošto Weinertova definicija govori i o *sposobnostima* i o *vještinama*, Ulrich Papenkort referirajući se na nju dodaje da su kompetencije sposobnosti *zajedno* s vještinama (Papenkort, 2014: 30), pri čemu: „Kompetencije za školu se izričito nazivaju „dispozicijama za postignuća“ (Klieme/Haag-Merki/Hartig 2007: 7), dok rad, barem u zanimanju, implicitno znači postignuće. Na taj način kompetencija ne korespondira sa svakom aktivnošću, već samo s djelatnostima usmjerenima uspjehu“ (Papenkort, 2014: 32). U tome smislu je jasna podudarnost koncepta kompetencije s

performativnim pojmom znanja. Kompetencija je pojam koji smisao nema u čovjeku samome, u spoznaji i djelovanju kao takvima, već u svojoj pragmatiki, „rješavanju problema“, odnosno u relaciji s kontekstom unutar kojeg može postati performativna. Logika kompetencije po sebi ne može operirati npr. na razini fundamentalnog postavljanja problema. Performativnost, utilitarnost, funkcionalnost su konstituens i mjerilo kompetencije. J.-F. Lyotard je u svojoj analizi „Postmodernog stanja“ jasno pokazao da nakon postmoderne delegitimacije znanstvenog znanja kao otkrivanja istine (Lyotard, 2005: 56), na tome tragu i iz te perspektive biva delegitimirano i samo obrazovanje, pa je ono što ostaje legitimiranje obrazovanja performativnošću, pri čemu na tome tragu obrazovanje biva zamijenjeno kompetencijama (Lyotard, 2005: 71-76), budući da je kompetencija performativni pojam znanja.

Vežu ovakvog pojma kompetencije i obrazovne politike jasno izražava Palekčić: „Obrazovni standardi i kompetencije su instrumenti upravljanja obrazovnim sustavima, koji se uvode (primjerice u Njemačkoj) nakon loših prvih rezultata tzv. PISA ispitivanja. Logika školske reforme (a to znači i kurikulum – Previšić, 2007) zasnovana na standardizaciji (prema Herzog, 2007: 38) zasniva se na korištenju modela cilj-sredstvo. Prvo se utvrđuju ciljevi, koji na operacionalnoj razini mogu biti mjerljivi. Zatim se uz pomoć standardiziranih postupaka mjerenja provjerava jesu li ciljevi dostignuti“ (Palekčić, 2014: 7-8). Pojmovi poput „život“, „sreća“ i „samoispunjenje“ tada su reducirano pojmljeni kao svodivi na ovo pragmatičko-performativno bivanje te je izvršeno izjednačavanje ljudskog bivanja s njime (onako kako to, među ostalim, čini i UNESCO-ovo izvješće vezano uz „društva znanja“) (UNESCO, 2007). Kada se još u obzir uzme svršeni *pozitivitet* konteksta unutar kojeg pragmatičko znanje može postati performativnim, taksonomijsko klasificiranje „poželjnih ponašanja“, „poželjnih karakteristika“, „kompetencija za 21. stoljeće“ i sl., nužno se nameće kao pristup.

Logika *standardizacije* je pritom u bitnoj unutarnjoj svezi s predefiniranim, „objektivno“ i „znanstveno“ ustanovljenim ciljevima, koji se imaju zadovoljiti u propisanoj mjeri kao standard i norma. Pod obrazovnim standardima danas se prije svega misli na *output*-standard tj. na performance-standard, koji je karakteriziran specifičnom i mjerljivom definiranošću „obrazovnih ciljeva“. Dotični načini definiranoosti su operacionalizirani u kompetencijama, koje pak predstavljaju dokazanu sposobnost rješavanja zadataka. Rješavanje zadataka je uvijek situacijsko i kontekstualno, što znači da je čitav ovaj pogled na *output* standarde, „objektivne“ ciljeve, operacionalizaciju, kompetencije i performativnost načelno pragmatičan i funkcionalan te postavljan iz logike tehničkog, industrijskog procesa, upravljanja i ekonomske učinkovitosti. „Obrazovni standard“ je zbog toga svakako oksimoron (Bašić, 2007). Standard po definiciji znači ne-obrazovanje. Na ovoj točki dobro je napomenuti i da logika *operacionalizacije* i *specifičnosti* ciljeva također nije spojiva s

pojmom obrazovanja. Naime, „slika“ prema kojoj se čovjek obrazuje može i smije biti određena samo *opće*, tj. *bitno*, mora biti ukorijenjena u biti čovjeka, a ne u nečem specifičnom. Ukoliko je ukorijenjena u onom specifičnom, onda je neadekvatna za obrazovnu svrhu jer će proces utemeljen na njoj imati karakter reduciranja i porobljavanja izvorne cjeline čovjekovog potencijaliteteta.

Dotadna dimenzija ove problematike, koja se neposredno nadovezuje na raspravljano, jest problem rang-ljestvica, „mjerjenja kvalitete“, ali u najdubljem smislu i samog *pojma* kvalitete. U kontekstu obrazovnih standarda kao ciljeva obrazovanja, pitanje kvalitete svodi se na evaluaciju učeničkih postignuća i njihovo odmjerenje standardom. Čudnovatost ovog pojma kvalitete svoj temeljni uzrok ima u čudnovatosti samog pojma obrazovnog cilja kao obrazovnog standarda, tj. „objektivnog cilja“ i inzistiranja na tome da se „kvaliteta“ mora moći objektivno mjeriti. Nasuprot tome, odgojno-obrazovno gledano, puno više smisla ima pristup evaluaciji kakav predlaže npr. Hartmut von Hentig u svojem eseju *Što je obrazovanje?*, u kojemu predlaže konceptualno nov pristup mjerilima obrazovanja (Hentig, 2008), gdje su mjerila *praktički* (u izvornom smislu tog pojma) pojmljena očitovanja obrazovanosti. Ako se rang-ljestvica gleda kao vrsta diskursa, onda treba primijetiti da je sam *fakt* rang ljestvice i pristajanja odgojno-obrazovnih sustava na bivanje rangiranim pod dotičnim pravilima pronositelj jedne specifične ideologije pseudoodgoja i pseudoobrazovanja (Badat, 2010). Naime, kako je Michel Foucault primijetio – diskurs *producira* svoje vlastite objekte (Foucault, 1972). On nema logiku *odgovaranja* onome već postojećem, već svojom djelatnošću *producira* ono prema čemu se odnosi. Logika rang ljestvice utoliko imanentno producira same *uvjete i mjerila rangiranja*, zatim „pobjednike“ i „poražene“, te istom i *odnos kompeticije*, tamo gdje je on sve samo ne primjeren. Rangiranje utoliko nipošto nije „nevina evaluacija“ nekog neutralnog prethodećeg stanja, već ono sa svoje strane diskurzivno producira realitet.

Autori poput Davida Scotta (Scott, 2008: 28) primjećuju i da ovdje implicitno razdvajanje ciljeva i sredstava, gdje je pedagoški proces samo pitanje sredstava za postizanje pretpostavljenih ciljeva, dovodi do ukidanja etičke dimenzije samih sredstava. Sredstva su dobra ukoliko postižu ciljeve, tj. tretiraju se kao etički neutralna. Ona mogu biti tretirana samo s obzirom na efikasnost. Tim lišavanjem pedagoškog procesa etičke dimenzije, on se lišava biti onoga preko čega se klasično određuje praksa kao takva, odnosno ideje *dobra* kao svrhe i *razboritosti* kao načina tom dobru svrsi-shodno vođenog djelovanja. Istom, zahtjev za standardiziranim *outputom* i „objektivnim“ ciljevima je zapravo zahtjev za uspostavljanjem karakteristika *proizvoda*. Praksa je nasuprot proizvodnji (djelatnosti koja ima svrhu u proizvodu) djelatnost u kojoj su djelatnost i djelo u identitetu, pri čemu se praksa zbiva poradi *dobra* (Aristotel, 1988).

Znanje kao informacija i učenje učenja

Kako i K. P. Liessmann naglašava, osim s kompetencijama, „outputom edukacije“, „objektivnim ciljevima“, znanje se danas poistovjećuje i s *informacijom*, a ne s uvidom, razumijevanjem, sintezama, poznavanjem *razloga* stvari, osmišljavanjem znanja (Liessmann, 2008). Takve informacije ili performativni oblici znanja poput gotovih vještina i kompetencija prodaju se na tržištu znanja i predstavljaju „ulaganje u budućnost“ pojedinaca i gospodarstava u vidu ljudskog kapitala. Samoregulirano, tj. bezumno tržište rada je kontekst koji određuje načelno pragmatički pojam znanja koji se danas gotovo bez izuzetka prihvaća i tako postaje određivač ciljeva kurikulu- ma. Logika tako uspostavljenog kurikulumskeg procesa je logika prilagodbe, ukla- panja, heteronomije, robovanja.

Pored gotovih oblika znanja, iznimno često se navodi i tzv. „učenje učenja“. Logika je ta da, budući da su heteronomni uvjeti koji određuju potrebne kompe- tencije iznimno fluidni, ono središnje učenja bude sama tehnika učenja, a ne neko konkretno učenje. Tada se taj samoučeći čovjek može brzo i efikasno samoprila- godavati promjenljivim uvjetima i nastaviti biti konforman, performativan. Uz to da i ovdje imamo posla s fundamentalno antipedagoškom logikom heteronomije, sam taj koncept je, kako i Liessmann primjećuje, sasvim nemoguć jer se spoznaja, kada je ima, nužno zbiva na nekome sadržaju. Fichteova *Nauka o znanosti* (Fichte, 1974) i Hegelova *Fenomenologija duha* (Hegel, 1987) paradigmatički pokazuju da samopostavljanje samosvijesti, a onda i njezino uzdizanje u sebi samoj, odnosno njezino samoobrazovanje postaje moguće tek u interakciji Ja i Ne-Ja, odnosno na subjekt-*objektni* način. Svijest treba *predmet*, da se na njemu iskuša i sama sebi po- kaže, kako bi se tek potom mogla vratiti u sebe i uzdići u višu formu. *Opredmećenje* i *refleksija* samosvijesti su dva jednako nužna djelovanja u ovoj dijalektici. Tek kroz to dijalektičko *ophođenje* tj. iskušavanje, samosvijest se može samotransformirati, pri čemu je ono pravi sadržaj obrazovanja. (Samo)svijest ne može „u točki“, prije samog svojeg života i puta svojeg samo-ogledanja sebe uvidjeti i znati se kao „tehniku spo- znaje“. Zato se ovdje radi fundamentalno o *vremenu* samospoznaje, *povijesti* samos- poznaje, *kretanju* Ja i duha.

No, prava intencija „učenja učenja“, dakako, nije spoznaja ili (samo)obrazovanje, već efikasnost i ovladavanje tehnikom usvajanja pragmatičkih sposobnosti, vještina i kompetencija, pokušaj nošenja s iznimno brzim i neproračunljivim metamorfozama uvjeta egzistencije. Stoga Liessman s pravom zaključuje da živimo u dobu neobra- zovanja, što nije puko *faktičko* stanje neke niske, najniže ili čak nepostojeće *razine* obrazovanosti, već stanje u kojem se *načelno*, konceptualno, teorijski, čak niti nomi- nalno i deklarativno ideji obrazovanja više ne teži. Baš po tom *načelnom odricanju* od obrazovanja, „društvo znanja“, tj. društvo neobrazovanosti razlikuje se od Adorno- vog pojma poluobrazovanja, gdje obrazovanje još uvijek vrijedi kao ideal.

Produkcija informacija kao „gotovog znanja“, njihov protok, pitanje upravljanja, pristupa, razmjene i korištenja ono je na što se cilj „odgoja i obrazovanja“ u ovoj tehnicističkoj, kapitalističkoj viziji svodi (Lyotard, 2005: 70-79). Svako performativno-pragmatičko legitimiranje ciljeva kurikuluma danas, svodi se na ovu ideju znanja i čovjeka. Problem „reforme obrazovanja“ i „reforme kurikuluma“ još i danas gotovo nikada ne ide dalje od problema povećanja „znanstvene objektivnosti“, profesionalnosti, efikasnosti i managementa u odgojno-obrazovnim sustavima. Ovaj okvir se podudara s međuodnosima današnje svjetske ekonomije i politike, gdje se u neoliberalnom duhu ukida ideja politike koja postaje samo osigurač tzv. „slobodnog tržišta“ čiji „um“ postaje upravljač društava, pri čemu je ekonomija apsolutno nadređena politici, korporacija državi, a menadžer političaru (Lyotard, 2005., str 20-21). Dotični pogledi ulaze u pedagošku teoriju, dok se odgoj i obrazovanje reducirani na tehnički *output* „vještina“ i „kompetencija“ promatraju isključivo kao instrumenti gospodarskog rasta u „ekonomiji temeljenoj na znanju“. Aktualna je isključivo unutarnja logika uskog scijentizma, tehnicizacije, birokracije i kapitalizma. Izlazna točka u najboljem slučaju je izobraženi stručnjak/profesionalac isklesan po mjeri suvremenih „potreba“, kao i privatno „funkcionalan“, konforman, „zdrav“ i „normalan“ potrošač materijalnih i duhovnih dobara te ustaljenih društvenih normi.

Pedagogijski zasnovan kurikulum putem ideje čovjeka kao samoproizvođenja i logika procesa

Antihumanizam razmišljanja koja mjere „stvarnost“, „potrebe“, „potrebne vještine i kompetencije“ jest ta da čovjeka gledaju kao onoga koji odgovara na heteronomne svrhe prilagođavajući se, bijući efikasan i funkcionalan, u čemu bi imao pronaći svoj uspjeh, pa čak i „sreću“ te ispunjenje. Dotični pogledi ne vide čovjeka kao onoga koji iz slobode i uma *stvara* svijet, prevladavajući ono postojeće i bijući usidren u idealitetu koji proizvodi „stvarnost“. Tek kao ukorijenjen u nad-vremenom idealitetu slobode i mišljenja, te kao *proizvoditelj* svijeta iz te pozicije, čovjek biva primjeren svojem biću. Pedagogijska pozicija uvijek je svojim ishodišnim dijelom u dimenziji budućnosti, svrhe i idealiteta iz kojeg je moguće *transcendiranje* trenutnog stanja. Uvjerenje o legitimiranosti su-vremenosti samim njezinim pribivanjem opstanku proizlazi iz naivnog pojma „stvarnosti“, koji izvanjsku materijalnu egzistenciju uzima kao ontološki temelj, kao po sebi istinitu, bez da je odmjeri mišljenjem i raščlani s obzirom na ideje istine i privida. Ontološki temelj „stvarnosti“ nije egzistencija vanjskog svijeta, već misao koja proizvodi, prevladava, transformira, potvrđuje i negira ono što je samo po sebi indiferentno, tj. vanjsku egzistenciju svijeta. Historija i kultura su stvar slobodne samoprodukcije, a ne onostranog i samim sobom legiti-

miranog bitka, kako ih uzima pozitivizam. Ideja čovjeka, kojoj bi kurikulum trebao odgovarati ima iste te karakteristike. Stoga je svako deriviranje ciljeva kurikulumu iz pozitivno dane „stvarnosti“ promašeno ukoliko je sam čovjek svrha kojoj težimo. Samo koncepcije koje kao primat uzimaju unutarnju slobodu te logiku samoobrazovanja, samotransformacije i samobivanja mogu biti u punom smislu kako humanističke, tako i pedagoške. Stoga ćemo se u sljedećem dijelu rada obratiti misliteljima koji više ili manje zadovoljavaju ovu pedagošku paradigmu.

Znakovito je da se u novije vrijeme i Hartmut von Hentig vratio Wilhelm von Humboldtovom pojmu *obrazovanja* kao izvornom pedagoškom tlu na kojem se može raskrinkati kompetencijska logika (Hentig, 2008). Ono središnje za obrazovanje jest da je ono subjekt-objektni odnos čovjeka sa samim sobom. Subjekt-objektnost obrazovanja se sastoji u tome da je čovjek sam, kao sloboda, kao subjekt, onaj koji mišljenjem i djelovanjem pokreće dotični proces. Istom, on sam je i objekt tog procesa, tj. promjena koja se zbiva, zbiva se na njemu samome, na njegovom unutarnjem liku. Obrazovanje je *sloboda* koja sebi samoj daje određenje i lik, te se potom opet samoprevladava i daje si novi i viši lik. (Samo)svijest se kao sloboda iskušava na „predmetu“ tj. „sadržaju“ obrazovanja, i to iskustvo reflektira natrag u sebe samu, pri čemu se dešava njezina *obrazovna* promjena, te se potom opet iskušava na sebi samoj kao sada izmijenjenom, drugačijem predmetu (English, 2013: 13; Nikšić Rebihić i Komar, 2024., str 68-82). „Predmet“ i „sadržaj“ pritom nisu nikakva *onostranost* s obzirom na samosvijest već predmetni tj. objektni dio *samosvijesti same* (Fichte, 1974). Pri tome su transformacija (samo)svijesti i transformacija sadržaja dio istog subjekt-objektnog zbivanja. Obrazovanje kao jedan od temeljnih pedagoških pojmova zbog svojeg izvornog smisla koji izravno upućuje na subjekt-objektnost slobode-određivanja zadovoljava onaj gornji uvjet o kojem smo govorili kada smo zahtijevali humanistički i pedagoški opravdan kurikulum. Stoga je izvorno shvaćen pojam obrazovanja dobar temelj za pedagoško promišljanje cilja kurikulumu.

U pogledu razdvojenosti svrha i sredstava, znanstvenika i praktičara, teorije i prakse, koje smo konstatairali kao nužne onda kad se o ciljevima misli iz logike njihovog „objektivnog“ i „znanstvenog“ ustanovljavanja, operacionaliziranja, popisivanja i onda tehničkog implementiranja i evaluiranja, valja reći da tek *jedinstvo* teorije i prakse, znanosti i struke, mogu odgovoriti biti pedagoške. Dijalektička sinteza mišljenja i djelovanja je jedino što može omogućiti neotuden proces (samo)odgoja i (samo)obrazovanja. Kako doći do te sintetičke pozicije? Upravo kroz uvid da obrazovna svrha ne može biti iscrpljena u operacionaliziranim specijalnim zadacima, već mora biti opće postavljena, pri čemu je *pedagoška* alternativa „pedagoškom djelatniku“ shvaćenom kao tehničaru, provoditelju nalogata i recepata, ona u kojoj pedagog ili pedagoški učitelj ima fundamentalni uvid u bivanje i obrazovljivost čovjeka, na

temelju čega razumije i svrhu te narav pedagoškog kretanja u procesu samoodgoja i samoobrazovanja, pa onda u dodiru s pedagoškom situacijom sintetizira djelovanje koje posreduje između onoga što iskustveno, sada i ovdje pred njim jest, te svrhe. Ovo je klasični pojam pedagoškog takta (Nikšić Rebihić i Komar, 2024: 129-135). Takvo djelovanje je „organsko“, iz sebe sama i sebi imanentnog uma rastuće i razvijajuće, sebeuspostavljajuće, sebepoimajuće, reflektivno djelovanje.

Samodjelovanje i sloboda organskog djelovanja svoj smisao može ispuniti tek kada je rukovođeno *umom*. Ovo nam jasno pokazuje Immanuel Kant, kada u *Kritici čistoga uma*, u kontekstu rasprave o antinomijama čistoga uma dolazi do uvida u mogućnost i nužnost kauzaliteta slobode, koji je bitno različit od kauzaliteta prirode po tome što predstavlja mogućnost da neko zbivanje započne samo od sebe (Kant, 1953: 102-103), gdje onda nakon tog uvida u *mogućnost slobode* u *Kritici praktičkoga uma* pita kako se sada može legitimno (što ovdje znači moralno) *određivati* kauzalitet slobode i na tome tragu dolazi do toga da je jedino legitimno određivanje kauzaliteta slobode ono na način praktičkog *uma* (Kant, 1990). U sam pojam slobode stoga bitno spada i pojam *uma*. Slučajna, proizvoljna, heteronomna određenja volje negiraju volju kao slobodu. Tek autonomija *uma* je ono što volji može dati određenje i karakter istinske slobode. Stoga tek ukoliko se sloboda u samodjelatnosti može kroz vlastito znanje samoodrediti, ovaj proces ima karakter obrazovanja i pedagoški smisao. Pojam i riječ *samoodređivanje* implicira – prvo, da se radi o *jednoj* supstanciji koja svojom vlastitom djelatnošću određuje sebe samu, što svoj izvor ima još u Spinozinoj ideji o *causa sui* (Spinoza, 1959: 3) i koja je središnja za svo filozofijsko promišljanje subjekta nakon njega. To da *ona sama* određuje sebe samu znači da je slobodna, odnosno da ima karakter kauzaliteta slobode koji nije određen nekim uzrokom koji nije on sam (Kant, 1976: 336-337). Drugo, to da se *određuje* znači da je usmjerena na pojam znanja i *uma*. Jer čime da se određuje ako ne postoji legitimni pojam znanja, ako ne postoji *um*. Kada se saberu ova dva momenta – da *sama volja* određuje sebe samu i dalje to da se *ona određuje*, tada u njihovoj sintezi zadobivamo i pojam autonomije (Kant, 1990: 67).

Ono što je sada pitanje jest kako povezati opću pedagogiju s konkretnim pedagoškim iskustvom. Odnosno, ako kažemo da je ideji pedagogije neprimjereno da se nastava izvodi na način proračunatih i sekvencijski strogo poredanih nastavnih jedinica utemeljenih na operacionaliziranim zadacima, kako onda pristupiti problemu nastave ili uopće pedagoškog odnosa, a da se uvaži zbilja odgoja i obrazovanja, za koju smo ustanovili da se ne može tehnicizirati, a jednako tako niti objektivno mjeriti. Ovom su-bivanju pojedinaca u pedagoškom odnosu, u organskom rastu, primjereno se može približiti Herbartovim pojmom pedagoškog takta. Pri tom razumijevanju mogu pomoći dva ukazivanja: „Herbart je isticao da se odgajnik ne

može shvatiti ni iz pukog iskustva niti iz teorije, nego tek u „meduprostoru“ teorije i prakse, tj. uz pomoć pedagoškog takta odgajatelja.“ (Palekčić, 2010: 323) i „Herbart ovaj zemljovid ne nudi kao krutu shemu, nego kao misaoni orijentir, kao osnovicu za obrazovanje pedagoškog načina mišljenja, koji mora biti dopunjen obrazovanim načinom promatranja odgajatelja i kultiviranjem pedagoškog takta kao krune pedagoškog umijeća.“ (Palekčić, 2010: 323). Ove misli ukazuju upravo na potrebu za *obrazovanjem pedagoškog mišljenja*, te *obrazovanjem pedagoškog promatranja* (empirijske pedagoške situacije) i u njihovoj sintezi *razvijanjem pedagoškog takta* kao živog, iz sinteze teorije i empirije sebe-producirajućeg umijeća koje uspostavlja vezu istinske teorije i istinske prakse. Tek s pozicije koja objedinjuje ova tri momenta može se istinski pedagoški djelovati. Treba istaknuti da pedagoški takt nije nešto što se može formalizirati, operacionalizirati, standardizirati, mjeriti i ponavljati. Radi se o *radanju* djelovanja koje je bitno neponovljivo. To je djelovanje koje s jedne strane ima svijest svrhe, koja je teorijski iznadena, dok se u svojem drugom dijelu sastoji u promatranju jednokratne vremensko-prostorne situacije. Simultanim uvidom u obje ove strane, pedagoški takt stoji između njih, kreativno proizvodeći primjereni pedagoški čin. On je stoga uvijek živa i sintetizirajuća djelatna veza teorije i prakse. Sukladno tome, napredak pedagoške prakse je u teorijsko-praktičkom pedagoškom obrazovanju nastavnika i njihovoj profesionalnoj autonomiji, a ne u kurikulumskom upravljanju procesa koje pedagoški praktičari tek implementiraju. Ova razmišljanja nas dovode do ideje tzv. „procesnog kurikuluma“.

Uz pojam „procesni kurikulum“, najčešće se veže ime Lawrencea Stenhousea (Scott, 2008., str 31-42). Proces je ukorijenjen u ideji znanstvene discipline, no ono što je temeljna razlika između procesnog kurikuluma i puke transmisije disciplinarnog znanja jest to da Stenhouse želi disciplini primjeren nastavni jezik, što znači da nastavni jezik discipline mora biti takav da uvodi u sintaksu dotične discipline, bez da dotični samo prenosi nepovezane dijelove gotovog znanja (Scott, 2008: 31-33). Iz toga proizlazi i narav cilja. Drugim riječima, cilj ovdje ne može biti zatvoreno, zaokruženo, „objektivno“ postavljen, već je sam jezik discipline, samo mišljenje kao proces je cilj. Utoliko je i cilj procesan, a ne objektiviran, tj. unutarnje kretanje i logika procesa je cilj, a ne njegovi rezultati i „output“. Ono „što“ se „podučava“ nije neka prethodna spoznatost, već proces spoznavanja sam. Ne postoji unaprijed pretpostavljen i definiran „cilj“ do kojeg se treba doći, već je sam proces ujedno i svrha. Uz ponovno upozorenje da nije *bilo kakav* proces svrha, već samo onaj razumnog, smislenog, argumentiranog su-govora i raz-govora – Stenhouse proces smješta u kontekst jezika discipline. Ukoliko bismo uklonili ovaj uvjet, tada baš nikakva *odredenost* procesa ne bi bila moguća, pa bi se time ukinula i pedagoičnost kao takva. Cilj nastave nije nužno *slaganje* na kraju procesa, već proces sam. Bitno je

mišljenje kao djelatna sposobnost. Utoliko je središnja stvar koja se ovdje „podučava“ sposobnost razmišljanja na individualnoj razini, a argumentirani raz-govor na intersubjektivnoj razini.

U pogledu veze cilja i procesa, Stenhouse navodi: „(...) usredotočili smo se na logičku konzistenciju između razrednog procesa i cilja, a ne između pred-određenih terminiranih ponašanja i cilja.“ (Stenhouse, 1975: 89, prema Scott 2008: 37). Cilj se postiže tako da je u unutarnjoj konzistenciji, čak istovjetan s procesom, umjesto da se proces svodi na *output* odmjeren pozitivistički ustanovljenim ciljem. U procesnom kurikulumu se iz discipline kao cilja derivira pedagoški proces koji je unutarnje konzistentan s ciljem, tj. koji implicitno u sebi nosi principe i sintaksu discipline.

Umjesto zaključka: kurikulum usmjeren na cilj, sadržaj ili proces?

Tri „idealtipa“ kurikulumuma, s obzirom na *izvor* cilja, a koji predstavljaju velik dio tradicije rasprave o kurikulumu, mogu se identificirati kao *klasični humanistički kurikulum usmjeren na sadržaj, utilitarni, na ciljeve usmjeren kurikulum i progresivni, na proces usmjeren kurikulum*. (Ross, 2000). Na ovu tematiku svakako se nadovezuje i rasprava o strukturnim vrstama kurikulumuma kao zatvorenih, otvorenih ili mješovitih (Previšić, 2007). Kurikulum usmjeren na ciljeve bez obzira je li starijeg tipa kao kod Tylera ili novijeg tipa kao onaj koji se promovira i danas u europskoj obrazovnoj politici, nema bitne razlike u svojoj načelnoj utilitarnosti, usmjerenosti na posao, heteronomiji, pozitivizmu, tehnicizmu i razdvajanju cilj-proces. Dotični kurikulum analizirali smo kao pedagojski neodrživ. Razlozi zašto je tome tako, do kojih smo došli analizom, već su nam dali i mnoge odgovore koji nas tjeraju u raspravu o kurikulumima usmjerenim na sadržaj i onima usmjerenim na proces, čiji odnos nam sada postaje pedagojski centralan. Usmjerenost na sadržaj najčešće se povezuje s izrazima poput „akademski kurikulum“, „klasični kurikulum“ i „humanistički kurikulum“ (Ross, 2000: 97). Osnov mu je razmišljanje da postoje istinske kulturne vrijednosti koje valja graditi, čuvati, oplemenjivati i razvijati, kao i to da su neki sadržaji imanentno odgojno-obrazovni. Racionalnost koja je u temelju ovakvog kurikulumuma implicira dublji ontologijski pogled o mogućnosti *istine predmeta* koji se spoznaje, kao i spoznajno-teorijski pogled o mogućoj *adekvatnoj spoznaji* dotičnog predmeta (Heidegger, 1996: 131-133). Da bi sadržaj bio legitiman kao odredbeni razlog kurikulumuma, on mora biti po sebi istinit, i u toj istini opći i obvezujući sadržaj. Istom, tu je i klasični pogled na otuda slijedeću praksu kao na mogućnost razboritog djelovanja poradi dobra.

Zastupnici procesnog kurikulumuma često kritiziraju kurikulum usmjeren na sadržaj iz pozicije odnosa društvene moći. Oni „verificiranje“ kulturnih vrednota i

racionalnosti postavljaju iz perspektive pitanja o moći i legitimnosti *osobe* ili *institucije* koja to čini. Tada se ustanovljava da je „društvena elita“ onaj subjekt koji kreira vrijednosti, pa čak i racionalnost samu, prenosi ih svojoj klasi i na taj način održava društvene strukture i odnose moći. Slično je i s pogledom kritičke pedagogije, gdje se ova selekcija i statičnost promatraju kao instrumenti reprodukcije i očuvanja društvenih struktura i struktura moći (Apple, 2004). Kada se radi o kurikulumu usmjerenom na cilj, potpuno je jasno da se radi upravo o ovome jer način na koji su određeni „objektivni ciljevi“ i „bihevioralni ciljevi“ te logika utilitarnosti imanentno u sebi sadrže pozitivističku pretpostavku onog postojećeg kao mjerodavnog. Ono postojeće pak pronosi svoje „uspješne“ predstavnike i postojeće strukture kao one koji su u ispravnoj poziciji već samim time što su naprosto pozitivistički pretpostavljeni. No, može li klasični humanistički kurikulum biti optužen za pozitivizam? Upravo to je središnje pitanje, na koje predstavnici procesnog kurikuluma pretpostavljaju odgovor da se doista radi o pozitivizmu koji prepoznaju u klasičnim vrijednostima, kulturi i pojmu racionaliteta i na njemu utemeljenog znanja. Dvije su pretpostavke u dotičnoj procesnoj kritici kurikuluma usmjerenog na sadržaj:

Prva je da nikakvo znanje, racionalitet, pa onda niti kultura ili dobra praksa ne mogu biti legitimirane u ideji istine. Pretpostavka je tu da se spoznaja ne odnosi ni na kakav bitak, već da je ona čista subjektivistička konstrukcija, koja mora zadovoljiti samo formalna logička načela valjanosti i/ili performativne utilitarnosti te stoga svoj legitimitet načelno ne može imati u istini, već u svojoj pragmatici. Tada kao središnje pitanje „znanja“ nastupa ono o tome *tko* ga postavlja, kao i sve implikacije koje istražuje npr. Michel Foucault u kontekstu pitanja odnosa znanja i moći (Foucault, 1980). Ta perspektiva u sebi nosi ontološku pretpostavku o načelnoj bezbitnosti onog spoznatljivog – štoviše, u strogom smislu niti nema ničeg spoznatljivog, već je „spoznaja“ stvar jezične igre (Wittgenstein, 1998), pragmatike znanja i konsenzusa u zajednici (Lyotard, 2005). Na ovaj način, izvorna veza i jedinstvo *onoga biti, uma i jezika* koja je prisutna u izvornom pojmu *logosa* (Mikecin, 2013: 11-17) je raskinuta, te se jezik više ne odnosi na ono biti, ne izvire iz onoga biti, čime se cjelokupna egzistencija pretvara u simulaciju (Baudrillard, 2013). U ovu široku raspravu ovdje se ne možemo upuštati, ali važno je naznačiti ju, kao i istaknuti njezinu iznimnu problematičnost, kako se danas dominantne „postmoderne“ perspektive ne bi na jednostavan način pretpostavljale kao „ispravne“, što se najčešće čini.

Druga pretpostavka one kritike je da je idejnost i pojmovna spoznatljivost, na čemu se temelji kurikulum usmjeren na sadržaj, kao i njegov pojam kulture, isto što i pozitivna datost, po čemu bi kurikulum usmjeren na sadržaj imao biti sličnim kurikulumu usmjerenom na cilj. Izjednačava se filozofijski pojam *bitka* i *idealitet* s *pozitivnošću činjenica*. To izjednačavanje međutim nije primjereno jer se u idealite-

tu mišljenja ono spoznatljivo ne nalazi na način jednostavne datosti, ograničenosti, jednodimenzionalne konkretnosti i nasuprotnosti subjektu. Pri preuzimanju pozitiviteta čovjek je pasivan, dok je u ophođenju s idealitetom upućen na mišljenje koje je u bitnom smislu slobodno. Sloboda je nužna pretpostavka mišljenja i ono njemu imanentno. Čovjek misli zato što je slobodan, a slobodan je zato što misli. To da čovjek misleći povratno kroz mišljenje sebe *određuje*, što je bit obrazovanja, uključuje na nužan način kako slobodu subjekta, tj. to da *on sam nije ništa od objekata mišljenja a ipak može misliti sve*, tako i mislivost objekta u njegovom pojmu. Spoznajni objekt pritom nije nikakvo jednostavno određenje razuma koje bi se dalo konačno *definijski* određivati i izolirati u svojoj apstrahiranoj istini, već dijalektičko bivanje mišljenja samog. Ne samo subjekt, nego niti objekt mišljenja nije nešto što se može fiksirati u konačnom određenju, već se radi o vremenitoj subjekt-objektnosti. Na ovome tragu, vidljivo je da je kurikulum usmjeren na sadržaj, ukoliko se tragom filozofije od Kanta do Hegela razumije dinamika subjekt-objekta, u bitnom smislu i sam procesualan, odnosno da se radi o samoproizvodnji slobode-uma.

S druge strane, ostaje pitanje za sam procesni kurikulum, često se kaže i razvojni – otkuda on crpi logiku razvoja? Razvoj nije indiferentan pojam, njegova je nužnost da sobom postavlja *kriterij* za ono što je razvijenije. Ako on prihvati bezbitnost spoznaje koju postmoderna postavlja, otkuda može crpiti ideju boljega? Performativno-pragmatičko-kontekstualno legitimiranje znanja je pedagojski neprihvatljivo zbog njemu implicitnog pozitivizma, heteronomije, neslobode. Stoga za procesni kurikulum ostaje problem neznanja kuda se vodi i zašto. U kurikulumima usmjerenim na sadržaj, sama mogućnost spoznaje te onda i dijalektičko samozbivanje te spoznaje su unutarnje mjerilo pedagoškog kretanja. Jednostavno rečeno, mjera i odredbeni moment pedagoškog kretanja u kurikulumu usmjerenom na sadržaj je *logos sam* i njegova historijska otvorenost čovjekovom spoznavanju. No, postmoderna načelno negira bitkovnost onog spoznatljivog, kao i umnost subjekt-objektnog bivanja, a time i svako mjerilo pedagoičnosti. Stoga bi čisti procesni kurikulum zapravo uvijek ostajao samovoljno, indiferentno zbivanje koje se ni na koji način ne može opisati kao pedagoško kretanje. Tada je čovjek reduciran na neslobodu samovolje.

Tako Alistair Ross identificira neke temeljne i opće značajke procesnog kurikuluma: „(...) djeca će se razvijati prirodno, ukoliko je okruženje prikladno; razvoj djece je najbolji kada je samo-usmjeren; podjele među predmetima/disciplinama su umjetne; uloga učitelja je da omogući učenje, ne da prenosi znanje; proces učenja bi trebao biti organiziran za pojedince, ne za razredne grupe.“ (Ross, 2000: 138). Ako se misli, vidljivo je da Herbartove ideje ili pak ideja općeg obrazovanja ne samo da nisu u suprotnosti s ovim postavkama, već se te ideje i ove postavke odlično nadopunjuju ukoliko se karakter sadržaja u kurikulumu usmjerenom na sadržaj doista ra-

zumije i ne svodi na ono pozitivističko, činjenično, kompetencijsko, već ga se uviđa kao bivajuće, slobodno i umno ujedno, dijalektičko. Sadržaj je nastajanje sadržaja. Znanje je vremenitost znanja. Mišljenje je izvođenje, a ne rezultat. Lažna alternativa – ili proces ili sadržaj – svakako proizlazi iz temeljnog nerazumijevanja sadržaja, pri čemu ga se uzima pozitivistički i pri čemu se kurikulum usmjeren na sadržaj zapravo svodi na kurikulum usmjeren na vanjski, objektivirani cilj.

Ovo jedinstvo „sadržajnog“ i „procesnog“ jako je uočljivo u Sokratu i Platonu. Platonov dijalog ili Sokratovo inzistiranje na živoj riječi nikako nisu stvar niti pukog „stila“, niti „metodologije“ koja bi bila odvojiva od predmeta spoznaje i *logosa* samoga, koji je *zbor onoga biti*, a ne tek apstrahirani govor, apstrahirana logika ili apstrahirana metodologija. Radi se o uvidu u narav mišljenja i znanja samih, koja narav nalazi sebi primjeren izraz u dijalogu. Dijalog kao *razgovor duše sa sobom samom*, bez obzira razgovara li jedna duša sama unutar sebe ili njih više unutar sebe i među sobom, (Schleiermacher, 2005., 89-98) istovremeno u vezi s dijalektikom kao umijećem misaonog lučenja onog idejno vidljivog s obzirom na istinu i privid, implicitno govori da je mišljenje nesvodivo na gotovu misao i „imanje mišljenja“. Nesvodivo je na bilo koju gotovost koja bi bila izvan samog procesa mišljenja. Mišljenje jest *dok* se misli. Jednako tako, znanje je *proces* znanja, nikada *rezultat* znanja. Adekvatan odnos temeljen na znanju jest dijaloški odnos. Nikada priopćavajući, podučavajući, puko tvrdeći ili s druge strane uzimajući ili učeći odnos. Stoga je bilo kakav govor o „imanju mišljenja“ ili gotovim „stavovima“ pedagoški neprimjeren jer uvažava ono što počiva na sasvim pogrešnom pojmu znanja i sadržaja. „Imanje mišljenja“ i gotovi stavovi su veliki neprijatelj mišljenja jer osiguravaju da čovjek ostaje izvan mišljenja u sigurnosti svojih apstrahiranih, statičnih, ograničenih, nasilno zaustavljenih misli. I pedagogija i znanje su u bitnom smislu bivanje, samoodnos i odnos, a ne apstraktna robna razmjena „misli“, informacija i „gotovih znanja“.

Doll navodi prvi Newtonov zakon gibanja kao reprezentativan za modernističke i *output*-bazirane kurikulume: „Kako Newtonov prvi zakon gibanja tvrdi, predmeti u mirovanju ostaju kakvi jesu – kao i predmeti u gibanju – sve dok se ne primijeni izvanjska sila.“ (Doll, 1993: 63). Potom kontrastira ovo mehanicističko viđenje prirode s organskim, biološkim pogledom: „U živućem sistemu, dijelovi su određeni ne u izolaciji jedni od drugih, već u svojim odnosima jednih s drugima te sa sistemom kao cjelinom.“ (Doll, 1993: 64). Newtonovski pogled na prirodu je odlična slika kurikuluma gdje nema samorazvoja, samotransformacije, subjektivnosti, a niti izvorno shvaćenog obrazovanja. Vlada logika pred-određenih ciljeva, koji se transmisijski, podukom, treningom usvajaju i kojima se ovladava. Ono unutarnje ne djeluje. Mišljenja i slobode u temeljnom smislu nema. Čovjek nije subjekt. Mijenja se tek kad ga nešto izvanjsko pokreće.

U organskom pogledu na prirodu pak, što se kauzalnosti tiče, nemoguće je apstrahirati dijelove i podsustave, nemoguće je gledati u izoliranim kauzalnim relacijama, gdje promijenjeni dio ne bi istovremeno mijenjao i druge dijelove te cjelinu. No, još jedna važna dimenzija organskog sistema otkriva se kroz Piagetov model *ekvilibrija*. Pitanje interakcije okoline i organizma Piaget ne vidi niti kao jednosmjerni pritisak okoline na organizam kojemu se organizam prilagođava ili umire, kako je to kod darvinista pa se onda može ustanoviti činjenica opstanka najprilagođenijih, niti kao jednostavno genetsko nasljeđivanje ili transfer kontekstualno uspješnih i navike-formirajućih reakcija u unutarnje strukture organizma u maniri psihologijskih bihevorista u tradiciji B. F. Skinnera (Skinner, 1953; Piaget, 1983). Nasuprot ovome, Piaget organizme vidi inicijalno u stanju *ekvilibrija*, koji može biti izložen vanjskim uvjetima koji fundamentalno potresaju uspostavljeni *ekvilibrij*, uspostavljenju strukturu, koji uvjeti tada imaju funkciju *disekvilibrija*. Ono što se potom događa je faza *re-ekvilibriranja* unutarnje strukture organizma, kako bi se odgovorilo vanjskom poticaju. Ono središnje je da *organizam sam* vrši svoju *re-ekvilibraciju*, radi se o njegovom *aktivnom bivanju* i novom *samoorganiziranju* onda kada se sučeljava s temeljnim potresanjem *disekvilibrija*. Ne radi se o *mehaničkom usvajanju* ili *transferu* reakcija, već o *samoformiranju*. Istu ovu opću logiku biološkog bivanja vidi Piaget i u formiranju kognitivnih struktura. Tako on u općem smislu piše: „Uopće uzevši, biološke korijene spoznajnih struktura i objašnjenje činjenice da one postaju nužne ne treba tražiti ni isključivo u djelovanju sredine niti u samoj urođenoj preformiranosti; treba ih tražiti u pravcu autoregulacija i njihovog kružnog djelovanja, kao i unutrašnje težnje za uravnotežavanjem.“ (Piaget, 1983: 55). Pitanja „naslijede ili utjecaj okoline“, te razne nespretne mješavine tog dvoje su samo lažne alternative. Doll primjećuje da je ovaj Piagetov „treći put“ u pedagoškom smislu fokus „(...) na interaktivan, dijaloški odnos između onoga koji uči i okruženja učenja, *uključujući sadržaj prezentiran od strane učitelja*.“ (Doll, 1993: 81) [naglasio Z. K.]. Ovdje je iz jedne druge perspektive vidljiva logika vrlo slična Platonovom dijalogu, hermeneutičkom krugu, Hegelovoj dijalektičkoj trijadi – što su sve imanentno i duboko pedagojski pojmovi čovjekove duhovne i biološke stvarnosti na kojima se istinski *pedagogijski* može zasnovati kurikulum. Istovremeno, iz naglaska u citatu je jasno koji je integralan smisao *sadržaja* u pedagoškom procesu, što nas sve opet usmjerava na bitnu unutarnju vezu *sadržajnog* i procesnog kurikuluma onda kada *sadržaj* nije pojmljen pozitivistički, te istovremeno kada proces nije pojmljen postmoderno. *Sadržaj ili proces* je pseudoalternativa.

Naše razlaganje je promatralo modernistički kurikulum, kurikulum usmjeren na ciljeve, današnje kurikulumske tendencije usmjerene na obrazovne standarde i kompetencije, heteronomiju, taksonomije i pozitivizam u određivanju ciljeva, logiku

operacionalizacije, primat evaluacije, komparaciju „kvalitete“ putem rang-ljestvica kao fundamentalno nepedagogijske nazore. Nasuprot tome, u analizi pojmova sadržaja i procesa, uvidjelo se mjesto identitetnog kretanja sadržajnog i procesnog kurikulumu, s onu stranu pozitivizma. Temeljni pojmovi ovakvog kurikulumu su izvorno shvaćeni odgoj i obrazovanje, s uvidom njihove utemeljenosti u slobodi i umu. Unatoč možebitnim „rezultatima“ našeg promišljanja, ono je u potpunosti otvoreno i nužno zahtijeva su-mišljenje i uvijek ponovna promišljanja. Stoga i sama njegova nepotpunost (a svako promišljanje je uvijek nepotpuno) ima pedagogijski smisao u nedovršenosti, „rupi“, diskontinuitetu i disekvilibriju koji izaziva na pedagogijski dijalog i pedagogijski (samo)razvoj. Od „zaključaka“ može se navesti „tek“ da su kurikulumi usmjereni na pred-određene ciljeve bitno nepedagogijski, kao i to da sinteza kurikulumu usmjerenih na sadržaj i proces vodi u smjeru istinski pedagogijskih promišljanja čovjeka i odgojno-obrazovnih procesa.

Literatura:

1. Apple, M. (2004), *Ideology and curriculum*, Routledge Falmer, New York
2. Aristotel (1988), *Nikomahova etika*, Sveučilišna naklada Liber, Zagreb
3. Badat, S. (2010), *Global rankings of universities: a perverse and present burden*, u: *Global inequalities and higher education*, (ur: Elaine Unterhalter, E.; Carpentier, V.), Palgrave Macmillan, New York
4. Bašić, S. (2007), *Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti?*, *Pedagoška istraživanja*, 4 (1), 25-43
5. Baudrillard, J (2013), *Simulacija i zbilja*, Jesenski i Turk, Zagreb
6. Bloom, B. (1956), *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*, Longmans, London
7. Bobbitt, F. (1918), *The Curriculum*, The riverside press, Cambridge Massachusetts
8. Council of the European Union (2005), *Lisbon Strategy: Presidency Conclusions – Brussels, 22 and 23 March 2005*.
9. European Commission (2010), *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
10. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)
11. Doll, W. E. (1993), *A post-modern perspective on curriculum*, Teachers college press, New York
12. English, A. (2013), *Discontinuity in learning: Dewey, Herbart and education as transformation*, Cambridge university press
13. Fichte, J. G. (1974), *Osnova cjelokupne nauke o znanosti*, Naprijed, Zagreb
14. Foucault, M. (1972), *Archaeology of knowledge*, Routledge, New York

15. Foucault, M. (1980), *Power-knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*, Pantheon books, New York
16. Giroux, H. (2015), *Dangerous thinking in the age of the new authoritarianism*, Routledge, London; New York
17. Harvey, D. (2007), *Brief history of neoliberalism*, Oxford university press
18. Hegel, G. W. F. (1987), *Fenomenologija duha*, Naprijed, Zagreb
19. Heidegger, M. (1996), *Kraj filozofije i zadaća mišljenja: rasprave i članci*, Naprijed, Zagreb
20. Hentig, H. (2008), *Što je obrazovanje?*, Educa, Zagreb
21. Jurčević, R.; Horvat, Z. (2024), *Research on Higher Education Policy Directions: Content Analysis of Strategic Documents*, Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 26 (2024), 2; 389-422.
22. Kant, I. (1953), *Dvije rasprave*, Matica hrvatska, Zagreb
23. Kant, I. (1976), *Kritika čistoga uma*, BIGZ, Beograd
24. Kant, I. (1990), *Kritika praktičkog uma*, Naprijed, Zagreb
25. Komar, Z. (2016), *Pedagogijski pogled na strateške europske odgojno-obrazovne dokumente*, Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja. 62/3: 25-37
26. Liessmann, K. P. (2008), *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb
27. Lyotard, J. F. (2005), *Postmoderno stanje*, Ibis grafika, Zagreb
28. Mikecin, I. (2013), *Heraklit*, Matica hrvatska, Zagreb
29. Newton, I. (2004), *Philosophical writings*, Cambridge university press, Cambridge
30. Nikšić Rebihić, E.; Komar, Z. (2024), *Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije*, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
31. Palekčić, M. (2010) *Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagogijska paradigma*, Pedagogijska istraživanja, 7 (2), 319-341
32. Palekčić, M. (2014), *Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagogijska teorijska perspektiva*, Pedagogijska istraživanja, 11 (1), 7-26
33. Papenkort, U. (2014), *Kompetencija. Konceptijsko razjašnjenje novog vodećeg pojma*, Pedagogijska istraživanja, 11 (1), 27-43
34. Pataki, S. (1933) *Problemi filozofijske pedagogije: (odnos filozofije i obrazovanja)*, B. Miletić, Zagreb
35. Piaget, J. (1983), *Poreklo saznanja*, Nolit, Beograd
36. Pinar, W. (2004), *What is curriculum theory?*, Mahwah, N. J.: L. Erlbaum Associates
37. Popham, J. (1973), *Evaluating instruction*, Prentice-hall, Inc., Eaglewood Cliffs, New Jersey
38. Popham, J. (1970), *Systematic instruction*, Prentice-hall, Inc., Eaglewood Cliffs, New Jersey
39. Previšić, V. (2005), *Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura*, Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 165-175
40. Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*, u: Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura, (ur. Previšić, V.), Školska knjiga, Zagreb

41. Ross, A. (2000), *Curriculum: construction and critique*, Routledge, New York
42. Schiro, M. (2008), *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*, Sage Publications, Los Angeles
43. Schleiermacher, F. (2005), *Predavanja o dijalektici*, u: Zovko, J. (ur.) *Klasici hermeneutike*, Filozofska biblioteka Speculatio, Zadar, str. 89-106
44. Scott, D. (2008), *Critical essays on major curriculum theorists*, Routledge, New York
45. Skinner, B. F. (1953), *Science and human behavior*, Macmillan, New York
46. Smyth, J. (2017), *The toxic university: zombie leadership, academic rock stars and neoliberal ideology*, Palgrave Macmillan, New York
47. Spinoza (1959), *Etika*, Kultura, Beograd
48. Tyler, R. (1950), *Basic principles of curriculum and instruction*, University of Chicago press, Chicago
49. UNESCO-ovo Svjetsko izvješće (2007), *Prema društvima znanja*, Educa, Zagreb
50. Vuk-Pavlović, P. (1932), *Ličnost i odgoj*, Tipografija, Zagreb
51. Weinert, F. E. (2001), *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, u: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel
52. Wittgenstein, L. (1998), *Filozofijska istraživanja*, Nakladni zavod globus, Zagreb

Curriculum-defined educational goal

Summary

Determining the goal of curriculum is the central issue of the philosophy of curriculum, since it sets its entire logic. This determination is not a technical issue only, but rather a step in the creation of the curriculum that carries deep theoretical implications not to be assumed, but explicitly explored. In our paper, we take a pedagogical perspective with the central question *What is a human being?* as a framework within which we investigate the philosophy of establishing the goal of curriculum. We start with the research of the so-called modernist goal-oriented curriculum and the historical-cultural conditions that establish it, observing it primarily through central theorists such as Bobbitt, Tyler, Bloom and Popham. On this track, we investigate the ideas of taxonomy, operationalization of educational goals, standardization of goals, and the problem of evaluation in the curriculum, which are all closely related to this curriculum philosophy. As one of the foundations of these ideas, the reduction of the concept of knowledge into the concept of competence is examined, as well as the problem of learning to learn, which becomes important in the context of the absence of an idea that may be set as the goal of education that would be valid in itself. Following these analyses, we discuss the problem of curriculum content and make a final attempt to establish – from the pedagogical angle

– the goal of the curriculum, which is based on the idea of human being as self-production, and has, within the framework of curriculum theories, the character of a synthesis of curriculum approaches focused on content and process.

Keywords: goal; curriculum; pedagogy; process; content.

izv. prof. dr. sc. Zvonimir Komar
Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju
Ivana Lučića 3, HR – 10 000 Zagreb
zkomar@ffzg.hr