

Dr.sc. Ladislav Bognar, red.prof.
Filozofski fakultet Osijek

HRVATSKI NACIONALNI KURIKULUM

Sažetak

Pojam kurikuluma u evropskoj pedagoškoj teoriji i praksi postupno se javlja od šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog stoljeća. Termin je preuzet iz američke prakse kao rezultat niza inovacijskih poticaja koji su u to vrijeme dolazili iz SAD. Pojam plana i programa postupno se zamjenjuje terminom kurikulum, ali samo pedagoško značenje ovog termina još je daleko od opće usuglašenosti. Različite teorijske orijentacije koje iz sfere filozofije, psihologije i sociologije zapljuskuju pedagogiju značajno usložnjavaju poimanje ovog fenomena. Hrvatska pedagoška teorija i praksa prošla je nekoliko razdoblja u kojima se razvijao odnos prema ovom fenomenu od vremena kad su postojali samo planovi i udžbenici koji su zamjenjivali program, preko centraliziranih programa, do izvedbenih programa koji su podrazumijevali autonomiju škole. Pojam kurikuluma javlja se relativno kasno i uglavnom se smatra sinonimom za nastavni program. Teorija kurikuluma pak predstavlja dio didaktike koji se bavi problematikom izrade i primjene nastavnih programa. Polazeći od humanističkog teorijskog pristupa program ili kurikulum treba smatrati društvenim aspektom odgojno-obrazovne intencije dok onaj individualni aspekt ostaje u nadležnosti nastavnika, učenika i roditelja. Kurikulum bi trebalo smatrati dokumentom kojim se definira društveni aspekt odgoja i obrazovanja u dijelu školskog sustava. Kurikulum čine odgojni i obrazovni ciljevi i zadaci, nastavni plan, nastavni programi pojedinih predmeta ili područja, metodička i medijska oprema kurikuluma, organizacijski aspekt i evaluacija.

Ključne riječi: *Plan i program, kurikulum, teorijski pristupi, moderna i postmoderna, zatvoreni i otvoreni kurikulum, europske tendencije, hrvatska iskustva, društveni i individualni aspekt kurikuluma, proces donošenja.*

1. Opća teorijska polazišta

Razvoj pedagogije (kao i ostalih znanosti) očito ne dovodi do jasnoće nego upravo do novih nejasnoća i nesporazuma. Baš kad je izgledalo da sve znamo o nastavnom planu i programu pojavio se pojam kurikuluma koji je doveo u pitanje sve ono što smo o tome do tada znali. Dok se pod nastavnim planom podrazumijevalo popis predmeta po razredima i broj sati tjedno ili godišnje, a pod programom nastavni sadržaji koji će se realizirati u tim predmetima, kurikulum je došao s idejom da naglasak treba dati na ciljeve koje treba operacionalizirati i učiniti ih mjerljivim. Između tog prvog koraka u jasnom definiranju ciljeva i zadataka i posljednjeg – mjerenja ili evaluacije postoji još niz koraka u kojima kroz korištenje različitih oblika, metoda, medija, okoline učenja, komunikacije i klime dolazimo do željenih rezultata. Ipak, varamo se ako mislimo da su tu stvari jasne. Različite teorijske orijentacije koje su u dvadesetom stoljeću stvorile bogatu osnovu za promjene u pedagogiji i didaktici dovele su do novih prijepora koji se između ostalog upravo prelamaju na poimanju kurikuluma kao jednog od temeljnih didaktičkih pojmova.

Prethodni odjeljak smo namjerno napisali u duhu moderne i tako došli do prvog suštinskog teorijskog prijepora između moderne i postmoderne. Za pedagogiju je važan razvoj postmoderne na filozofskom području koja počinje s M. Heidegerom, a znakovito je da se oko toga što je postmoderna malo tko slaže, ali uglavnom postoji suglasnost što postmoderna nije. «Postmodernizam nije modernizam. On predstavlja reakciju na vjerovanje da je univerzum jedinstven, dovršen i spreman za potpuno objašnjenje analitičkim pristupom. Umjesto toga postmodernizam smatra da mi živimo u svijetu djelomičnih znanja, lokalnih naracija, parcijalnih istina i evolucije identiteta.» (Lyotard, 1984.) Dok je za modernizam karakteristično traženje jednog pravog odgovora, jedine i prave definicije za postmodernizam je karakteristično uvažavanje različitih odgovora i različitih definicija kao jednakovrijednih. «Postmoderna teorija je prvenstveno zainteresirana kako se ljudi stalno adaptiraju na nove iskustvene uvjete i reinterpretaciju prošlosti. Postmoderni senzibilitet traži neprekidnu reinterpretaciju uvjeta i ranijih događaja. Izgleda da u postmodernom svijetu ne postoje univerzalne istine i jedinstvene velike teme osim jedne: Razlika postmodernog diskursa i njegove primjene je u reakciji na zagovaranje redukcionizma i totalnih istina od strane modernista.» (Sumara, Davis, Laidlaw, 2001.)

Ako ovaj teorijski diskurs apliciramo na pedagoško i didaktičko područje to znači da modernizam možemo prepoznati u Tylerovoj koncepciji kurikuluma koja se svodi na četiri osnovna pitanja:

1. Koje zadatke želimo ostvariti?
2. Koja edukativna iskustva će omogućiti ostvarivanje tih zadataka?
3. Kako ova iskustva efikasno organizirati?
4. Kako možemo utvrditi da su ti zadaci ostvareni? (Tyler, 1949.)

Ovdje se (prema J.Piirto, 1999.) radi o kompetitivnoj vanjskoj evaluaciji, dualističkom modelu odvajanja učenika i učitelja, značenja i konteksta, subjektiviteta osoba i objektivnosti znanja, učenja i okoline, linearnog napredovanja kroz vrijednosno neutralnu transmisiju informacija koje nemaju većeg značenja u posmodernom prostoru. Postmodernizam po njemu znači prevladavanje svijeta moderne (koji se ogleda u individualizmu, antropocentrizmu, patrijarhalnosti, ekonomizmu, konzumerizmu, nacionalizmu i militarizmu) i afirmaciji ekocentrizma, mira, feminizma i ostalih suvremenih emancipatorskih pokreta s naglaskom na oslobađanje od samog modernizma. Autor taj novi postmoderni pristup kurikulumu analizira kroz pojedina pitanja kao što su vrijeme, moć, tjelesnost, spiritualnost, pravda, razlike, jezik, mašta itd. Ovdje izdvajamo pitanje spiritualnosti (vidi intermeco 1.)

Intermeco 1

Miješanje spiritualnosti s religijom dovodi do zaziranja odgajatelja od sfere dječje spiritualnosti koja je važan dio života. Čitanje Biblije i molitva prije nastave, uskrсни zec koji skače preko školske ploče ili božićna jelka koja svjetluca u holu škole nisu spiritualnost i najčešće izazivaju negodovanje djece i njihovih roditelja koji su drugačijih vjerskih uvjerenja. Negiranje različitosti i nametanje jednog uvjerenja nisu u duhu postmodernizma. Zato autor smatra da umjetnost ima najviše dodira sa spiritualnošću, ona je u stanju dovesti nas do čuđenja pred univerzumom, ali i dovesti nas do najdubljih slojeva naše osobnosti, naše emocije, intelekt i maštu na određeni način suočiti s našom spiritualnošću. Zato umjetnost treba biti dio svakog kurikuluma.

(Prema: Piirto,J. 1999.)

Slijedeći paradigmu postmodernizma možemo izraziti zadovoljstvo postojanjem mnoštva različitih teorija koje svaka sa svog aspekta obogaćuju sagledavanje pojma kurikuluma.

Kad govorimo o kurikulumu onda posebno značenje pripada biheviorizmu jer je ovaj psihološki pravac u temelju tzv. kurikularnog pristupa nastavi. Njemačka zagovornica didaktike kao teorije kurikuluma K.Möller (1994.) ovaj koncept još naziva ciljno usmjereni pristup. Suština je u tome da se moraju jasno definirati i opisati ciljevi, te odrediti ponašanje koje treba pokazati učenik kao i sadržaji na kojima se treba to ponašanje očitovati. Prema tim ciljevima biraju se i sadržaji, ali i metode koje će biti djelotvorne za ostvarivanje ovih ciljeva. Na kraju slijedi ispitivanje djelotvornosti kurikuluma na osnovi realizacije postavljenih ciljeva. Ovaj pristup još je početkom dvadesetog stoljeća objasnio jedan od njegovih začetnika Amerikanac F.Bobbitt (1918.):

«Osnovna teorija (kurikuluma) je jednostavna. Ljudski život sastoji se od različitih specifičnih aktivnosti. Da bi edukacija pripremala za život mora adekvatno pripremati za takve specifične aktivnosti. Međutim njihov broj i različitost može biti istražena za svaki društveni sloj. Treba otići u poslovni svijet i istražiti pojedinosti koje čine njihove poslove. To će pokazati sposobnosti, stavove, navike, razumijevanje i forme koje su ljudima potrebne. To će biti zadaci kurikuluma. Bit će brojni, definirani i konkretizirani. Kurikulum će tada biti serija iskustava koje će djecu i mlade voditi ka ostvarenju tih zadataka.»

Njemački autori Posch, Larcher, Altrichter (1996.) ovaj pristup nazivaju «zatvorenim kurikulumom» čije su karakteristike:

- ✚ Rezultat kurikularnog procesa učenja su operacionalizirani ciljevi učenja do te mjere da se mogu točno opisati.
- ✚ Pojedini koraci koji vode do ostvarenja tih ciljeva su točno određeni za svaki stupanj.
- ✚ Spontane inicijative učenika i učitelja za istraživanjem, traženjem originalnih rješenja smatraju se ometanjima i usporavanjem na putu k cilju.
- ✚ Uspjehom se smatra ostvarenje ciljeva.

Autori navode pasivnu ulogu učitelja i učiteljica koji su stavljeni u funkciju tehničkih izvršitelja kurikuluma u čijoj izradi nisu sudjelovali. Kako to obično dovodi do neuspjeha koji se tada pripisuju nestručnosti učitelja koji «nisu dovoljno kvalificirani»

za realizaciju kurikuluma koji su rezultat rada vrhunskih stručnjaka autori zagovaraju «otvoreni kurikulum» kojem su u središtu učitelji i učenici.

«Otvoreni kurikulum» nastao je kao reakcija na klasičnu kurikularnu teoriju koja je odgojno-obrazovni proces svela na formalizam a sudionike na puke izvršitelje tuđih zamisli. On svoje teorijske osnove ima u progresivnom odgoju i raznim varijantama otvorene edukacije, ali i u mnogim suvremenim psihološkim teorijama kao što su humanizam, konstruktivizam, multipla inteligencija, teorija «lijevog i desnog mozga», ali i u sociološkim teorijama multikulturalizma, emancipacije i kritičkoj teoriji. Navedeni njemački autori ističu slijedeće karakteristike «otvorenog kurikuluma»:

- ✚ Rezultat procesa učenja nije od početka utvrđen nego se ostvaruje uz sudjelovanje konkretnih pojedinaca.
- ✚ Na ciljeve se ne gleda kao nešto nepromjenjivo nego kao na orijentaciju koja pokazuje perspektivu procesu učenja.
- ✚ Pojedini planirani koraci u učenju ne uzimaju se kao nešto konačno i nepromjenjivo nego kao poticaji koji su ponuđeni na izbor.
- ✚ Posebno je značajno da se uvažava iskustvo i učenika i učitelja odnosno da se objektivni zahtjevi dovedu u odnos sa subjektivnim iskustvom.
- ✚ Kontrola postignuća treba dati uvid u postignuto, ali i povod za kritiku i produbljivanje iskustva.

Iako je danas gotovo nemoguće dati potpuni pregled svih mogućih pristupa kurikularnoj teoriji i praksi ovdje ćemo dati prikaz M.K. Smitha (2000.) koji razlikuje (1) kurikulum kao popis znanja koje treba prenijeti, (2) kurikulum kao nastojanje za određenim postignućima kod učenika, (3) kurikulum usmjeren na proces i (4) kurikulum usmjeren na praksu (tablica 1).

Na kraju ovog odjeljka napomenimo da se kurikulum još uvijek shvaća i kao sinonim za plan i program. U tom slučaju on ima tri osnovna dijela a to su (1) cilj i zadaci, (2) nastavni sadržaji i (3) metodičke napomene. Budući da je termin kurikulum preuzet iz američke terminologije gdje nije razvijena didaktika kao grana pedagogije nego teorija kurikuluma pokriva ovo područje u zemljama s dužom didaktičkom tradicijom ponešto se drugačije pristupa ovom fenomenu.

Pristup	Liberalni	Znanstveni	Razvojni	Društveni
Orijentacija	Briga o tradicionalnim vrijednostima i elementima zapadne kulturne baštine	Ljudski život sastoji se od izvođenja određenih aktivnosti. Edukacija koja priprema za život mora pripremati za te određene aktivnosti.	Prirodni proces dječjeg razvoja vrlo je značajna i znanstveno relevantna osnova za određivanje sadržaja učenja.	Škola je značajan, možda i najznačajnija snaga socijalnih promjena i socijalne pravde.
Kurikulum	Sustavni razvoj sposobnosti zaključivanja i komuniciranja s udžbenicima.	Pod utjecajem znanstvenog menađmenta i orijentacije na socijalnu efikasnost usmjerenost na postavljanje zadataka (promjene koje se trebaju dogoditi kod učenika) i organizacija školovanja koje to omogućuje.	Uskladiti kurikulum sa stvarnim dječjim interesima i potrebama te zakonitostima učenja.	Korupcija i kriminal, rasna i rodna nejednakost, zloraba privilegija i vlasti trebaju biti direktno adresirani. Zadatak je mlade generacije potaknuti i osnažiti da se efikasno nose s ovim problemima.
Začetnici	C.W.Taylor	F.Bobbitt, R.W.Tyler	G.Stanley Hall	Lester Frank Ward
Povezano s	prenošenjem	produktom	procesom	praksom

Tablica 1: Četiri osnovna pristupa kurikulumu (prema Smith, 2000.)

* * *

U razdoblju moderne pod utjecajem bihevizma razvijena je koncepcija «zatvorenog kurikulumu» koja je posljednjih desetljeća dvadesetog stoljeća izvrgnuta ozbiljnim kritikama. U skladu s idejama postmoderne imamo ideju «otvorenog kurikulumu» koji odgovara većem broju psiholoških i socioloških teorija kao i različitim pedagoškim konceptima «otvorene edukacije». Iako se nastavni plan i program i kurikulum odnose na iste didaktičke fenomene među njima se danas prave razlike. One se odnose kako na sam pristup izradi tako i na međusobni odnos bilo da se shvaćaju kao sinonime ili da se kurikulum uzima kao širi pojam koji u sebi obuhvaća i plan i program.

2. Zapadno europska i američka iskustva

Velika Britanija je primjer zemlje gdje se termin kurikulum, koji se javlja u novije vrijeme, identificira s terminom «syllabus». Syllabus je termin grčkog porijekla a znači popis, izvod, pregled. «Ovaj pristup kurikularnoj teoriji i praksi koji se fokusira na syllabus je uglavnom usmjeren na sadržaje. Kurikulum je popis znanja – sadržaja i/ili predmeta. Edukacija je u tom smislu proces kojim se ovi prenose ili 'predaju' učenicima najuspješnijim metodama koje možemo smisliti.» (Blenkin prema Smith, 2000.) Ovaj pristup je široko prihvaćen od mnogih učitelja osnovnih škola dijelom što im pojam kurikuluma nije dovoljno jasan bilo što oni svoju ulogu vide u prenošenju određenih sadržaja učenicima, bilo da slijede tradicionalni udžbenički pristup i drže se logike propisanog predmeta. Često nastavnici oponašaju svjesno ili nesvjesno nastavu koju su sami pohađali, kaže Smith. Čak i u raspravama krajem osamdesetih i početkom devedesetih o nacionalnom kurikulumu nije se raspravljalo kako osmisliti kurikulum nego koje zadatke i sadržaje odabrati. (Smith, 2000.)

Od kasnih sedamdesetih godina prošlog stoljeća u Velikoj Britaniji se širi shvaćanje kurikuluma kako su ga opisali američki autori Bobbitt i Tyler. «Osnovni pristup je formuliranje zadataka (behavioural objectives) – jasno definiranje onoga što treba postići kako bismo mogli odabrati sadržaje i metode kojima ih je moguće realizirati i na kraju evaluirati rezultate.» (Smith, 2000.) Smith vidi mnoge probleme koji se javljaju u ovakvom pristupu. Budući da je kurikulum dizajniran izvan škole učitelji su stavljeni u poziciju tehničara koji to trebaju realizirati. Problem je i s tzv. objektivnim mjerenjem rezultata. Da bi to bilo moguće često se sadržaji dijele na male cjeline koje završavaju kao duga lista trivijalnih pojmova i kompetencija.

U Velikoj Britaniji zagovaraju se i drugačiji pristupi koji još nisu uzeli više maha u praksi. To je razumijevanja kurikuluma kao procesa (Stenhouse, 1975), kurikulum kao praksa (Grundy, 1987.) koji se razvija u dinamici interakcije akcije i refleksije. Cornbleth (1990.) zagovara kurikulum u kontekstu koji se odvija u interakciji učenika, učitelja, znanja i okoliša.

Njemačka kao i ostale zemlje ovog govornog područja imaju dugu didaktičku tradiciju u kojoj je u upotrebi termin «Lehrplan». Prema podacima koje iznosi Flechsig (1996.) planovi i programi se u Njemačkoj izrađuju od druge polovice 18.st. U nizu definicija izdvajamo onu koja ga označava kao konkretizaciju obrazovno političke intencije zakonodavca prilagođene školskoj dobi i predmetima. Pojam «kurikulum»

došao je na njemačko govorno područje iz anglosaksonske pedagogije krajem šezdesetih godina prošlog stoljeća u vrijeme studentskih nemira koji su inicirali mnoge promjene u školstvu. Dok se «kurikulum» može označiti kao širi pojam koji obuhvaća postavljanje cilja, sadržaje, postupke, situacije učenja, medije, evaluaciju dotle se «Lehrplan» uzima u užem značenju kao određivanje cilja i sadržaja.

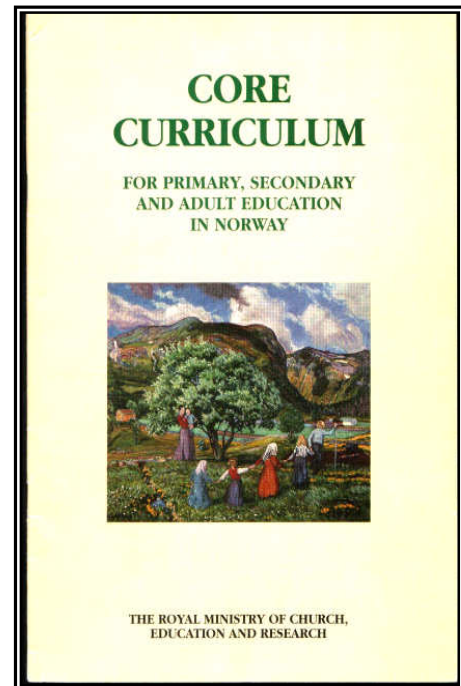
U Njemačkoj je razrađen sustav donošenja nastavnih planova i programa. Zavisno od toga o kojoj vrsti programa se radi osniva se komisija koju čine predstavnici Ministarstva, učitelji iz prakse, metodičari (Fachdidaktikären) i stručnjaci tog područja (Fachwissenschaftlern). Komisija izrađuje nacrt koji treba usvojiti Ministarstvo. Prije nego ide u primjenu plan i program se jednu ili dvije godine eksperimentalno primjenjuje, a zatim se koristi 6-8 godina. Za to vrijeme se formira nova komisija koja priprema promjene. (Flehsig, 1996.)

Sedamdesetih godina u Njemačkoj je vođena rasprava o «zatvorenom» i «otvorenom» kurikulumu. To je potaknulo niz inicijativa za nove pristupe izradi kurikuluma. Tako je 1972, bilo oko 200 razvojnih grupa koje su radile na pojedinim kurikulumima. U tim grupama je četiri ili više članova koji se formiraju unutar škola ili instituta i rade na razvoju pojedinih «otvorenih» kurikuluma. Ovdje poseban utjecaj imaju škole koje rade po principima «otvorene nastave» koja se ogleda u kružnom načinu sjedenja, slobodnom radu, tjednom planiranju, projektima i oblikovanju učioničkog prostora. Po njima osnovni problem «otvorenog» kurikuluma je kako maksimalno povećati iskustveno učenje a smanjiti poučavanje. Osim ovoga u Njemačkoj se vode rasprave i o državnom intervencionizmu i autonomiji škole. Rješenja se vide u tzv. programskoj jezgri (Kern-Cirricula) koja bi ostavila dovoljno prostora za autonomiju svake škole. (prema Posch, Larcher, Altrichter, 1996.)

Zanimljiv primjer «jezgrovnog kurikuluma» (Core Curriculum) izrađen je 1994. u Norveškoj. Polazeći od promjena koje se događaju u norveškom društvu i promjena u sustavu školstva izrađen je dokument koji nosi naslov «Jezgrovni kurikulum za osnovnu i srednju školu te obrazovanje odraslih u Norveškoj». Na 40 stranica bogato ilustriranog teksta razrađena su slijedeća poglavlja:

1. Ljudska spiritualnost: Kršćanske i humanističke vrijednosti, kulturno naslijeđe i identitet

2. Ljudska kreativnost: Kreativne sposobnosti, tri tradicije (radna, znanstvena i kulturna), kritično prosuđivanje
3. Ljudski rad: Tehnologija i kultura, učenje i radne navike, poučavanje i osobna inicijativa, od poznatog k nepoznatom, primjereno poučavanje, opći razvoj, uloga učitelja i odgajatelja, poučavanje i aktivno učenje, učenje u timskom radu
4. Liberalno odgojen čovjek: Specifična znanja, zajednički izvori, internacionalizacija i uvažavanje tradicije
5. Ljudsko društvo: Mijenjanje kulture vršnjaka, dužnosti i odgovornosti, socijalno učenje u školskoj zajednici, kultura vršnjaka, participacija roditelja i lokalna zajednica
6. Ljudska osviještenost o okolišu: prirodne znanosti, ekologija i etika, ljudi, okoliš i sukob interesa
7. Integrirano ljudsko biće



Slika 1: Jezgrovni kurikulum za norveške škole

Nakon što je ovaj dokument usvojio parlament oformljeni su timovi za izradu posebnih programa za različite razine odgoja i obrazovanja koji će polaziti od ovog jezgrovnog kurikulumu.

Kanada je svoj odnos prema kurikulumu gradila kroz svoju povijest pod velikim utjecajem SAD-ea, ali i razvijajući neke svoje specifičnosti. I ovdje se počeci kurikularne teorije vezuju za znanstveni edukativni pokret dvadesetih godina prošlog stoljeća i već citirane autore Bobbitta i Tylera. Međutim, Kanada je kroz svoju povijest imala problema razvoja nacionalnog (kanadskog) identiteta jer se radi o velikoj zemlji s izrazitim razlikama u etničkom, religioznom i jezičnom pogledu. Sve ovo se odražavalo i na problematiku izrade kurikulumu. Odgovornost za školstvo je podijeljeno između federalne i provincijske vlasti. Tako su škole financirane od federalne vlade, ali svaka provincija ima ministra obrazovanja koji je odgovoran za obrazovne strukture i procese uključujući i razvoj kurikulumu.

Za izradu školskog kurikulumu formiraju se timovi u kojima su pored predstavnika ministarstva, učitelji i konzultanti iz škola, predstavnici pojedinih

distrikata unutar provincije, predstavnici učiteljskih asocijacija, predstavnici pojedinih predmetnih specijalista, te profesori s univerziteta i institucija koje obrazuju učitelje. Predloženi kurikulum je dijelom izraz interesa ovog tima, ali se uvažavaju i rezultati znanstvenih analiza, a kad je riječ o engleskom govornom području onda su to vrlo široki izvori koji obuhvaćaju pored sjeverno američkih i britanskih iskustava i europska, australijska pa i novozelandska.

Da bi kurikulum mogao biti prihvaćen mora uvažavati i federalne interese. Tako je 1971. u skladu s nacionalnom politikom multikulturalizma zahtijevano da se uvede bilingvalizam što za englesko govorno područje znači uvođenje francuskog jezika, a za francusko engleskog jezika. (prema Sumara, Davis, Laidlaw, 2001.)

Sjedinjene Američke Države svakako su nezaobilazan činitelj kad je riječ o teoriji i praksi kurikuluma. Pojedini autori koji se bave ovom problematikom suglasni su da su utemeljitelji kurikularnog pristupa F.Bobbitt i R.Tyler. Obično se citiraju četiri Tylerova koraka: (1) zadaci, (2) iskustvo, (3) organizacija, (4) evaluacija, koji su kasnije razrađeni kod mnogih teoretičara, ali u suštini nisu promijenili suštinu ovog koncepta. Ipak, danas ni u SAD-eu nisu stvari tako jasne kad je riječ o kurikulumu. D.Carlson (2006.) parafrazirajući jednog autora kaže, da je teorija kurikuluma specifično područje koje ima jasnu prošlost, kompleksnu sadašnjost i neizvjesnu budućnost.

Problemi su počeli šezdesetih godina prošlog stoljeća tzv. krizom «Sputnik» kada je kod Amerikanaca poraslo uvjerenje da su izgubili tehnološku prednost u osvajanju svemira i utrci u naoružanju. Krenule su kritike na američko školstvo uz primjedbe da se mladi (posebno bijelci) previše meko odgajaju. Ova orijentacija izražena je Kenedijevom izrekom – sloboda, otpornost i hrabrost. (prema Carlson, 2006.)

Nasuprot tome javljaju se civilni pokreti protiv rata u Vijetnamu koji stvaraju kontrakulturu koja se ogleda u kritici biheviorističkog koncepta kurikuluma, te pozitivističkog i strukturalističkog pristupa. Javlja se poziv neo-progresivista za više humanističkog odgoja s naglaskom na efikasnosti i razvoju osobnosti.

U sedamdesetim rekonceptualizacija kurikuluma odnosi se na ukazivanje na opasnost od kurikularnog inženjeringa i pozivom da se kurikulum ne povezuje s tehnikom nego sa spiritualnošću, te da umjesto da učitelji shvaćaju vrijednosti kao ciljeve neka kreiraju edukacijsko okruženje u kojem se te vrijednosti ostvaruju. Istaknut je zahtjev da se humanističke i umjetničke vrijednosti uvažavaju jednako kao i znanosti i matematika.

U osamdesetim se prema Carlsonu događa fokusiranje kurikuluma na razvojnu teoriju, a u devedesetim izazov predstavlja socijalna teorija Vygotskog i Gardnerova teorija višestruke inteligencije. Vršena je i usporedba japanskog i njemačkog kurikuluma s američkim i konstatirano je da je «američki kurikulum milju širok a inču dubok». (Piirto, 1997.) Međutim u tim godinama kreće jedna značajna inicijativa pod nazivom «Nacionalni znanstveni obrazovni standardi». Budući da se američko školstvo nalazi pod lokalnom kontrolom gdje školski odbori i učitelji odlučuju što će učenici učiti postojala je velika neujednačenost. Zato nacionalni znanstveni obrazovni standardi predstavljaju kriterije za odlučivanje pri izradi kurikuluma na lokalnim razinama. Dokument ima slijedeće dijelove:

1. Definiranje znanstvene pismenosti
 - Principi i definicije
 - Standardi za sadržaje
2. Provedbene upute učiteljima i drugim znanstvenim edukatorima
 - Standardi poučavanja
 - Standardi postignuća
 - Standardi profesionalnog razvoja
3. Razjašnjavanje odgovornosti političkog odlučivanja i zajednice
 - Programski standardi
 - Standardi sustava

Na ovaj način nije se ulazilo u autonomiju američkih škola nego im je izrađena stručna osnova za izradu vlastitih kurikuluma u kojima će se uvažavati i širi društveni interesi koji su artikulirani kroz ovaj dokument.

* * *

Pojam «kurikulum» javlja se u SAD-eu u prvoj polovici 20. st. U većini europskih zemalja, koje imaju dužu didaktičku tradiciju, koristi se termin «plan i program» (Syllabus, Lehrplan). Termin «kurikulum» ulazi u upotrebu krajem šezdesetih i koristi se ili kao sinonim za plan i program ili u širem značenju kao novi pristup programiranju. U SAD u osamdesetim godinama pokreće se inicijativa za izradu «Nacionalnog znanstvenog obrazovnog standarda» koji je donesen 1994. a imao je za cilj pružiti pomoć američkim školama u izradi kurikuluma na lokalnoj razini.

4. Hrvatska tradicija i posebnosti

Iako je Hrvatska kroz svoju povijest bila u sastavu različitih državnih zajednica školstvo je uvijek imalo relativnu samostalnost pa možemo govoriti o hrvatskom školstvu i kroz to o iskustvima izrade kurikuluma. Sam pojam, «kurikulum» ulazi u hrvatsku pedagošku terminologiju relativno kasno tek negdje u devedesetim godinama prošlog stoljeća. Umjesto toga korišteni su vrlo različiti termini. Najčešće je u upotrebi pojam «plan i program» koji i danas dominira kako u didaktičkoj teoriji tako i u praksi.

Prvi dokumenti koji su imali neku od karakteristika plana javljaju se u okviru školskih propisa u kojima se navodi popis predmeta koje treba učiti u školi, a ponegdje i natuknice o tome što je sadržaj tih predmeta. Tako se u školskom zakonu iz 1874. navodi koji su nastavni predmeti u općoj pučkoj školi:

- a) Nauk vjere;
- b) Materinski jezik, čitanje, pisanje, slovnica, vježbe u govoru i pismenom izrazu mislih;
- c) Računstvo;
- d) Zemljopis;
- e) Povijest¹
- f) Fizika;
- g) Prirodopis;
- h) Krasopis;
- i) Geometričko oblikoslovje;
- j) Pjevanje;
- k) Gimnastika;
- l) Praktična uputa u najvažnije struke gospodarstva. K tomu za žensku djecu ženska ručna djela i uputa u kućanstvo.

U drugoj polovici 19. st. Imamo i prve programe koji nose različite nazive:

«Nastavne osnove za pučke škole» 1855.

«Osnove obučavanja za trivijalne učionice» 1858.

¹ Uz zemljopis, povijest, fiziku i prirodopis stoji napomena «na temelju čitankah» (prema Matijević, 1994.)

«Školski i nastavni red za opće pučke i građanske škole u hrvatsko-slavonskoj krajini» 1879.

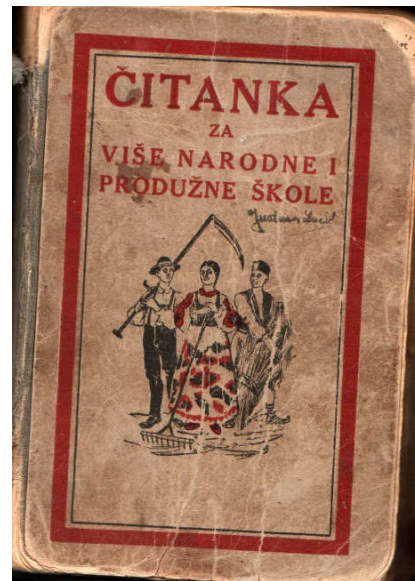
Postoje i propisani udžbenici za koje se u zakonima kaže da se druge knjige ne smiju koristiti. U praksi se to često svodilo na praksu da nastavnici programe nisu ni poznavali nego su se držali udžbenika znajući da tako ne mogu «pogriješiti». Glavni udžbenik bila je čitanka koja je u sebi zadržavala tekstove iz svih područja. Tako u čitanci za više narodne i produžne škole koja se u Hrvatskoj koristila između dva rata u Kraljevini Jugoslaviji imamo slijedeća poglavlja:

1. Čovjek – ljepota i dobrota
2. Dom – kućanstvo i narodno zdravlje
3. Oko doma – gospodarstvo, narodni običaji i društvene uredbe
4. Naš narod – povijest i zemljopis Kraljevine Jugoslavije
5. Svijet – opći zemljopis i prirodopis
6. Svemir – naše nebo
7. Čovjek i priroda – prirodoslovlje i pronalasci

Tu pored književnih tekstova nalazimo i tzv. znanstveno-popularne tekstove u kojima se govori o štetnicima u vrtu i voćnjaku, o dudovom svilcu, o događajima iz povijesti, tu su različiti putopisi, ali i članci iz gospodarstva kao što je obrada zemljišta ili sjetva.

Kad je riječ o teorijskoj razini u tom razdoblju zanimljivo je da teoretičari govore o «gradivu obučavanja» (Ilijašević, 1850.), o «izboru i opsegu učbe» (Novotny, 1867.), o «teoriji nastavne osnove» (Turić, 1906.), a jedan od najutjecajnijih hrvatskih pedagoga s početka prošlog stoljeća govori o «svrsi obuke, predmetu obuke i metodi obuke» (Basariček, 1911.). Oni se kao što vidimo bave osnovnim pojmovima kurikuluma, ali ne koriste za to neki poseban ujednačen termin.

U razdoblju do prvog svjetskog rata, ali i između dva rata evidentan je utjecaj njemačke didaktike na hrvatsku teoriju. U prijevodu njemačke didaktike (Schmieder, 1933.) postoji posebno poglavlje «Nastavni plan» (dakle doslovan prijevod njemačke riječi «Lehrplan») za koje prevoditelj u napomeni kaže: «Misli se na nastavni plan i program ili bolje rečeno nastavnu osnovu.»



Slika 2: Čitanke su nekada korištene kao programi

Nakon 1945. Hrvatska pedagogija se nalazi pod utjecajem sovjetske pedagogije. Prvi udžbenici pedagogije i didaktike bili su prijevodi s ruskog. U njima se javljaju jasno definirani pojmovi «plan» i «program» koji se razlikuju po tome što plan određuje predmete i njihovu satnicu po razredima, a program ima razrađene zadatke i sadržaje. Iako je brzo došlo do političkog razlaza s SSSR-om, što je imalo utjecaja i na pedagogiju, ipak se taj utjecaj na neki način zadržao još nekoliko desetljeća. Razlog je bio što je tadašnja ideologizirana pedagogija morala osuditi «buržoasku pedagogiju» čime su bila odbacivana sva ona različita rješenja koja su nastajala u 19. i 20. stoljeću u pojedinim europskim zemljama, a nova nisu postojala osim onih koje su nastajale u zemljama «istočnog bloka». Kad je riječ o didaktici to se posebno odnosi na teoriju odraza koja je sve vrijeme bila teorijska osnova i hrvatske didaktike.

Ipak, počevši od 1951. kad je izašlo prvo izdanje Patakijeve pedagogije, koja je imala desetak izdanja postepeno se artikulirala hrvatska pedagoška misao za koju je karakteristično traženje nekih srednjih rješenja između «stare škole» i Herbartove koncepcije nastave, te predstavnika reformskih pokreta i «nove škole» s početka stoljeća simbolički predstavljenih Deweyem. Za Herbarta se kaže da je bio «predstavnik reakcionarne buržoazije čije učenje nije mnogo obogatilo didaktičku teoriju», a za Deweya, «da polazi od pogrešne pretpostavke da je nastava identična s procesom spoznavanja... i da se nastava temelji na interesu učenika».² Kako tih godina jačaju kritike sovjetske pedagogije tako se i smanjuje oštrica kritike prema tzv. «buržoaskoj pedagogiji». Šezdesetih godina počinju izlaziti didaktički radovi Poljaka koji postupno reafirmiraju niz ideja reformske pedagogije. U svim tim radovima, gotovo na identičan način, definiraju se pojmovi «nastavni plan» kao dokument u kojem se propisuju predmeti i njihov redoslijed po razredima, te tjedni broj sati, a «nastavni program» kao školski dokument kojim se propisuju nastavni sadržaji³.

Pedesetih i šezdesetih godina u Hrvatskoj se posebno intenzivno radi na razvoju osnovne škole koja prelazi na osmogodišnje obavezno školovanje, a važan dio te škole bio je i plan i program koji je donesen 1959. i objavljen u knjizi pod naslovom «Osnovna škola – odgojno obrazovna struktura» (prvo izdanje 1960. a drugo prerađeno 1964.), vrlo je pomno izrađen i mada ne nosi naziv kurikulum ovo je prvi dokument takve vrste u Hrvatskoj koji je imao gotovo sve vrste kurikularnog pristupa. Na početku je razrađena društvena uloga škole i odgojno-obrazovni zadaci, zatim slijedi prikaz

² Pataki, S. ur. (1951.) *Opća pedagogija*, PKZ, Zagreb, str. 179-180.

³ Poljak, V. (1982.) *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, str. 30 i 37.

psihofizičkog razvoja djece osnovnoškolske dobi. Nastava je podijeljena na plan i programe pojedinih predmeta i dodatnu nastavu. Iza toga slijede slobodne aktivnosti, fizički i zdravstveni odgoj, kulturna i javna djelatnost škole, praćenje i vrednovanje, te organizacija i rukovođenje školom. Nakon desetgodišnjeg praćenja donesena je 1972. i treća verzija pod naslovom «Naša osnovna škola, Odgojno-obrazovna struktura». U ovaj trećoj verziji uvodi se termin «izvedbeni program» koji trebaju izraditi škole i učitelji na osnovi ovog republičkog programa.

Sve ovo vrijeme u Hrvatskoj možemo govoriti ipak o pristupu karakterističnom za razdoblje moderne: teži se traženju jedinstvenih rješenja koja se proglašavaju kako na teorijskoj tako i praktičnoj razini jedino ispravnim. Učitelji se još uvijek stavljaju u poziciju pasivnih izvršitelja programa, a da u tome ne bi lutali pored udžbenika, koji su obavezni, dobivaju i priručnike kojih se trebaju pridržavati. Uvedeno je i testiranje kao vanjski oblik evaluacije koji je još više umrtvilo inicijative učitelja, a učitelji su se bavili realizacijom programa i pripremom učenika za testiranje, a manje razvojem njihovih osobnih mogućnosti.

Sedamdesetih godina počinju promjene u srednjim školama koje su predstavljale daljnje otvaranje hrvatske školske prakse prema idejama iz drugih europskih zemalja. Programi koji se donose na republičkoj razini nazivaju se «programska jezgra», a od škola se traži da rade svoje «izvedbene programe» želeći na taj način dati veću autonomiju školama i lokalnim zajednicama na koje je prešlo i financiranje škola. Krajem osamdesetih i početkom devedesetih, posebno na teorijskom planu, dolazi do zagovaranja školskog pluralizma koji bi značio daljnju demokratizaciju društva i autonomiju škola⁴. Javili su se i mnogi projekti, ali i pojedinačne inicijative koje su u praksi realizirale te nove ideje. Javljaju se u praksi pojedini alternativni koncepti odgoja i školstva. U ovom razdoblju možemo, posebno na teorijskoj razini, govoriti o elementima postmoderne.

Od druge polovice devedesetih ponovno se na području školstva vraća na težnje za unitarnim rješenjima, a autonomija škole je bila potpuno ukinuta. Što zbog ratnih zbivanja, a što zbog utjecaja nekompetentnih ljudi na školstvo, svi pokušaji da se proces postmodernizacije hrvatskog školstva nastavi, ostao je uglavnom neuspješan.

⁴ Evo nekih naslova koji se javljaju u to vrijeme: «Pluralizam u odgoju i školstvu», «Prema školi otvorenih vrata», «Osnovna škola u svijetu», «Prilozi razvoju pluralizma u odgoju i školstvu».

* * *

U Hrvatskoj se prvi dokumenti koji se bave kurikularnim pitanjima javljaju relativno rano, a koriste se termini «nastavne osnove», «osnove obučavanja», «nastavni red», «nastavni plan», «nastavni program», «programska struktura». U najdužoj su upotrebi pojmovi «plan i program». Šezdesetih i sedamdesetih godina javlja se naziv «odgojno-obrazovna struktura» koja je imala sve karakteristike kurikuluma. Sam pojam «kurikulum» javlja se od devedesetih godina prošlog stoljeća. Ideje postmoderne prisutne su krajem osamdesetih i početkom devedesetih u obliku zagovaranja pluralizma kako u pedagoškoj teoriji tako i u praksi, ali su kasnije napuštene.

4. Teorijsko – metodološka polazišta za izradu kurikuluma

«Stalno posredujući znanje, zaboravljamo na ono poučavanje koje je najvažnije za ljudski razvoj: poučavanje koje može biti pruženo jedino pukom prisutnošću jedne zrele osobe koja nas voli.» E. Fromm

Kad je riječ o teorijsko-metodološkom pristupu onda je važno reći koji pristup zagovaramo. Već iz uvodnog citata je vidljivo da se zalažemo za humanistički pristup koji je orijentiran na učenika i koncept otvorene nastave koji omogućava kreativan pristup nastavi od strane učitelja, ali i učenika i njihovih roditelja. Po ovoj koncepciji odgojno-obrazovni proces se treba baviti ljudima, a ne predmetima. Smisao nastave ne može biti realizacija programa, nego razvoj ljudskih mogućnosti svakog učenika. Nije smisao nastave da učenike provedemo kroz labirint kurikuluma i na kraju provjerimo tko je uspio, a tko zalutao u neprohodnim hodnicima. Smisao nastave je inicijacija mlade generacije u društvo, kroz usvajanje sustava vrijednosti, te dostignuća znanosti, umjetnosti i tehnologije, ali i otkrivanje vlastitih mogućnosti, razvoj samopouzdanja i spremnosti da se uhvatimo u koštac s izazovima života u društvu koje se mijenja. Gdje je tu uloga kurikuluma?

Kurikulum tu može i pomoći i odmoći. Zatvoreni kurikulum koji odgojno obrazovni proces ne vidi kao ljudski proces nego kao proces ostvarivanja ciljeva kurikuluma i postizanje rezultata na testiranju je nešto što nije prihvatljivo. Ipak, kurikulum je potreban kao ideja vodilja, kao orijentacija, kao poticaj i oslonac učitelju. Čak i neke ideje koje je razvio koncept zatvorenog kurikuluma kao priručnici, nastavni paketi, su također dobro došli jer kreativnom učitelju mogu pružiti veću mogućnost izbora, a onom s manje ideja mogu ipak biti podrška da je u stanju izvesti uspješnu nastavu. Ono što treba odbaciti od te koncepcije su «obavezni» udžbenici, «obavezni» priručnici, «propisani» načini rada, «službeni» testovi.

Hrvatsku tradiciju da se koriste pojmovi plan i program bi trebalo zadržati kao didaktičke pojmove, ali ih treba shvatiti kao dio kurikuluma. U skladu s teorijom kurikuluma u programu treba pomjeriti naglasak sa sadržaja na ciljeve i zadatke. Pojam kurikulum bi trebao imati šire značenje i on bi u sebi sadržavao nastavni plan, ali i programe za pojedina područja i predmete. Tako bi trebalo izraditi po jedan kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, za osnovnu školu, za svaki tip srednje škole, ali to trebaju biti tzv. jezgrovni kurikulumi. Oni bi pružali orijentaciju pojedinim ustanovama i učiteljima da izrade svoje «izvedbene programe». Pri tome cijeli taj posao treba svesti

na što manje pisanja, a svi programi trebaju biti samo orijentacija i pružati apsolutno povjerenje u stručnost i kompetentnost učitelja i učiteljica.

«Učitelj je biće mašte, umjetnik, a ne poštar s velikom kožnom torbom 'trikova', 'strategija' i 'pojnova' u sustavu dostave kurikuluma učenicima. Svaka tema, svaki razred je jedna nepoznata priča. Svako razredno razdoblje je novela koja čeka da bude napisana, drama koja čeka da bude odigrana. Često izgubimo iz vida da su sva područja kurikuluma produkt ljudskih emocija, mašte, strasti i snova. Odakle tu matematika? Odakle znanost? Ljudska bića su istražila i stvorila ove fenomene svojom maštovitom mišlju i snovima.» (Piirto, 1997.)

Kurikulum za pojedinu razinu odgojno-obrazovnog sustava treba prvenstveno artikulirati odgojno-obrazovnu intenciju. Da bismo objasnili složenost ovog didaktičkog pojma treba objasniti što on znači u nastavi i koja je tu uloga kurikuluma. Odgojno-obrazovni proces ima svoju odgojnu i obrazovnu dimenziju, ali i svoj individualni i društveni aspekt.

CILJ	ODGOJ	OBRAZOVANJE
INDIVIDUALNI aspekt	Ostvarenje ličnosti	Stjecanje znanja, razvoj sposobnosti i senzibiliteta
DRUŠTVENI aspekt	Afirmacija društvenih vrijednosti	Razvoj kulture i civilizacije

Tablica 2: Cilj odgojno-obrazovnog procesa

Individualni aspekt cilja odgoja i obrazovanja ne može biti dio kurikuluma jer se on određuje u direktnom odnosu s konkretnim učenicima. Kurikulum treba artikulirati samo društveni aspekt odgoja i obrazovanja. Dok se pojedinac prema društvu odnosi svojim sustavom potreba i interesa, dotle se društvo prema pojedincu odnosi sustavom vrijednosti, te znanstvenim, umjetničkim i tehnološkim dostignućima. Ako ovo

uvrstimo u prethodnu tablicu dobivamo sliku kompleksnosti nastavnih zadataka odnosno odgojno-obrazovne intencije.

ZADACI	ODGOJ	OBRAZOVANJE
INDIVIDUALNI aspekt	Zadovoljavanje bioloških, socijalnih i samoaktualizacijskih potreba	Zadovoljavanje spoznajnih, doživljajnih i psihomotornih interesa
DRUŠTVENI aspekt	Usvajanje egzistencijalnih (gospodarskih), socijalnih i kulturnih vrijednosti	Usvajanje znanstvenih, umjetničkih i tehnoloških dostignuća

Tablica 3: Zadaci odgojno-obrazovnog procesa

Ako sad apstrahiramo individualni aspekt cilja i zadataka odgoja i obrazovanja onda dobijemo da u kurikulumu kojim se definiraju društvene intencije imamo posla sa slijedećim pojmovima: odgojni cilj i odgojni zadaci (egzistencijalnog, socijalnog i humanističkog odgoja), te obrazovni cilj i obrazovni zadaci (znanstvenog, umjetničkog i tehnološkog obrazovanja). To je didaktička razina i ovdje nije moguće definirati konkretne vrijednosti i elemente kulture i civilizacije koje će se nastojati afirmirati putem nastave. O tome odlučuju dominantne društvene grupe. Ako su u toj poziciji konzervativne društvene snage oni će postaviti za cilj održavanje postojećih društvenih odnosa, ako se radi o snagama koje zagovaraju promjene kao cilj će biti ohrabrivanje učenika za angažiranje na promjenama. Budući da društva nisu homogene cjeline ono čemu bi trebalo težiti to je da se koliko je moguće afirmiraju više opći a manje parcijalni društveni interesi o čemu bi trebalo donijeti nacionalni konsenzus.⁵

⁵ U primjeru norveškog «Core Curriculumuma» jasno možemo prepoznati liberalnu političku opciju i kršćansku vrijednosnu orijentaciju.

DRUŠTVENE INTENCIJE	ODGOJ	OBRAZOVANJE
CILJ	Afirmacija društvenih vrijednosti	Razvoj kulture i civilizacije
ZADACI	Usvajanje gospodarskih, socijalnih i kulturnih vrijednosti	Usvajanje znanstvenih, umjetničkih i tehnoloških dostignuća

Tablica 4: Odgojno-obrazovne intencije koje se definiraju kurikulumom

Matrica koju donosimo je didaktički misaoni okvir koji treba imati u vidu pri izradi kurikuluma na nacionalnoj razini. Pri tome treba imati na umu da je to samo polovica onog što se ostvaruje u nastavi. To je društveni aspekt odgoja i obrazovanja. Individualni aspekt odgoja zavisi o konkretnim biološkim, socijalnim i samoaktualizacijskim potrebama konkretnih učenika, a individualni aspekt obrazovanja o konkretnim spoznajnim, doživljajnim i psihomotornim interesima učenika koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu (nastavi).

Odgojno-obrazovna intencija se realizira putem sadržaja i aktivnosti. U nacionalnom kurikulumu mora se donijeti odluka kako će ti sadržaji i aktivnosti biti strukturirani. To se određuje nastavnim planom. U nas je već uobičajeno da se u predškolskoj i mlađoj školskoj dobi koriste odgojno-obrazovna područja, a u višim razredima osnovne škole i srednjoj školi predmeti. Autori kurikuluma se trebaju prethodno odlučiti za strukturu plana i njegovo vremensko dimenzioniranje.

Slijedi izrada programa u kojem se definiraju zadaci pojedinog područja ili predmeta, a zatim sadržaji i aktivnosti⁶ strukturiraju po predmetnim područjima (kao što je slučaj u nastavi jezika, likovnoj i glazbenoj kulturi) ili po cjelinama i temama tako da se u svakoj temi u obliku natuknica navedu sadržaji i aktivnosti koji tu spadaju.

Jedan od problema u dosadašnjim programima u Hrvatskoj je što nisu ni planom predviđena područja i vrijeme, a ni programom sadržaji i aktivnosti kojima će se

⁶ Kad je riječ o programu biologije npr. uglavnom se radi o sadržajima, a kad je riječ o tjelesnom odgoju radi se o aktivnostima.

realizirati odgojni cilj i zadaci pa se stalno govori kako je odgoj zapostavljen. Zato ovdje donosimo moguće strukturiranje sadržaja socijalnog odgoja (tablica 5).⁷

Aspekt odgoja	ODGOJNO PODRUČJE	I. - III. razred	IV. - V. razred	VI. - VIII razred
SOCIJALNI ODGOJ	ODGOJ ZA ŽIVOT U ZAJEDNICI	Slušati druge	Da li se čujemo	Razumjeti druge
		Ti si moj prijatelj	Sviđaš mi se jer...	Afirmacija
		Suradničke igre	Natjecanje ili suradnja	Kako surađivati
		JA i TI	MI i ONI	Prijatelj - neprijatelj
	SPOLNI ODGOJ	Djevojčice i dječaci	Mama i tata se vole	Mladići i djevojke
		Tko se tuče taj se voli	Zaljubljenost	Ljubavni odnos
		Djecu ne donose rode	Rođenje djeteta	Kontracepcija
		Mama i tata	Jednakost i razlike	Predrasude o ženama i muškarcima
	ODGOJ ZA NENASILJE	Uh što sam ljut/ljuta	Oprezno s ljutnjom	Kako se odljutiti
		Što me sve ljuti	Svađa ili kompromis	Konflikt
		Tuča ili dogovor	Svi smo pobjednici	Rješenje bez poraza
		Kako se pomiriti	Posredovanje	Medijacija
	ODGOJ ZA MIR	Igre rata i igre mira	Mir i ratovi	Nasilno rješavanje sukoba
		Zašto ne volim rat	Posljedice rata	Rat u Hrvatskoj
		Moja obitelj u ratu	Sjećanja na rat	Heroji mira
		Djeci treba mir	Kako živjeti u miru	Akcije za mir

Tablica 5: Sadržaji socijalnog odgoja za osnovnu školu

Sadržaji u nacionalnom kurikulumu trebaju se dati dovoljno uopćeno da bi učiteljima praktičarima bila ostavljena mogućnost njihove konkretizacije i aktualizacije. Budući da se odgoj i obrazovanje mora vezivati za potrebe i interese učenika taj dio može odraditi sama učiteljica/učitelj u dogovoru s učenicima. Ako se radi npr. o nekoj temi iz prirode i društva može se poći od pitanja učenika o toj temi. Tako su učenici drugog razreda osnovne škole o temi vrijeme i padaline postavili mnoga pitanja koje program nije mogao predvidjeti (intermeco 2).

Otvoreni kurikulum je dovoljno širok da ostavlja mogućnost i za ovaj individualni aspekt obrazovanja koji on niti ne može predvidjeti. Sustavno nizanje tema u programu omogućuje sistematičnost učeničkih znanja, ali svaku temu treba realizirati u skladu s interesima i potrebama učenika.

⁷ Bognar, L. (2001.) Metodika odgoja, Pedagoški fakultet, Osijek, str. 183. U knjizi je dat prijedlog program odgoja za osnovnu školu.

Intermeco 2

Zašto sijeva kad grmi? Kako nastaje grom?

Kako se voda iz rijeke isparava? Kako nastaje duga?

Što je to barometar? Kako to oblaci šeću nebom? Zašto munja može ubiti?

Zašto je jutros bilo magle? Zašto pahuljice slične na zvjezdice?

Zašto je snijeg bijel, a voda nije bijela? Kako mraz uništava cvijeće?

Kako to da ljeti pada krupan led? Zašto je bolje prati u kišnici? Kako to da pod kišobranom ne pokisnemo, a i on je od krpe, a odjeća promoči na kiši?

Što je to inje? Koliko boja ima duga? Odakle duga dobiva boje? Kako nastaje kiša?

Metodičko i medijsko opremanje kurikuluma ima veliko značenje. Pri tome ne mislimo da to (osim kraćih uputa) treba biti dio dokumenta koji nazivamo kurikulum nego sva ona prateća oprema koja olakšava učiteljicama i učiteljima realizaciju nastave. Metodički dio uglavnom čine priručnici za učitelje koje treba shvatiti kao zbirku ideja, a nikako ne kao obavezan način izvođenja nastave. Konačna rješenja se moraju prepustiti samim učiteljima.

Slično je i s medijima. Tzv. nastavni paketi su svakako dobro došli. Tu mislimo na različite udžbenike, radne bilježnice, radne listove, nastavne listiće, nosače zvuka i slike, pribore za pokuse, zbirke igara i sl. I ovdje je sve ponuđeno na izbor. Učitelji često i vremenski ne stižu sve sami pripremiti, a ponekad ne mogu to ni tehnički realizirati. To nikako ne znači da učitelji neće mnogo toga sami pripremiti (radne listove za grupne aktivnosti, nastavni listić za učenika koji treba individualan pristup i sl.), ali im ova ponuđena oprema ostavlja više vremena za kreativno osmišljavanje nastavnog procesa. Pri tome treba ponovno naglasiti da u jednom otvorenom kurikulumu ništa nije obavezno, ali je mnogo toga ponuđeno na izbor.

Za osuvremenjivanje nastave, čemu težimo pri izradi novog kurikuluma, veliko značenje ima edukacija učitelja. I ovdje je važno da je ta edukacija ponuđena na izbor i da se učitelji opredjeljuju za onu tematiku koja ih osobno zanima. Pored znanstvenika pojedinih područja, metodičara, autora pojedinih programa važno je da voditelji budu i kreativni učitelji praktičari. Pri tome je važno da se edukacija ne vrši neprimjerenim predavačkim pristupom nego da se koriste pristupi koje zagovaramo u nastavi pri realizaciji otvorenog kurikuluma.

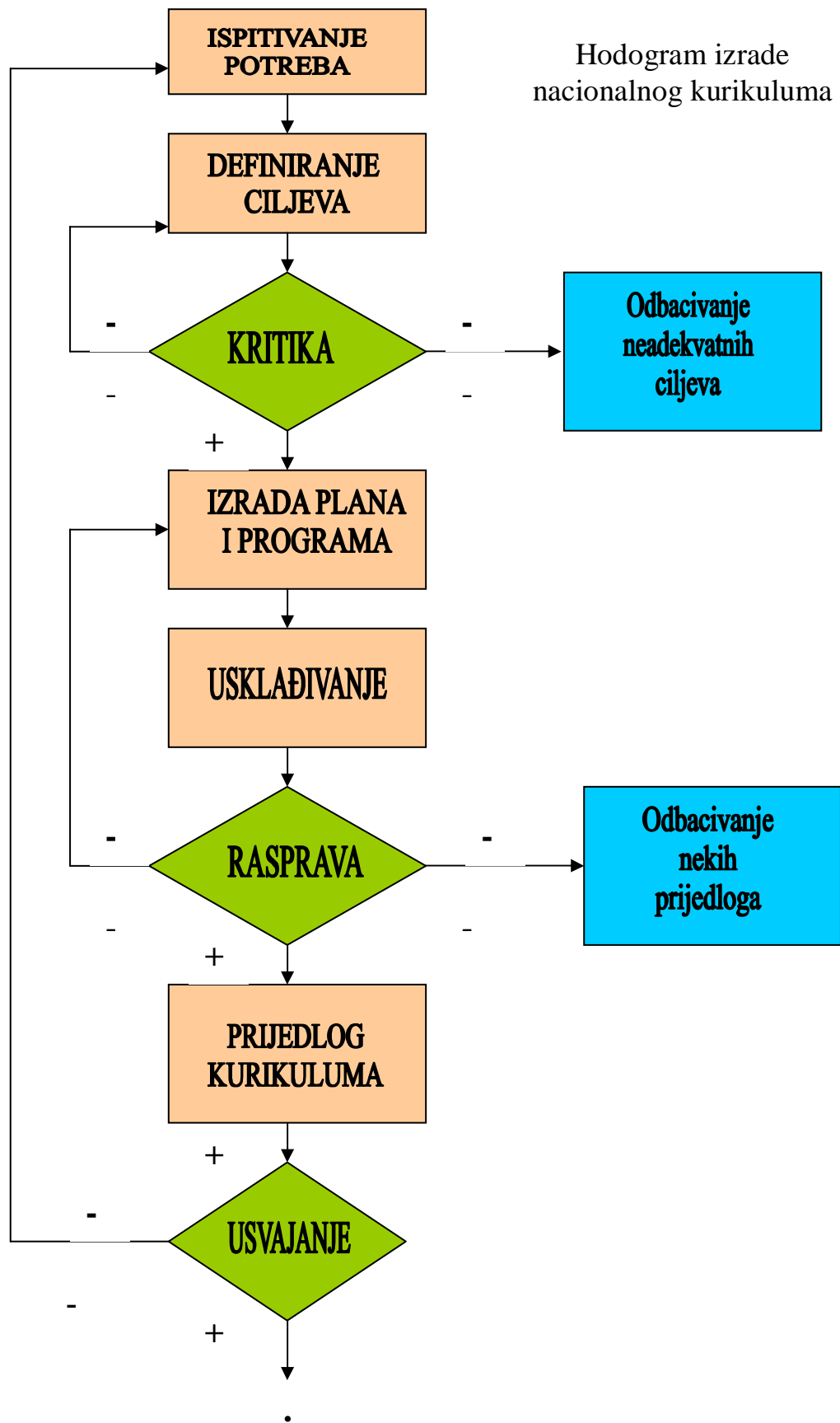
Evaluacija je važna etapa odgojno-obrazovnog procesa. U humanističkom pristupu koji ovdje zagovaramo ona mora biti bitno drugačija od onoga kako se to sad događa u našoj praksi.

Intermeco 3

Na učiteljskom stručnom skupu javila se jedna studentica koja je pohađala školu u Australiji i onda došla u našu srednju školu i ispričala svoju priču. Kaže, da ju je jako neugodno iznenadilo kako su se ovdje nastavnici odnosili prema njenom radu. Dok su se tamo radovali kad bi nešto uradila, hvalili je i hrabрили ovdje je imala osjećaj da svi jedva čekaju da nešto ne zna, nema ili ne može. Stalno je imala osjećaj da je zlurado vrebaju iza ugla kako bi je uhvatili u nečemu lošem.

Postoji formativna i sumativna evaluacija. Prva se odnosi na sam proces i najčešće se vrši tako da učenicima omogućimo da izraze kako su se osjećali na nastavi, što su novo naučili i koja su im se nova pitanja otvorila, što im se sviđjelo, a što ne, te kakve imaju prijedloge za budući rad. Formativna evaluacija može se vršiti i tako da promatrači prate rad grupa i na kraju podnesu svoje izvještaje. Sumativna evaluacija odnosi se na postignuća u odgoju ili obrazovanju. To može biti pismo učeniku na kraju godine koje piše razrednica/razrednik, to može biti razgovor s učenicom/učenicom. To mogu biti esej testovi, ali i neki ispiti znanja ili sposobnosti. To može biti razgovor o zbirci učenikovih radova ili o njihovoj mapi u koju ulažu svoje najbolje radove. Tamo gdje se donose brojčane ocjene one moraju biti usuglašene s učenicom i ne smiju ostaviti gorak okus nepravde i neuspjeha.

Evaluacija bi trebala na određen način biti malo slavlje, «slavljenje učenja», ono najljepše u cijelom odgojno-obrazovnom procesu, etapa u kojoj sumiramo rezultate naših nastojanja i radujemo se postignutom.



Proces izrade nacionalnog kurikuluma počinje prikupljanjem prijedloga o društvenim zahtjevima za određeni školski podsustav. Dobro je prikupiti prijedloge od svih zainteresiranih institucija i pojedinaca. Cijeli taj posao treba nositi neka od institucija kojoj ministarstvo povjeri taj zadatak.

Tim eksperata treba sve dobivene zahtjeve artikulirati u ciljeve i zadatke vodeći računa o matrici koja je prikazana na tablici 4. Dakle treba razdvojiti ciljeve odgoja i obrazovanja, a zatim odgojne ciljeve razraditi na zadatke egzistencijalnog (gospodarskog) odgoja, socijalnog odgoja i humanističkog odgoja, a obrazovne ciljeve razraditi na zadatke znanstvenog obrazovanja, umjetničkog obrazovanja i tehnološkog obrazovanja. Ovaj početni dokument bi trebalo usvojiti neko tijelo koje bi se oformilo na razini Ministarstva. Vjerojatno će doći do kritičkog promišljanja pa će radna tijela trebati uvažiti primjedbe i napraviti doradu prijedloga.

Kada su usvojeni ciljevi i zadaci timovi eksperata trebaju najprije izraditi nastavni plan odnosno odgojno-obrazovnu strukturu kroz koju je moguće ostvariti društvene intencije postavljene ciljem i zadacima. Kad je usvojen plan onda se kreće na izradu programa pojedinih predmeta i odgojno-obrazovnih područja. Ovdje treba napomenuti da radne grupe za izradu programa ne smije biti prevelike jer to ometa timski rad. Obično je praksa da ne budu manje od četiri, a ne veće od deset. Važno je da u njima budu predstavnici struke, metodičari i učitelji praktičari, a ako se radi o srednjoj školi i predstavnici učenika i gospodarstva.

Kada se izrade prve verzije programa potrebno je da predstavnici radnih grupa usuglase srodne programe vodeći računa o međusobnoj korelaciji ili odbacivanju nepotrebnih ponavljanja. Planovi i programi zatim trebaju ići na javnu raspravu nakon koje će se neki prijedlozi morati odbaciti, te doraditi i plan i programe.

Eksperimentalna provjera koja bi trajala jednu do dvije godine treba omogućiti izradu konačne verzije kurikuluma koju će usvojiti nadležno tijelo Ministarstva. Početak primjene kurikuluma znači i početak znanstvenog praćenja njegove realizacije u praksi i pripreme za izradu novog. Bilo bi dobro da kurikulumi budu tako fleksibilno napravljeni da se mogu koristiti 8 – 10 godina. Prečesto mijenjanje kurikuluma dovodi do nestabilnosti školskog sustava, a rijetke promjene čine kurikulume zastarjelim i neprimjerene potrebama društva koje se mijenja.

* * *

Budući da zagovaramo postmoderni pluralistički pristup humanističke orijentacije nacionalni kurikulum vidimo kao otvoreni kurikulum koji predstavlja

solidnu osnovu učiteljima za izradu izvedbenog kurikuluma. Nacionalni kurikulum bi trebalo donijeti kao poseban dokument za svaki dio odgojno-obrazovnog sustava, a on bi trebao sadržavati i nastavni plan kao i nastavne programe za pojedina odgojno-obrazova područja i predmete. Proces donošenja je složen i odgovoran društveni čin koji mora proći i demokratsku proceduru i evaluaciju, ali je to ipak stručan posao koji moraju raditi kompetentne i stručne osobe. Što se tiče alternativnih koncepcija one mogu koristiti nacionalni kurikulum kao jezgru i na osnovi njega izraditi svoj izvedbeni kurikulum ili mogu stručnom tijelu na razini Ministarstva ponuditi svoj originalni kurikulum na usvajanje.

Literatura

Bobbitt, F. (1918.) The Curriculum, Boston: Houghton Mifflin

Bognar, L./Matijević, M. (2005.) Didaktika, Školska knjiga, Zagreb

Cornbleth, C. (1990.) Curriculum in Context, Basinstoke: Falmer Press

Dewey, J. (1902.) The Child and the Curriculum, Chicago: University of Chicago Press

Flechsing, K.H. (1996.) Einführung in die Interkulturelle Didaktik, <http://www.ikud.de/edh6.htm>

Grundy, S. (1987.) Curriculum: product or praxis? Lewes: Falmer Press

Klafki, W./Schulz, W./Cube, F./Möller, C./Winkel, R./Blankertz, H. (1994.) Didaktičke teorije, EDUCA, Zagreb

Liotard, J. (1984.) The postmodern condition: A report on knowledge (G.Bennington & B.Massumi, Trans.) Minneapolis: University of Minnesota Press

Matijević, M.ur. (1994.) Prilozi razvoju pluralizma u odgoju i školstvu, Filozofski fakultet, Zagreb

(1994.) National Science Education Standards, <http://www.nap.edu/readingroom/books/nses/1.html>

Piirto, J. (1997.) Twelve Issues: Implications of Post-modern Curriculum Theory for the Education of the Talented, <http://personal.ashland.edu/~jpiirto/twelve.htm>

Posch, P./Larcher, D./Altricher, H. (1996.) Curriculum/Lehrplan, <http://plaz.uni-paderborn.de/Service/PLAN/plan.php?id=0003>

Schmieder, J. (1933.) Opća didaktika, Nakladom knjižare A.Čelap, Zagreb

Smith, M.K. (2000.) "Curriculum theory and practice" The encyclopedia of informal education, www.infed.org/biblio/b-curric.htm

Stenhouse, L. (1975.) An introduction to Curriculum Research and Development, London: Heineman

Sumara, D./Davis, B./Laidlaw, L. (2001.) Canadian Identity and Curriculum Theory: An Ecological, Postmodern Perspective, Canadian Journal of Education 26, 2, 144-163

Tyler, R. W. (1949.) Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago: University of Chicago Press