



Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas

Milan Matijević i Višnja Rajić

Katedra za pedagogiju i didaktiku, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

U ovom radu autori povijesno-komparativnom metodom analiziraju kurikulumske promjene u procesu poučavanja i učenja u školi. Analiza projekata i reformskih pravaca je usmjerena na čitavo 20. stoljeće, s naglaskom na početak 21. stoljeća u svijetu i Hrvatskoj. U prvoj polovini prošlog stoljeća kurikulumske promjene se odvijaju pod snažnim utjecajem pokreta reformske pedagogije. U to su vrijeme aktualni projekti poput radne škole (G. Kerschensteiner, H. Gaudig), aktivne škole (A. Ferriere, C. Freinet i dr.) te didaktički projekti i modeli koje iniciraju i zagovaraju pedagozi i učitelji (J. Dewey, M. Montessori, R. Steiner, C. Freinet i dr.). U drugoj polovini prošlog stoljeća kurikulumske promjene se odvijaju pod jakim utjecajem pedagoških i psiholoških znanstvenih spoznaja te teorija učenja i kurikulumskih teorija (J. Piaget, L. Vygotsky, B. Bloom, R. Gagne, J. Bruner, E. Dale). Početkom 21. stoljeća prepoznatljiva su dva trenda u reformama obrazovnih sustava: trend globalnih reformi gdje pozornost obrazovnih stručnjaka privlače rezultati međunarodnog vrednovanja ishoda obrazovanja PISA (2000. do 2012.) kao i preporuka Europskog Parlamenta i Savjeta (2006) o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, te alternativni reformski pokret (Sahlberg, 2012). Analize velikog broja studija i prikaza kurikulumskih promjena pokazuju da se one organiziraju ili odvijaju parcijalno (pojedine kurikulumske sastavnice, kurikulumi jednog nastavnog predmeta ili područja) ili cjelovito (kurikulumi određenog stupnja školovanja, odnosno određene vrste škole). Autori nastoje utvrditi i objasniti zakonitosti pokretanja i metodologiju provođenja kurikulumskih promjena u školi.

Ključne riječi: didaktička reforma, kurikulumske promjene, nastava, obvezno obrazovanje, unutarnja reforma

Uvod

U radovima hrvatskih didaktičara i pedagoga koji razmatraju povijest didaktike i nastave uobičajeno je period do osamdesetih godina 19. stoljeća označavati sintagmom 'stara škola', a period od osamdesetih godina 19. stoljeća do početka Drugog svjetskog rata izrazom 'nova škola'. Period nakon Drugog svjetskog rata označava se obično sintagmom 'suvremena škola'. To je uvjetna periodizacija jer i u 'suvremenoj školi' ima mnogo elemenata 'stare' i 'nove škole'. Čak i danas, više od stotinu godina od vremena kada se javljaju prvi projekti i pravci reformske pedagogije odnosno 'nove škole', u učionicama i nastavi ima previše frontalne predavačko-prikazivačke nastave uz koju se ne mogu ostvariti očekivani ishodi učenja i/ili odgoja. Za nastavu se još uvijek može kazati da je previše intelektualistička, odnosno usmjerena na učenje u kognitivnom području, uz zanemarivanje afektivnog i psihomotornog razvoja, a na taj nedostatak su predstavnici 'nove škole' ukazivali prije više od stotinu godina (npr. J. Dewey, M. Montessori i drugi). To je nastava u kojoj se nedovoljno brine o zadovoljavanju osnovnih razvojnih potreba. Slika o učeniku u svim vidovima unutarnje i vanjske evaluacije gradi se uglavnom na uspjesima učenika koji su u vezi logičko-matematičke i verbalno-lingvističke inteligencije. Tako je i u slučaju najpoznatijeg svjetskog projekta vanjske evaluacije poznatog po skraćenici PISA.

Većina promjena koje su se događale u školskom sustavu i nastavi odnosile su se na promjene trajanja osnovne i/ili obvezne škole te uvođenje novih ili izostavljanje nastavnih predmeta iz nastavnih planova osnovnih i srednjih škola. Učionice i didaktika koja se u njima događala uglavnom su slijedile logiku frontalne predavačko-prikazivačke nastave. Čak i najnovije informa-

cijsko komunikacijske tehnologije i alati koji ulaze u učionice (LCD projektori, PowerPoint prezentacije i pametne ploče) slijede logiku nastave u kojoj učenici uglavnom sjede, slušaju i gledaju.

Cilj je u ovom radu objasniti osnovne didaktičke i pedagoške pojmove koji se pojavljuju u pokušajima pojašnjavanja unutarnje i vanjske promjene u nastavi i školi. Na temelju povijesno-komparativne analize promjena koje su se događale (tijekom proteklih stotinjak godina) ili se još uvijek događaju u školi (u Hrvatskoj i svijetu) autori na kraju rada pokušavaju sistematizirati preporuke onima koji će biti u situaciji inicirati i/ili provoditi promjene, s naglaskom na unutarnje promjene u nastavi¹.

Didaktičke i/ili kurikulumske promjene

Didaktičke, odnosno kurikulumske promjene podrazumijevaju (Matijević, 1991; Poljak, 1988):

- promjenu postojećih, uvođenjem novih didaktičkih strategija,
- uvođenje novih nastavnih predmeta,
- izostavljanje (ukidanje) postojećih nastavnih predmeta,
- izostavljanje određenih tema iz postojećih nastavnih predmeta ili smanjenje vremena bavljenja nekim temama,
- povećanje/smanjivanje nastavnih sati za određene nastavne predmete,
- uvođenje novih nastavnih tema u postojeće nastavne predmete (npr. zdravstveni odgoj, građanski odgoj, poduzetništvo, informatika),
- uvođenje međupredmetnih tema,
- stjecanje nekih ključnih kompetencija u više nastavnih predmeta (npr. informatičke kompetencije se mogu stjecati u materinskom i stranom jeziku, matematici, fizici, tehničkoj i likovnoj kulturi te drugim nastavnim predmetima).

U znanstvenim tekstovima koji se odnose na promjene u nastavi i školi (npr. Poljak, 1965, 1984; 1988; Šimleša, 1977; Matijević, 1991; Corcoran et al, 2000; Nuredini, 2008; Strugar, 2012; Rajić, 2013) nalazimo sljedeće ključne riječi: Pedagoška reforma (engl. *educational reform*), Kurikulumska reforma, kurikulumske promjene, didaktičke promjene, unutarnja reforma, vanjska reforma, didaktičke inovacije... Ako odvojimo pedagoške termine iz tih sintagmi ostaju ovi izrazi: reforma, promjena, inovacija. Jesu li to sinonimi ili sadržajno različiti pojmovi?

I ovdje treba podsjetiti: mora se imati u vidu odakle su autori i na kojem jeziku (hrvatski, engleski, njemački, ruski...) pišu svoje znanstvene radove? Predmet bavljenja je svima isti: nastava, odnosno odgoj i obrazovanje u školi (poučavanje i učenje u školi).

Sadržajno određenje spomenutih pojmova na Hrvatskom jezičnom portalu je sljedeće: (<http://hjp.novi-liber.hr/> dostupno: 28.12.2014.)

Reforma = a. čin ponovnog stvaranja; b. čin reformiranja; izmjena, preinačenje neke strukture radi poboljšanja ili prilagođivanja njezinih funkcija bez razgrađivanja njezinih osnova (agrarna reforma; privredna reforma; ekonomska reforma; reforma školstva).

Inovacija = uvođenje novosti u postupku i radu (o tehnologiji, o patentima, o proizvodnji i sl.).

Promjena = mijenjanje u što drugačije ili u što drugo [promjena brzine; promjena pravca; bez promjena; doživjeti promjene; izazvati/unijeti promjene], smjena, zamjena jednoga drugim [promjena dijelova stroja; unutrašnja promjena].

U području organizacije poučavanja i učenja u školi tijekom proteklih stotinu godina bilo je mnogo „izmjena, preinačenja strukture radi poboljšanja“, zatim „mijenjanja u drugačije“ (npr. metode, strategije, organizacijske oblike) te „uvođenja novosti u postupku i radu“ (npr. individualizirano učenje, grupni rad, projektna nastava, programirana nastava, opisno ocjenjivanje itd.).

¹ U Hrvatskoj stručnjaci već četvrt stoljeća raspravljaju o potrebi i načinu produljenja trajanja osnovnog obveznog školovanja. U svijetu izrazi 'osnovna' i 'obvezna' škola nisu sinonimi, kao što je slučaj u Hrvatskoj u proteklih šezdeset godina. Ne razmišlja se da bi se moglo skratiti ono što se zove 'osnovna škola' (npr. na šest godina kao što je u Berlinu i Brandenburg), a proširiti i produljiti ono što se danas naziva 'srednjom školom' (npr. na postojeći sedmi i osmi razred obveznog školovanja). Kurikulumi postojećeg sedmog i osmog razreda su po sadržaju učenja i nazivima predmeta veoma slični programu opće gimnazije.

Navedene promjene mogu inicirati i provoditi: država, učitelji, i škola koja se često javlja kao pokretač i nositelj promjena (razvojna i akcijska istraživanja). Korisno je razmisliti o trajanju reformi, promjena i inovacija. Reforma može biti trenutna (zakonom se nešto ukida ili uvodi, npr. uvođenje državne mature, uvođenje opisnog umjesto brojčanog ocjenjivanja, uvođenje devetogodišnje ili desetogodišnjeg obveznog školovanja i sl.), a može biti višegodišnja (zamjena postojećeg kurikulumu neke škole novim)². Jedan oblik reforme u Hrvatskoj dogodio se 1991. godine kada je raniji nastavni kurikulum mijenjan uvođenjem novih nastavnih predmeta ili zamjenom sadržaja i tema u postojećim nastavnim predmetima. Uslijedilo je nekoliko projekata koji se odnose na unutarnju reformu nastave (Hrvatski nacionalni obrazovni standardi, 2006; Nacionalni okvirni kurikulum (NOK), 2011; više o tome kod Strugar, 2012).

Upitno je koliko traje neka didaktička inovacija. Je li to trenutak ili proces koji traje jednu ili više godina? Neke srednje škole pokušavaju rasteretiti učenike od velikog broja nastavnih predmeta u jednom danu organizirajući nastavu po epohama. To je za takvu školu inovacija, ali nastava po epohama kao didaktičko rješenje egzistira u praksi već devedeset godina. Uviđanjem prednosti i vrijednosti projektnog učenja i projektne nastave u zadnjih nekoliko godina 'moderno' je organizirati razredne, školske, međunarodne, jednodnevne ili višednevne nastavne projekte. To bi se moglo smatrati inovacijom u određenoj školi, ali projektno učenje kao didaktičko rješenje je poznato više od stotinu godina. Ako bi se naši nastavnici materinskog jezika dogovorili da se ne može ispravljati pravopisne i gramatičke greške u kreativnom pismenim izražavanju jer nitko ne voli vidjeti išaranu svoju kreativnu pisanu umotvorinu (školska pismena zadaća), onda bi to u našim školama moglo biti smatrano inovacijom, ali tisuće europskih učitelja njeguje takvu praksu već više desetljeća (pristaše pedagogije Celestina Freineta). Dakle, negdje je neko didaktičko rješenje inovacija, a na drugom mjestu višegodišnja tradicija.

Didaktičke promjene u Hrvatskoj nakon Drugog svjetskog rata

Didaktičkim analizama kurikulumskih promjena u nastavi i školi bavili su se na području bivše Jugoslavije Poljak 1965 i 1984, Šimleša (1977), Potkonjak 1977, Krneta 1963 i 1981, Matijević 1990 i mnogi drugi. Cjelovitu analizu kurikulumskih promjena priredio je V. Poljak (1988). U analizi Poljak koristi sintagmu „unutarnja reforma“, a po pojmovima i temama kojima se bavi u tom kontekstu može se zaključiti da govori o kurikulumskim promjenama. Naime, Poljak analizira promjene u području ciljeva i sadržaja nastave, promjene nastavnih planova, zatim promjene metoda poučavanja te pitanja nastavnih medija i vrednovanja ishoda učenja. Kao važne odrednice kurikulumskih promjena Poljak (1988: 8-9) analizira i uspoređuje metodologiju programiranja nastavnih sadržaja, zadatke nastave, izvore znanja, nastavne metode, socijalne oblike rada, teorije učenja, uloge i odnose glavnih subjekata u nastavnom procesu, uređenje i opremanje učionice i školske zgrade, razredno-nastavno ozračje te opterećenost učenika i nastavne programe.

Didaktičke promjene moguće je u Hrvatskoj nakon Drugog svjetskog rata uvjetno sistematizirati na tri perioda:

1. Dominacija sovjetske pedagoške i didaktičke literature (Gončarov, Gruzdjev, Danilov, Jersipov 1946. do 1960)
2. Dominacija hrvatskih pedagoga i didaktičara (Šimleša, Poljak, Koletić, Petančić, Švajcer, Jurić i dr. 1960. – 1990)
3. Pedagoški i didaktički pluralizam (1990. do danas).

Neposredno nakon završetka Drugog svjetskog rata na području bivše Jugoslavije je prevođena pedagoška i didaktička literatura ruskih autora, pa su učitelji i nastavnici prva znanja iz pedagogije stjecali učenjem iz tih knjiga i usvajanjem ruske terminologije (odgojna područja, tipovi nastavnih sati, usvajanje nastavnog gradiva...). U to doba je hrvatski pedagog Stjepan Pataki objavio prvu svoju Pedagogiju, a već 1952 (neposredno nakon Rezolucije Informbiroa) Pataki je

² Cohen, Manion i Morrison (2007, str. 27-34) ukazuju na izrazit značaj i plodnost istraživanja (a samim time i reformi) kurikulumu ako im se pristupa iz paradigme kritičke teorije i primjenom akcijskih istraživanja. To navode kao plodnu metodologiju za istraživanje i reforme kurikulumu.



okupio autorski tim poznatih i priznatih pedagoga koji su napisali novi i originalni udžbenik Pedagogije koji će doživjeti dvanaest izdanja i biti vodeći na listi pedagoških knjiga više od dvadeset godina. U toj se knjizi, međutim, slijede pedagoške i didaktičke teorije i terminologija spomenutih ruskih autora.

Sveučilišni profesori Pero Šimleša i Vladimir Poljak su svojim radovima preuzeli primat na pedagoškoj sceni u Hrvatskoj, pa su u periodu od 1960. i 1990. godine imali najveći utjecaj na pedagoška i didaktička događanja u hrvatskoj školi. Budući učitelji i nastavnici su učili osnovne pedagoške i didaktičke teorije i pojmove iz Poljakove Didaktike i Šimlešine Pedagogije. Ova dva autora su, osim ruske literature, pratili i dobro poznavali djela austrijskih, njemačkih, francuskih i švicarskih pedagoga. Osnovna pedagoška i didaktička dokumentacija u osnovnim i srednjim školama slijedi terminologiju iz Poljakove Didaktike (etape nastavnog sata, klasifikacija nastavnih metoda, nastavnih sredstava itd.).

Za didaktiku prethodna dva perioda (od 1945. do 1990.) može se reći da je didaktika nastave usmjerene na učitelja. Didaktičke teorije koje ta literatura zagovara polaze uglavnom od traženja i objašnjavanja odgovora na pitanje što i kako trebaju raditi učitelji i nastavnici. Sasvim je jasno da učenici trebaju naučiti ono što su nastavnici obradili, objasnili ili predavali. U učionicama dominiraju namještaj i oprema prilagođeni frontalnoj predavačkoj nastavi.

Unatoč kurikulumskoj reformi na nacionalnoj razini u Republici Hrvatskoj tijekom 90-ih godina 20. stoljeća izostalo je hrvatsko djelovanje u oblikovanju Europskog obrazovnog prostora. U Hrvatskoj je prevladala tzv. *rolling* reforma obrazovnog sustava, koja nije bila sveobuhvatna ni dugoročna, a ostvarivala se u hodu (Šoljan, 2003). Krajem prošlog stoljeća u Hrvatsku i susjedne zemlje prodiru spoznaje o pedagoškim i didaktičkim teorijama koje se razlikuju od teorija koje su zagovarali Šimleša i Poljak, a naravno i od teorija koje su na ove prostore donijeli ruski autori. Tako se pojavljuje više didaktičkih naslova hrvatskih autora (Jurić, Bognar, Matijević, Jelavić, Kujundžić i drugi). Hrvatskim učiteljima ponovo se otkrivaju klasici pedagoškog i didaktičkog pluralizma što izaziva veliku pozornost jer učitelji i nastavnici uviđaju da osim „državne“ pedagogije i didaktike u državama demokratske Europe na sceni postoje i didaktička rješenja različita u odnosu na ona koja dominiraju u hrvatskim školama. Posebno veliku pažnju i interes kod hrvatskih učitelja izazivaju didaktika Marije Montessori, Celestina Freineta i Rudolfa Steinera (Rajić, 2013). Kraj 20. i početak 21. stoljeća karakterizira istodobno postojanje didaktičke i pedagoške literature utemeljene na didaktičkim teorijama iz različitih vremena i od različitih autora. Ova situacija izaziva veliku zabunu kod učitelja i nastavnika školovanih u vrijeme dominacije 'državne pedagoške konfekcije' (jednoumlja). Teorije kurikuluma koje dolaze od autora iz anglosaksonskog svijeta, zatim teorije Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Celestina Freineta te teorije i terminologija koju u didaktički prostor donose zagovornici konstruktivističkog pristupa u nastavi, znatno se razlikuju od onih koje su dominirale na pedagoškoj sceni četiri desetljeća ranije (Matijević, 2013). S ciljem razvoja „škole po mjeri učenika“ 2005. godine je izrađen Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS), osnova za promjene u programiranju i načinu rada u osnovnom školstvu (MZOS, 2011). Vican (2011) kao rezultat HNOS-a navodi obnovljen Nastavni plan i program (2006) promjene udžbenika i drugih nastavnih sredstava te, možda najvažnije, senzibiliziranje nositelja odgoja i obrazovanja za promjene.

Uvođenje novih nastavnih predmeta ili uvođenje novih tema (sadržaja)

U proteklih pola stoljeća prosvjetnim vlastima je predlagano od strane pojedinaca ili udruga građana uvođenje novih nastavnih predmeta kao rješenje za poboljšanje ili proširenje kompetencija koje učenici stječu tijekom školovanja. Na listi tih prijedloga nalazili su se Spolni odgoj, Zdravstveni odgoj, Pčelarstvo, Košarka, Stolni tenis, Plivanje, Skijanje, Poljoprivreda³, Voćarstvo, Prva pomoć, Televizija, Film, Informatika, Ekologija, Poduzetništvo, Građanski odgoj, Dječja prava... Naravno, svi ostali nastavni predmeti bi trebali, prema tim predlagateljima, ostati u postojećim nastavnim planovima, a i s njima pripadajuće nastavne teme i sadržaji. Uvođenje

³ Poljoprivreda i Prva pomoć su bili obvezni tečajevi do 1979. godine u Hrvatskoj osnovnoj školi.

novih nastavnih predmeta posebno je karakteristično za srednje strukovne škole. U nastavnim planovima tih škola su teme iz nekih nastavnih područja dobile status nastavnog predmeta, pa pojedini nastavnici strukovnih predmeta u srednjim školama poučavaju čak osam do deset nastavnih predmeta kako bi odradili svoju nastavnu normu! Da su prosvjetne vlasti podlegle pritiscima predlagatelja liste nastavnih predmeta u osnovnoj i drugim školama bi već prešle davno broj 20 (Tablica 1).

Tablica 1.
Broj nastavnih predmeta po razredima tijekom obveznog obrazovanja⁴

Razred Država	1	2	3	4	5	6	7	8
Hrvatska 1958	6	6	6	8	9	11	14	14
Hrvatska 2008	8 ⁵	8	8	8	8	10	13	13
Slovenija	6	7	7	8	9	11	12	13
Bosna i Hercegovina	7	7	8	8	11	13	14	14
Finska	6	6	6		11	11	13	13

Tijekom proteklih 50-ak godina izostavljane su određene nastavne teme, ali i uvođene nove, uvažavajući znanstvene spoznaje iz područja prirodnih, društvenih i tehničkih znanosti te napredak i promjene u područjima kulture i umjetnosti. Uvođenja novih tema je i bilo, ali su sve prethodne uglavnom ostajale na listi programa. Zato danas u nastavnim programima ima previše tema i sadržaja koja nisu zanimljive niti potrebne pripadnicima net-generacija djece i mladih. U didaktičkoj literaturi takvo stanje obilježava se sintagmom 'historicism u nastavi' – previše je povijesti, a nedovoljno suvremenih tema u školskim i nastavnim kurikulumima.

Stručnjaci se ne mogu usuglasiti i nedovoljno su odlučni kako bi se određene teme potpuno uklonile iz nastavnih programa, a zadržale samo one koje su potrebne kao dio opće kulture ili kao dio egzemplarnih sadržaja koji su važni za razumijevanje životno važnijih tema i stjecanje kompetencija koje će biti važne u dolazećim godinama. Egzemplarna nastava kao načelo i didaktičko rješenje, izgleda, mnogim 'stručnjacima' za školska pitanja nije poznato! Osim toga, većina predmetnih stručnjaka (matematičari, fizičari, kemičari, kineziolozi, glazbenici, lingvisti i svi drugi) teško prihvaćaju suradnju pedagoga i psihologa te učitelja koji određene predmete poučavaju u školi, napose onih koji to poučavaju u primarnom obrazovanju (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011; Strugar, 2012). Kada bilo koja od tih skupina eksperata raspravlja o sadržaju te broju sati koji im treba za njihov predmet pojavi se ono što didaktička struka naziva 'stručni egoizam': „nitko nema pravo miješati se u naše područje i našu struku“ ili „bez našeg predmeta nemoguće je zamisliti nastavak školovanja“ i sl. A, „naše područje“ iz perspektive didaktike i psihologije je dijete – učenik, a iz perspektive spomenutih stručnjaka to su matematika, fizika, biologija, kineziologija, materinski ili strani jezik itd. Učenik današnjice (dijete net generacija) mora biti polazište za svako planiranje i dizajn nastavnih kurikuluma sviđalo se to 'stručnjacima' ili ne.

Poredbena analiza nastavnih planova u Hrvatskoj (1958. i 2008.) te odabranim europskim državama

Osmogodišnja obvezna osnovna škola organizirana je u Hrvatskoj od 1958. godine (Leko i Nola, 1974). Hrvatska je u tom periodu bila u sastavu bivše Jugoslavije koja je imala jedinstveni školski i obrazovni sustav. Nakon osamostaljenja 1991. godine u Hrvatskoj je provedena promje-

⁴ Izradili autori prema izvornim dokumentima: Leko, 1964 (prvo izdanje 1960); Naša osnovna škola...1974; National Core Curriculum for Basic Education (2004); Predmetnik osnovne devetletne škole... 2015; Okvirni nastavni plan i program...2015.

⁵ Za Hrvatsku ukupni broj nastavnih predmeta je bez Sata razrednog odjela iako i taj sat zajedničkog rada učitelja i učenika treba omogućiti stjecanje građanskih kompetencija, učenja o pravima djece te bavljenje drugim temama za koje učenici pokažu interes. Dakle, to je izuzetno važan dio nastavnog kurikuluma, ali koji nema kruto propisan nastavni sadržaj kao ostali nastavni predmeti, a ishodi učenja se ne ocjenjuju.

na nastavnog plana i programa za sve škole, međutim trajanje obveznog školovanja i osnovne škole je ostalo isto. U Bosni i Hercegovini i Sloveniji nakon raspada bivše Jugoslavije temeljitije su izmijenjeni kurikulumi obveznog školovanja kao i trajanje obvezne škole (Okvirni nastavni plan i program..., 2015; Predmetnik osnovne devetletne škole..., 2015). Kao uzor za vanjsku reformu i kurikulumske promjene odabran je tzv. skandinavski model prema kojem obvezna škola traje devet godina (3x3). Zbog toga su u radu prikazani nastavni planovi hrvatske osnovne škole za 1958. godinu te nastavni plan koji se u Hrvatskoj primjenjuje zadnjih desetak godina (Tablica 2), kao i nastavni planovi za Sloveniju i Bosnu i Hercegovinu te finski nastavni plan koji je u Sloveniji i Bosni i Hercegovini poslužio kao model za promjene (Okvirni nastavni plan i program..., 2015; Predmetnik osnovne devetletne škole..., 2015). Također, o nastavnom kurikulumu finske obvezne škole u proteklih desetak godina dosta se raspravljalo u stručnim krugovima diljem svijeta u svezi uspjeha njihovih učenika na evaluacijskom projektu poznatom po skraćenici PISA.

Tablica 2.

Usporedba nastavnih planova osnovne obvezne škole u Hrvatskoj za 1958. i 2008. godinu (Leko i Nola, 1964; Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006)

R. br.	1958.								Ukupno	Nastavni predmeti	2008.								Ukupno	Razlika ±
	RAZREDI										RAZREDI									
	1	2	3	4	5	6	7	8		1	2	3	4	5	6	7	8			
1	6	6	6	5	5	5	4	4	41	Hrvatski jezik	5	5	5	5	5	4	4	38	-3	
2	-	-	-	-	3	3	3	3	12	Strani jezik	2	2	2	2	3	3	3	20	+8	
3	5	5	5	5	4	4	3	3	34	Matematika	4	4	4	4	4	4	4	32	-2	
4	4	4	4	-	-	-	-	-	16	Priroda i društvo	2	2	2	3	-	-	-	9	-5	
5	-	-	-	3	3	3	-	-	9	Poznavanje prirode	-	-	-	1,5	2	-	-	3,5	-5,5	
6	-	-	-	-	-	-	3	3	6	Fizika	-	-	-	-	-	2	2	4	-2	
7	-	-	-	-	-	-	2	2	4	Kemija	-	-	-	-	-	2	2	4	0	
8	-	-	-	-	-	-	2	2	4	Biologija	-	-	-	-	-	2	2	4	0	
9	-	-	-	2	2	2	2	2	10	Tehnička kultura	-	-	-	-	1	1	1	1	-6	
10	-	-	-	3	3	-	-	-	6	Poznavanje društva	-	-	-	3	3	-	-	6	0	
11	-	-	-	-	-	2	2	2	6	Geografija	-	-	-	1,5	2	2	2	7,5	+1,5	
12	-	-	-	-	-	2	2	2	6	Povijest	-	-	-	-	2	2	2	6	0	
13	-	-	-	-	-	-	1	1	2	Socijalist. moral	-	-	-	-	-	-	-	-	-2	
14	3	3	3	3	3	3	3	3	24	TZ kultura	3	3	3	2	2	2	2	19	-5	
15	2	2	2	2	2	1	1	1	13	Likovna kultura	1	1	1	1	1	1	1	8	-5	
16	1	1	2	2	2	2	1	1	12	Glazbena kultura	1	1	1	1	1	1	1	8	-4	
17	-	-	-	-	-	1	1	1	3	Kućanstvo	-	-	-	-	-	-	-	-	-3	
18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Vjeronauk	2	2	2	2	2	2	2	16	+16	
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Sat razrednika	1	1	1	1	1	1	1	8	+8	
	21	21	22	25	27	28	30	30	204	UKUPNO	22	22	22	22	21,5	25	29	29	192	

U Tablici 2 su prikazani usporedo nastavni planovi za osmogodišnju osnovnu školu u Hrvatskoj za 1958. godinu te nastavni plan u osnovnoj školi pedeset godina kasnije. Najveće promjene ukupnog fonda nastavnih sati koji je posvećen poučavanju i učenju nekog predmeta vidljiv je u hrvatskoj obveznoj školi kod likovne (-5) i tehničke kulture (-6), poznavanja prirode (-5,5), zatim kod glazbene (-4) te kod tjelesne i zdravstvene kulture (-5), i matematike (-2). Povećanje ukupnog broja sati u hrvatskoj obveznoj školi uočljivo je kod stranog jezika (+8) jer je u međuvremenu (između 1980. i 1990. godine odlučeno da se strani jezik uči već od prvog razreda. Također, veliki fond nastavnih sati dodijeljen je izbornom⁶ predmetu Vjeronauk (16 sati).

⁶ U Nastavnom planu i programu za obveznu školu u Hrvatskoj od 1991. godine Vjeronauk se naziva izbornim, a ne fakultativnim predmetom. Međutim, poznato je da se u didaktičkoj literaturi izbornim predmetom označavaju oni nastavni predmeti koji se mogu birati s liste ponuđenih predmeta, a izraz 'fakultativni' predmet je rezerviran za nas-

Prije više od pedeset godina u obveznoj osnovnoj školi na području Hrvatske posvećivana je značajna pozornost učenju rukama, napose u nastavnim predmetima Likovna i Tehnička kultura te Domaćinstvu i Prirodi i društvu (Leko i Nola, 1964). Znatan dio tih sati je kasnije dodijeljen drugim predmetima ili su ti predmeti ukidani pa je danas učenje rukama tijekom obveznog školovanja potpuno ukinuto ili minimalno (obično sporadično u predmetima Tehnička i Likovna kultura). Prema nazivima nastavnih predmeta te sadržaju učenja i kompetencijama koje se stječu kurikulum obvezne osnovne škole u Hrvatskoj je veoma sličan programu opće gimnazije iako prema analizama statističkih podataka za proteklih četvrt stoljeća u gimnazijama školovanje nastavlja samo jedna četvrtina učenika. U obrtničkim školama školovanje prema istim analizama nastavlja svaki treći učenik osnovne škole!

Znatnije smanjenje ukupnog broja nastavnih sati tijekom obveznog školovanja u Hrvatskoj može se pripisati ili slabom interesu umjetnika za sudjelovanje u projektima unutarnje reforme obvezne škole ili, možda, boljim lobijima te većem interesu stručnjaka iz područja prirodno-znanstvenih i humanističkih znanosti za programe učenja i poučavanja tijekom obveznog školovanja.

Tablica 3.⁷

Usporedba ukupne satnice za nastavu nekih nastavnih predmeta tijekom prvih osam godina školovanja u pet država (priređili autori prema važećim nastavnim planovima u navedenim državama za 2014. godinu)

Nastavni predmeti	Hrvatska	Slovenija	BiH Federacija	Bih RS	Finska
Prirodne znanosti	23	24	23	28	31
Matematika	32	38	32	36	32
Materinski jezik	38	47	38	37	42
Strani jezik (prvi)	20	23	16 ⁷	14	16
Tehnička kultura	4	4	6	4	11
Likovna kultura	8	14	13	13	8

Pri analizi i interpretaciji podataka u prethodnim tablicama treba imati u vidu i činjenicu da u Hrvatskoj nastavna godina traje 35 tjedana, a u ostalim državama 36 tjedana. Također, vidljivo je da je u vrijeme prvih desetak godina postojanja jedinstvene osmogodišnje osnovne škole u bivšoj Jugoslaviji nastavna godina trajala 210 nastavnih dana (radni tjedan od šest dana), a da danas traje 175 (Hrvatska) odnosno 190 (Finska). Osim ovih podataka treba istaknuti da u Sloveniji svaka škola nastoji tijekom nastavne godine posvetiti određeni broj dana sportu (5⁸), prirodnim znanostima (3), tehnici (3) ili kulturi (3).

U Finskoj se učenike uvodi u svijet tehnike i ručnog rada već od prvog razreda obveznog školovanja, a u predmetu koji se odnosi na to područje (engl. *crafts*), kao i u likovnoj kulturi (engl. *Arts*), znatna pozornost sve posvećuje dizajnu i ručnom radu (National Core Curriculum..., 2004). Za ta dva predmeta, odnosno područja (engl. *Arts and Crafts*), zajedno u finskoj obveznoj školi posvećeno je 19 sati tjedno (od 1. do 9. razreda), odnosno ukupno 684 nastavnih sati tijekom obveznog školovanja. U Hrvatskoj je za nastavne predmete koji se odnose na tehniku i likovnu kulturu planirano manje sati od svih država s kojima uspoređujemo ove podatke (Tablica 3).

Za razumijevanje velikog broja nastavnih sati za područje učenja materinskog jezika u Finskoj treba znati da finska djeca tijekom obveznog školovanja uče finski i švedski jezik uz mogućnost izbora koji će od ta dva jezika imati status prvog, a koji drugog jezika.

U nastavku rada slijedi prikaz reformi kurikuluma i njihovih odrednica koje predstavljaju različite modele i pristupe razvoja kurikuluma. Kao primjer centraliziranog nacionalnog kurikuluma prikazan je model kurikuluma u Kini, model kurikuluma u Sjedinjenim Američkim Državama (SAD) kao primjer nepostojanja ujednačene nacionalne politike i kurikuluma, s naglaskom na

tavne predmete koji nemaju alternativu nego ga učenik može izabrati ako želi. Prikladnije bi bilo zvati ga fakultativnim predmetom.

⁷ Prvi strani jezik uče djeca u BiH od trećeg razreda obveznog školovanja, a u Sloveniji od drugog razreda.

⁸ Znači 5 dana godišnje je posvećeno samo sportskim aktivnostima (natjecanja, smotre...)

standardizaciju ishoda učenja i već spominjani finski kurikulum kao primjer decentraliziranog, nacionalnog kurikuluma.

Školske i kurikulumske reforme u Kini, SAD i Finskoj

Reforme u Kini

Kurikulum je uvijek vrijednosno i kontekstualno uvjetovan, a kako bi se bolje razumjele kurikulumske reforme na području Kine, potrebno je približe pojasniti i sam kontekst.

Narodna Republika Kina izazvala je veliku pozornost na međunarodnoj sceni svojim naglim ekonomskim razvojem, ali i uspjehom na međunarodnoj evaluaciji ishoda učenja (PISA testiranju). Narodna Republika Kina nastala je 1949 i zbog ideoloških razloga preuzela političke i ekonomske obrasce Sovjetskog saveza što je rezultiralo planskom ekonomijom i centraliziranom vladom sve do 1980-ih (Feng, 2006). Ovi čimbenici uvjetovali su i razvoj obrazovnog sustava.

U mnogim društvima kurikulum se promatra kao sredstvo razvoja društva, koji je po svojoj prirodi ekonomski ali i politički. Korisnik kurikuluma u ovom obliku je sama država, ali i kvalificirani učenici koji su osobno iskusili ovakav kurikulum (Kennedy, 2013). Bez obzira na svoju političku opredijeljenost vlade prepoznaju važnost kurikuluma, bilo da njime promiču demokratske vrijednosti ili „socijalizam s Kineskim karakteristikama“. U svojoj knjizi *Who's Afraid of the Big Bad Dragon? Why China has the Best (and worst) Education System in the World*, Yong Zhao, (2014, 31 - 33) pokušava pojasniti širi kontekst obrazovnog sustava u Kini. Kao jedno od pojašnjenja za uspješnost na međunarodnim ispitima Zhao prepoznaje kulturološki utjecaj postojanja kraljevskog ispita za službenike tzv. *keju* sustava kojim su se birali državni službenici još od 605 godine lako je *keju* sustav doživio brojne transformacije tijekom 1300 godina svog postojanja njegova osnova uvijek je bila ista: ispitom se propitivalo znanje Konfucijevskih klasika (zalažu se za poslušnost, poštivanje reda i harmonije) koji su se pamtili, interpretirali, te se ispitivalo poznavanje tadašnjih događaja i politika. Ispiti su se odvijali na tri razine: lokalnoj, provincijskoj i državnoj. Pristupnici koji su položili ispit na najnižoj razini mogli su biti oslobođeni poreza i rada za državu, te su imali priliku postati državni službenici. Pristupnici koji su postizali najbolje rezultate na nacionalnoj razini nazivali su se *Jinshi* i mogli su pristupiti finalnom ispitu na carskom dvoru. Najbolji ispitanici postajali su članovi vrhovne birokracije. Ovaj sustav davao je privid pravednosti i uspješnosti sposobnih, te društvene mobilnosti u inače izrazito diktatorskom i hijerarhijskom društvu. Tijekom godina ovaj sustav preuzele su i modificirale druge zemlje Istočne Azije (Koreja, Japan, Vijetnam). Istovremeno, Zhao prepoznaje nasljeđe *keju* sustava kao jedan od ključnih manjkavosti obrazovnog sustava u Kini, uslijed kojeg se ne ostvaruju uvjeti za inovativnost, kreativnost učenika, a samim tim i kineskog društva. Kennedy (2013) prepoznaje utjecaj Konfucijevskih vrijednosti kod učenika (učenje kako bi se iskazalo poštovanje obitelji) kao jedan od razloga njihove uspješnosti na testovima PISA istraživanja.

Jedan od ključnih trenutaka u povijesti koji je utjecao na reforme u obrazovanju (poglavito primarnom obrazovanju) jest odluka Kineske centralne vlade (1984) za prelazak s planske ekonomije na tržišnu ekonomiju, kao i decentralizaciju političke moći. Ovaj iskorak uvjetovao je i nužne promjene u obrazovanju.

Sistematizirajući dosadašnje kurikulumske promjene moguće je prikazati najvažnije periode:

- u prvom desetljeću nakon 1949. i osnivanja Nove Kine uvodi se nacionalni kurikulum i nastavni materijali koji se zasnivaju na Sovjetskom modelu (prvi val promjena: 1949–1952.; drugi val: 1953–1957.).
- slabljenjem sovjetskih veza dolazi do kratkotrajne renesanse u obrazovanju (treći val: 1958–1962.; četvrti val: 1963–1965.) obilježen brojnim inovacijama i razvojem mišljenja, te pokušajem promoviranja socijalističkog i agrarnog obrazovanja (Tan, 2012, prema: Cui i Zhu, 2014)
- Kulturna revolucija iz 1966. zaustavila je sve dotadašnje promjene.
- Obrazovni sustav ponovno je izgrađen 1976. te se uvode nacionalni prijemni ispiti za fakultete 1977. (peti val: 1977–1980; šesti val: 1981–1984).



- prema mnogima moderne promjene započinju 1985. godine (sedmi val: 1985–1998) uslijed decentralizacije obrazovanja, uvođenja 9. godišnje obvezne škole (Cui i Zhu, 2014).

Kontinentalna Kina je do danas prošla nekoliko kurikulumskih reformi, no reforma započeta krajem prošlog stoljeća (1999.) uvjetovana je političkim razvojem i gospodarskim rastom još uvijek je aktualna. Politički okvir ove reforme sastoji se od 8 komponenata:

1. Svrha i ciljevi: obrazovati učenike implementacijom cjelovitog kurikuluma.
2. Struktura kurikuluma: kurikulum je klasificiran u dvije kategorije - nastavna područja, koja su zastupljenija u primarnom obrazovanju i postupno se zamjenjuju nastavnim predmetima. Kurikulum je podijeljen na tri razine: nacionalni, lokalni i školski kurikulum.
3. Kurikulumski standardi: postavljeni su na tri razine: nacionalnoj, lokalnoj i školskoj razini, no moraju biti u skladu s nacionalnim standardima koje donosi centralna vlada.
4. Proces učenja i poučavanja: razviti učeničke kompetencije za usvajanje i primjenu znanja, promjena uloge učenika od pasivnog primatelja do aktivnog istraživača u procesu učenja.
5. Izrada materijala za poučavanje: promjena univerzalnih materijala diferenciranim materijalima koji će odgovarati potrebama provincija i lokalnih zajednica, koje će prema svojim potrebama odabirati škole.
6. Sustav ocjenjivanja: tri vrste alata za ocjenjivanje reforme. Prvi ocjenjuje proces poučavanja i ishode učenja, drugi osigurava proces refleksije učitelja i poboljšanje poučavanja, a treći ocjenjuje sam kurikulum, identificira njegove probleme i implementaciju. Istovremeno propit će se i izmijeniti ispiti upisa u srednje škole i na fakultete.
7. Obrazovanje i savršavanje učitelja: nužne su izmjene na sveučilištima kako bi se uskladilo obrazovanje učitelja s potrebama reforme.
8. Implementacija kurikulumske reforme: osnovna strategija implementacije je uspostaviti pilot područja u svakoj provinciji u koje će se reforma implementirati i naknadno širiti (Feng, 2006).

Potreba za decentralizacijom donošenja odluka vezanih uz kurikulum prepoznata je i u Kini. Tako je 2001. godine započela kurikulumska reforma obveznog obrazovanja s ciljem osiguranja obrazovanja koje odgovara potrebama 21. stoljeća. Ova reforma implementira se u sve dijelove Kine. Velika kurikulumska reforma iz 2001. godine „Učiti kako učiti“ obuhvatila je tri različita velika područja: promjenu od kurikuluma koji se orijentira na nastavne predmete prema kurikulumu orijentiranom na generička znanja i vještine koje se odnose na organizaciju znanja, od tradicionalnog učioničkog poučavanja i učenja do različitih modela učenja s obzirom na metode poučavanja i od kompetitivnog sustava ispita do različitih oblika ocjenjivanja (Kennedy, 2006, 115). Istovremeno reforma ima trodimenzionalne zadaće:

- prikladan odabir nastavnih sadržaja, uključujući osnovna znanja i vještine koje su uvjetovane društvenim razvojem, znanstveno-tehnološkim napretkom i kulturnom raznolikošću, te učeničkim iskustvom,
- integracija vrijednosti u obrazovanje u cijelom kurikulumu/područjima učenja,
- pridavanje pažnje procesima i pristupima učenju, poticanje aktivnih i međuovisnih strategija učenja, odnosno osigurati kurikulum imajući u vidu tri dimenzije: znanja i vještine, procese i pristupe te stavove i vrijednosti (Nanzhao i Muju, 2007).

Obrazovna reforma u Hong Kongu razlikuje se od obrazovne reforme u kontinentalnoj Kini. Naime, lokalna vlast u Hong Kongu odgovorna je za njegov obrazovni sustav, te centralizacija koja je još uvijek izražena značajka obrazovanja u Kontinentalnoj Kini nije izražena u Hong Kongu. Do 1997. godine Hong Kong bio je kolonija Velike Britanije. Tijekom 1970.-ih i 1980.-ih pokušale su se uvesti različite inovacije u obrazovni sustav. Tako je 1984. obvezno obrazovanje produljeno na devet godina (Kennedy, Fok i Chen, 2006). Kurikulum prije osamostaljenja Hong Konga moguće je definirati kao elitistički, natjecateljski, kurikulum u kojem su prevladavali ispiti i birokracija. Reforme koje su uslijedile nakon 1997. imale su dva cilja:

- kreirati „Kineski“ obrazovni sustav koji će se moći nositi s novim strujanjima u globalnoj ekonomiji i potražnji za inovacijama i kreativnosti,

- odgovoriti na potrebu za masovnim obrazovanjem umjesto elitističkog obrazovanja koje je do tad prevladavalo (Kennedy, 2006).

Tablica 4.

Nastavni predmeti u Kineskoj devetogodišnjoj školi (Nanzhao i Muju, 2007).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Postotak od ukupne satnice
KURIKULUM				Moral i društvo				Moralni odgoj		10 % – 13%
		Moral i život						Povijest I društvo (povijest/geografija)		
				Znanost				Znanost (biologija, fizika, kemija)		7% - 9%
				Kineski jezik						20% - 22%
				Matematika						13% - 15%
							Strani jezik			6 % - 8%
			Tjelesna kultura					Tjelesno zdravstvena kultura		10% - 11%
								Umjetnost (ili glazbeni/likovni)		9% - 11%
								Izborne aktivnosti		7%-8%
								Školski I lokalni kurikulum		10% - 12%
Br. sati	26	26	30	30	30	30	34	34	34	274
UKUPNO	910	910	1050	1050	1050	1050	1190	1190	1122	9522

Moguće je uočiti trend kurikulumskih reformi kojima se pokušava inovirati i decentralizirati kineski birokratski, izrazito hijerarhijski i centralizirani kurikulum koji svoje korijene ima u tisućljetnoj tradiciji. Istovremeno, upitna je njihova uspješnost. Iako brojne zemlje pokušavaju definirati i primijeniti elemente kurikuluma koji čine Kinu toliko uspješnom na međunarodnim istraživanjima (PISA) Kennedy (2013) i Zhao (2014) upozoravaju na manjkavosti ovog sustava. Hijerarhija je izrazito izražena u cijelom obrazovnom sustavu Kine. Naime, učenici sustavno prolaze ispite vanjske evaluacije na kraju svakog razreda, mjeseca, ponekad i tjedna, a njihovi rezultati se javno obznajuju. Škole se rangiraju s obzirom na učenički uspjeh na ispitima, kao i sami razredi. Učenici s obzirom na uspjeh biraju mjesto na kojem žele sjediti u razredu. Vrlo često obrazovanje se svodi na pripremu za polaganje ispita (Zhao, 2014). Prema podacima OECD-a učenici u Singapuru provode 7 sati tjedno pišući domaće zadaće, u Šangaju učenici provode 14 sati tjedno pišući domaću zadaću, dok prosječno u zemljama OECD-a učenici domaće zadaće pišu 4 sata tjedno (OECD, 2014). Iako su njihovi rezultati na PISA istraživanju neupitni, ono što možemo tvrditi sa sigurnošću jest da obrazovni sustav u Kini priprema učenika za testiranja i evaluaciju, međutim sama kvaliteta obrazovnog sustava nije mjerljiva isključivo ovim rezultatima. Stoga je potrebno detaljnije promotriti kurikulum obveznog obrazovanja u Kini i utvrditi odgovara li na potrebe suvremenog kineskog društva i učenika.

Kurikulumske reforme u Sjedinjenim Američkim Državama

Za razliku od Republike Hrvatske koja ima Nacionalni okvirni kurikulum, kao i Plan i program koji propisuju nastavne predmete i broj sati za svaki od njih u godišnjem planu rada škole, situacija u Sjedinjenim Američkim državama (SAD-u) je bitno različita. Naime, jedinstveni nacionalni kurikulum ne postoji i nastavni predmeti, nastavni sadržaji i njihov omjer uvelike ovise o lokalnoj upravi. Gotovo je nemoguće govoriti o *američkom kurikulumu* osim u nekom općem obliku (Kliebard, 2002). Izuzetno je teško ukratko prikazati kurikulumske reforme koje su se odvijale diljem SAD-a jer je većina pokušaja reforme zapravo bila pokušaj cjelovite reforme obrazovanja. Jedna od ključnih odrednica kurikuluma u SAD-u tijekom proteklog stoljeća bila je njegova gotovo nezaustavljiva ekspanzija uslijed pokušaja obrazovne politike i administracije da odgovori na potrebe društva, odnosno pritiscima izazvanim od strane medija ili interesnih skupina koji neprekid-

no zahtijevaju proširivanje i uključivanje novih sadržaja u kurikulum. Iako je 20. stoljeće bilo izuzetno bogato reformama u SAD-u njihov uspjeh bio je vrlo sporadičan i kratkoročan. Stoga ne čudi pesimizam o uspješnosti obrazovnih reformi u SAD-u. Često se obrazovne reforme doživljavaju kao aktivnosti koje je najlakše pojasniti pojmom *otklon klatna*, čime se implicira da su obrazovne reforme samo niz aktivnosti dok stvarna promjena izostaje (Kliebard, 2002). Neupitno je da svaka obrazovna reforma uvelike ovisi o socijalnom i političkom kontekstu. Slabosti ili snage reformskih pokreta u obrazovanju ovise i o njihovoj kompatibilnosti s vremenom u kojem se odvijaju.

Nakon velike ekonomske depresije s početkom 1893. pa sve do sredine 20. stoljeća traje tzv. *progresivna era* u obrazovanju u SAD-u. Tijekom ovog perioda uslijedio je niz reformi koje su zapravo osnažile javno masovno obrazovanje u SAD-u. Inovacije i reforme koje su se odvijale u školama bile su dvojake.

S jedne strane progresivizam pod jakim utjecajem korporativne ekonomije i poslovanja rezultirao je velikim promjenama u organizaciji škola i njihovim upravljanjem. Jačaju procesi centralizacije, školski odbori kao i školski upravitelji dobivaju na značenju.

Istovremeno, progresivizam orijentiran na lokalne zajednice, igra veliku ulogu u daljnjoj reformi u pokušajima demokratizacije škola, te pokušajima oblikovanja škole u lokalne društvene centre kako bi se škole približilo zajednici. Školu vidi kao sredstvo poboljšanja društva uvođenjem obrazovnih inovacija. Tako se razvijaju programi socijalne pomoći poput osiguravanja besplatnih obroka za učenika, programi za slijepe, za gluhe, za djecu s poteškoćama u govoru. Nudi se dodatna nastava, razvoj manualnih vještina, domaćinstvo, škola tijekom praznika, društveni centri, večernje škole, obrazovanja odraslih, školski vrt, dječja igrališta (Reese, 2002). Javnim se obrazovanjem pokušalo odgovoriti na potrebe svakog učenika. Nakon Prvog svjetskog rata snaga progresivnog pokreta jenjava, a zamjerala mu se sve veća birokratizacija, dok sve glasniji postaju i glasovi koji zovu na ponovnu decentralizaciju sustava (Ravitch, 2010).

Sredinom 1950-ih i 1960-ih godina savezna vlada SAD-a započinje reforme kurikuluma na nacionalnoj razini nizom inicijativa, ne bi li pokrenula različite inovacije u obrazovanju (škole otvorenog nacrtu, fleksibilan raspored, timsko učenje). Ovakav pristup reformi doveo je škole u situaciju da započnu razne inovacije iako za njih nisu bile spremne. Tako su promjene prihvaćane i primjenjivane površno, bez razumijevanja, djelomično izmjenjujući jezik i strukture, ali bez ikakvog utjecaja na obrazovnu praksu.

Još jedan od razloga zbog kojeg su 1960.-e bile značajne za pokretanje novih kurikulumskih reformi bio je razvoj pokreta za ljudska prava koji je na obrazovanje gledao kao na izravno sredstvo za umanjivanje društvene nejednakosti. Međutim, za ove promjene uz sve navedeno o poteškoćama i nespremnosti škole za promjenu prakse bilo je nužno uzeti u obzir i odnose moći i razne stereotipe i predrasude. Stvarne promjene su izostale gotovo do 1980.-ih kada je uslijedio novi val reformi fokusiran na *odgovornost* (Fullan, 2001).

Početkom 80-ih godina 20. stoljeća i dalje su aktualni pokušaji reforme kurikuluma s naglaskom na razvoj „nove matematike“, „povratka osnovama“ ali i artikuliranju „novih temeljila“ kao i pokret koji podržava „izbor“ i veću povezanost industrije, tržišta rada i škole. Ovi oblici reforme zapravo prikazuju tendenciju da kurikulum postane sredstvo kojim bi se pomogao izbjeći uočene društvene nedostatke ili osnaže određene društvene inicijative (Beyer, L. E. i Liston, D., P., 1996).

Sintetizirajući pokrete kurikulumske reforme u SAD-u u 20. stoljeću Kliebard (2002) ih grupira u:

- *pokret za prilagođavanje života*: reforme tijekom progresivne ere (imajući u vidu da ovdje govorimo o velikom broju više ili manje uspješnih reformi) dijelom su zasnovane na lošim temeljima i neuspješne u rješavanju postojećih problema u obrazovanju, dok je drugi dio tih reformi uspješno u škole unosi demokratski duh, snagu oslobađajućeg uma i jak osjećaj za društvenu pravednost. Pokret podešavanja života težio je riješiti se naslijeđa elitističkog obrazovanja 19. stoljeća (prekomjerno akademskog) i zamijeniti ga obrazovnim programom usmjerenim na vještine življenja.

- *pokret pod nazivom struktura znanstvene discipline*: reforme započete u 50-im godina-ma 20. stoljeća, snagu su dobile ruskim lansiranjem Sputnika, nacionalna su reakcija na uspjeh protivničkih sila u Hladnom ratu. U fokus stavljaju konkretizaciju ishoda učenja te poučavanje znanstvenih disciplina poglavito matematike („nova matematika“) i fizike, ponovno stavljajući naglasak na akademsko obrazovanje⁹. Ove reforme odnosile su se prema učiteljima kao prema konzumentima izvanjske inicijative, a ne partnerima u procesu promjene.

Nakana nije tvrditi da se ovako uopćeno prikazani pokreti kurikulumske reforme isključuju. Čak štoviše, tijekom cijelog prošlog stoljeća izmjenjivali su se periodi obilježeni prevladavajućom tendencijom reformskih pokreta temeljenim na progresivnim ili pak konzervativnim elementima reforme koji su se istovremeno odvijali.

English, (2006), Lee (2005) Kridel (2010) kao ključne promjene u obrazovanju navode sljedeće godine i događaje:

- 1964. desegregacija obrazovnih institucija, donošenje *Civil Rights Act*-a kojim se ukida financiranje programa koji podržavaju segregaciju,
- 1965. *The Elementary and Secondary Education Act* resurse usmjerava u obrazovanje kako bi se spriječilo siromaštvo.
- 1983. objavljen je proglas *A Nation at Risk – ANAR* kojim se naglašava kriza u obrazovanju u SAD-u. Vlada je reagirala postroženjem uvjeta za završavanje škole, standardizacijom i dodatni testovima. Fokus reforme odnosio se na srednje škole ne prepoznajući potrebu za propitivanjem i reformom kurikuluma osnovnih škola.
- 1994. kongres izglasava *Goals 2000: Educate America Act* kojim se naglasak stavlja na dodatnu standardizaciju, uvođenje tehnologije i poboljšanje poučavanja.
- 2001. donesen je *No Child Left Behind Act* (NCLB), a osigurao je dodatna sredstva za razvoj obrazovanja i poboljšanje kvalitete rada u školi. Za cilj je postavio postizanje univerzalne stručnosti do 2014. godine. Uključene su i četiri kritične grupe: učenici iz obitelji niskog socioekonomskog statusa, učenici s poteškoćama, učenici s ograničenim poznavanjem engleskog jezika i velike rasne i etničke grupe. Uz dodatna financijska sredstva uvo-di se i standardizacija, centralizacija, kontrola škola s obzirom na učenička postignuća.

NCLB je u potpunosti izmijenio način promatranja obrazovanja u SAD-u, obzirom da su prvi puta rezultati na standardiziranim testovima postali izravno mjerilo kvalitete obrazovanja. U svojoj osnovi NCLB nastavljao se na zakon Clintonove administracije: *Goals 2000* u kojem se od svake savezne države očekivalo samostalno određivanje standarde, testiranje njihovog postizanja i odgovornost za uspjeh. Tako je NCLB definirao školsku reformu kao: odgovornost, testiranja s visokim ulozima, donošenje odluka s obzirom na mjerljive podatke, izbor, *čarter*¹⁰ škole i privatizacije, deregulacija, plaćanje s obzirom na uspjeh i natjecanje među školama. Prvi pokušaji postavljanja nacionalnih standarda propali su još 1990-ih, a političari nisu bili voljni baviti se ovom kontraverznom tematikom. Savezne države su se odlučile za jednostavne standarde kako bi izbjegle bilo kakve poteškoće, te uvele testove osnovnih vještina iz matematike i čitanja kao jedinu mogućnost mjerenja uspješnosti učenika (Ravitch, 2010). Razvijeni su dakle osnovni standardi *Common core standards* (2010) koji se trenutno koriste u 43 savezne države, kao osnova za

⁹ Iz toga su vremena i dvije u svijetu najcitiranije pedagoške publikacije iz proteklog stoljeća: Bloom (1956) i Bruner (1960)!

¹⁰ Obrazovanje u SAD - u do sad se dijelilo na dva sektora: javni i privatni. Međutim, razvoj čarter škola i vaučer programa stvoren je treći sektor koji je uvelike obogatio mogućnost obrazovnog izbora (Cooper i Randall, 2008). Govorimo o JPP – javno-privatnom partnerstvu. Javne škole u SAD-u često surađuju s privatnim dobavljačima kada su u pitanju usluge poput prijevoza, prehrane, udžbenika, održavanja, programa za instrukcije, profesionalnog razvoja zaposlenika. Novi zaokret posljednjih godina je taj da se ugovori sklapaju s EMO (*Educational Managment Organisation*) kojima te organizacije upravljaju cijelom školom uključujući i obrazovnu misiju škole. EMO-i zapošljavaju i nadziru učitelje i ostalo školsko osoblje, određuju kurikulum škole određuju školsku organizaciju i donošenje odluka, te procjenjuju napredovanje učenika. Takvi ugovori sve su češći među čarter školama, odnosno školama koje su organizirane na čelu javno-privatnog partnerstva (Levin, 2001).

razvoj kurikuluma na saveznoj i lokalnoj razini. Od godine 2014/2015. očekuje se i evaluacija na razini saveznih država koja bi omogućila provjeru postignuća obrazovnih standarda.

Možemo primijetiti kako je reforma kurikuluma u SAD-u od progresivne pedagogije i tzv. „meke“ pedagogije s početka 20. stoljeća u Sjedinjenim Američkim Državama, preko pokreta strukture disciplina i „tvrde pedagogije“ s vremenom poprimila birokratsku dimenziju i počela se vezati uz standardizaciju i testove. Ono što je uslijedilo krajem 20.-og stoljeća i još uvijek prevladava u pokušajima obrazovne i kurikulumske reforme jest tehnokratski pristup reformi. Obrazovna reforma zasnovana na *testiranju i odgovornosti* trenutno prevladava SAD-om, no glasovi koji joj se protive postaju sve glasniji (Rothstein, Jacobsen, i Wilder, 2008, Gatto, 2010).

Kurikulumske reforme u Finskoj

Finska je relativno mlada država koja je svoju samostalnost dobila 1917. kada se osamostalila od Sovjetskog Saveza. Nakon Drugog svjetskog rata, ponovno se morala izboriti za svoju samostalnost uz velike ekonomske gubitke. Škola je u ovom periodu odgovarala potrebama ruralnog stanovništva, ali ne i modernom industrijskom društvu koje se razvijalo. Većina Finaca završavala je školu nakon 6. razreda osnovnog obrazovanja, a samo oni u velikim općinama imali su mogućnost nastaviti školovanje (OECD, 2011).

Kurikulum u Finskoj temeljio se na nasljeđu Herbartovske didaktike i „nastavnog plana“ koji je u Finsku implementiran 1930-ih godina. Naglasak je bio na nastavnim predmetima, sadržaju poučavanja i usvojenim znanjima. Od 1960-ih veliki utjecaj na finski kurikulum ima znanstvena djelatnost J. Deweya koja jasno navodi da u organizaciji učenja djece, u središtu kurikuluma, ne mogu biti nastavni predmeti i sadržaji (Vitikka, Krokfors i Hurmerinta, 2012).

U Finskoj je poslije 2. svjetskog rata postojao dvojni sustav kojim su se učenici od 7. – 9. razreda dijelili u tri smjera: strukovni i praktični, „opći“ s jednim stranim jezikom te „opći“ napredni s dva strana jezika koji je uvelike umanjivao mogućnost horizontalne prohodnosti (Sahlberg, 2012). Međutim, u drugoj polovici 60.-ih stvorena je zakonska regulativa (1966) te nacionalni kurikulum (1972) kao i jedinstvena obvezna devetogodišnja opća osnovna škola *peruskoulu* (1972). Od 1970-ih postojala su dva međusobno povezana perioda promjena, koja su bila različita u logici pristupa promjeni i inovacijama. S jedne strane principi reforme kreirani su u suglasju s potrebama ostalih javnih politika. S druge strane, ideje o obrazovnoj promjeni preuzimale su se iz prijašnjih primjera dobre prakse, te je stvorena ujednačenost između dvije struje u obrazovanju: progresivne i tradicionalne (konzervativne) (Sahlberg 2010). Reforma općeg obrazovanja potaknula je sljedeća stajališta: zajedničko poučavanje svih učenika u istoj školi i razredu zahtijevalo je novi pristup učenju i poučavanju, profesionalna orijentacija i savjetovanje postali su obvezni dio kurikuluma, bila je nužna nova filozofija obrazovanja: da svi učenici mogu učiti ako im se pruže prave mogućnosti i potpora (Väliljärvi, 2003).

Prvi nacionalni kurikulum bio je izrazito centraliziran i već 1985. godine reforme su osigurale veću autonomiju učitelja i decentralizaciju. Do tada je, kao ostatak dvojnog sustava, prevladavalo odvajanje učenika u razrede s obzirom na uspjeh. Reforma kurikuluma 1985. zaustavila je ovu praksu i postavila više standarde za sve učenike. Lokalne zajednice dobile su veću moć odlučivanja, a učenik je postavljen u središte procesa. Decentralizacija se nastavila i 1990-ih. Tako su reformom iz 1994. lokalne vlasti dobile veću mogućnost donošenja odluka. Škole su mogle samostalno odlučivati kako raspodijeliti financijska sredstva, a ukida se školski nadzor (školska inspekcija).

Donošenje odluka na razini škola postalo je središnji dio procesa izrade kurikuluma. Uslijedila je velika reforma 1998. godine, stavljen je naglasak na ciljeve, učenička prava i obveze ali i testiranja i evaluaciju, ne bi li se stekao uvid o ostvarivanju ishoda učenja. Ipak, cjelovito testiranje na razini države nije uvedeno. Reforma 2004. naglašava normativnu ulogu kurikuluma i ponovno ojačava ulogu države kako bi se smanjile razlike s obzirom na lokalnu upravu, a prvi put su uvedeni nacionalni kriteriji za ocjenjivanje (Vitikka, Krokfors i Hurmerinta, 2012).

Tablica 5.

Distribucija nastavnih sati u osnovnom obrazovanju u Finskoj (Ministry of Education and Culture; 2015).

Nastavni predmet	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Ukupno	
Materinski jezik	14			14				14		42	
A - jezik				8				8		16	
B - jezik						6				6	
Matematika	6			12				14		32	
Znanost o okolišu	Znanost o okolišu i prirodne znanosti									31	
Biologija i Geografija		9			3			7			
Fizika i Kemija					2			7			
Zdravstveni odgoj								3			
Religija/Etika			6					5		11	
Povijest i Društvene znanosti					3			7		10	
Glazbeni	Umjetnost i praktični 4-									56	
Vizualne umjetnosti	Predmeti 26 4-										
Ručni rad; Tehnički; Rad s tekstilom		4-				7-					
Tjelesni odgoj		8-				10-					
Domaćinstvo								3		3	
Obrazovno i strukovno savjetovanje								2		2	
Izborni predmeti								(13)		13	
Minimalan broj sati			19	19	23	23	24	24	30	30	222
Dobrovoljni A jezik						(6)		(6)		(12)	

Tri važna elementa finske obrazovne politike i promjene sustava od 1970-ih do danas (Sahlberg, 2012):

- nadahnjujuća vizija o tome kako izgleda kvalitetno javno obrazovanje: Finska se posebno posvetila izgradnji kvalitetne osnovne škole za svu djecu koja se financira javnim sredstvima i pod lokalnom upravom je - *peruskoula*. Ova vizija nadživjela je 20 vlada i gotovo 30 ministara.
- način na koji je Finska primala savjete (smjernice OECD-a i Europske unije). Unatoč međunarodnim utjecajima i posuđivanju politika Finska je pronašla vlastiti put izgradnje odgojno-obrazovnog sustava.
- sustavan razvoj primjerenih i poticajnih uvjeta rada nastavnicima i ravnateljima finških škola Uz dobre plaće i vrhunsko obrazovanje Finski učitelji imaju slobodu primjenjivati stručno znanje; imaju nadzor nad kurikulumom, vrednovanjem znanja učenika, unapređivanjem nastave.

Na snazi je kurikulum donesen je 2004. godine, međutim Finska trenutno prolazi još jednu reformu kurikuluma osnovnog obrazovanja. Novi kurikulum donesen je krajem 2014., a lokalni kurikulum bit će izrađeni i implementirani do 2016/2017. Najavljene su izmjene u distribuciji nastavnih sati, te povećanje satnice za nastavne predmete: materinskog jezika, umjetnosti, ručnog rada i tjelesne kulture, kao i ranije uvođenje društvenih znanosti u 5. i 6. razredu (s obzirom na važeći kurikulum Tablica 5). Kroskurikulumske teme najavljuju se jedan sat tjedno od 7. do 9. razreda, a prirodne znanosti kao jedan predmet od 1. – 6. razreda, dok se od 7. – 9. razreda nastava iz ovog područja odvija se po predmetima biologije, kemije, fizike (*Future Basic Education – National objectives and distribution of lesson hours, 2012*).

Sahlberg (2012) sistematizira reforme u finskog obrazovnog sustava, te ih naziva tzv. Finski put (tablica 6). Reformu koja se ne odnosi prema učiteljima kao vršiteljima dužnosti i državnih politika, niti ih se uvlači u vrtlog kratkoročnih političkih ciljeva i interesa.

Tablica 6.

Glavni elementi Globalnog pokreta obrazovne reforme u usporedbi s finskom obrazovnom politikom od početka 1990-ih (Sahlberg, 2012, 158 - 159).

Globalni pokret obrazovne reforme	Finski put
Standardizacija poučavanja i učenja središnja vlast propisuje postavljanje jasnih, visokih očekivanja za sve škole, nastavnike i učenike radi poboljšanja kvalitete i pravednosti ishoda. Standardizacija poučavanja i kurikuluma kako bi se postigla dosljednost i zajednički kriteriji za mjerenje i podatke.	Prilagođavanje poučavanja i učenja postavljanje jasnog ali prilagodljivog nacionalnog okvira za planiranje kurikuluma na razini škola. Poticanje lokalnih i pojedinačnih rješenja za nacionalne ciljeve kako bi se pronašao najbolji način za stvaranje optimalnih mogućnosti poučavanja i učenja za sve. Prilagođeni planovi učenja za one koji imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe.
Usmjerenost na čitalačku i matematičku pismenost Osnovna znanja i vještine u čitanju, pisanju, matematici i prirodoslovlju predstavljaju primarne ciljeve obrazovne reforme. Obično se povećava broj sati za te predmete.	Usmjerenost na kreativno učenje Usmjerenost poučavanja i učenja na temeljito, široko znanje te pridavanje jednake važnosti svim oblicima razvoja osobnosti, moralnih osobina, kreativnosti, znanja i vještina.
Poučavanje propisanog kurikuluma Dostizanje viših standarda kao kriterij uspjeha i postignuća. Ishodi učenja su predvidivi i propisani na jednak način. Rezultati se često procjenjuju vanjskim standardiziranim testovima.	Poticanje preuzimanja rizika Kurikulumi koje izrađuju sami nastavnici za svaku školu omogućuju nove pristupe poučavanju i učenju te potiču preuzimanje rizika i neizvjesnosti u rukovođenju, poučavanju i učenju.
Posudba ideja o reformi usmjerenih na tržište Kao izvori obrazovnih promjena rabe se modeli upravljanja preuzeti iz poslovnog svijeta i primjenjuju u školama putem zakonodavstva ili nacionalnih programa. Takvo posuđivanje izjednačava škole i lokalne odgojno-obrazovne sustave s operativnom logikom privatnih tvrtki.	Učenje iz prošlosti i inoviranje Poučavanje poštuje tradicionalne pedagoške vrijednosti, kao što su stručna uloga nastavnika i odnos prema učeniku. Glavni izvor unapređenja škole nalaze se u starim, dokazanim, kvalitetnim metodama poučavanja.
Odgovornost i nadzor utemeljeni na testiranju Uspješnost škola i povećanje postignuća učenika blisko su povezani s procesima unapređenja, inspekcije te, naposljetku, nagrađivanjem škola i nastavnika. Pobjednici obično primaju novčane nagrade, a neuspješne škole i nastavnici se kažnjavaju. Kažnjavanje obično uključuje nepovoljne uvjete zapošljavanja i plaćanja nastavnika prema učinku.	Zajednička odgovornost i povjerenje Postupna izgradnja kulture odgovornosti i povjerenja u odgojno-obrazovnom sustavu koji cijeni stručnost nastavnika i ravnatelja da procijene što je najbolje za učenike. Usmjeravanje sredstava i potpore školama i učenicima za koje postoji opasnost od neuspjeha ili slabog napretka. Testiranje na temelju uzorka.

Rasprava i zaključci

Analiza radova i obrazovnih dokumenata različitih država u ovom radu potvrđuje da obrazovni sustavi diljem svijeta, već dugi niz godina, prolaze reforme i izmjene u svojim pokušajima davanja odgovora na zahtjeve društva (Fullan, 2001). Liessmann (2009) osporava tu nezasićenost za promjenom dok Delors (1998) tvrdi da previše uzastopnih reformi može značiti smrt za ostvarivost reforme. Isto tako, uslijed brojnih pokušaja reforme nametnutih od strane eksperata izvan škola i obrazovne politike u kojoj učitelji nemaju pravo donošenja odluka, obrazovni sustav pruža otpor reformi i škole pretvara u konzervativne institucije koje traže način očuvanja kontinuiteta (Stoll i Fink, 2000). Međutim, potreba za reformom obrazovanja je neupitna i nužna. Obrazovni sustav ne može izbjeći transformaciju i inovaciju odgojno-obrazovnog procesa (Rajić, 2013).

Reforme kurikuluma uvjetovane su kontekstom u kojem se nalazi obrazovni sustav. Uspoređujući različite modele nacionalnih kurikuluma; centralizirani nacionalni kurikulum u Republici Hrvatskoj i u Kini; decentralizirani i fleksibilni nacionalni kurikulum u Finskoj i gotovo potpuno nepostojanje nacionalnog kurikuluma u SAD-u, moguće je utvrditi određene zaključke.



Na prvi pogled dva potpuno suprotna pristupa kurikulumu koji su prisutni u Kini i SAD-u, ipak je moguće usporediti i svesti na zajednički nazivnik globalnih trendova u obrazovnim reformama. Uslijed pokušaja kontrole kvalitete sustava, uz nepostojanje konsenzusa saveznih država o nacionalnom kurikulumu, u SAD-u se pojavljuju nacionalni standardi ishoda učenja matematičke i jezične pismenosti (*Common core*). Njihovim testiranjem propituje se uspješnost obrazovnog sustava. Istovremeno, u pokušaju kontrole velikog obrazovnog sustava, u Kini se razvija izrazito centralizirani nacionalni kurikulum s ciljem razvoja „kineskog duha“. Njegova se uspješnost ocjenjuje testovima na nacionalnoj i nadnacionalnoj razini. Kina i SAD pokušale su uz pomoć izvanjskih eksperata, po principu „odozgo prema dolje“, nametanjem standarda i testiranjem ishoda učenja utvrditi odgovornost škola i učitelja za uspjehe svojih učenika. Unatoč prepoznavanju potrebe za decentralizacijom procesa donošenja odluka u obrazovanju trendovi u ovim državama zapravo teže njegovoj centralizaciji.

Finski kurikulum već je poslužio kao uzor državama koje nas okružuju (Slovenija i Bosna i Hercegovina). On je u velikoj mjeri decentraliziran, uspješno balansirajući između potreba lokalne zajednice i nacionalne politike, diferenciran i inkluzivan (prilagođen svakom pojedinom učeniku). Ideja društvene jednakosti i jednakih mogućnosti danas se u Finskoj promatra kao jednakost prilika za učenje u školama (Väliljärvi, 2003). Ono što Hargreaves i Shirley (2009) nazivaju Četvrtim putem reforme Sahlberg (2012) naziva Finski put (tablica 6). Ovaj četvrti (Finski) put povezuje politiku, profesionalizam, javnu angažiranost oko nadahnjujuće društvene i obrazovne vizije napretka, mogućnosti i kreativnosti u svijetu u veće inkluzije, sigurnosti i humanosti (Hargreaves i Shirley, 2009, str. 71). Finski model svakako je nešto o čemu bi se trebalo promisliti u planiranju reforme obveznog obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

Hrvatska ima dugogodišnju tradiciju centraliziranog, predmetnog nacionalnog kurikuluma tj. kurikuluma usmjerenog na kontrolu ulaznih faktora obrazovanja i detaljno određenje nastavnih sadržaja. Predmetna struktura kurikuluma u osnovi čini svojevrsnu presliku strukture znanstvenih disciplina (Baranović, 2006). Pokušajem uvođenja Nacionalnog okvirnog kurikuluma (NOK) dolazi do najave određenih promjena. Naime, predviđeni odgojno-obrazovni ciklusi NOK-a pretpostavljaju fleksibilnije programiranje od programiranja metodom indukcije koja se prakticira u programiranju razdvojenih nastavnih programa. Izradom Nacionalnog okvirnog kurikuluma započinje prelazak na kompetencijski sustav te se rezultati odgoja i obrazovanja iskazuju učeničkim kompetencijama (Vican i sur., 2007). Pri daljnjoj izradi kurikuluma i reformi koje slijede nužno se voditi načelom *‘Manje diferencijacije, a više integracije’*, odnosno smanjivati broj nastavnih predmeta, osigurati integraciju srodnih predmeta i tema, napose na početku školovanja te u srednjim strukovnim školama. To bi svakako bilo primjerenije stilovima življenja, komuniciranja i učenja pripadnika net generacija.

Poučeni finskim iskustvom možemo uočiti da pravilo: *‘svima jednako i svima isto’* u kurikulumima primarnog i sekundarnog obrazovanja rezultira nezadovoljstvom svih sudionika. Nastavni kurikulum koji se izrađuje prema nekom zamišljenom prosječnom učeniku obično ne zadovoljava nikoga. Taj logičan zaključak se u svijetu rješava proglašavanjem dijela nastavnog kurikuluma izbornim ili fakultativnim, pa učenici mogu, uz nastavnikovo vođenje prilagođavati kurikulum svojim mogućnostima, željama i očekivanjima.

Zbog različitosti u didaktičkoj terminologiji u Republici Hrvatskoj, uvjetovanoj srednje-europskom tradicijom nastavnih programa i uvođenjem kurikulumske pristupa u obrazovanje u zadnjih dvadesetak godina, u didaktičkoj literaturi, a i u nastavnoj praksi, vlada velika neusklađenost. Neusklađenost na papiru uvjetuje neusklađenost u glavama, a samim tim i „neusklađenost“ u nastavnom procesu. Naravno, to se odražava na kvalitetu nastavnog procesa, na razredno-nastavno i školsko ozračje, pa i na ishode odgoja, obrazovanja i učenja.

Trenutno, Republika Hrvatska najavljuje i započinje provedbu osnovnoškolskog obrazovanja i kurikuluma. U najavljenim reformama hrvatskog kurikuluma, koje ovog puta ne bi smjele ostati isključivo kozmetičke, nužno je uključiti sve dionike u obrazovnom sustavu. Osim reforme same organizacijske strukture obrazovnog sustava i organizacijskih pravila upravljanja obrazovnim



institucijama, znanstvenu i stručnu pozornost treba usmjeriti i na didaktiku sveukupne nastave te na didaktiku pojedinih nastavnih područja i predmeta. Naime, ukoliko se pažnja posveti isključivo strukturnoj reformi obveznog obrazovanja, velika je vjerojatnost da će pedagogija i didaktika koje prevladavaju u razredu ostati nepromijenjene. Ukoliko pak pokušamo djelovati isključivo na reformu pedagoških i didaktičkih oblika, promjene nikada neće zaživjeti uslijed institucionaliziranih modela ponašanja. Takvim zahvaćanjima zakonitosti upravljanja školom ostaju nepromijenjene (Agnus, 2004). No, prije same reforme nužno je utvrditi i propitati ključne vrijednosti na kojima se zasniva obrazovni sustav, a koje reguliraju obrazovni proces na razini meta-pravila.

Literatura

- Agnus, M. (2004). *The Rules of School Reform*. London: RoutledgeFalmer,
- Beyer, L. E. i Liston, D., P., (1996). *Curriculum in Conflict : Social Visions, Educational Agendas, and Progressive School Reform*. Teachers College, New York and London: Columbia University.
- Bloom, S. B. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: Longmans.
- Bruner, S. J. (1960). *The Proces of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cohen, L., Manion, L., i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Cooper, B. S., Randall, V., E., (2008.), Fear and Privatization, *Educational Policy*. 22 (1), 204-227
- Corcoran, T., Hoppe, M., Luhm, T. i Supovitz, J. (2000). *America's Choice Comprehensive School Reform Design: First-Year Implementation Evaluation Summary*. Penn Graduate School of Education, University of Pennsylvania.
- Delors, J. (1998). *Učenje blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- English, F. W. (ur.) (2006) *Reform of Schools. Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*, 857 – 861. New York: SAGE Publications, Inc.
- Feng, D. (2006). China's recent curriculum reform: progress and problems. *Planning and Changing*. 37, 1i2, 131–144
- Fullan, M. (2001). *The NEW Meaning of Educational Change; third edition*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Gatto, J. T. (2010), *Oružja za masovna poučavanja*. Zagreb: Algoritam.
- Giest, H. (2010). Reinventing Education: New Technology Does Not Guarantee a New Learning Culture. *E-Learning and Digital Media*, 7 (4) p 366-376.
- Gudjons, H., Teske, R. i Winkel, R. (Ur.), (1992). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Hargreaves, A. (2010). Change from Without: Lessons from Other Countries, Systems, and Sectors (in) A. Hargreaves et al. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, 105 – 118; New York London: Springer International Handbooks of Education 23, Springer Science+Business Media B.V.
- Hargreaves, A., i Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future of educational change*. CA: Corwin: Thousand Oaks
- Kennedy, K., J. (2013). Shaping the School Curriculum in Chinese Societies (in) *Curriculum Innovations in Changing Societies : Chinese Perspectives from Hong Kong, Taiwan and Mainland China*. 3 – 13 (eds.) Hau-Fai, E. i Li, L. C. Rotterdam: Sense Publishers
- Kennedy, K., J., Fok, P., K. i Chan. K., S., J. (2006). Reforming the curriculum in a post-colonial society: the case of hong kong. *Planning and Changing*. 37 (1i2), 111–130.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing Course: American Curriculum Reform in the 20th Century*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Kridel, C. (2010). Systemic Reform Contributors (in) *Encyclopedia of Curriculum Studies*, (pp. 836 – 863): New York: SAGE Publications, Inc.
- Lee, S. W. (ur) (2005). School Reform (u) *Encyclopedia of School Psychology*. New York: SAGE Publications Inc.



- Leko, I. i Nola, Danica (1964). *Osnovna škola – odgojno-obrazovna struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Levin, H., M., (2000). *The Public-Private Nexus in Education*. National Center for the Study of Privatization in Education, New York: Teachers College
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk
- Matijević, M. (2013). Multimedijaska i konstruktivistička didaktika u učionici iz 19. stoljeća. (u) *Pedagogija i kultura* (Ur. Hrvatić, N. i Klapan, A.). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo. 291-299.
- Matijević, M. (Ur.) (1991). *Osnovna škola na pragu XXI. stoljeća*. Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Möller, Ch. (1992). „Didaktika kao teorija kulrikuluma“. U: *Didaktičke teorije* (Ur.) Gudjons, H., Teske, R. i Winkel, R.), Zagreb: Educa, str. 73-88
- Nacionalni okvirni kurikulum (2011). (Ur.) R. Fuchs, D. Vican i I. Milanović Litre), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nanzhao, Z. i Muju, Z. (2007). *Educational Reform and Curriculum Change in China: A Comparative Case Study*. International Bureau for Education. preuzeto: 1. 12. 2014. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/EduReformChina.pdf
- Nastavni plan i program (2006). (Ur.) Dijana Vican i Ivan Milanović Litre. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Nastavni plan i program za osnovno obrazovanje i vaspitanja u Republici Srpskoj (BiH). Preuzeto: 15. 03. 2015. sa: http://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/05/5.2/Nastavni%20plan%20za%20osnovno%20vaspitanje%20i%20obrazovanje.pdf
- Naša osnovna škola: odgojno-obrazovna struktura (1974). Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.
- National Core Curriculum for Basic Education (2004). Helsinki: Finnish National Board of Education.
- National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers (2010). *Common Core State Standards*. National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers, Washington D.C. dostupno na: <http://www.corestandards.org/>
- Nuredini, V. (2008). Unutarnja reforma osnovne škole na Kosovu. *Odgojne znanosti*. 10(2), 463-480.
- OECD (2011). Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results (in) *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, 117 – 135. OECD Publishing
- Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine Preuzeto 15. 03. 2015.: http://www.sobih.ba/siteoo/images/stories/galerije/Zakonska_akta/okvini%20npp.pdf
- Poljak, V. (1965). *Cjelovitost nastave: didaktički problemi reforme škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Poljak, V. (1984). *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*. Zagreb: Školske novine.
- Poljak, V. (1988). Povijesna analiza unutarnje reforme osnovne škole. Studije i izvještaji 33, Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Predmetnik osnovne devetletne škole v Sloveniji (dostupno 05.01.2'15.) http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Pred_14_OS_4_12.pdf
- Rajić, V. (2013). Mogućnosti unutarnje reforme primarnog obrazovanja implementacijom didaktičko-pedagoških rješenja reformskih pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1) 27-47.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system : how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, A Member of the Perseus Books Group.



- Reese, W. (2002). *Power and the promise of school reform: grassroots movements during the Progressive era*; reissued with a new introduction by Jeffrey E. Mirel. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland (2012). *Future Basic Education – National objectives and distribution of lesson hours*, the Ministry of Education and Culture, Finland dostupno na (20. 01. 2015.) http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/Tulevaisuuden_perusopetus.html?lang=en&extra_locale=en
- Rothstein, R., Jacobsen, R. i Wilder, T. (2008). *Grading Education: Getting Accountability Right*. New York London: Teachers College Press and EPI Book
- Sahlberg, P. (2010). Educational Change in Finland (in) A. Hargreaves et al. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, (pp. 323 -342) New York London: Springer International Handbooks of Education 23, Springer Science+Business Media B.V.
- Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske. Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*. Školska knjig:, Zagreb.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjamo naše škole:kako unaprijediti djelatvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa
- Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum: Teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.
- Šimleša, P (1977). *Na putu do reformirane škole*. Zagreb: HPKZ.
- Šoljan, N. (2003). Pedagogijska znanost na prijelazu u 21. stoljeće: kontekstualizacija pedagoških razvoja U Vrgoč, H. (ur.) *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku Hrvatskog društva; Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske* (str. 23 – 43), Zagreb. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Väljjarvi, J. (2003). The System and How Does It Work: Some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive School *Education Journal*, 31 (2), 2003 i 32 (1), 2004. 31 – 55.
- Vican, D. (2011). Razvoj školstva i obrazovna politika u Republici Hrvatskoj (u) Domović i sur. (ur.) *Europsko obrazovanje: koncepti i perspektive iz pet zemalja*; (str. 158 – 178); Zagreb: Školska knjiga.
- Vitikka, E., Krokfors, L. i Hurmerinta, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development (u) Niemi, Toom i Kallioniemi (ur.) *Miracle of Education*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Yunhuo Cui i Yan Zhu (2014). Curriculum reforms in China: history and the present day. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], Colloque : *L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ?* preuzeto 15 veljače 2015. URL : <http://ries.revues.org/3846>
- Zhao, Y. (2014). *Who's Afraid of the Bog Bad Dragon? Why China has the Best (and Worst) Education System in the World*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand

Milan Matijević

*Katedra za pedagogiju i didaktiku, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Hrvatska
milan.matijevic@ufzg.hr*

Višnja Rajić

*Katedra za pedagogiju i didaktiku, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Hrvatska
visnja.rajic@ufzg.hr*



Methodology of curricular change: then and now

Milan Matijević and Višnja Rajić

Department of Education, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

Abstract

The paper analyses curricular reform within the process of learning and teaching in school. Authors have used historical comparative approach to research. The analysis of reform projects is directed at major changes during 20th and 21st century in the world as well as Croatia. During the first half of the last century curricular changes are carried out under the influence of the reform pedagogies movement. At that time projects such as labour school movement (G. Kerschensteiner, H. Gaudig), active school (A. Ferriere, C. Freinet i dr.) didactical projects and models initiated by pedagogues and teachers (J. Dewey, M. Montessori, R. Steiner, C. Freinet i dr.) are relevant. Second half of the last century was impacted by psychological and pedagogical scientific theories of learning and curricula (J. Piaget, L. Vygotsky, B. Bloom, R. Gagne, J. Bruner, E. Dale). At the beginning of 21st century two major trends in educational reforms are recognised: on one hand - global education reform movement (GERM) where amongst other attention of educational experts is focused on international evaluation results such as PISA (2000. - 2012.) as well as recommendations of European Parliament and of the Council of Europe (2006) on key competences for lifelong education, and on the other hand alternative reform movement (Sahlberg, 2011). Analysis of the large number of studies of curricular change shows that they are often done as partial (individual curricular elements, curriculums of a specific subject or area) or holistic (curriculum of certain school level or school). The authors try to determine and explain the methodology of curricular change in school.

Keywords: compulsory education ; curricular change; didactical reform; internal reform