



Cjelovita kurikularna reforma – višestruko dvojben koncept i dokument



Piše
Prof. dr. sc. Marko Palekčić
redoviti profesor u trajnom zvanju
Odsjek za pedagogiju i Centar za obrazovanje nastavnika, Filozofski fakultet u Zagrebu

Razlikovnost pedagogijske i obrazovno-političke perspektive u odnosu na kurikulum

Dok obrazovno-politička perspektiva u odnosu na kurikulum predstavlja pragmatično-provedbeni plan djelovanja, pedagogijska znanstvena (teorijska i istraživačka) perspektiva uzima kurikulum kao predmet svoje znanstvene kritike. Obrazovna politika traži od praktične pedagogije implementaciju svojih projekata. Ona nikada ne traži mišljenje i argumente znanstvene pedagogije, odnosno njezino teorijsko obrazloženje o tome koliko su uopće promjene u sustavu obrazovanja za koje se zalaže pedagoški smislene, teorijski utemeljene i operativno-praktično provedive.

Dok obrazovna politika iz svoje perspektive permanentno traži načine poboljšavanja kurikuluma, iz pedagogijske znanstvene, ponajprije teorijske perspektive, temeljni se pedagoški problem može sažeti u pitanje: *Na temelju kojih se argumenata neka promjena u sustavu obrazovanja može pokazati boljom?*

S izgrađenim teorijskim stajalištem pedagogija može ne samo ponuditi svoje disciplinarno stajalište s obzirom na promjene koje traži obrazovna politika nego i te promjene uzimati kao predmet svog istraživanja i svoje kritike.

Iz pedagogijske perspektive predložena Cjelovita kurikularna reforma (CKR) pokazuje se kao višestruko dvojben koncept i dokument (Okvir nacionalnog kurikuluma).

Nedostatna demokratska i znanstvena legitimacija odabranog koncepta kurikuluma

Ono što izostaje u raspravama o CKR-u jest rasprava o implicitnim i eksplicitnim pretpostavkama odabranog kurikularnog koncepta iz perspektive hrvatske kulturne i pedagoško-obrazovne tradicije i njezina identiteta.

U zapadnoj civilizaciji postoje dvije dominantne kulturno-obrazovne tradicije: anglosaksonska (atlantska) tradicija kurikuluma i instrukcije, i kontinentalno europska tradicija nastavnog plana i programa i didaktike s orijentirajućom idejom vodiljom – humanističkim obrazovanjem. Te su dvije tradicije u svom čistom idealno-tipskom obliku nesumjerljive (*Vidjeti bitne razlike među tim*

kulturno-obrazovnim tradicijama navedene u tablici).

Plodonosni dijalog (u smislu što jedna može naučiti od druge) među predstavnicima tih tradicija davno je započeo, samo što o tome nema ni riječi u raspravama o reformama obrazovanja u nas. Neke pribaltičke i neke skandinavske zemlje odabrale su kombinaciju kurikuluma i nastavnog plana i programa, odnosno didaktike i metodika kao svog kulturnog identiteta. Dijalog među tim tradicijama u našim uvjetima treba voditi sa znanstvenim i prosvjetno-pedagoškim argumentima uvažavajući našu obrazovno-kulturnu tradiciju.

Tvorci CKR odabrali su koncept kurikuluma. Pri tome nisu argumentirali svoj odabir, niti su o odabranom konceptu omogućili širu stručnu, znanstvenu i javnu raspravu. Izostankom te rasprave njeguje se i dalje kultura zaboravljivosti, odnosno briše se ne samo kulturni nego i povijesni i znanstveni kontekst rasprava o reformama obrazovanja. U toj budućoj raspravi treba imati na umu i razloge zbog kojih su neke velike zemlje (Indija) i neke veoma uspješne zemlje u PISA ispitivanjima (Šangaj – Kina) odustale od daljnjeg sudjelovanja u tim međunarodnim ispitivanjima znanja – a upravo uspjeh u tim ispitivanjima služi kao kriterij uspješnosti kurikularnih reformi u pojedinim zemljama.

Koncept kurikuluma koji je orijentiran na ishode, odnosno standarde i kompetencije već je odavno primijenjen i provjeren primjerice u Sjedinjenim Državama (napr. K.E.R.A., 1991. godine – engleska skraćena *Kentucky Education Reform Act*) i u Njemačkoj, 1967. godine (napr. Reforma obrazovanja kao revizija kurikuluma, njem. *Bildungsreform als Revision des Curriculums*). Obje kurikularne reforme, a i mnoge reforme koje su implementirane kasnije (primjerice one zasnovane na „standardima obrazovanja” u Njemačkoj i Austriji) proglašene su neuspješnim ili su im upućene masovne kritike kako od znanstvenika tako i od nastavnika svih razina školskog sustava. Neuspješnost kurikularnih reformi s obzirom na postavljene ciljeve pokazuju i sva ozbiljna znanstvena empirijska istraživanja u SAD-u i Njemačkoj. Posebno se to odnosi na neodrživa obećanja u vezi s jednakim obra-

zovnim mogućnostima za sve učenike različitih socijalno-ekonomskih slojeva/sredina.

Na temelju kojih bi argumenta predloženi CKR trebao biti uspješan, kada je „blijeda” kopija navedenih kurikularnih reformi? Posebno metodologija reduciranja opsega obrazovnih sadržaja nije transparenta u CKR-u, a ona je bila u središtu znanstvene utemeljenosti u reformama u SAD-u i Njemačkoj).

Teorijska neutemeljenost pomaka u CKR-u jer njeni tvorci „nemaju pojma” (pedagoškog pojma)

Re-formare na latinskom znači: ponovno izvoditi, opet oblikovati, iznova uobličiti, vratiti u prvotni oblik (formu), obnoviti, uspostaviti. Svaka reforma obrazovanja samorazumljivo izbjegava raspravu o tome što je prvotno stanje – forma, koju (kada je „izobličena”) treba – ponovno uspostaviti. O tome u CKR-u niti riječi, jer reforma ovdje znači preobraziti, preoblikovati, preurediti, preuđavati, preustrojiti, preinačiti, dati drugačiji oblik čemu. Budući da se kurikularne promjene razmatraju iz kuta puke pragmatike, teorijsko utemeljenje formi odgoja, obrazovanja i nastave (kao forme odgoja) izostaje u svim reformama obrazovanja, jer njezini tvorci ne umiju izdici rasprave o reformama na teorijsku razinu – na razinu pojma. Otuda možemo reći da oni „nemaju pojma” (pedagogijskog pojma). To se očituje i u tome što se u prijedlogu kurikularne reforme može identificirati više tipova napetosti ili neuravnoteženosti: *Obrazovanje (otpor) nasuprot prilagođavanju (kompetenciji) ili obrazovanje nasuprot izobrazbi; Odgoj i obrazovanje putem nastave nasuprot odgojno-obrazovnim očekivanjima; Materijalna teorija obrazovanja nasuprot formalnoj teoriji obrazovanja; Prijelaz s poučavanja na učenje; Smisao i svrha škole i nastave nasuprot funkciji škole i nastave; „Cilj – sredstvo shema” nasuprot logici pedagoškog i nastavnog procesa.*

U CKR-u je prisutno neprimjereno shvaćanje temeljne pedagogijske i didaktično-nastavne strukture. Naime, ovom kurikularnom reformom želi se napraviti pomak od usmjerenosti sadržajima prema usmjerenosti odgojno-obrazovnim ishodima (ishodima učenja) te od isključivog prijenosa sadržaja k razvo-

Kurikulum	Nastavni plan i program (Didaktika kao teorija obrazovanja)
Upravljanja i kontrola sustava školstva	Obrazovanje nastavnika temeljem nastavnog plana i programa
Implementacija	Reforme obrazovanja
Model tržišta – zapošljivost	Humanističko obrazovanje
Izobrazba je proces pripreme pojedinca da izvrši definirane funkcije u predvidivim situacijama (Specifičan odnos između izobrazbe i obrazovanja)	Obrazovanje je proces osposobljavanja pojedinca da obavi nedefinirane funkcije u nepredvidivim situacijama (Specifičan odnos između obrazovanja i izobrazbe)
Output (ishodi učenja i kompetencije)	Input (sadržaji i naputci, proces nastave)
Pedagoška psihologija i psihometrija (edukacijske discipline)	Filozofija, pedagogija, razvojna psihologija
Kompetencija (Pouzdanost predviđanje budućeg uspjeha u pozivu)	Kompetencija (nadležnost za nešto, „poznavanje pravila nekog predmeta“, dispozicija za djelovanje)
Formalna teorija obrazovanja	Materijalna i formalna teorija obrazovanja (kategorijalno obrazovanje)
Kriteriji odabira i redukcije opsega sadržaja (korisnost u sadašnjim i budućim životnim situacijama učenika, značaj i značenje predmeta u sklopu znanosti, moć objašnjavanja, funkcija predmeta u specifičnoj uporabnoj situaciji privatnog i javnog života.)	Kriteriji odabira i redukcija opsega sadržaja („opće” i posebno u sadržajima, didaktička redukcija i transformacija znanstvenih u nastavne i nastavne u obrazovne sadržaje; razlika između sadržaja i sadržine (značenja sadržaja koje se dokučuje putem odgojne nastave koja obrazuje), didaktička analiza temeljem kategorijalnog obrazovanja
Autonomija škole i nastavnika povezana sa sankcijama	Autonomija nastavnika u primjeni metoda poučavanja i učenja
Postignuće učenika, rezultati, rangovi (Ocjenjivanje kompetencija učenika od izvanjskih agencija)	Profesionalna primjerenost, refleksija, osviještenost (Pismeno i usmeno ocjenjivanje nastavnika)
„Instructional design” i/ili na psihologiji učenja zasnovanim uputama	Planiranje, držanje i evaluacija nastave (Specifična kultura poučavanja i učenja zasnovana na didaktici i metodikama – artikulacija nastave)
Izobrazba nastavnika kao trening, uvježbavanje	Obrazovanje nastavnika na temelju teorijskih shvaćanja, empirijskih istraživanja i znanstvene refleksije nastavne prakse
Kako?	Što i zašto?
Kurikulum kao strukturirani niz ishoda učenja	Precizirani nastavni plan i program kao „kurikulum”

ju kompetencija učenika. To su prividne („lažne”) dvojbe proistekle iz perspektive pragmatičkog mišljenja. Ni orijentacija na sadržaje poučavanja i učenja, a ni orijentacija na učenika nisu teorijski pomak (kao što to nije ni prijelaz s poučavanja na učenje). Temeljna teorijska pedagogijska i didaktična struktura pojmljena na teorijskoj razini glasi: djelatnost učenika orijentirana je na predmet prisvajanja, a djelatnost učitelja orijentirana je na djelovanje posredovanja: cilj djelatnosti učitelja jest djelatnost prisvajanja učenika.

Odgojnom pogreškom na teorijskoj razini smatra se ono što promašuje određenu

strukturu. To je upravo slučaj s ponuđenim pomakom u CKR-u.

Promjene u obrazovnom sustavu ne leže ni u *volji* kao njezinu početku (nastavni plan i program) ni u *učinku* (kurikulum) kao njezinu kraju.

Nastava u svom najdubljem biću nije „na raspolaganju”. Nitko, ni pojedini nastavnik ni cijela država sa svojom školskom politikom ne mogu od nastave napraviti ono što žele. Zbog toga su sve re-forme neuspješne.

Dakle, pedagogija pak može, na temelju izgrađenog teorijskog stajališta ponuditi načine dijalektičkog razmatranja od-

nosa između poboljšavanja i održavanja onoga što treba mijenjati u re-formama obrazovanja, jer pedagogija raspolaže znanjem o tome što su forme odgoja koje treba održavati, odnosno koje se ne smiju mijenjati ako se ne želi izgubiti iz vida smisao i svrha odgoja, obrazovanja i njegove provedbe. Pedagogija posjeduje specifično pedagojsko znanje formi u vezi s re-formama. Iz (pedagojske) teorijske perspektive odgoj i obrazovanje, odnosno nastava određuju se kao: Odgoj i obrazovanje je posredovano prisvajanje negenetičkih dispozicija za djelovanje. Nastava je posredovano prisvajanje negenetičkih *objektiviziranih* dispozicija za djelovanje.

Obrazovanje se ne može reducirati na kompetencije

Teorijski (pedagojski) pristup koji polazi od shvaćanja logike nastave od odlučujuće je važnosti za rasprave o reformama i posebno za obrazovanje/izobrazbu profesionalnih kompetencija nastavnika.

Kurikularna reforma počiva na konceptu izobrazbe nastavnika u smislu izgradnje kompetencija kako kod njih samih, tako i kod njihovih učenika. Pri tome se ne ističe da ne postoji teorija kompetencija, niti provjeren model razvoja kompetencija. Zbog toga se u CKR-u i ne spominju načini (posebno ne nastava) koja bi vodili izgradnji kompetencija. Kompetencije iz pragmatičke obrazovno-političke perspektive način su prilagodbe na brze promjene tržišta rada u globaliziranom društvu. Odgojna nastava koja obrazuje pedagojski je pandan obrazovno-političkoj perspektivi.

Kriza obrazovnih sustava izostanak je kulturalne ideje – ideje obrazovanja. Umjesto obrazovanja u CKR-u govori se o odgojno-obrazovnim ishodima i očekivanjima. Odgoj i obrazovanje putem nastave se u CKR-u se ne spominju, kao ni i sam pojam nastave. Obrazovanje se međutim ne može reducirati na kompetencije. Kompetencije funkcioniraju samo u „shemi cilj – sredstvo”, samo u funkcionalno-instrumentalnom odnosu. Svrha i smisao nastave i škole jest ono što nedostaje u promišljanju reformi obrazovanja. Brzo širenje orijentacije na kompetencije upravo je surogat nečega čega nema – jasnoće i usuglašenosti o tome što je smisao i svrha škole (i nastave) kao institucije.

Sadržaji ne mogu biti samo *sredstvo* u funkciji izgradnje kompetencija (CKR). S druge strane, bitan uvjet i rezultat obrazovanja, primjerice interes ili znatiželja, ne mogu se formulirati u obliku kompetencija.

Nastava orijentira prema kompetencijama sprječava obrazovanje i nije spojiva s pedagoškim zahtjevom za obrazovanjem kako ga, npr. postavljaju Kant, Hegel i Humboldt. Uravnotežen diferenciran odnos obrazovanja i kompetencija je bitan. U tradiciji našeg obrazovanja uključen je i rad na izgradnji kompetencija kao ishoda učenja, ali ih se ne apsolutizira, nego

povezuje s (općim) obrazovanjem i diferencira njihovu važnost u skladu s prirodnom vrsta škola i stupnjeva obrazovanja. Opće obrazovanje posreduje opće ideje kao vodilje koje predstavljaju orijentir u (nastavnom) radu, a posredovanje znanja i kompetencija (putem nastave) predstavljaju nadopunu i konkretizaciju tih ideja vodilja.

Na tim pretpostavkama počiva sustav obrazovanja nastavnika na našim sveučilištima. On ima legitimitet unutarnje i vanjske akreditacije i u skladu je sa Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi.

Budućim se nastavnicima objašnjava da kompetencije nisu sadržajno neutralne (primjerice policajac i kriminalac mogu raspolagati istim umijećima). Cilj nastave nije ni stjecanje faktičnog znanja ni stjecanje vještina (kompetencija). Obrazovno-teorijska svrha školske nastave jest postaviti sebe uz pomoć znanja i vještina u specifičan odnos prema drugima i svijetu. „Mrtvo znanje” (ono što se zamjera orijentaciji na *input* – nastavni plan i program tvoraca reformi) neće biti prevladano slijepom primjenom (pukih) kompetencija (što zagovaraju tvorci CKR-a). Kombinacija samo znanja i kompetencija bez pojma obrazovanja je opasna, jer opet zagovara tehnološki model koji više sličići psihološko-socijalnom inženjeringu nego pedagoški promišljenom pothvatu koji je vođen orijentirajućom idejom obrazovanja.

Eksperimentalna provjera CKR-a potpuno je nepripremljena i osuđena na neuspjeh

Umjesto nametanja jednog mjerila za sve (ishodi učenja i nove metode poučavanja i učenja) treba očuvati specifičnu kulturu poučavanja i učenja u različitim disciplinama i razinama obrazovanja.

Teorijski utemeljen i praktično provjeren način dostizanja ishoda učenja ne postoji (*Instructional Design* ne funkcionira u području kurikuluma). Otuda se način pripreme nastavnika u skladu s CKR-om jedino može ostvariti vrstom treninga, koji s našom obrazovnom tradicijom nije spojiv i osim toga ima značajne neuspjehove (*teaching to The Test*). Zbog toga, ali i zbog niza drugih razloga, najavljena eksperimentalna provjera CKR-a potpuno je nepripremljena i osuđena na neuspjeh. I motivacija nastavnika za implementiranje tako koncipiranog CKR-a je dvojbeno. Posebno kada se zna da je doprinos nastavnika i škole izgradnji kompetencija kod učenika samo oko 30 posto. „Nove” metode poučavanja i učenja (posebno „istraživačka” i „otvorena” nastava) nisu u skladu s temeljnom pedagoškom strukturom poučavanja i učenja i ne postoji nijedna sustavna ozbiljna, istraživačka studija u svijetu koja bi empirijski potvrdila njihovu učinkovitost. Naprotiv! One su sasvim neprimjerenе slabijim učenicima i nastavnicima početnicima.

