

Prilozi za raspravu
o obrazovnoj i kurikulnoj reformi
Kritike i vizije

Recenzije članova
Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo
Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

Nakladnik

Hrvatski pedagoško-književni zbor
Zagreb, Trg maršala Tita 4

Za Nakladnika

prof. dr. sc. Nevio Šetić

Urednici

akademik Vladimir Paar
prof. dr. sc. Nevio Šetić

Recenzenti

akademik Vladimir Bermanec
akademik Mislav Ježić
akademik Stanko Popović

Lektorica

Antonia Sikavica Joler, prof.

Prilozi za raspravu o obrazovnoj i kurikulnoj reformi

Kritike i vizije

**Recenzije članova
Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo
Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti**

(„Crvena knjiga” – treći dio trilogije)



Zagreb, 2017.

Kazalo

Predgovor – Vladimir Paar	11
<i>Deklaracija o znanju Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti</i> <i>– Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja (2004.)</i> Dodatak predgovoru (izvaci iz dokumenta).....	14
Zahvala	23
1. Odluka Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti: Evaluacija prijedloga Cjelovite kurikularne reforme (CKR) i preporuke za potrebnu reviziju (2016.).....	24
2. Pogled urednika na recenzije: Kritičke primjedbe na Cjelovitu kurikularnu reformu (CKR) i prijedlog vizije Hrvatske srednjoeuropske obrazovne reforme (HSEKRO).....	28
3. Izbor citata iz stručnih recenzija	33
3.1. Pedagogija, metodika i metodologija	33
Nedeljko Begović.....	33
Ante Bežen.....	34
Žarko Bošnjak	35
Josip Burušić	35
Josip Čulumović.....	35
Nela Dželalija	36
Ivica Đaković	36
Stjepan Gamulin	36
Dubravka Hranilović	37
Ljiljana Klinger.....	37
Stipe Kutleša	38
Renata Marinković.....	38
Irena Mišurac.....	39
Krešimir Nemeč	39
Marko Palekčić.....	40
Petar Marija Radelj	40
Zvonimir Šipuš.....	41
Boris Vilić.....	42

3.2 STEM područje	43
Predsjedništvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti	43
Skupina 23 akademika Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti	44
Fizički odsjek, Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu	44
Igor Anić	46
Nenad Bakić	47
Vladimir Bermanec	47
Željko Bošnjak	48
Leo Budin	48
Ladislav Čaklović	48
Zlatko Drmač	49
Tihomir Engelsfeld	49
Tomislav Faist	50
Stanislav Frančišković Bilinski	50
Matko Glunčić	50
Mislav Grgić i Davor Petrinović	51
Antonija Horvatek	51
Bojan Jerbić	52
Ignac Lovrek	52
Sanja Lukić	52
Josip Markovac	53
Željka Milin Šipuš	53
Dalibor Perković	53
Stanko Popović	54
Mirko Ruščić	54
Dubravka Salopek Weber	54
Igor Šarić	55
Boris Širola	55
Dejan Škvorc i Mislav Grgić	56
Hrvoj Vančik	56
Damir Viličić	57
Ines Vlahović i suradnici	57
Dario Vretenar i Tamara Nikšić	58
3.3. Humanističko i društveno područje	59
Razred za filološke znanosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti (August Kovačec)	59
Hrvatski institut za povijest (Jasna Turkalj)	59
Društvo hrvatskih književnika (Božidar Petrač)	60

Sanja Bežen	60
Dubravka Brezjak Stamać	60
Marina Čubrčić	62
Stela Čuturić	62
Igor Fisković	63
Tamara Gazdić-Alerić i Marko Alerić	63
Mario Grčević	64
Matija Grgat, Suzana Molčanov i Pero Pažin	64
Sanda Ham	65
Željko Holjevac	65
Ljiljana Jambor	66
Ivan Janjić	66
Mario Jareb	66
Antun Dubravko Jelčić	67
Dalibor Joler	67
Zoran Juranić	68
Martina Kolar Billege	68
Majda Leskovar	68
Josip Lisac	69
Marijana Marinović	69
Nenad Močanin	70
Ante Nazor	70
Slobodan Prosperov Novak	70
Ivana Orešić	71
Ružica Pšihistal	71
Tomislav Raukar	72
Tomislav Sabljak	73
Antonia Sikavica Joler	73
Vesna Slaviček	74
Dean Slavić	74
Dubravka Smajić	74
Alen Šimičić	75
Drago Štambuk	75
Željko Tomičić	75
Jasna Turkalj	76
Gordana Varošaneć Škarić	77
Yvonne Vrhovac	77

3.4 Širi aspekti kurikula	78
Mara Azinović	78
Josip Balabanić	79
Sanja Bilač	79
Stipe Botica	79
Sanja Canjek Androić	80
Igor Čatić	80
Andrej Dujella	81
Miroslav Furić	81
Mislav Ježić	81
Verica Jovanovski	83
Nenad Judaš	83
Damir Kliček	83
Ivica Kostović	84
Jasenka Markeljević	85
Nenad Marković	85
Ranko Matasović	86
Goran Nuić	86
Mladen Obad Šćitaroci	87
Vladimir Paar	87
Marko Pećina	88
Roko Pešić	88
Sonja Prelovšek Peroš	88
Ivan Prskalo	89
Tihomir Rajčić	89
Marija Rosandić	89
Pere Sikavica	90
Denis Sunko	90
Nevio Šetić	91
Goran Šimić	91
Šime Šuljić	91
Goran Vranić	92
4. Izvodi iz stručnih recenzija	93
4.1. Pedagogija, metodika i metodologija	93
Nedeljko Begović	93
Ante Bežen	95
Žarko Bošnjak	99

Josip Burušić	99
Ivica Đaković	104
Ljiljana Klinger.	105
Renata Marinković.	106
Krešimir Nemec	112
Marko Palekčić	113
Zvonimir Šipuš.	127
Boris Vilić.	128
4.2 STEM područje.	133
Predsjedništvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti	133
Skupina 23 akademika Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti	137
Fizički odsjek, Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu	140
Nenad Bakić	141
Vladimir Bermanec	145
Leo Budin.	148
Tomislav Faist.	163
Matko Glunčić	164
Antonija Horvatek	165
Sanja Lukić.	170
Željka Milin Šipuš.	171
Stanko Popović	172
Mirko Ruščić.	178
Igor Šarić	179
Dejan Škvorc i Mislav Grgić	180
Ines Vlahović i suradnici.	183
Dario Vretenar i Tamara Nikšić.	188
4.3. Humanističko i društveno područje	198
Razred za filološke znanosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti (August Kovačec).	198
Hrvatski institut za povijest (Jasna Turkalj)	199
Društvo hrvatskih književnika (Božidar Petrač)	204
Dubravka Brezak Stamać	205
Marina Čubrčić	208
Igor Fisković.	211
Tamara Gazdić-Alerić i Marko Alerić	212
Matija Grgat, Suzana Molčanov i Pero Pažin.	217
Ivan Janjić	225
Mario Jareb	228

Dalibor Joler	229
Zoran Juranić	231
Slobodan Prosperov Novak	231
Ružica Pšihistal	232
Antonia Sikavica Joler	238
Dean Slavić	245
Alen Šimičić	247
Drago Štambuk	250
Gordana Varošaneć Škarić	252
Yvonne Vrhovac	253
4.4 Širi aspekti kurikula	258
Sanja Bilač	258
Sanja Canjek Androić	264
Igor Čatić	265
Verica Jovanovski	273
Ivica Kostović	275
Vladimir Paar	276
Sonja Prelovšek Peroš	277
Tihomir Rajčić	285
Pere Sikavica	286
Nevio Šetić	288
Goran Šimić	289
Šime Šuljić	291
<i>Školska stvarnost iz perspektive učiteljice</i> Dubravka Salopek Weber	295
5. Zaključna riječ – Mislav Ježić	298
Pogovor – Nevio Šetić	302
Poveznice na internetu: „Crvena”, „Bijela” i „Plava” knjiga – Prilozi za raspravu o obrazovnoj i kurikulnoj reformi	309
Popis kratica	310
Kazalo imena	311

Predgovor

ZA kurikulnu reformu obrazovanja – ali kakvu?

Ova publikacija ("Crvena knjiga") zbirni je prikaz rada članova Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora, škola, sveučilišta i znanstvenih instituta, utemeljen na osobnim stručnim recenzijama prijedloga Cjelovite kurikularne reforme i viziji buduće odgojno-obrazovne reforme. To je sastavni i zaključni dio trilogije zajedno s dvjema prethodno objavljenim publikacijama: *Hrvatsko školstvo u funkciji razvoja gospodarstva i društva – Doprinos kurikulnim promjenama*, urednici: akademik Vladimir Paar i prof. dr. sc. Nevio Šetić, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2015. ("Bijela knjiga") i *Prilozi za raspravu o cjelovitoj kurikulnoj reformi*, urednik akademik Vladimir Bermanec, Sveučilište u Zagrebu, Sveučilišna tiskara d.o.o., Zagreb, 2016. ("Plava knjiga"). Sve tri knjige slobodno su dostupne na internetu.

Postupni razvoj hrvatskoga školstva potječe od prvoga ministra prosvjete u slobodnoj Hrvatskoj, uglednoga akademika Vlatka Pavletića kao inicijatora pluralističkoga pristupa izradi modernoga kurikula u smjeru kojega su učinjeni temeljni koraci razvoja hrvatskoga odgoja i obrazovanja. Osnovne ideje treće knjige ove trilogije „Crvene knjige” temelje se na Deklaraciji o znanju Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti - Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja (2004.) i prvoj knjizi trilogije Hrvatsko školstvo u funkciji razvoja gospodarstva i društva – Doprinos kurikulnim promjenama (Hrvatski književno-pedagoški zbor, 2015.). Suradnjom istaknutih nacionalnih tijela - Hrvatskoga književno-pedagoškog zbora kao najstarije učiteljske udruge u Hrvatskoj (osnovane 1871. godine) i Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti - nastavlja se kontinuitet razvoja pedagoškog i prosvjetnog života u Hrvatskoj. Svakako bismo ovom prigodom željeli istaknuti i posebnu ulogu eminentnih znanstvenika i nekadašnjih predsjednika Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti akademika Ivana Supeka, akademika Ive Padovana i akademika Milana Moguša, koji su tijekom svojega djelovanja kao čelnici Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti podupirali ideje Deklaracije o znanju Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti u smjeru unapređenja hrvatskoga školstva.

U „Bijeloj knjizi” kao predlagatelji i podupiratelji prijedloga kurikulnih promjena hrvatskoga školstva – pored ostalih stručnjaka – potpisala su se 62 akademika i još 35 članova suradnika HAZU-a. Godine 2016. preko stotinu istaknutih stručnjaka i znanstvenika sa sveučilišta, iz škola, znanstvenih instituta, Hrvatske akademije

znanosti i umjetnosti, Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora te stručnih tijela dalo je svoje stručne recenzije prijedloga Cjelovite kurikularne reforme (CKR), izrađena pod vodstvom bivše Ekspertne radne skupine kojoj je na čelu bio dr. sc. Boris Jokić, uključujući stručna mišljenja, kritike, vizije i preporuke temeljene na osobnome iskustvu kao i znanstvenome i stručnome uvidu u problematiku reforme odgoja i obrazovanja, a koje su većinom objavljene u drugoj „Plavoj knjizi” trilogije. U cjelovitoj kurikularnoj reformi ističe se da se CKR temelji na *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije*, koja je prije bila izrađena pod vodstvom prof. dr. sc. Nevena Budaka i koju je usvojio Hrvatski sabor.

U ovoj publikaciji navode se, po izboru urednika, neki važniji citati iz dosadašnjih stručnih recenzija članova Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti. Opsežnije su prikazani izvodi iz odabranih recenzija, onih koje su u Vijeće pristigle i bile razmatrane nakon predaje u tisak prethodne „Plave knjige” u izdanju Sveučilišta u Zagrebu (2016.) kao i neke recenzije koje prije nisu bile potpunije prikazane. Recenzije prijedloga Cjelovite kurikularne reforme u „Crvenoj knjizi”, koji je bio na javnoj raspravi, dali su članovi Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo HAZU-a, koje je sve recenzije prosljedilo Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta u okviru javne rasprave. Kompletan tekst svih recenzija, na više od tisuću stranica, dostupan je također preko interneta. Temeljna pozicija „Crvene knjige” jest potreba reforme odgojno-obrazovnog sustava, ali takve reforme koja pritom treba biti izvediva i usmjerena na stvarne potrebe budućega razvoja Hrvatske. Stoga je pozornost osobito usmjerena na aspekt unapređenja odgoja i obrazovanja te viziju hrvatskoga školstva u funkciji razvoja gospodarstva i društva.

Svaki recenzent stoji iza svoje recenzije osobnim stručnim i znanstvenim autoritetom. Pritom sloboda recenzenata u pisanju recenzija nije bila ograničavana u Znanstvenome vijeću za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti. Treba naglasiti da je recenzentski pristup uobičajen u razvijenim zemljama i da je nužan preduvjet svakoj uspješnoj evaluaciji. Akademik Jakša Barbić dao je vrlo korisne sugestije i iznio niz dragocjenih i konstruktivnih komentara u vezi s poboljšanjem prezentacije tekstova u ovoj publikaciji te time dao ključan doprinos ovome izdanju knjige.

Znanstveno vijeće za obrazovanje i školstvo HAZU-a prethodno je donijelo i objavilo dio evaluacije i kritičkoga mišljenja o prijedlozima CKR-a za reformu školskoga sustava (”Plava knjiga”: *Prilozi za raspravu o cjelovitoj kurikularnoj reformi*, urednik akademik Vladimir Bermanec, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 2016., str. 239-242). Taj zaključak ovdje je prenesen u sljedećemu poglavlju 1. U poglavlju 2. pregledno je prikazan sistematizirani pogled urednika na recenzije: kritičke primjedbe na Cjelovitu kurikularnu reformu (CKR) i prijedlog vizije Hrvatske srednjoeuropske kurikulne obrazovne reforme (HSEKRO).

Slijede dva središnja poglavlja (3. i 4. poglavlje) s izborom citata iz stručnih recenzija kao i izvodima iz samih recenzija Cjelovite kurikularne reforme i prijedloga pojedinih predmetnih kurikula. Popis autora recenzija i izjava kulturnih i znanstvenih institucija, koje su objavljene u ova dva poglavlja knjige, poredan je abecednim slijedom imena autora. Poglavlje 3. sadrži izbor citata iz stručnih recenzija. Strelica ispod teksta upućuje na širi izvod prikazan u 4. poglavlju i/ili širi izvod objavljen u prethodnoj „Plavoj” knjizi, koja je izašla u izdanju Sveučilišta u Zagrebu. Dakle, poglavlje 4. sadrži šire izvode iz stručnih recenzija. Posljednju knjigu trilogije zaključuje akademik Mislav Ježić svojim završnim riječima u 5. poglavlju nakon čega slijedi Pogovor urednika prof. dr. sc. Nevia Šetića. Na kraju knjige također se nalaze i poveznice na „Bijelu”, „Plavu” i „Crvenu” knjigu s interneta, Popis kratica kao i Kazalo imena.

Zagreb, 7. svibnja 2017.

Urednik
akademik Vladimir Paar

Dodatak Predgovoru

Stanje u školstvu u Republici Hrvatskoj i smjernice za unaprjeđenje školskoga sustava u funkciji razvoja gospodarstva i društva prije su razmatrani u dva dokumenta Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti: 2002. godine u Deklaraciji o znanju i 2004. godine u Deklaraciji o znanju – Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja. Ovi su dokumenti temelj široke djelatnosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti na polju razmatranja kurikulne reforme odgoja i obrazovanja tijekom proteklih petnaest godina. Ta su načela ugrađena i u ovu knjigu, a zbog značenja za predstojeću kurikulnu reformu odgoja i obrazovanja neki izvaci iz Deklaracije uključeni su u ovaj dodatak Predgovoru. U zaključku akademika Eugena Pusića naglašeno je da „Akademija želi potvrditi svoju namjeru da aktivno i sistematski sudjeluje u javnoj raspravi o ključnim pitanjima našeg razvitka”.

Deklaracija o znanju Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti – Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja (2004.) (izvaci iz dokumenta)

Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti smatra svojom dužnošću zazvoniti na uzbunu zbog stanja u kojemu je hrvatsko društvo s obzirom na znanje i njegovu primjenu u razvitku, i ukazati na perspektive. Znanje je postalo temeljna proizvodna snaga u ljudskom društvu i glavni uvjet uspješnosti. Globalizacijski trendovi povezuju svijet informacijski, gospodarski, tehnološki, prometno i medijski u cjeline, u kojima se primjenjuju jednaka mjerila i vrijednosni sustavi. Razlike u znanju i njegovoj tehnološkoj primjeni postaju glavni čimbenici koji dijele razvijene zemlje od nerazvijenih, bogate od siromašnih, visoki životni standard od niskog.

Hrvatska se treba znanjem izvući iz kruga slabije razvijenih zemalja i spriječiti da se produbi njezina sadašnja tehnološka zaostalost. Ta se zaostalost, i uopće nedostatak znanja, odražava u poteškoćama u koje su zapala nekad uspješna poduzeća, s dramatičnim padom proizvodnje i izvoza, zatim u ozbiljnim nedostacima pravosudnog sustava, u slabosti državnog aparata sa zastarjelim oblicima organizacije i funkcioniranja te sumnjom u korumpiranost. Restrukturiranje privrede i revitalizacija društva na višoj razini kvalitete i s većim udjelom znanja postaje egzistencijalno pitanje.

Preusmjeravanje iz zaostajanja u napredovanje pretpostavlja pozitivnu razvojnu klimu, jaku motiviranost i poduzetnost velikog broja građana, uvjerenje da možemo i moramo uspjeti. Glavna poluga u ostvarivanju takva preokreta je znanje, a najvažniji prirodni resurs u tome su daroviti i radišni mladi ljudi. Preusmjeravanje treba pokrenuti djelovanjem svih institucija društva, odnosno najboljih znanstvenika, tehničara, poduzetnika, menadžera i organizatora u njima. Prvi korak na putu prema društvu znanja je razvitak obrazovanja i znanosti prema svjetskim kriterijima kvalitete. U razvoju obrazovanja težište treba prvenstveno biti na poboljšanju kvalitete nastave i na adekvatnijim sadržajima. Nastavnik je najvažniji čimbenik kvalitetnoga obrazovanja

i zato je prioritetno intenzivno stručno usavršavanje nastavnika tijekom cijeloga radnog vijeka te poboljšanje njihovoga društvenog i materijalnog položaja.

Glavni trend obrazovanja u 21. stoljeću je orijentacija na transforni potencijal učenja: orijentacija na kvalitetno stjecanje manjeg opsega trajnih znanja koja se aktivno usvajaju i prikladni su kao trajna podloga za daljnje permanentno učenje tijekom čitavog života. Na taj se način razvijaju sposobnosti rješavanja problema, a ne gomilaju se obrazovni sadržaji iz društva prošlosti koje se mijenja. Među važnim faktorima obrazovanja ističu se: razvojna orijentacija i treća znanstveno-tehnološka revolucija, interdisciplinarnost u nastavi, razvoj kreativnosti, razvoj i poticanje radnih navika i poduzetničkog duha, razvoj ekološke svijesti te odgoj slobodnih ljudi, cjelovite i humane ličnosti. (...)

Svjesno prijelomnosti trenutka Predsjedništvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti objavilo je 17. prosinca 2002. svoju *Deklaraciju o znanju*. Deklaracija je istaknula šest glavnih tema:

- Znanje je postalo glavna proizvodna snaga u ljudskom društvu i glavni uvjet uspješnosti.
- Hrvatska treba znanjem unaprijediti tehnološki razvitak i time spriječiti produbljivanje svoje sadašnje tehnološke zaostalosti.
- U razvoju obrazovanja težište treba prvenstveno biti na poboljšanju kvalitete nastave i na adekvatnijim sadržajima.
- U znanstvenom je radu prva i trajna zadaća poboljšanje kvalitete i primjena svjetskih kriterija vrednovanja.
- Težište treba staviti na primjenu znanja.
- Treba se usmjeriti prema uvođenju i učvršćenju vladavine prava bez koje nema razvijenoga društva.

I. Znanje kao glavna proizvodna snaga i glavni uvjet uspješnosti

Permanentno znanstveno-tehničko revolucioniranje i evolucijsko mijenjanje društva zahtijeva da se sve podredi povećavanju i produbljivanju čovjekova znanja. Ono sada postaje ključan i najvažniji činitelj sveukupnog života i djelovanja. Zemlja, rad i kapital nisu više dominantni faktori proizvodnje. Vodeću ulogu u postindustrijskom razvoju ima čovjekovo znanje, stečeno proučavanjem onoga što postoji i osmišljavanjem onoga što dolazi.

Život se sada odvija u dinamičnoj zajednici koja je izložena stalnim promjenama, a to traži da se svaku generaciju mladih obrazovanjem i permanentnim učenjem osposobljava za djelovanje u stalno promjenjivoj društvenoj situaciji kao graditelja boljih i naprednijih uvjeta života. Zbog toga znanje mora biti sve opsežnije, složenije, cjelovitije i poticajnije za kritično propitivanje vladajuće zbilje i unošenje onih sadržaja kojima će biti ispunjena bogatija sutrašnjica. Zagovaranje društva znanja i društva koje uči vrijedi tek toliko koliko je to znanje i učenje usmjereno na kritičko proma-

tranje postojećega i prepoznavanje nadolazećega. Prema svemu stečenom odnosi se kao prema potencijalno zastarjelom i zato uvijek traga za boljim i ostvaruje ga.

Kada se govori o društvu znanja koje se održava permanentnim učenjem, misli se na informacijsko društvo u kojemu se svaki napredak ostvaruje oplemenjivanjem i širenjem znanja i informacija. Na to je upravo usmjerena pozornost kada se u visokorazvijenim sredinama, regionalnim i svjetskim organizacijama raspravlja o znanosti, obrazovanju i znanju. Uvijek je naglasak na postojećem i budućem, na zagovaranju istraživanja, inovacija, napretka i razvitka. U *Deklaraciji o znanosti i upotrebi znanja Svjetske konferencije o znanosti* (Budimpešta, 1999.) upućenoj svim državama članicama UNESCO-a, znanstvenim ustanovama i udrugama stoji: „*Znanost i znanje doveli su do znatnih inovacija na dobrobit čovječanstva. Izrazito se povećala duljina života i pronađen je lijek za mnoge bolesti. U mnogim su dijelovima svijeta prinosi u poljoprivredi u velikoj mjeri uvećani da bi zadovoljili potrebe rastućeg stanovništva. Tehnološki razvoj i upotreba novih izvora energije oslobodili su čovječanstvo teškoga rada. Stvorena je generacija ekspanzirajućega i kompleksnoga niza industrijskih proizvoda i procesa. Tehnologija utemeljena na novim metodama komunikacije, obrade informacija i primjena računala dovela je do izazova bez presedana za znanstvena dostignuća i cjelokupno društvo. Neprekidno povećavanje spoznaja o podrijetlu, funkciji i evoluciji svemira i života osigurali su pojmovne i praktične pristupe s dubokim utjecajem na nove izgled u budućnosti (...) Bitna uloga znanstvenog napora potpuno je i temeljito istraživanje prirode i društva, jer to vodi novom znanju, a upravo to novo znanje pridonosi obrazovnom, kulturnom i intelektualnom obogaćenju, koje pak dovodi do tehnološkoga napretka i gospodarskoga probitka.*”

Iskustvo velikih i malih zemalja pokazuje da se željeni uspjeh znanosti i znanja ostvaruje tek u sredini koja je sve podredila razvoju visoke tehnologije, informatike s mrežom vodoravnog organiziranja, kompjutorski integrirane proizvodnje dobara i lako dostupnoga digitalnoga komuniciranja, novi materijali, biomedicina i genetika, novi izvori energije, mikroelektronika i nanotehnologija. Istraživanje i inovacije temelj su svekolikoga napretka koji zahtijeva visok stupanj fleksibilnosti, interdisciplinarnosti, spremnosti na neprestane i nepredvidive promjene i nepoznate izazove, dinamizam u uvjetima globalizacije i stalnoga znanstveno-tehnološkog napretka. Tim putom kreću najrazvijenije i najučinkovitije zemlje svijeta. Ujedinjena Europa organizira multinacionalne istraživačke programe za svoje članice i za zemlje u procesu pridruživanja. Prema prijedlogu *Europske komisije* hvatanje koraka s razvitkom svijeta može se osigurati samo stvaranjem jedinstvenoga europskog istraživačkog prostora kojim koordinira *Europsko znanstveno vijeće*.

Za Hrvatsku je važna spoznaja da se tek proizvodnjom visoke tehnologije i visoke dodane vrijednosti izvlači zemlju iz zaostalosti i zastarjelosti. Želimo li izbjeći da bismo privjesak razvijenijih, osamostaliti se i ravnopravno s razvijenijima sudjelovati u gospodarskim odnosima i u globalizaciji, moramo i sami poticati takvu proizvodnju. A to treba ostvariti dodatno uz oživljavanje i održavanje u konkurentskoj sposobnosti postojećega realnog sektora našeg gospodarstva, industrije, energetike, građevinarstva odnosno onih njegovih dijelova koje ocjenjujemo kao perspektivne (npr. turizam). (...)

Unutar tih zadanosti usmjerenje je Hrvatske, s jedne strane, na sudjelovanju u integracijskim procesima, u prvom redu s najbližim središtem visoke razvijenosti, Europskom unijom, a s druge na pronalaženju onog područja proizvodnje i angažmana na kojemu je sama u stanju dati svojstveni doprinos i potvrditi se u svjetskoj utakmici. Koje god to područje bilo, glavni čimbenik uspjeha bit će u svakom slučaju ljudi, obrazovani da znaju i motivirani da hoće. (...)

Zadaća uređivanja društva budućnosti postaje, za svakoga pa i za nas, mnogo složenija. Ne samo da moramo uhvatiti korak s ubrzanom ekspanzijom znanja i tehnologije i ugraditi ih u realne temelje svoga društvenog postojanja, nego moramo u isti mah pronalaziti putove i načine neprestanog poboljšavanja i uravnoteženja društvenih odnosa. U prvom redu moramo pronalaziti i usavršavati one tipove društvenih institucija koje su u stanju obuhvatiti suradnju i sukob - neizbježne jednako vjerojatne ishode svake ljudske interakcije - u istome sustavnom djelovanju. Istodobno, ubrzano tehnološko napredovanje i rastuća potražnja energije u svijetu prijeti novim rizicima i opasnostima degradacije okoliša te dovodi u pitanje, u krajnjoj liniji, sposobnost planeta da bude podloga života. I tim se opasnostima možemo i moramo uspješno suprotstaviti samo zajedničkom akcijom svih na svijetu, osnovanom na znanju. (...)

III. Obrazovanje kao put prema društvu znanja

U društvu orijentiranom na privredu temeljenu na znanju, u kojem znanje postaje glavni izvor proizvodnosti rada i prvi uvjet uspješnosti pojedinca, mijenja se na odgovarajući način i položaj obrazovanja:

- Obrazovanje mora neposrednije kvalitetno pratiti relevantno znanje koje se neprestano mijenja. Suvremeni svijet na globalnoj razini suočava se s problemom da sustav obrazovanja prilagodi dostignućima u tehnologiji i komunikaciji, koji omogućavaju nove oblike ekspanzije znanja.
- Obrazovanje prestaje biti jedan razmjerno kratak odsječak u životu koji pretihodi aktivnome radnom vijeku čovjeka. Ono postaje cjeloživotna aktivnost koja je jedina u stanju održati korak sa širenjem znanja.
- Obrazovanje je jednako važno za sve. Prema tome i svakome treba osigurati mogućnost obrazovanja. Unutar obrazovnog procesa pojavit će se neminovno razlike ovisno o sposobnostima i svojstvima osobe. Ali sam pristup obrazovanju mora biti univerzalan i poštovati načelnu jednakost ljudi u pravima. Obrazovanje ne bi smjelo postati novi kriterij društvenog raslojavanja.
- Hrvatska ne smije zaostajati u tim procesima kako ne bi izgubila korak u napredovanju prema razvijenom svijetu. Škola danas ne pruža dovoljno kvalitetnog znanja i slabo razvija sposobnosti stjecanja znanja kao i radne navike, pa se zato teško može kod učenika razviti kreativnost i aktivno prilagođivanje novim mogućnostima cjeloživotnog stjecanja i korištenja znanja što ih otvaraju nove tehnologije. Također, obrazovanje koje se sada steže u osnovnoj i srednjoj školi pokazuje se kao nedovoljan temelj za visoko obrazovanje, pa

se nastava na sveučilištu mora prilagođavati znanju kandidata, čime se snižava razina nastave u visokom školstvu, što se zatim negativno odražava na gospodarstvo i na društvo u cjelini. (...)

Cilj je obrazovanja pripremati mlade ljude za njihove buduće struke i za stalno daljnje učenje potrebno za praćenje razvoja struke te ih odgojiti da budu humani i kritički članovi društva. Temeljni cilj obrazovanja mora biti povećavanje transfernog potencijala učenja. U tom smislu važno je usmjeriti obrazovanje stjecanju kvalitetnih osnova i trajnih znanja manjeg opsega koje će učenika osposobiti za cjeloživotno učenje. Bitno je smanjiti opseg gradiva i enciklopedijski karakter učenja, preusmjeriti naglasak od memoriranja činjenica na njihovo međusobno povezivanje, pojačati kreativnu i aktivnu komponentu školovanja. Tom cilju primjerene nastavne programe treba izraditi na temelju one razine znanja što je učenici trebaju steći iz pojedinih predmeta na određenim stupnjevima obrazovanja. Ključna je kvaliteta usvojenog znanja, a ne njegov opseg. Upravo tu valja uvesti nov pristup i dati stručnjacima, znalcima stručnih sadržaja obrazovanja, veći utjecaj u kreiranju školstva. Samo nastavnici, koji izvrsno znaju svoj predmet i vole ga, mogu biti zanimljivi učenicima.

Sadržaj obrazovanja mora se temeljiti na prethodno izrađenom katalogu znanja koji definira znanja koja učenici stječu na pojedinim razinama školovanja. Katalog znanja je okvir koji razgraničava sadržaje nastavnih predmeta čime se izbjegavaju preklapanja i suvišna ponavljanja, a ujedno jasno pokazuje ciklično širenje znanja u vertikali školovanja. Katalog mora biti primjereno podroban da bude osnova za okvirne programe na državnoj razini, a da dopušta razradu izvedbenih programa koje izrađuju škole i nastavnici, čime se bitno povećava autonomija škola i kreativnost nastavnika. Katalog znanja je okvir za pisanje udžbenika, temelj za provjeru znanja kako u pojedinoj školi tako i na državnoj razini. Katalog znanja mora biti jasan i opće dostupan. U njegovoj izradi trebaju sudjelovati vrhunski stručnjaci i mora biti izložen kritici šire javnosti te trajno podložan izmjenama i dopunama, kojima će se unaprjeđivati i trajno osuvremenjivati nastavni sadržaji.

U obrazovanju je potrebna snažna orijentacija na razvoj i treću znanstveno-tehnološku revoluciju kako bi sljedeći naraštaji bili senzibilizirani za važnost promjena koje ona donosi. U tu svrhu treba jače naglasiti fundamentalne prirodnoznanstveno-matematičke osnove suvremenog tehnologijsko-informatičkog razvoja te usmjeravati pozornost učenika na važnost usavršavanja postojećih i uvođenje novih tehnologija. Posebnu pozornost valja posvetiti učenju važnih svjetskih jezika od rane dobi radi omogućavanja komunikacije sa svijetom, ali i njegovati učenje klasičnih jezika kao temelja za razumijevanje europske kulturne baštine, razvijanje senzibiliteta za umjetnost, poticanje aktivnog bavljenja umjetnošću (glazba, likovne umjetnosti, književnost). Ne smiju se zanemariti kulturološki predmeti (hrvatski jezik i pismenost, književnost, filozofija, povijest), koji čine temelj za skladan razvoj osobe i društva.

U odnosu na metode obrazovanja treba svesti na pravu mjeru enciklopedijsko učenje i prijeći na usvajanje bitnih činjenica, uz razvoj kreativnosti i sposobnosti stalnog učenja i samoobrazovanja te smanjiti opseg programa obvezne nastave. Općenito valja razumno rasporediti ukupno opterećenje i učenika i nastavnika. Stalno po-

boljšavati razinu kvalitete udžbenika, u okviru definiranog kataloga znanja. Autori udžbenika moraju biti priznati znanstvenici i stručnjaci u pojedinoj struci. Udžbenicima valja dodati video i audio zapise, kompjutorske simulacije, modeliranja i slično. Uvoditi više izborne nastave, prema sklonostima i nadarenosti učenika, u višim razredima osnovne škole, a osobito u srednjoj školi. Dopustiti da se izborna nastava iz nekog predmeta održava i za mali broj učenika, nadarenih za taj predmet. Takvu nastavu trebalo bi jednako tretirati i vrednovati kao i obveznu nastavu i rasporediti je podjednako na sve nastavnike u školi. U školi jačati laboratorijsku i terensku nastavu, osposobljavanje učenika i za individualne inicijative i za timski rad.

Interdisciplinarnosti i multidisciplinarnosti u nastavi treba dati važnu ulogu jer će 21. stoljeće biti stoljeće interdisciplinarnosti i multidisciplinarnosti (na primjer, biofizika, biokemija, kemijska fizika, ekonofizika, ekologija, kompjutorsko slikarstvo...), sa sve većom povezanošću između humanističkih, društvenih, prirodnih, tehničkih i biomedicinskih znanosti te vezama između znanosti i umjetnosti. Treba njegovati interdisciplinarne veze između različitih školskih predmeta, kao i interdisciplinarne veze fundamentalnih znanja i njihovih praktičnih primjena. Poboljšavanju suvremene nastave znatno pridonosi uloga zornosti, a osobito pri učenju suvremenih znanstvenih koncepcija. To uključuje usklađeno korištenje ilustracija, karikatura, fotografija, animacija, kompjutorskih simulacija, kompjutorskih igara, individualnih pokusa priručnim sredstvima, TV emisija, SF filmova itd. Treba težiti tome da se smanji navika učenika i studenata da zapisuju cijela izlaganja nastavnika i uče samo iz svojih bilježaka, već da se uče služiti knjigama i bazama podataka te drugim izvorima podataka.

Treba ojačati odgojnu ulogu škole, pridonositi izgrađivanju cjelovite i humane osobe, slobodnog i društveno kritičnog načina mišljenja. Humanistički svjetonazor treba biti prisutan u cjelokupnoj nastavi. Treba razvijati kulturu dijaloga i umijeće postizanja kompromisa, toleranciju na individualnom, društvenom, nacionalnom i vjerskom području, otvorenost prema europskim i svjetskim integracijskim procesima. Treba voditi brigu o utjecaju cjelokupne nastave na psihički razvoj i socijalizaciju ličnosti. Sustavno brinuti o razvoju ekološke svijesti učenika. Posebno učenike upoznavati s prirodnoznanstvenim osnovama ekoloških problema, što je bitno za njihovo razumijevanje; interdisciplinarno ugrađivati ekološke sadržaje u društvene i prirodoslovne predmete. Učenike uključivati i u aktivno osobno sudjelovanje u konkretnom očuvanju i poboljšanju kvalitete okoliša. Učenike poticati na aktivno bavljenje sportom u školskim i izvanškolskim klubovima. Uvažavati i zdravstvenu i odgojnoobrazovnu komponentu bavljenja sportom. Aktivno bavljenje sportom važno je za psihofizički razvoj i kao brana devijantnim oblicima ponašanja. Obrazovanje treba imati važnu ulogu u razvoju i poticanju poduzetničkog duha na razini konkretnih školskih aktivnosti te na stvaranju i razvijanju aktivnog i pobjedničkog mentaliteta.

Uopće jačati ulogu učenika u procesu obrazovanja jer je on aktivni sudionik u nastavi. Morao bi steći sposobnost da se samostalno služi udžbenikom i drugim izvorima znanja, da se osposobi za samostalno kritičko prosuđivanje valjanosti informacija, koje su mu potrebne u određenom zadatku. Nastava bi trebala biti prijateljska prema

učeniku, njegovati i poticati osobne talente i učenikove sklonosti, pružati zadovoljstvo i izazove, da učeniku bude razumljiva i zanimljiva, da svakomu učeniku omogući osobnu afirmaciju i potiče učenike na samostalne radove, projekte i aktivnosti. Nastava je stalni dijalog između nastavnika i učenika i omogućava im da prihvate školu s veseljem kao svoj drugi dom. Tako se može ostvariti stari princip uspješnoga obrazovanja: *Obrazovanje je potpaljivanje plamena, a ne punjenje praznih posuda* (Sokrat).

Bitan je čimbenik obrazovnoga procesa nastavnik. Dobar je nastavnik zadovoljan svojim zvanjem i ponosan na nj. Nastavnik zaslužuje i odgovarajući društveni status. Uz odgovarajuće, znatno povećano, nagrađivanje nastavnika bitno bi se povećala motiviranost nastavnika u radu te već u srednjoročnom razdoblju bitno poboljšala kvaliteta nastavnoga procesa. Treba organizirati i poticati, tijekom cijeloga radnog vijeka, stručno usavršavanje nastavnika (stručni seminari, poslijediplomski studij i slično). Uvesti sustav napredovanja nastavnika (npr. pet stupnjeva) tijekom cijeloga radnog vijeka i definirati transparentne uvjete napredovanja, što bi također bitno povećalo kvalitetu nastave i zalaganje nastavnika. Tek će tako nastavnički poziv postati atraktivnim i privući talentirane mlade ljude. Predmetnu nastavu u osnovnoj i srednjoj školi trebaju izvoditi osobe, koje su diplomirale studij tih predmeta na odgovarajućemu matičnom fakultetu. Na tim fakultetima treba trajno pratiti i osuvremenjivati pedagoške i metodičke sadržaje, ali stručna komponenta obrazovanja mora biti dominantna. Doškovanje učitelja za predmetnu nastavu prihvatljivo je jedino na kompetentnim matičnim fakultetima uz poštivanje kriterija tih fakulteta.

Navedene promjene sadržaja i metoda obrazovanja, koje teže njegovu poboljšanju, od početka zahtijevaju određeno materijalno angažiranje društva, adekvatnu stopu izdvajanja za školstvo, i bez toga nisu izvedive. Ta se stopa mora što brže približiti stopama izdvajanja u razvijenim europskim zemljama jer samo tako Republika Hrvatska može postati ravnopravan partner u razmjeni znanja, dobara i usluga s naprednim svijetom. Temeljni materijalni problemi obrazovanja u Hrvatskoj su manjak školskih zgrada, loša i nedovoljna, često zastarjela opremljenost učionica i školskih radionica, nedostatak udžbenika, stručne literature i računala, nedovoljno ulaganje u intenzivno stručno obrazovanje i usavršavanje nastavnika kako bi to zahtijevao razvoj novih znanja i tehnologija.

U odnosu na organizaciju obrazovnoga sustava treba posve općenito imati na umu da su formalne reorganizacije vrlo skup zahvat, kako po svojim izravnim, tako i neizravnim troškovima i da njihovi rezultati rijetko opravdavaju uloženi trud i novac. Stoga valja, gdje je god moguće, mijenjati sadržaje a ne mijenjati temeljne organizacijske oblike (npr. produženje obveznog školovanja na devet godina može se ostvariti u okviru sadašnje organizacije umjesto da se svi sudionici u obrazovnom procesu izlažu traumi mijenjanja temeljne organizacije sustava osnovnog obrazovanja). Posljednjih godina sve su naglašeniji stavovi u Europskoj uniji i u SAD-u da težište reformskih zahvata u školstvu treba biti na povećavanju kvalitete obrazovanja, a ne na promjeni sustava. Među organizacijske probleme našega obrazovnog sustava spada i nedostatak znanja iz školskoga menadžmenta kod ravnatelja škola kao i nedovoljna povezanost obrazovnog sustava s gospodarstvom. Korake u promjenama koje će dugoročno po-

boljšati hrvatsko školstvo valja provoditi postupno, ciljano, smišljeno i znalački. U svijetu koji se sve više povezuje u cjelinu treba i obrazovni sustav u Hrvatskoj izgrađivati na temelju usporedbe s drugima i razmjene iskustva s njima. Temelj usporedbe je znanstvena poredbena analiza uspješnosti europskih školskih sustava, analiza odnosa troškova i dobiti te analize izvodljivosti. (...)

Pogovor

(akademik Eugen Pusić)

Činjenice i stavovi iznijeti u ovom dokumentu Akademije nisu posebno novi niti su stručnoj javnosti nepoznati. Ima, ipak, nekoliko razloga zbog kojih smo se odlučili iznijeti svoja gledišta i probleme pred širu javnost na koju ta gledišta ukazuju.

- Htjeli smo na jednom mjestu prikupiti i povezano predstaviti problematiku koja pripada raznim stručnim područjima, ali po svojim uzrocima i po svojim posljedicama čini cjelinu i bitno utječe na položaj naše zemlje sada i u budućnosti.
- Treba naglasiti izvanrednu urgentnost problema na koje ovaj materijal upućuje. Tendencije slabljenja našeg položaja, u usporedbi sa zemljama koje su slične našoj po veličini i razvojnom putu u posljednjim desetljećima, same sebe pojačavaju. S koncentracijom svih naših snaga i mogućnosti na preokret tih tendencija u postojano napredovanje treba krenuti odmah.
- Akademija želi potvrditi svoju namjeru da aktivno i sistematski sudjeluje u javnoj raspravi o ključnim pitanjima našeg razvitka. Takva bi javna rasprava, u prvom redu, trebala pridonijeti formuliranju općega strateškog programa našega razvitka.

U posljednje je vrijeme bilo nekoliko inicijativa da se dođe do takvoga programa. I ovaj je Akademijin dokument takva inicijativa. Ne smatramo da znamo više i da nam je put u budućnost jasniji nego drugima. Uvjereni smo, naprotiv, da upotrebljiv program može proizaći samo iz zbrajanja, povezivanja, međusobnog poboljšavanja i usavršavanja svih nastojanja u tom smjeru, a ne iz jednokratnoga cjelovitog proglašenja bilo kojeg tijela, ma kakvim formalnim autoritetom raspolagalo. Samo zajedničkim djelovanjem mnogih ustanova i pojedinaca mogu se ustanoviti problemi i raspraviti alternativni putovi njihova rješavanja. Samo se u takvoj raspravi mogu utvrditi prioriteti, samo kroz razmjenu mišljenja može dozrijeti zajednička svijest o kritičkim točkama od kojih valja krenuti u raspletanje naše situacije.

Osim toga, svaki program razvitka vrijedi samo onoliko koliko je ostvariv. A njegova ostvarivost ovisi o mjeri u kojoj je usvojen od što većeg broja ljudi koji će trebati uložiti svoj trud i svoje oduševljenje u njegovo ostvarivanje. Smatramo da rasprava o ciljevima i načinu našeg napredovanja pridonosi tome da čitava problematika dopre do svijesti većeg broja ljudi u ovoj zemlji te tako pripomogne da program koji će se iz tog raspravljivanja iščahuriti postane dio našega života i stvarnosti, a da ne ode na hrpu ispraznih želja. Drugi smjer u kojem Akademija kani nastaviti rad, započ

Deklaracijom o znanju i ovim dokumentom, jest detaljnija obrada glavnih tema koje su do sada sumarno predstavljene. To su:

- Znanje je postalo glavna proizvodna snaga u ljudskom društvu i glavni uvjet uspješnosti.
- Hrvatska treba znanjem unaprijediti tehnološki razvitak i time spriječiti produbljivanje svoje sadašnje tehnološke zaostalosti.
- U razvoju obrazovanja težište treba prvenstveno biti na poboljšanju kvalitete nastave i na adekvatnijim sadržajima.
- U znanstvenom radu prva i trajna zadaća je poboljšanje kvalitete i primjena svjetskih kriterija vrednovanja.
- Težište treba staviti na primjenu znanja.
- Treba su usmjeriti prema uvođenju i učvršćenju vladavine prava bez koje nema razvijenog društva.

Akademija je stvorila organizacijski oblik koji se čini posebno prikladnim za tu zadaću: njezina znanstvena vijeća. Znanstvena vijeća obuhvaćaju članove Akademije koji se bave pojedinim znanstvenim područjem, kao i širi krug znanstvenika i stručnjaka izvan Akademije aktivnih u radu na odgovarajućoj znanstvenoj problematici odnosno u primjeni tog znanja na rješavanje praktičnih problema. Ukoliko koja od gore nabrojanih tema ne pripada djelokrugu nijednoga od postojećih 14 znanstvenih vijeća, Akademija će osnovati nova odgovarajuća vijeća te i dalje obavještavati javnost o rezultatima svoga rada.

U posao o kojem je riječ, Akademija je i do sada uložila trud svojih članova i vanjskih suradnika. Stoga ponovno najljepše zahvaljujemo, i ovom prilikom javno, svima koji su sudjelovali u pripremanju ovih dokumenata, a osobito redaktorima radnoga materijala i članovima Radne skupine koji su taj materijal prikupili i prvi formulirali. To su:

Jakša Barbić, Slaven Barišić, Dušan Bilandžić, Adolf Dragičević, Marin Hraste, Stjepan Gamulin, Milka Jauk-Pinhak, Vjekoslav Jerolimov, Mislav Ježić, Boris Kamemar, Božidar Liščić, Vladimir Paar, Nikola Pastuović, Stanko Popović, Velimir Pravdić, Eugen Pusić, Vlatko Silobrić, Vladimir Stipetić, Dionis Emerik Sunko, Božo Udovičić, Alica Wertheimer-Baletić i Mirko Zelić.

Zahvala

Znatan doprinos ovome opsežnom i vrijednom dokumentu dali su ugledni članovi Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora, brojni znanstvenici sa Sveučilišta u Zagrebu, Splitu, Osijeku, Puli i Zadru, zatim mnogi stručnjaci iz znanstvenih instituta i strukovnih udruga, Agencije za odgoj i obrazovanje te Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Posebnu ulogu u stvaranju ove publikacije imali su istaknutiiskusni učitelji, nastavnici, profesori, stručni suradnici i ravnatelji iz osnovnih i srednjih škola svojom - dosada rijetko viđenom – dubinskom analizom stanja hrvatskoga odgoja i obrazovanja te predlaganjem konkretnih kratkoročnih i dugoročnih rješenja. Iznimno zanimljiv osvrt iz inozemnoga motrišta dao je dekan američkoga sveučilišta hrvatskoga podrijetla s velikim iskustvom u organizaciji odgojno-obrazovnoga sustava.

Ponudjenim mjerama poboljšanja hrvatskoga školstva iznesenima u ovoj knjizi zastavila bi se trenutno prisutna tendencija urušavanja kvalitete školstva kako bi se ušlo u novi unaprijeđeni sustav odgoja i obrazovanja. Konkretnim prijedlozima osobito bi se unaprijedila kvaliteta prioriternih potreba hrvatskoga školstva kojima bi se proces odgoja i obrazovanja uspješno usmjerio prema ciljevima razvoja školstva i društva u 21. stoljeću. Jačajući odgojnu ulogu škole koja će pridonositi izgrađivanju cjelovite i humane osobe te slobodnog i društveno kritičnog načina mišljenja, ostvarit će se temeljni ciljevi Deklaracije o znanju Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti.

Zahvaljujemo svima koji su doprinijeli ovoj knjizi te posebno članovima i suradnicima Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti. Duboko smo uvjereni u demokratski način izgradnje hrvatskoga nacionalnog kurikula u sinergiji sa znanstvenim i stručnim spoznajama akademske zajednice, iskustvom učitelja kao i svih drugih dionika sustava odgoja i obrazovanja te učenika i roditelja.

Urednici

akademik Vladimir Paar

prof. dr. sc. Nevio Šetić

1. Odluka Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti: Evaluacija prijedloga Cjelovite kurikularne reformne (CKR) i preporuke za potrebnu reviziju (2016.)

(→ „Plava” knjiga)

Na osnovi preko stotinu recenzija istaknutih stručnjaka, akademika i vanjskih članova suradnika Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti: učitelja, nastavnika i profesora sa škola, visokoškolskih nastavnika i sveučilišnih profesora te znanstvenika kao i drugih stručnjaka iznosimo sljedeće mišljenje o prijedlozima Cjelovite kurikularne reforme za reformu školskoga sustava. Svoje preporuke i zaključke autori recenzija već su iznijeli u drugome izdanju trilogije („Plava knjiga”), koje je izašlo 2016. godine u izdanju Sveučilišta u Zagrebu. Tim doprinosom Znanstveno vijeće za obrazovanje i školstvo HAZU-a slijedi zaključno mišljenje Predsjedništva HAZU-a izneseno u Izjavi o praćenju provedbe Strategije razvoja znanosti, obrazovanja i tehnologije u Republici Hrvatskoj (27. svibnja 2015.) da će „*pratiti rad na reformi obrazovanja te svojim primjedbama i savjetima pridonijeti provedbi Cjelovite kurikularne reforme*”.

Reformom hrvatskoga obrazovnog sustava treba nastaviti kontinuirani proces unapređivanja kvalitete hrvatskoga školstva. Odmah treba krenuti s rasterećivanjem školskoga gradiva suvišnih podataka, što već godinama predlaže Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.

1. Sadašnji prijedlog CKR-a ne može poslužiti kao temelj za kurikulnu reformu nego ga najprije treba bitno revidirati, promijeniti i mnoge dijelove iznova napisati. CKR obiluje pogreškama, krivim koncepcijama, nejasnim formulacijama i dubinskim nerazumijevanjem nastavnih sadržaja i metoda.
 - Metodologija izrade kurikula kroz tablice s ishodima učenja (a posebno četiri razine usvojenosti koje se najčešće poistovjećuju s ocjenama) neproverena je u praksi i neprikladna za nastavu temeljnih znanja iz društveno-humanističkih, umjetničkih, prirodoslovno-matematičkih, tehničkih i biotehničkih područja. Tu metodologiju treba izložiti argumentiranoj širokoj javnoj raspravi te vjerojatno odbaciti, a kao orijentir koristiti metodologiju srednjoeuropskih zemalja. Vijeće smatra da ne postoji jamstvo da će podvrgavanje cjelokupnoga

sustava školstva kurikulnome pristupu kroz ishode učenja i kompetencije dati bitno bolje rezultate nego već postojeći sustav.

- Kurikul ne određuje temeljna znanja i obrazovni minimum u smislu precizne artikulacije tema, tekstova i sadržaja koje učenik/ca treba svladati tijekom jednoga obrazovnog razdoblja. Usredotočenje na „ishode učenja” potisnulo je u drugi plan važan sadržaj: znanje koje treba biti osnova u kurikulu. Nisu korištena iskustva nekih od najuspješnijih obrazovnih sustava u Europi. Sadašnji tekst sadrži dosta dijelova izravno preuzetih iz različitih izvora (od kurikula nekih manje poznatih škola u središnjim regijama Sjedinjenih Američkih Država do kurikula Zapadne Australije), a koji međusobno često nisu usklađeni.
 - Pojedini segmenti CKR-a, koje su izradili članovi Ekspertne radne skupine i predmetnih povjerenstava, nisu u skladu sa znanstvenim činjenicama i spoznajama, vjerojatno kao posljedica manjkavoga dubljeg poznavanja matičnih znanstvenih disciplina, pa ih treba pisati iznova. To je moguće ispraviti samo uz prethodno znatno proširenje i povećanje stručnosti Ekspertne radne skupine i predmetnih povjerenstava. Dokumenti CKR-a sadrže mnoga ponavljanja, što je nepotrebno i suvišno, a uvodi zbrku. Ukupni tekst treba svesti na znatno manji opseg po uzoru na srednjoeuropske kurikule.
2. Izbornost na kojoj se inzistira u dokumentima CKR-a nije obrazložena i nisu navedeni ciljevi koje se njome žele postići. Stajalište je Vijeća da izbornost treba smanjiti na razumnu mjeru i prilagoditi uvjetima i tehničkoj opremljenosti hrvatskih škola. Osobito je neprihvatljivo de facto ukidanje općih gimnazija „prisiljavanjem” učenika u 2. razredu gimnazije da odabere neki od smjerova. Takav pristup može posebno naškoditi području prirodnih, tehničkih i matematičkih znanosti (STEM), koje je od vitalnoga značenja za gospodarski razvoj Hrvatske.
 3. Potrebno je preispitati ukupni predviđeni sadržaj znanja koja učenici trebaju svladati. Događa se da su neka znanja izostala, a potrebna su za izazove budućnosti. A kako se ukupni fond sati ne može bitnije mijenjati, treba odrediti na račun kojih će se područja omogućiti uvođenje novih znanja.
 4. Nastavnici u hrvatskim školama u ovome trenutku nisu dovoljno osposobljeni, a ne postoje ni materijalni i tehnički preduvjeti za velike i nagle promjene u postojećemu sustavu obrazovanja.
 5. U *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* nisu navedeni rokovi ni potrebna sredstva za provođenje reforme hrvatskoga obrazovnog sustava. Kao što se navodi u uvodu Strategije, ljudski i materijalni resursi kojima Hrvatska raspolaže ograničeni su i stoga je izuzetno važno prethodno odrediti hodogram promjena i rokove kao i potrebna sredstva, a tek potom pristupiti reformi.
 6. CKR nije usklađen s programima institucija koje obrazuju osnovnoškolske i srednjoškolske nastavnike koji bi ju trebali provoditi. Također postoji opasnost da će kompetencije i znanja učenika na kraju srednjoškolskoga obrazovanja biti u neskladu s očekivanjima visokih učilišta na kojima mogu nastaviti studij.

7. Dokumenti CKR-a nisu usklađeni s važećim pozitivnim pravnim propisima koji reguliraju područje odgoja i obrazovanja.

Spomenimo da u suvremenoj strategiji razvoja obrazovanja ključno značenje ima takozvano STEM područje. Taj termin iz engleskoga govornog područja uključuje četiri riječi: *science* (skraćeno S), što podrazumijeva prirodne znanosti – fiziku, kemiju, biologiju i geologiju; *technology* (skraćeno T) i *engineering* (skraćeno E), što obuhvaća tehničke znanosti, informatiku i tako dalje te *mathematics* (skraćeno M) odnosno matematiku. U hrvatskoj stručnoj literaturi neki se put zbog nerazumijevanja S prevodi kao „znanost”, što dovodi do zabune.

Preporuke Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

Na temelju analize recenzija i rasprava Vijeće donosi sljedeće preporuke:

1. Kao što je predložio i *Odbor za obrazovanje, znanost i kulturu Sabora Republike Hrvatske*, Ekspertnu radnu skupinu potrebno je proširiti. U Ekspertnu radnu skupinu i u sva predmetna povjerenstva nužno je uključiti vrhunske stručnjake međunarodne prepoznatljivosti, osobito iz STEM područja, hrvatskoga jezika i povijesti.
2. Reforma našega školstva jest nužnost, ali joj treba pristupati postupno i nakon temeljite analize postojećega stanja, uz stalni nadzor najvišega državnog tijela, to jest Sabora Republike Hrvatske.
3. Metodologiju Cjelovite kurikularne reforme treba nužno promijeniti.
4. Tablice u kojima se prožimaju koncepti i ishodi učenja u nastavi valja u cijelosti izostaviti iz CKR-a jer se u radu s učenicima ne mogu ni konceptijski ni sadržajno s uspjehom uključiti u nastavu.
 - a) U opis pojedinih tema valja uključiti pomno odabrane, promišljene sadržaje, dakle one najvažnije bez kojih uspješan nastavni rad s učenicima ne bi bio moguć.
 - b) Ako se promjene ne bi unijele u CKR, to bi značilo da nastavnik mora sam oblikovati sadržajno ustrojstvo tema, dakle nastavu ili da se mora oslanjati na postojeće udžbenike, što ne bi bilo dobro rješenje. Nastava se mora oslanjati na sustav znanja uključen u dokument kurikulne reforme.
5. Veći naglasak u Cjelovitoj kurikularnoj reformi treba dati sadržajima iz područja STEM-a, nacionalne povijesti, hrvatskoga jezika, književnosti i kulture, kao što je i istaknuto u Deklaraciji o znanju Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti.
6. Središnje pitanje realizacije kurikulne reforme jest prethodno intenzivno i kontinuirano stručno osposobljavanje učitelja, nastavnika i profesora uz odgovarajuću materijalnu i statusnu stimulaciju te osiguranje adekvatne opremljenosti škola. Vijeće se zalaže za veće uključivanje hrvatskih sveučilišta i

javnih znanstvenih i kulturnih instituta pri donošenju ključnih dokumenata, kao i u provođenje reforme, s obzirom da je temeljni preduvjet svake reforme školstva obrazovanje učitelja, nastavnika i profesora kao i predviđanje budućih razvojnih trendova gospodarstva i društva.

7. Za uspješno provođenje reforme obrazovanja izuzetno je važno poštivati legislativu i donijeti dopune zakona. Zbog toga je neophodno odrediti nadležno tijelo odgovorno za provođenje i nadzor promjena u obrazovnome sustavu.
8. Vijeće zastupa stajalište da se predlagatelj reformi ne može ni u preambulama ni u dokumentima pozivati na podršku Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti ako ne usvoji sve nužne primjedbe ovoga Vijeća.
9. Tekst zaključnoga dokumenta, koji su prema odluci Vijeća u završnome obliku izradili akademici Ranko Matasović, Krešimir Nemeć i Dario Vretenar uz uvažavanje primjedbi prof. emer. Igora Čatića, akademika Tomislava Raukara i prof. Dubravke Salopek Weber, Vijeće je prihvatilo jednoglasno.

Zagreb, 23. svibnja 2016.

Predsjednik
Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo
Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti
akademik Vladimir Paar

2. Pogled urednika na recenzije: Kritičke primjedbe na Cjelovitu kurikularnu reformu (CKR) i prijedlog vizije Hrvatske srednjoeuropske obrazovne reforme (HSEKRO)

S ubrzanim razvojem gospodarstva i društva u svijetu stalna modernizacija i poboljšanje obrazovanja sve su aktualniji pa se danas opravdano svi u Hrvatskoj slažu da je reforma školstva potrebna. Ali kakva reforma u pogledu konkretne realizacije i potreba razvoja gospodarstva i društva? Sukladno tome, ovaj dokument čvrsto stoji na poziciji da je reforma školstva potrebna, ali takva reforma koja će biti izvediva i u jasnoj funkciji potreba budućega razvoja Hrvatske. Je li prijedlog Cjelovite kurikularne reforme (CKR), izrađen pod vodstvom bivše Ekspertne radne skupine i razmatran na javnoj raspravi, sukladan potrebama razvoja Hrvatske? Je li uopće provediv?

Na opsežnim stručnim raspravama koje su održane u Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti, u Rektoratu Sveučilišta u Zagrebu, u Hrvatskome pedagoško-književnom zboru, u Matici hrvatskoj, na školama i fakultetima te drugdje upućene su ozbiljne stručne kritike prijedlogu Cjelovite kurikularne reforme, koje dovode u ozbiljno pitanje provedivost CKR-a i usklađenost CKR-a s potrebama razvoja Hrvatske. U okviru djelovanja Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti doneseno je i razmatrano preko stotinu stručnih recenzija CKR-a. Autori recenzija istaknuti su stručnjaci sa sveučilišta, iz školske prakse, Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, Hrvatskoga pedagoško-književnoga zbora i iz znanstvenih instituta. Recenzije su rezultat volonterskoga rada i zalaganja vrhunskih stručnjaka. Ove stručne recenzije i rasprave koristit će pri nastavku rada na hrvatskoj odgojno-obrazovnoj reformi.

Recenzije ukazuju na znatne nedostatke prijedloga Cjelovite kurikularne reforme i predmetnih kurikula:

- neprovedivost metodologije CKR-a
- nerazumijevanje i zanemarivanje STEM područja kao važnoga čimbenika za gospodarski i društveni razvoj
- odsutnost postupne orijentacije na srednjoeuropski model kurikula, osobito njemački i austrijski

- odsutnost orijentacije strukovnoga školstva na dualni sustav obrazovanja afirmiran u Njemačkoj i Austriji
- nedovoljan naglasak na temeljna znanja koja su preduvjet za promjenjive i nepredvidive buduće potrebe razvoja gospodarstva i društva te za buduće cjeloživotno obrazovanje
- zanemarivanje novih neuroznanstvenih spoznaja važnih za obrazovanje
- zanemarivanje odgojne funkcije škole
- nedovoljno uvažavanje nacionalnoga i svjetonazorskoga identiteta.

Iz recenzija slijedi da prijedlog Cjelovite kurikularne reforme nije primjenjiv. Prije uvođenja u škole trebalo bi ga temeljito promijeniti pri čemu bi, zbog pogrešne metodologije, znatne dijelove kurikula trebalo pisati sasvim iznova uz potpuno drugačiju razvojno orijentiranu metodologiju. Naime,iskusni recenzenti na području kurikula upozoravaju da se metodologija slična onoj u CKR-u još prije četrdesetak godina pokušala primijeniti u Sjedinjenim Američkim Državama i u Njemačkoj, ali s negativnim rezultatom te su na temelju toga iskustva još tada odustali od takve metodologije.

S druge strane, prema recenzijama članova Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti kao i prema srednjoeuropskoj praksi predložena je nova vizija kurikulne reforme pod radnim nazivom *Hrvatska srednjoeuropska kurikulna reforma obrazovanja* (HSEKRO). HSEKRO je usmjeren na razvoj Hrvatske u uvjetima 21. stoljeća sa srednjoeuropskim modelom školstva kao orijentirrom.

HSEKRO uključuje sljedeće važne odrednice:

- Potrebno je postupno približavanje hrvatskoga školstva srednjoeuropskim kurikulumima, posebice njemačkom i austrijskom kao orijentiru, uz prilagodbu našim uvjetima i našoj obrazovnoj tradiciji.
- Za potrebe brzo promjenjivoga i nepredvidivoga budućeg razvoja gospodarstva i društva HSEKRO predlaže usklađeno usvajanje temeljnih znanja i prirodoslovno-matematičko, tehničko i informatičko („STEM područje”) te društveno-humanističko („post-STEM područje”), što je temelj za cjeloživotno obrazovanje i nepredvidive promjene u budućnosti.
- HSEKRO naglašava u svim nastavnim predmetima orijentaciju na svjetske trendove razvoja sposobnosti za rješavanje problema (problem *solving capabilities*) i inovativne aktivnosti učenika.
- HSEKRO predlaže postupnu orijentaciju strukovnoga obrazovanja na uspješan srednjoeuropski model dualnoga obrazovanja po uzoru na njemačko i austrijsko obrazovanje. Njemački dualni model obrazovanja već je nekoliko puta bio predstavljen na stručnim skupovima u Hrvatskoj uz podršku njemačke *Zaklade Konrada Adenauera*.

- Treba uzeti u obzir suvremene spoznaje neuroznanosti koje ističu važnu ulogu emocionalne inteligencije i daju argumente protiv rane izbornosti u obrazovanju kao i protiv pretjerane uporabe digitalne tehnologije u nastavi.
- Kao važne odrednice treba uključiti nacionalni identitet i odgojnu funkciju obrazovanja.
- U središtu pozornosti HSEKRO-a treba biti nastavni kadar u školstvu, u skladu s prioritetima u razvijenim zemljama. Najvažniji čimbenik kvalitete obrazovanja jest intenzivno stalno stručno usavršavanje nastavnoga kadra, stimuliranje učitelja i nastavnika, privlačenje talentiranih mladih ljudi u nastavnički poziv i poboljšavanje metoda poučavanja.
- Polazište HSEKRO-a je jasno: ako bi znanje hrvatskoga učenika bilo ispod razine znanja učenika u drugim srednjoeuropskim zemljama, tada bi naša domovina i životni standard naših građana bili osuđeni na daljnje zaostajanje u odnosu na razvojno orijentiranu Srednju Europu.
- No, neke pozitivne strane koje su prisutne u prijedlogu CKR-a, a bile su prisutne i u ranijim prijedlozima u *Deklaraciji Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti o znanju i primjeni znanja* (2004.) te kurikula *Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda* (HNOS) i *Nacionalnoga okvirnog kurikuluma* (NOK), treba koristiti i u budućoj izradi hrvatskoga kurikula. To se osobito odnosi na rasterećivanje učenika pretjeranoga enciklopedijskoga gradiva, poticanje učenika na razmišljanje i rješavanje problema, razvoj kreativnosti učenika i tako dalje.

Što se tiče informatičkoga obrazovanja, recenzenti upozoravaju da kurikul treba usmjeriti na novi koncept pristupa informatičkome obrazovanju, koji uključuje rani razvoj kompjutorski-prijateljskog (computer-friendly) senzibiliteta i potrebnoga logičkog i apstraktnog načina mišljenja počevši već od dječjega vrtića. Moderno učenje informatike u svijetu nije učenje recepture ili dijelova računala nego učenje koncepta koji se mogu primijeniti na bilo kojoj tehnologiji i bilo kojoj problematici koja se u informatici vrlo brzo mijenja. Nastavu Informatike treba prioritetno usmjeriti projektnoj nastavi kojom učenici samostalno ili u skupinama izvode projekte te radom stječu potrebna trajna znanja i razvijaju sposobnost snalaženja u realnome i promjenjivome informatičkom okružju. Koncepti učenja pomoću informatičkoga alata Python mogu se primjenjivati u najjednostavnijemu obliku od vrtića nadalje sve do najviših stupnjeva obrazovanja. Glavne poveznice informatičkoga obrazovanja s fizikom, matematikom, informatikom, biologijom i kemijom treba artikulirati kroz dodirne interdisciplinarne sadržaje u okviru tih predmeta. No, upozoreno je da u nastavi ne treba pretjerati s digitalnom tehnologijom.

Prema svjetskim iskustvima kao najvažniji čimbenik reforme obrazovanja u fokusu pozornosti treba biti nastavni kadar: poboljšanje materijalnoga i društvenoga statusa učitelja i nastavnika, stimulacija kvalitete, privlačenje stipendijama talentiranih mladih ljudi u nastavnički poziv i kvalitetno stalno stručno usavršavanje, osobito za STEM područje. Temeljni preduvjeti uspješnih kurikulnih promjena uključuju stalno stručno usavršavanje nastavnoga kadra (stručni seminari, ogledna predavanja, ljetni

znanstveni kampusi, povremena jednomjesečna istraživačka praksa u znanstvenim institucijama, studijska putovanja, doktorski studij). Bez ostvarenja tih preduvjeta nije moguća kvalitetna cjelovita reforma obrazovanja pa bi i najbolje planirana kurikulna reforma bila osuđena na neuspjeh. No, na kraći rok moguća su i potrebna neka parcijalna poboljšanja, koja se mogu provoditi korak po korak, kao primjerice smanjivanje broja predmeta, rasterećenje gradiva (enciklopedijski sadržaji i podaci), poticanje kreativnosti učenika te poboljšanje kvalitete udžbenika.

Treba krenuti od ključne uloge prosvjetnih djelatnika i ne preувелиčavati ulogu digitalne tehnologije u procesu poučavanja iako je i ona također važna. Bill Gates kaže: „Tehnologija je samo alat. Kada govorimo o potrebi da djeca rade zajedno i da se motiviraju, onda je učitelj najvažniji.” Prema suvremenim neuroznanstvenim istraživanjima veliku važnost ima emocionalna inteligencija učenika. Isto tako, i dalje će također biti vrlo važno i kvalitetno humanističko-društveno obrazovanje i razvoj cjelovite osobnosti. Ne smije se zaboraviti upozorenje Alberta Einsteina: „Strah me dana kada će tehnologija nadmašiti naše ljudsko uzajamno djelovanje. Svijet će tada dobiti generaciju idiota.”

Osnove kurikulne reforme hrvatskoga školstva predložene su u dokumentu *Deklaracija o znanju - Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*, urednici: akademik Eugen Pusić i akademik Vladimir Paar, HAZU, 2004.: „U obrazovanju je bitno smanjiti opseg gradiva i enciklopedijski karakter učenja, preusmjeriti naglasak od memoriranja činjenica na njihovo međusobno povezivanje i razumijevanje. Ključna je kvaliteta usvojenog znanja, a ne njegov opseg.” Na tome načelu tijekom 2003. pa sve do 2005. godine stručna skupina od 448 stručnjaka (iz škola, sveučilišta, znanstvenih instituta i HAZU-a) pod operativnim vodstvom tadašnjega državnog tajnika za osnovno školstvo prof. dr. sc. Nevja Šetića i pomoćnika ministra mr. sc. Nenada Markovića izradila je 2005. godine prvi kurikulum za osnovnu školu u Hrvatskoj (*Vodič kroz HNOS*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Zagreb, 2005.). Taj prvi kurikulum – Hrvatski nacionalni obrazovni standard – ponovno je prenesen 2015. godine u knjizi *Hrvatsko školstvo u funkciji razvoja gospodarstva i društva - doprinos kurikulnim promjenama*. Također je od 2007. godine razvijan i *Nacionalni okvirni kurikulum* (NOK) pod vodstvom državne tajnice u Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta prof. dr. sc. Dijane Vican.

Da je ta kurikulna reforma bila nastavljena tijekom zadnjih desetak godina, danas bi u školskoj nastavi bilo manje nepotrebnih podataka i činjenica, a više dubljega razumijevanja i sposobnosti primjene znanja, više novih metoda poučavanja te logičnoga i kreativnoga mišljenja, više interdisciplinarnih i projektne nastave te veće i ojačane odgojne uloge škole. Također bi se mnogo bolje rješavao danas ozbiljan problem strukovnoga školstva – ustrojavanjem strukovnoga obrazovanja prema uzoru uspješnoga njemačkog i austrijskog dualnog modela, prilagođenoga našim uvjetima. Sada su to zadaci koji stoje pred predstojećom odgojno-obrazovnom reformom.

Spomenimo da je u prijedlogu HNOS-kurikula za osnovnu školu iz 2005. godine za smanjenje preopterećenosti gradiva velikim brojem informacija i podacima predložen jednostavan način da se broj novih pojmova obveznih za pamćenje ograniči po nastavnoj temi na najviše tri do pet kao orijentir za nastavnike, učenike i autore udžbenika. Tada je razmatran kurikulni model „70 + 30 %”: definirani obvezni sadr-

žaji trebaju se obrađivati tijekom najmanje sedamdeset posto vremena predmetne satnice, a preostalih trideset posto vremena predviđen je za takozvane proširene sadržaje. Ti prošireni sadržaji mogu biti dodatni ilustrativni primjeri koji se definiraju samo orijentacijski i prepušteni su izboru nastavnika. Prošireni sadržaji mogu pridonijeti boljemu zornom razumijevanju gradiva, ali ih učenik ne treba pamtit i znati za ocjenu. No, po potrebi dio tih trideset posto vremena nastavnik može također koristiti po svome nahođenju za učvršćivanje i uvježbavanje obveznoga gradiva i raspravu s učenicima.

Što se tiče prijedloga CKR-kurikula u svjetlu iznesenih kritika, buduća Ekspertna radna skupina i predmetna povjerenstva trebala bi razmotriti bi li se nešto i što bi se konkretno iz CKR-a te u kojoj mjeri moglo upotrijebiti pri izradi budućega kurikula koji će kao orijentaciju imati srednjoeuropski model kurikula prilagođen našoj obrazovnoj tradiciji i konkretnim uvjetima. U svojoj recenziji dekan Boris Vilić (College of Continuing Studies, Rider University, Lawrenceville and Princeton, New Jersey, SAD) piše: „Očigledno je da Hrvatska ima mnogo stručnjaka i zato ja podržavam zahtjev HAZU-a za proširenjem Ekspertne radne skupine, proširenjem stručnih radnih skupina i revizijom CKR-a. Hrvatska djeca zaslužuju bolje!”.

akademik Vladimir Paar

3. Izbor citata iz stručnih recenzija

U Znanstvenome vijeću za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti više od stotinu istaknutih stručnjaka sa sveučilišta, iz škola, znanstvenih instituta, Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti te Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora dali su stručne recenzije prijedloga Cjelovite kurikularne reforme (CKR) i prijedloge vizije buduće obrazovne reforme.

Ukupan opseg recenzija iznosi preko tisuću stranica i u kompletnome obliku dostupan je preko interneta. U ovoj „Crvenoj knjizi” – kao i u prethodnoj „Plavoj knjizi” u izdanju Sveučilišta u Zagrebu - iznesen je djelomičan prikaz i analiza tih recenzija.

Za ilustraciju ključnih stajališta u recenzijama u ovome su poglavlju prikazani neki kritički intonirani citati i konkretni prijedlozi za razvojno orijentiranu obrazovnu reformu. Cilj iznesenih citata jest dvostruk: da kritički evaluiraju predloženu Cjelovitu kurikularnu reformu (CKR) i da iznesu što je u njoj neprihvatljivo i potrebno temeljito promijeniti te da upute na novi kurikulni koncept - Hrvatsku srednjoeuropsku viziju kurikulne reforme obrazovanja (HSEKRO) usmjerenu na razvoj hrvatskoga gospodarstva i društva.

Ovdje su uključeni odabrani citati iz recenzija (prema izboru urednika akademika Vladimira Paara), koje su prikazane po prvi put u ovoj knjizi, kao i iz ranijih recenzija prikazanih u prethodnoj „Plavoj knjizi” tako da se dobije cjelovit uvid u problem kurikulne reforme.

3.1. Pedagogija, metodika i metodologija

Citat iz stručne recenzije:

Nedeljko Begović, prof.

Gimnazija Matije Antuna Reljkovića, Vinkovci

Potrebno je ostvariti takve uvjete da sve škole mogu raditi u jednoj smjeni. Tada bi učenicima i nastavnicima ostalo kudikamo više prostora za dodatne aktivnosti poput fakultativne i izborne nastave, umjetničkih i sportskih aktivnosti i slično.

U stručne skupine za izradu reformskih kurikula nije potrebno uključiti toliki broj ljudi jer veliki broj ljudi ne pridonosi nužno i učinkovitosti. Za pripremu dokumenata ne treba ih toliko kao kod Cjelovite kurikularne reforme. Za iznošenje svojih mišljenja ili prijedloga poslužit će javna rasprava. Protivnik sam ishoda onako kako ih definira CKR. Bilo bi potrebno dobro promisliti jesu li baš svi postojeći

predmeti potrebni? Neki bi se mogli spojiti, a neki možda i ukinuti. Sljedeća stvar koja je izazvala burnu reakciju struke bila je takozvana razina usvojenosti ishoda. I ono što je zbunjujuće - nitko ne zna čemu ona služi. Ne mora biti povezana s ocjenom, ali može biti pomoć u vrednovanju. Čemu to? Ako su ishodi jasno definirani, onda za prolaznost svaki učenik mora svladati sve ishode, a primjeri na kojima će se provjeravati usvojenost odredit će ocjenu koju će dobiti.

Smatram da se CKR, barem što se Fizike tiče, ne može popraviti. Najbolje bi bilo krenuti od početka. Kvaliteta ponuđenih prijedloga jedini je kriterij po kojemu možemo suditi o CKR-u, a nje nema.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Ante Bežen

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Kurikulna reforma nije u Hrvatskoj ni znanstveno dobro pripremljena. Znanstvena priprema znači prethodnu izradu jasne projekcije promjena, potkrijepljenu vrednovanjem dobrih i loših strana dosadašnjeg razvoja obrazovanja i projekcijom obrazovnih ciljeva koji se reformom žele postići. Takve studije nisu u nas napravljene. Nema ni jasne i potkrijepljene vizije dugoročnih obrazovnih ciljeva iz kojih bi se mogle izvoditi smjernice za nacionalni i predmetne kurikule te realno vremenovanje promjena.

Svakako je sporno posve globalističko usmjerenje tih kurikula, koje gotovo uopće ne vodi računa o našoj obrazovnoj prošlosti i sadašnjosti, kao ni o stupovima hrvatskoga nacionalnog identiteta, a to su hrvatski jezik, književnost, kultura i povijest. Po tome je hrvatski kurikulum u sadašnjem obliku i sadržaju zapravo hrvatski put u vlastiti nestanak.

Nestandardizirani ishodi učenja pretvaraju školu u zabavište. Nastava i učenje trebaju biti zahtjevni strukturirani procesi koji podrazumijevaju znatan napor učitelja i učenika. Ako se nastava ravna po nejasnim i nestandardiziranim ishodima, ako je metodički neoblikovana i u neskladu sa sadržajem učenja, lako se pretvara u površan rad, zabavu i igru bez cilja. Prepuštanje škole ovako postavljenim obrazovnim ishodima njezin je siguran put u ekstremni obrazovni liberalizam čiji je krajnji rezultat srozavanje znanja i kompetencija novih naraštaja.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

Žarko Bošnjak, prof.

Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb

Metodologija za izradu i kreiranje odgojno-obrazovnih ishoda unutar predmetnoga kurikula je nedostatna. Svaka pogreška može izazvati nesagledivu štetu. Nažalost, pogreške su i napravljene. Mišljenja sam da javni poziv nije polučio potpuni uspjeh i da je nužno u svaku skupinu uključiti najveća imena za pojedini predmet kako bismo u konačnici imali najkvalitetnije rješenje.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Josip Burušić

Institut društvenih znanosti „Ivo Pilar“, Zagreb

Centar za istraživanje znanja, obrazovanja i ljudskog kapitala

Znanstveni centar izvrsnosti za školsku efektivnost i menadžment, Zagreb

Je li opravdano i razumno u 2016. godini programski mijenjati, na primjer, osnovnoškolski sustav kada je naš sustav osnovnih škola toliko zaostao? (Konceptualno je proistekao s početka 20. stoljeća i kao takav ne postoji nigdje u suvremenome svijetu.) Koja je organizacijska logika i koji su argumenti koji idu u prilog tome da se mijenja i modernizira sadržaj sustava koji je strukturalno propao i zaostao? Ovaj je prijedlog u cijelosti neutemeljen i već je sada jasno da može imati štetne posljedice za ukupni razvoj učenika.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Josip Čulumović, mag. prim. educ.

Osnovna škola Ivana Gorana Kovačića, Zagreb

Komparativni prikazi usmjereni na promicanje odgojnih vrijednosti i odgoja u školi sugeriraju na ignoriranje i nezainteresiranost tvorca kurikula za prvenstvo odgoja u školi. Nova kurikulska usmjerenja i pokušaji sinteze ne progovaraju o vrijednostima i vrednotama potrebnima za strukturiranje čina poučavanja, čina učenja i uspostavljanja ravnoteže u europskome obrazovnom kontekstu, koji hodajući školom, hoda i činom učenja i činom odgajanja. Stoga bi sadržaji poučavanja trebali nuditi mogućnost za otvaranje estetskih i etičkih vrijednosti tijekom cijeloga obrazovanja u svim predmetnim područjima. Uvidom u cjelovit tekst prijedloga CKR-a s aspekta učitelja nedostaju sastavnice kojima će se učenici upoznati s pojmom hrvatskoga identiteta.

Izuzetno je važno u djetinjstvu i školi biti okružen dobrim, moralnim, humanim i dobronamjernim ljudima jer nam epigenetika otkriva kako se dobro i zlo mogu

naslijediti od okoline. Naslijeđeno zlo ukorjenjuje se kao trauma i kao navika te dalje razara čovjekove životne sposobnosti. Stoga odlučujuće za buduće društvo jest kakvi su prosvjetni djelatnici i odgojitelji. U školi se mnogo negativnih trauma može izliječiti sućutnim i inteligentnim djelovanjem učitelja. U današnje vrijeme pitanje vrijednosti i vrlina postaje prvorazredno pitanje.

Citat iz stručne recenzije:

Nela Dželalija, prof.

III. gimnazija, Split

Opis razina usvojenosti dio je u kurikulumu za koji mislim da je - nelogičan, nepotreban, nepopravljiv i zbunjujući. Nelogičan jer na osnovi ovako zapisanih ishoda po svim predmetima nije moguće procijeniti razinu za pojedine slučajeve. Nelogičan jer se u razinama usvojenosti ne mogu pronaći dobro napisani ishodi kojih nema ni u popisu ishoda učenja. Nepotreban jer je dovoljno ako se ishodi učenja dobro napišu. To je tako jer bilo koji dobro napisan ishod učenja pripada već točno određenoj razini. Razina se postiže odabirom odgovarajuće aktivnosti - aktivni glagoli (npr. navodi, mjeri, opisuje, primjenjuje, analizira...), dubinom/dosegom sadržaja (mjeri duljinu, mjeri volumen i tako dalje) te uvjeta u kojima se provodi (npr. samostalno, uz pomoć literature, uz pomoć voditelja...). Mislim da se ključne izmjene u ovome dokumentu moraju dogoditi. Ovaj dokument nije spreman za javno objavljivanje. Treba na njemu još dosta raditi.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

mr. sc. Ivica Đaković, prof.

Osnovna škola Petra Zrinskog, Zagreb

O odgojnoj funkciji škole nije se poduzelo ništa, štoviše, CKR uvelike pridonosi njezinu atrofiranju. Prepustiti praktičarima - bez sudionika cjelokupne znanstvene vertikale - da vode projekt, zapravo je nestručno i unaprijed osuđeno na neuspjeh. CKR nije izvršio analizu postojećega stanja i nije utvrdio što je dobro, a što loše te što treba mijenjati, ali zato ad hoc improvizira i nameće diskutabilne i štetne prijedloge promjena. Nasuprot CKR-u, koji u Hrvatskoj namjerava 12-godišnje školovanje produžiti na 13-godišnje, u Njemačkoj se s 13-godišnjega vraćaju na 12-godišnje školovanje!

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Stjepan Gamulin

HAZU i Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Kada se analiziraju ishodi učenja, teško je sagledati kakve su razine i opseg znanja u pozadini navedenih ishoda. Stoga nije moguće ni zaključiti u kojoj će mjeri reforma obrazovanja zaista pružiti učenicima relevantna znanja za postizanje zadanih kompetencija, bez opterećenja suvišnim enciklopedijskim podacima. Ako utvrdimo da je znanje u temeljima svih razina i odgoja i obrazovanja, u dokumentima CKR-a valjalo bi definirati i znanja koja učenici stječu na svim razinama. Stoga bi se u dokumentima CKR-a morao prikazati katalog znanja koji integralno pokazuje taksativno navedena znanja koje učenici stječu na pojedinim razinama školovanja. U njegovoj izradi trebaju sudjelovati vrhunski stručnjaci i on mora biti izložen kritici šire javnosti te trajno podložan izmjenama i dopunama, kojima će se unaprjeđivati i trajno osuvremenjivati nastavni sadržaji. (Prema dokumentu: *Deklaracija o znanju - Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja*, HAZU, 2004.)

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Dubravka Hranilović

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Velika autonomija nastavnika u sadržajnoj i metodološkoj interpretaciji zadanih ishoda učenja mogla bi dovesti do posvemašnje neujednačenosti u usvojenim znanjima između učenika pojedinih razreda/škola. Predloženi kurikulni pristup putem orijentacijskih modula pomiče vrijeme odluke na kraj drugoga razreda srednje škole. Tendencija mlađih učenika izbjegavanju - u pojedinim aspektima zahtjevnijih, prirodoslovnih predmeta, uz ograničenje od najmanje deset učenika da bi se modul održavao - lako može dovesti do „gašenja” prirodoslovnih modula, osobito u školama s manjim brojem učenika. To bi za posljedicu imalo slabiju obrazovanost populacije iz prirodoslovnih predmeta, znatno smanjenje upisne baze za prirodoslovne (i srodne) struke (što je u suprotnosti s deklariranom potrebom razvoja STEM područja) i dodatan pad (ionako nedovoljnoga) interesa za nastavničke studije iz područja prirodoslovlja.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

mr. Ljiljana Klinger, dipl. učiteljica

Osnovna škola Matije Gupca, Zagreb

Je li ovaj dokument na tragu rasterećenja ili je u pitanju opasan populistički pamflet koji podrazumijeva improvizaciju, a ne metodički oblikovanu nastavu? Opisane razine usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda u predmetnome kurikulumu Prirode i društva vrlo su nejasne i često neusklađene s opisanom razradom ishoda. Očekivani ishodi pisani su nevjerojatno površno. Pisani su koristeći opciju *copy-paste*, uz promjenu samo jedne riječi (npr. opisati, objasniti, obrazložiti...). Učitelja iz osnovne škole ima u tragovima u povjerenstvima predmetnih kurikula. Koordinacija kojoj je na čelu dr. Jokić započinje cjelovitu reformu od osnovne škole, a u tome tijelu nema niti jednoga predstavnika učitelja koji zna kako se organizira rad u osnovnoj školi.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Stipe Kutleša

Institut za filozofiju, Zagreb

Predložena Cjelovita kurikulumna reforma nestručno je i površno napravljena i uz to je ideološki motivirana pa ju treba potpuno odbaciti. U Ekspertnoj radnoj skupini nema ni akademika, znanstvenika prepoznatljivih u svijetu ni iz jednoga područja, kako prirodnih, tako ni društvenih ni humanističkih znanosti. Ekspertna skupina krenula je u izradu novoga CKR-a kao da prije toga ništa nije postojalo. Nisu napravljene analize i usporedbe prijašnjih postojećih prijedloga programa. Ne vidi se što se mijenja i zašto te čime se to dopunjuje.

CKR obiluje brojnim znanstvenim, stručnim, pedagoškim, didaktičkim, metodičkim i drugim nedostacima. Ishodi učenja opisani su izrazima takozvane Bloomove taksonomije kao što su: prepoznati, opisati, objasniti, navesti, istražiti, analizirati, usporediti, vrednovati i slično, a izrazi poput zapamtiti, naučiti ili znati kao da su zabranjeni. Može li se uspješnost obrazovanja (pr)ocijeniti pomoću ishoda učenja ili je primjerenije uzeti u obzir usvojene sadržaje? Model „ishoda učenja” nije naišao na dobar prihvata kod sveučilišnih nastavnika, a on se sada nameće cijelome obrazovnom sustavu u Hrvatskoj bez prethodne rasprave o tome.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Renata Marinković

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju

Sintagma koja je u posljednje vrijeme previše rabljena jest fraza „ishodi učenja”. Znanje je lako provjeriti konkretnim pitanjima, a ishode je teže „vrednovati” jer su dani široko i deskriptivno pa ih treba „frizirati”, dopuniti, pojasniti, konkretizirati. I pritom ne bismo bili sigurni da smo postigli cilj jer je sve apstrakcija. Primjena tabličnoga prikazivanja i evidentiranja ishoda ne pridonosi ničemu osim što odgojno-obrazovni proces i nastavnikov rad komplicira i čini ga birokratskim.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

dr. sc. Irena Mišurac

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Iako sam bila članica dviju stručnih radnih skupina u okviru Cjelovite kurikularne reforme (za izradu prijedloga kurikuluma matematičkoga područja i predmeta Matematika), nalazim važnim i nužnim upozoriti na neke elemente koje smatram neophodnim doraditi, popraviti ili čak ponovno napisati.

U formulacijama ishoda postoje brojne pogreške, neujednačenosti među razredima (terminološki i sadržajno), nejasnoće što ih čini teško ili nedovoljno jasnima za primjenu u praksi. Dio o povezanosti Matematike s drugim odgojno-obrazovnim područjima, međupredmetnim temama i ostalim predmetima napisan je nejasno i nepovezano. Neke rečenice nisu razumljive niti je jasna njihova veza s ostatkom teksta ili čak s naslovom.

Na kraju moram dodati da, čitajući dokumente u cjelini, uopće nije jasno gdje bi se osuvremenjivanje, reformiranje i poboljšavanje u nastavi Matematike trebalo vidjeti? Što bi to (prema kurikulnim dokumentima) u školi sada bilo drugačije nego do sada i na koji bi način ovako napisan dokument unaprijedio školsku praksu ili učeničke rezultate? Smatram da napisani dokumenti nisu spremni za provedbu, ali i da sami dokumenti ne mogu i neće poboljšati našu školsku svakodnevnicu.

Citat iz stručne recenzije:

akademik Krešimir Nemec

HAZU i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Posrijedi je teško prohodan tekst, pisan zamornim metodičko-didaktičkim metajezikom prepunim birokratskih fraza i mutnih sintagmi kojima kao da je cilj prikriti pedagoške, znanstvene i stručne nedostatke projekta. Odmah treba konstatirati da smo dobili slab, nedorađen i manjkav tekst iza kojeg se krije ne samo nekompetencija nego i opasni voluntarizam.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Marko Palekčić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Cjelovita kurikulna reforma – višestruko dvojben koncept i dokument

Koncept kurikula koji je orijentiran na ishode, odnosno standarde i kompetencije, već je odavno primijenjen i provjeren - primjerice u Sjedinjenim Američkim Državama (npr. *KERA*, 1991. godine) i u Njemačkoj (npr. *Bildungsreform als Revision des Curriculums*, 1967. godine). Obje kurikulne reforme, a i mnoge reforme koje su implementirane kasnije (primjerice zasnovane na takozvanim standardima obrazovanja u Njemačkoj i Austriji), proglašene su neuspješnima ili su im upućene masovne kritike kako znanstvenika, tako i nastavnika svih razina školskoga sustava. Neuspješnost kurikulnih reformi s obzirom na postavljene ciljeve pokazuju i sva ozbiljna znanstvena empirijska istraživanja u obje navedene zemlje.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

mr. sc. Petar Marija Radelj

teolog i prevoditelj, Zagreb

U svim prijedlozima Cjelovite kurikularne reforme ističu se ishodi učenja. U ovome tekstu umjesto termina *ishod* koristi se kao adekvatniji prijevod na hrvatski jezik termin *učinak*. Osnovna zamjerka protiv termina naobrazba temeljena na ishodima (engl. Outcome-Based Education) jest da ona reducira odgoj i naobrazbu (engl. education), nastavu (engl. teaching) i učenje (engl. learning) na obrasce i „nadriznanstveno” planiranje postupaka, koji naobrazbu smatraju sredstvom namijenjenome

određenim ciljevima. Znanje i razumijevanje nikada se ne mogu svesti na ponašanje, popis umijeća i uočljivih manifestacija.

Društvo nema budućnosti ako ne bude imalo nultu stopu snošljivosti prema pedofiliji. Izostavimo (iz lektire) takvu Ferićevu knjigu, a osigurajmo učenicima štivo prikladno potpunu i skladnu razvoju njihove osobnosti i izgradnji odgovornosti.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Zvonimir Šipuš

Fakultet elektrotehnike i računarstva Sveučilišta u Zagrebu

Proučio sam dokumente predložene reforme i mislim da reforma u biti kreće u krivome smjeru. Sljedeći su razlozi za to. Predložena kurikulna reforma ogroman je dokument bez jasno izraženih ciljeva. Na Fakultet elektrotehnike i računarstva, kao i na ostale sastavnice (fakultete) Sveučilišta u Zagrebu, dolaze studenti koji su „ubijeni” u sadašnjemu srednjoškolskom obrazovanju – u te četiri godine morali su memorirati ogromnu količinu podataka i imali su ogroman broj predmeta. Nije dovoljno smanjivati gradivo po pojedinim predmetima i implementirati nove načine ocjenjivanja jer to neće ništa promijeniti. Predložena reforma ne ide prema smanjenju broja predmeta, što smatram izuzetno krivim! Samo smanjenje satnice pojedinih predmeta i zadržavanje istoga broja predmeta neće polučiti nikakav učinak! Glavni dio stručnjaka koji je napravio predloženu kurikulnu reformu dolazi iz srednjih škola odnosno gimnazija. Oni ne mogu tražiti smanjenje broja predmeta. Potpuno je pogrešno o tome raspravljati po načelu „samoupravljanja” srednjoškolskih profesora.

Na primjer, apsurdno je učiti Zemljopis osam godina, a Fiziku šest. Kada će konačno netko reći da te predmete (poput Zemljopisa) treba smanjiti na npr. dvije (maksimalno četiri) godine? Uostalom, većina podataka koja se uči u Zemljopisu brzo zastarijeva. (Industrijske grane po pojedinim gradovima, koje sam ja učio između 1976. i 1982. godine, u potpunosti su promijenjene i mogu se pronaći na internetu.) Zemljopis ne spada u STEM područje (iako se tako prikazuje)! Također, predmeti Politika i gospodarstvo te Sociologija ne trebaju biti dva predmeta. Nadalje, predmet Logika apsolutno ničemu ne služi. (Iako se nalazim u STEM-u, nisam još sreo srednjoškolca koji je išta korisno naučio u tome predmetu.)

Izbornost predmeta – na prvi pogled to izgleda sjajno. Međutim, praksa (na FER-u) pokazala je da učenici često idu načelom „minimuma energije” i biraju predmete koje će lagano položiti. To sigurno neće doprinijeti boljitku Hrvatske. Naime, nedostatke znanja iz temeljnih predmeta u praksi nije moguće nadoknaditi na fakultetu (iskustva velikoga broja sveučilišnih profesora u STEM području). Nadalje, u malenim sredinama sigurno neće biti pretjerane izbornosti i pitanje je hoće li učenici u manjim gradovima biti zakinuti za kvalitetno obrazovanje (upravo zbog te izbornosti). Drugim riječima, bit će narušeno načelo jednakih uvjeta obrazovanja za sve građane

Hrvatske. Sve to ukazuje da ne treba žuriti u reformu i potrebno je dobro razmisliti što reforma stvarno donosi.

Na kraju bih napomenuo da ne pripadam niti jednoj političkoj opciji te da je ovaj osvrt prvenstveno namijenjen želji da mladi imaju budućnost u Hrvatskoj i da sukladno tome ne moraju napuštati svoju domovinu.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

Boris Vilić, dekan

College of Continuing Studies, Rider University

Lawrenceville and Princeton, New Jersey, SAD

Moram reći da me prijedlog programa Cjelovite kurikularne reforme razočarao. Ovakvi prijedlozi složenih i sveobuhvatnih kurikulnih reforma, koji se više posvećuju sadržaju (koji zastarijeva sutra), a manje pedagoškoj metodologiji kontinuiranoga poboljšanja obrazovanja, davno su propali i u razvijenim državama pa će tako i u Hrvatskoj. Na primjer, američki „No Child Left Behind” (koji je po metodici sličan CKR-u) u svojoj je konačnici ujedinio i ljevicu i desnicu, i struku, i roditelje i djecu - samo da se ukine.

Iako čitam dokumente poput CKR-a svaki dan i već dugi niz godina (i to na višoj sveučilišnoj razini), bilo mi je jako teško pratiti pojedine dokumente CKR-a zbog vrste uporabljenoga jezika (ali i pogrešaka) i često sam se morao pitati: što je pisac time zapravo htio reći? Nije problem što je meni CKR u dijelovima bio teško prohodan, ali je problem što vjerujem da će isto tako biti teško shvatljiv onima koji će ga trebati provesti: prvenstveno učiteljima, ali i roditeljima koji bi u školama trebali biti partneri u obrazovanju djece.

Nastavni plan gimnazijskih programa jednostavno nije usklađen sa zahtjevima modernoga društva. Ako nastavni plan nije u skladu s društvenim potrebama, poslodavci neće moći zaposliti kvalificirani kadar i sveučilišta će primati nepripremljene studente, a posljedica toga bit će smanjen društveni i gospodarski razvoj (i veća nezaposlenost i manje plaće i manje mirovine i tako dalje). Reforma školstva isto bi tako trebala biti usklađena sa strateškim gospodarskim ciljevima Hrvatske. Na primjer, ako je energetska sektor važan dio budućnosti Republike Hrvatske, onda bi i nacionalni kurikulum trebao biti usklađen pripremama za studije i poslove koji doprinose tome sektoru (što bi značio kudikamo veći naglasak na STEM području). Isto tako, ako postoji utvrđeni manjak liječnika, onda bi kurikulum isto tako trebao staviti veći naglasak na STEM područje.

Davanjem učiteljima cjelovite autonomije pri izboru knjiga otvaraju se vrata mogućnosti da hrvatska književnost sasvim nestane iz pojedinih učionica u Hrvatskoj. Pitam se (i vas) kome je to u interesu i zašto? Kako može postojati obrazovan čovjek bilo koje zemlje, a da ne zna temeljna književna djela te zemlje i naroda? Mi smo Hrvati maleni narod, ali s vrlo bogatom kulturom koju bismo trebali čuvati. U Americi

bi bilo nezamislivo da učenici ne čitaju Salingera, Hemingwaya, Fitzgeralda, Twaina, Whitmana, Angelou i druge autore.

Čitajući prijedlog nastavnoga plana stječe se dojam da su subjektivne vrednote pojedinaca iz takozvane „ekspertne” skupine prevladale nad objektivnim potrebama društva. Ne bih htio ostaviti dojam kako mislim da je američko školstvo bez mana. Međutim, znamo koji dijelovi školstva dobro rade i to su upravo oni koji nisu naglašeni u CKR-u.

Svi su znanstvenici, i u Hrvatskoj i u svijetu, naviknuli na proces recenzija pri objavi znanstvenih radova. Upravo me zato začuđuje pristup kurikulnoj reformi koji ju tretira kao *fait accompli* te omalovažava i politizira sve kritike programa CKR-a. Rekao bih čak da takav pristup neuvažavanja recenzija pokazuje i manjak intelektualizma, ali i da je opasan za budućnost Hrvatske. CKR-ovi planovi za usavršavanje učitelja (preko webinarima i internetskih stranica) pokazuju određenu dozu amaterizma prema pristupima usavršavanja učitelja i nije mi poznat niti jedan uspješni model koji ima takav pristup.

Očigledno je da Hrvatska ima mnogo stručnjaka i zato podržavam zahtjev HAZU-a za proširenjem Ekspertne radne skupine, za proširenjem stručnih radnih skupina i revizijom CKR-a. Hrvatska djeca zaslužuju bolje!

(→ poglavlje 4.)

3.2 STEM područje

Citat iz izjave:

Predsjedništvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

Izjava HAZU-a o praćenju provedbe reforme obrazovanja (27. svibnja 2015.)

Na skupu *Global Education and Skills Forum* (Dubai, 2014.) ustanovljen je zabrinjavajući pad interesa učenika za temeljne prirodoslovne znanosti i tehničke discipline te je zaključeno da sa STEM edukacijom (matematika, fizika, kemija, biologija, tehnika) treba započeti već u osnovnome obrazovanju. Pritom se treba držati ustanovljenoga i prokušanoga reda. Na primjer, u suvremenome prirodoslovlju, koje se bavi kvantitativnim razmatranjima prirodnih pojava, nužno je prvo savladati gradivo Matematike nakon čega slijede Fizika i Kemija. Znanja iz tih temeljnih disciplina zatim se primjenjuju u suvremenoj Biologiji, geoznanostima, medicini/zdravstvu, ekologiji i tako dalje. Uči se disciplinarno, a djeluje interdisciplinarno.

Dosadašnje obrazovanje, temeljeno na navedenom načelu i postupno nadograđivano novim spoznajama, dovelo je do zapanjujućega razvoja znanosti, tehnologije i informatike pa je opasno uvoditi drugačiji pristup. Međutim, unutar pojedinih nastavnih predmeta treba uključiti zanimljive interdisciplinarne sadržaje, kao sintezu znanja iz pojedinih predmeta, a uvažavajući postignutu razinu znanja iz tih temeljnih disciplina. U skladu s time pojedine temeljne discipline ne smiju se uklopiti u zajednički predmet kao što bi to npr. moglo biti Prirodoslovlje. Međutim, uputno je Prirodoslovlje, kao predmet opisnoga karaktera, uključiti kao uvod prije nego što se započne s predavanjem gradiva Fizike i Kemije.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz Izjave:

Skupina 23 akademika

Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti (2014.)

Slaven Barišić, Vladimir Bermanec, Andrej Dujella, Stjepan Gamulin, Ivan Gušić, Ksenofont Ilakovac, Nikola Kallay, Leo Klasinc, Frano Kršinić, Sibe Mardešić, Vladimir Paar, Josip Pečarić, Goran Pichler, Stanko Popović, Daniel Rukavina, Vlatko Silobrčić, Ivo Šlaus, Vitomir Šunjić, Marko Tadić, Franjo Tomić, Nenad Trinajstić, Dario Vretenar, Mladen Žinić

Školska nastava Matematike, Fizike, Kemije i Biologije kao temelja inženjerskih, medicinskih, biotehničkih, matematičkih, prirodoslovnih, informatičkih te u sve većoj mjeri i drugih struka mora biti adekvatno tretirana u *Strategiji razvoja obrazovanja, znanosti i tehnologije* kao jedan od ključnih čimbenika za razvoj gospodarstva i društva. Uloga tih temeljnih znanja treba biti adekvatno sagledana i ugrađena u strategiju razvoja obrazovanja kao uvjet za uspješnost Hrvatske na svjetskome tržištu rada i znanja, o kojemu će prioritetno ovisiti budući životni standard građana Republike Hrvatske.

Odustajanje od toga cilja vodilo bi Hrvatsku u zemlju slabo obrazovane i slabo plaćene radne snage. Zato se ne smije na brzinu ulaziti u nedovoljno pripremljene i nepromišljene promjene obrazovnoga sustava kao što su brza i nepripremljena promjena i izrada kurikula, nesvrshodno mijenjanje postojećih udžbenika, brzoplete izmjene zakona i podzakonskih akata i slično. Pritom u obzir treba uzeti pozitivna iskustva školstva orijentiranoga na razvoj (na primjer u Njemačkoj, Austriji, Kini) kao i negativna iskustva školstva koje u nekim zemljama nije bilo dovoljno orijentirano na razvoj. Rasprave o reformi školstva trebaju se temeljiti na snazi i uvažavanju znanstvenih i stručnih argumenata.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

Fizički odsjek

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Primjedbe Vijeća Fizičkoga odsjeka na okruglome stolu o prijedlogu Cjelovite kurikularne reforme, posebice uz analizu očekivanih utjecaja na budući razvoj STEM područja u Hrvatskoj

Obrazložena je potreba pozornoga pristupanja organizacijskim promjenama u školama. Prilagodba CKR kurikula modelu izbornosti mogla bi predstavljati problem jer bi se u većini predmeta gradivo vjerojatno nastojalo redistribuirati prema nižim godinama, odnosno većina gradiva nastojala bi se smjestiti u prve dvije godine gimnazijskoga obrazovanja (klasična „šugarica”), što je oprobano loš model.

Jedan od argumenata CKR-a za uvođenje izbornosti jest bolje pripremanje učenika za njihov budući studij, međutim, njegovu opravdanost nije moguće procijeniti jer učenika za specifični studij prvenstveno pripremaju prikladno odabrani sadržaji predmeta, a ne mehaničko povećavanje satnice. Budući da u pripremi kurikulnih dokumenata nije postojala institucionalna komunikacija između Ekspertne radne skupine i visokih učilišta, smatramo da se ovaj argument CKR-a koristi neopravdano. Učenici općih gimnazija čine većinu gimnazijske populacije pa shodno tome predstavljaju i glavnu bazu za fakultete iz STEM područja. Trenutno se učenici opredjeljuju za upis na fakultet prilikom prijave ispita državne mature, odnosno na sredini 4. razreda, dok bi se modelom izbornosti prema CKR-u takva odluka trebala donijeti već nakon drugoga razreda srednje škole. Kod mlađih učenika očekujemo veću tendenciju bijega iz „težih” STEM područja u „lakše” predmete, što bi moglo znatno umanjiti upisnu bazu za fakultete iz STEM područja sa svim negativnim posljedicama za budući razvoj Hrvatske. Takav CKR-ov model izbornosti bio bi izvan svake kontrole.

Držimo da su ovdje posebno ugrožene manje sredine gdje bi, zbog malenoga broja učenika, prag od barem deset učenika za izvođenje pojedinoga modula iz STEM-a mogao dodatno potaknuti eliminaciju STEM modula iz sustava obrazovanja. Uz predloženi model izbornosti prema CKR-u vežu se brojna otvorena pitanja pa bismo predložili da se javna rasprava o njemu odgodi sve dok se ne provedu relevantne analize i projekcije kadrovskih i materijalnih mogućnosti škola, interesa učenika i potreba tržišta rada.

Iz predloženoga CKR-a vidljivo je nerazumijevanje specifičnosti pojedinih predmeta koje proizlazi iz specifičnosti pojedinih znanstvenih područja. Smatramo da su manjkavosti predloženoga CKR-a barem dijelom uzrokovane sastavom Ekspertne radne skupine u kojoj su zastupljene gotovo isključivo društvene znanosti (pritom je čak troje od ukupno sedam članova zaposleno na istome institutu). Neosporno je da u reformu kurikula moraju biti uključeni i ostali stručnjaci koji imaju pregled

trenutnoga stanja i budućih smjerova razvoja nekoga područja. Smatramo da bi opseg gradiva u svim predmetima trebalo smanjiti, ali taj postupak treba provesti u koordinaciji s predstavnicima poslodavaca (za strukovno školstvo) i visokim učilištima (za gimnazije).

Konačno, slobodni smo upozoriti da pojam „učenje” ne bi trebao biti potpuno protjeran iz sustava obrazovanja, posebno primarnoga i sekundarnoga.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Igor Anić

HAZU i Šumarski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Nastavni predmet Priroda i društvo treba pripremiti učenika za nastavne sadržaje iz tri potpuno različita znanstvena područja i za čak sedam nastavnih predmeta prirodoslovnoga, društveno-humanističkoga i tehničko-informatičkoga područja. Predviđeno je da „na kraju drugoga odgojno-obrazovnoga ciklusa učenik spoznaje i vještine iz ovoga predmeta dalje nadograđuje u nastavnim predmetima Priroda, Geografija, Povijest i Tehnička kultura, a u trećemu ciklusu i u *Biologiji, Fizici i Kemiji*”. Već je u tome vidljiv temeljni nedostatak predloženoga kurikula: opširnost i složenost gradiva umjesto deklariranoga rasterećenja učenika i pojednostavljenja gradiva.

Analizom odgojno-obrazovnih ciljeva učenja i poučavanja nastavnoga predmeta, konceptata u organizaciji kurikula te odgojno-obrazovnih ishoda po razredima i konceptima, ova se ocjena potvrđuje. Da ne znamo o čemu se radi, pomislili bismo da je riječ o ishodima učenja nekoga programa interdisciplinarnoga sveučilišnog studija. Tako se u popisu odgojno-obrazovnih ciljeva nastavnoga predmeta Priroda i društvo za niže razrede osnovne škole navodi kako će učenik:

- razvijati istraživačke kompetencije važne za spoznavanje svijeta oko sebe i kompetencije za cjeloživotno učenje te prepoznati mogućnosti primjene znanstvenih spoznaja u svakodnevnome životu i različitim djelatnostima
- razumjeti svoj rast i razvoj u interakciji s drugima i prirodom, razvijati integritet, osobni i nacionalni identitet, oblikujući pozitivan odnos prema sebi, drugima, prirodi i društvu kao cjelini
- poštivati i uvažavati različitosti, poznavati svoja i uvažavati prava drugih, razvijati odgovornost i empatiju prema okruženju te kritički promišljati o pitanjima iz svakodnevnog života (društvenim, etičkim, ekološkim i slično) itd.

Ovdje ima pretjerivanja u ishodima učenja. Primjerice, učenik objašnjava načela znanosti te odnose znanosti, tehnologije i društvenoga napretka gdje se, između ostaloga, navodi: „Prepoznaje osnovne principe znanosti uočavajući da znanstvene teorije objašnjavaju prirodne pojave i procese na temelju činjenica koje su prošle brojne provjere te da one nisu konačne i mogu se mijenjati u svjetlu novih činjenica.” U preporukama

za ostvarivanje ovoga ishoda učenja piše: „*mogući primjeri: teorije razvoja života na Zemlji, teorija nastanka svemira...*” ili „*objašnjava odnos znanosti, tehnologije i društvenoga napretka*” kao da je riječ o znanstvenome teoretičaru, a ne o djetetu u šestome razredu osnovne škole!

Temeljni nedostatak predloženih kurikula jest opširnost i složenost gradiva. I dalje se nastoji opširnim ishodima učenja i njihovom razradom opteretiti učenika mnoštvom informacija. Mišljenja sam kako bi se pravi učinak postigao kada bi se sada, nakon ovoga prijedloga kurikula, obvezalo autore rasteretiti ga za jednu trećinu.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

mr. sc. Nenad Bakić

Institut za razvoj i inovativnost mladih (IRIM), Zagreb

Iskustva IRIM-a: Kako zaobići formalni sustav i brzo, a radikalno potaknuti digitalnu pismenost i kreativnost? Cjelovita kurikularna reforma imala je ideološku dimenziju - s kojom se možemo i ne moramo slagati, ali svi moramo razumjeti da u društvu ima i onih koji misle drugačije pa je u pitanju djece važno imati konsenzus makar to značilo i ograničavanje doseg reforme, koja je bila i u odabiru tima snažno politički usmjerena, što nije moglo dovesti do konsenzusa. Veći je problem pak potpuno nerazumijevanje vodstva reforme u tome što ona u stvari jest.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Vladimir Bermanec

HAZU i Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Kurikul predmeta Priroda potrebno je nadopuniti pojmovima iz astronomije, geologije i prirodne geografije. Bez ovih znanja nije moguće danas razumjeti pojam evolucije i promjena u prirodi. Tako se i neki pojmovi pretvaraju u demagogiju. Novi kurikuli trebali bi ispraviti, a ne cementirati loše iz prethodnoga sustava.

Moje je stajalište da strateški dokumenti moraju biti, bez obzira na važnost i širinu, kratki i jasni. Kratki jer služe kao podloga za razradu, a jasni da ih može razumjeti, pratiti i provoditi najširi krug zainteresiranih. Ovakav dokument CKR-a nerazumljiv je mnogima, pa i meni, zahtijeva mnogo vremena, ali i čitanje i proučavanje brojnih drugih dokumenata, koji su također vrlo opsežno pisani! Ovaj prijedlog kurikula Geografije ostavlja dojam da je preopširan u odnosu prema nekim drugima, npr. Kemiji.

Danas studenti Prirodoslovno-matematičkoga fakulteta i Učiteljske akademije ne slušaju gotovo ništa od potrebnih predznanja iz geologije. To je već dovelo do nedovoljne upućenosti nastavnika u sadržaje koje bi trebali predavati. Stoga bi ove sadržaje trebalo izdvojiti u predmet koji se zove Geologija i mineralogija s opterećenjem od barem jednoga sata tjedno u jednome polugodištu 6. razreda osnovne škole i jednoga sata tjedno u 1. razredu srednje škole. Za to je potrebno nastaviti s dosadašnjom izobrazbom studenata nastavničkoga smjera geologije i geografije ili započeti izobrazbu profesora geologije.

Ovakav CKR može rezultirati znatno lošijim rezultatima nego sada, a učitelja svesti na birokrata koji neće imati vremena za bilo što drugo osim za pisanje ocjena.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Željko Bošnjak, prof.

Osnovna škola Pavleka Miškine, Zagreb

I uz najbolji, najsavršeniji i najbogatiji e-udžbenik nužno su potrebni i tiskani materijali. O udžbenicima niti riječi u ovoj „reformi”. U reformi se mijenja forma, a ovdje se ne mijenja ni forma ni struktura. Dakle, ponuditi drugačiju strukturu i drugačije školovanje i tek se onda može raditi kurikulum.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Leo Budin

HAZU i Fakultet elektrotehnike i računarstva Sveučilišta u Zagrebu

Kurikulnu reformu treba osmisliti i provesti projektno te ustrojiti Savjet za provođenje projekta. Poslovi koji slijede kudikamo nadmašuju mogućnosti i kompetencije Ekspertne radne skupine. Zbog toga je potrebno sljedeće: daljnji posao na preobrazbi obrazovnoga sustava treba organizirati projektno (što je i pretpostavka za uporabu sredstava iz europskih fondova). Na razini Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta odnosno na razini Vlade Republike Hrvatske treba osnovati *Savjet za provođenje projekta cjelovite kurikulne reforme* (sastavljen od predstavnika sveučilišta, obrazovnih institucija, gospodarstva i agencija), a po potrebi treba osnovati koordinacijske radne skupine za pojedina obrazovna područja koje bi obavljale stručnu i znanstvenu recenziju i usklađivanje predmetnih i međupredmetnih kurikula.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Ladislav Čaklović

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Neke obrazovne jedinice imaju nedostatke koji zadiru u nerazumijevanje strukture matematičkih modela. Opći dojam svih dokumenata zajedno jest: nagomilavanje činjenica, nedovoljna briga za zdravlje djece, neujednačenost stručnih radnih skupina kao i nabranje nerazumljivih fraza te nepotrebnih i krivo formuliranih definicija.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Zlatko Drmač

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Misli li netko uistinu da je moguće i da danas uistinu ima smisla popunjavanjem obrazaca i tablica s unaprijed zadanom strukturom, propisanom listom poželjnih i nepoželjnih glagola, definiranim razinama usvojenosti s razrađenim detaljima za svaki ishod te primjerima zadataka, trasirati obrazovanje za učenika koji će upisati fakultet iz nekoga od STEM područja za petnaest godina od danas?! Istraživač s instituta iz industrijskoga sektora poručio nam je da se ne fokusiramo na obrazovanje kadrova za njihove potrebe danas jer oni ne mogu sa sigurnošću reći ni koja će znanja trebati za godinu dana. Na fundamentalna znanja koja razvijamo i prenosimo svojim studentima moramo biti u stanju promptno nadograditi nova, specifična, u skladu s razvojem u pojedinoj struci i potrebama u industriji koja, da bi opstala, mora pratiti razvoj znanosti i tehnologije.

Opsjednutost obrascima, pravilima, uniformizacijom i standardizacijom držim pogrešnom i štetnom, posebno u nastavi Matematike. Sve se nastoji propisati i normirati. Tako dolazimo do apsurdne situacije da se dinamični procesi obrazovanja i znanstvenih istraživanja u STEM područjima 21. stoljeća nastoje do najsitnijih detalja planirati godinama unaprijed i to koristeći isti obrazac za svih 29 predmeta - od Latinskog i Grčkog jezika do Matematike i Fizike. Formu propisuje netko tko u konkretnoj struci na koju se primjenjuje nema nikakve kompetencije. Nejasna su mi razmišljanja onih koji su tako odabrali ekspertnu skupinu, posebno s obzirom na istaknutu važnost STEM područja. Improvizacija je unaprijed osuđena na propast.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

dr. sc. Tihomir Engelsfeld, prof.

V. gimnazija, Zagreb

Smatram da u Ekspertnoj radnoj skupini moraju biti zastupljeni i stručnjaci iz STEM područja, koji će usmjeravati daljnji tijek reforme. Ističem da su opće gimnazije prevladavajući izvor budućih studenata STEM područja. Smatram da je najveći problem pogrešno postavljen koncept modula koji bi mogao utjecati na smanjenje mogućnosti izbora nastavnih predmeta iz STEM područja, a posebno Fizike, Kemije i Biologije. Ovdje naglašavam da većina učenika odabire fakultet tek u četvrtome razredu kada je prekasno za promjenu modula. Ovu sam tvrdnju godinama provjeravao u osobnome razgovoru s maturantima. U kurikulu za strukovno obrazovanje napravljen je niz fatalnih pogrešaka. To znači da tehničke škole više neće omogućiti učeniku da se pripremi za studij na tehničkim fakultetima, što je svojevrstan apsurd. Predloženi kurikulumni dokument zahtijeva znatne izmjene i dorade.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Tomislav Faist, učitelj

Osnovna škola Posavski Bregi

Već se niz godina radi na reformama školskoga sustava, no od uvođenja praktičnih radova - čime je HNOS znatno unaprijedio i obogatio nastavu Tehničke kulture - znatnijih poboljšanja nema. Uz to se neki elementi prenose iz dokumenata jedne reforme u dokumente druge, a kao da se gubi iz vida prioritet koji je propisan Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (članak 4.): „jednakost obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima”.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

dr. sc. Stanislav Frančišković Bilinski

Institut Ruđer Bošković, Zagreb

U opisu nastavnoga predmeta Geografija u CKR-u kao da se ni u jednome od njegovih dijelova ne spominje niti jedan od geoloških sadržaja! Na primjer, nigdje se ne navodi da bi učenici trebali učiti o nastanku i položaju Zemlje u svemiru, geološkim razdobljima, građi Zemlje, vrstama stijena, mineralima, rudama, silama koje oblikuju reljef i tako dalje. Izostavljanjem spominjanja geoloških sadržaja već u uvodnome dijelu, u opisu predmeta, može se shvatiti da su autorima kurikula ovi sadržaji posve sporedni. Niti u ciljevima se geološki sadržaji uopće ne spominju. Stoga smatram

da se geološki sadržaji i ciljevi kao ključna komponenta prirodne geografije moraju uključiti u kurikulum Geografije.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

doc. dr. sc. Matko Glunčić

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Kvantitativnom analizom pokazano je da će prijedlog gimnazijskoga kurikula dovesti do smanjenja broja studenata na prirodoslovnim, tehničkim, biomedicinskim i biotehničkim fakultetima s dalekosežnim negativnim posljedicama na tehnološki i gospodarski razvoj Republike Hrvatske.

Iznesenim modelom izbornosti prema kurikulu se u nepovoljan položaj dovode učenici iz manjih gradova i manjih gimnazija te se zanemaruje važnost i specifičnost STEM područja koje je ključno za znanstveno-tehnološki razvoj Hrvatske.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Mislav Grgić

prof. dr. sc. Davor Petrinović

Fakultet elektrotehnike i računarstva Sveučilišta u Zagrebu

Potreba uvođenja obveznoga predmeta Informatika od početka školovanja i preporuke za njegovo sadržajno oblikovanje više su puta javno isticali i akademska zajednica i strukovne udruge i dio prosvjetnih djelatnika. Predloženi program Tehničke kulture, u obliku u kojemu je sastavljen u CKR-u, sveobuhvatan je, ali već na prvi pogled vidljivo je da obuhvaća previše sadržaja i svemu daje jednaku pozornost. On je sastavljen kao da srednja škola uopće ne postoji – kao da učenici završenih osmih razreda osnovne škole odmah upisuju fakultete.

Smatramo da je ionako zahtjevnu ulogu učitelja potrebno zadržati na razini osmišljavanja poticajnih i kreativnih zadataka te na njihovome neprekidnom stručnom usavršavanju za rad s učenicima uz primjenu napredne tehnologije. Davanje slobode učiteljima u izboru metoda poučavanja, nastavnih materijala i u djelomičnome kreiranju sadržaja načelno je pozitivna mjera, posebno za snalažljive i ambiciozne učitelje sa zapaženim rezultatima u primjeni takvih nekonvencionalnih pristupa u radu s učenicima. Međutim, kao što je učitelj potpora učeniku u usvajanju znanja i vještina, na jednak način kurikulni dokumenti moraju biti potpora učitelju u njegovu radu s učenicima. Zato smatramo da je, uz uvažavanje slobodnoga izbora učitelja, kurikulnim ili popratnim dokumentima svejedno potrebno izraditi preporuke za izbor nastavnih materijala i drugih izvora informacija. Te će preporuke manje

snalažljivi nastavnici moći koristiti kao okosnicu za izvedbu nastave, a ambiciozni i snalažljiviji kao osnovu koju će dopunjavati vlastitim izborom.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Antonija Horvatek, učitelj savjetnik

Osnovna škola Josipa Badalića, Graberje Ivaničko

Vežano uz prijedloge kurikula, često se čuje da će udžbenici postati sporedni ili nevažni te da će učitelj sam kreirati sve potrebne materijale. Zahvaljujem na tako ogromnom povjerenju u sposobnost i predanost učitelja, međutim, takva razmišljanja smatram opasnim i nereálnim. Opasnim jer učitelj ne može napraviti toliko zadataka, materijala i svega ostaloga koliko nam se sada svima nudi kroz zajedničke udžbenike, a koji pomažu povećanju kvalitete nastave.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Bojan Jerbić

Fakultet strojarstva i brodogradnje Sveučilišta u Zagrebu

Samo djelomično kurikul ispunjava ciljeve. S druge strane, predloženi su nepotrebni ili pak neprimjereni sadržaji. Povezanost Tehničke kulture s drugim područjima i predmetima iskazana je na neprimjeren način. Glavne poveznice s Fizikom, Matematikom, Informatikom, Biologijom i Kemijom samo su površno navedene, ali ne i artikulirane kroz dodirne sadržaje.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Ignac Lovrek

HAZU i Fakultet elektrotehnike i računarstva Sveučilišta u Zagrebu

Slobodan sam sugerirati da se uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije čim više riješi međupredmetno kako bi bila dostupna svim učenicima, a izborni predmet Informatika u većoj mjeri usmjeri na domenu Računalno razmišljanje i programiranje.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Sanja Lukić, prof.

Osnovna škola Malešnica, Zagreb

U ovoj nedorečenoj i konfuznoj zbrci ishoda, prijedloga i savjeta bojim se da će mnogim učiteljima Kemije, osobito početnicima, ovaj dokument predstavljati problem. Ne zato što se boje autonomije ili zato što nemaju znanja, nego zato što duboko u sebi znaju da su stvari krivo i (u najmanju ruku nespretno) postavljene.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. emer. Josip Markovac

Učiteljska akademija Sveučilišta u Zagrebu

Reforma koja pretendira biti kurikulna reforma nastavnoga predmeta ne smije se svoditi isključivo na takozvane ishode. Budući da predložena reforma čini upravo to, ona nije ni kurikulna ni cjelovita. CKR se predstavlja vrlo upitnim prijedlozima, barem što se tiče početne nastave Matematike. Nažalost, u razradi ishoda ne navode se bitna obilježja učeničkih postignuća kao što su: znanje, shvaćanje, zaključivanje i razumijevanje matematičkih sadržaja. Ovako iskazana razrada ishoda nema nikakve svrhe. CKR nije, nažalost, iskoristio priliku da program početne nastave Matematike barem malo poboljša i osuvremeni.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Željka Milin Šipuš

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

U vezi nastavka reforme obrazovanja moje je stajalište sljedeće: reformu treba nastaviti i to tako da se kao prvi korak u postojećoj konfiguraciji škole osuvremene nastavni programi (koji su nastali u 90-im godinama 20. stoljeća). Pritom treba voditi računa o ukupnome opterećenju učenika.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Dalibor Perković, prof.

Zdravstveno veleučilište, Zagreb

Umjesto da posao izrade novih programa posluži kao poligon za raspravu o tome kakvu Fiziku želimo, sve se svelo na grčevito popunjavanje i korigiranje tablice koja nam je nametnuta bez konkretne argumentacije i uvida u suvislu motivaciju te čija je korisnost, najblaže rečeno, upitna. Uzalud činjenica da je na reformi radilo nekoliko stotina stručnjaka kada ih se u ključnoj stvari – kako sve to skupa treba izgledati – uopće nije ništa pitalo nego su, umjesto toga, poslužili samo kao popunjivači tablica.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Stanko Popović

HAZU i Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Postoje ozbiljne indicije da predloženi kurikuli imaju brojne stručne, znanstvene i pedagoške nedostatke, da su u ideologiziranome ozračju i u praksi neprovedivi te da su rađeni s nezadovoljavajućim odnosom prema STEM području. U sastavu Ekspertne radne skupine za provedbu Cjelovite kurikularne reforme nema niti jednoga svjetski prepoznatljivog znanstvenika iz područja matematike, fizike, kemije, biologije i geologije kao niti jednoga školskog nastavnika iz tih područja. Nema ni jednoga vrhunskog znanstvenika iz društveno-humanističkoga područja ni umjetnika.

Da, reforma školstva je potrebna, u tome se svi slažu. Ali kakva reforma?

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

doc. dr. sc. Mirko Ruščić

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Splitu

Iz cjelokupnoga kurikula može se iščitati da je termin „prirodoznanstveni svjetonazor” zapravo istoznačan „materijalističkome svjetonazoru”, koji je bio nametnut kao ideologija u prethodnome društvenom sustavu. Podrazumijeva se i nameće navodni, umjetno stvoreni, sukob između prirodoznanstvenoga (materijalističkog) pristupa i religijskoga (metafizičkog) pristupa - sukob koji u stvarnosti ne postoji, odnosno ta se dva pristupa međusobno ne isključuju. To su dvije različite i odvojene dimenzije ljudske stvarnosti koje se međusobno ne pobijaju nego nadopunjuju.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Dubravka Salopek Weber, prof.

Osnovna škola Mate Lovraka i Osnovna škola Horvati, Zagreb

Izjave da rad na tabletu potiče kritičko razmišljanje, poboljšava usvajanje znanja i razvija ljubav prema učenju i STEM području nisu ničim dokazane. Upravo suprotno, dokazano je da velika ulaganja u informatizaciju škola znače stagnaciju na PISA testovima koji mjere ono najvažnije - znanje učenika. Jedna od zadnjih studija koje su to potvrdile jest OECD-ova studija *Students, Computers and Learning, Making the connection*.

U prezentacijama CKR-a postoji ozbiljan nedostatak kritičkoga stava. Analiziraju se nevažni detalji, a ne cjelina i mogućnost provedbe svega što je zamišljeno. Autori kurikula za Fiziku javno su izjavili da su većinu vremena potrošili na ispisivanje obrazovnih ishoda te da nisu imali vremena osmisлити taj kurikulum kako treba. Navodno da se ovako pišu kurikuli u Australiji, međutim, taj je kurikulum još u fazi ispitivanja i postoje njegove jake kritike. Zašto smo kopirali kurikulum zemlje koja nam kulturološki ne pripada i radimo kurikule s hiperproduciranim navođenjem obrazovnih ishoda kakvi ne postoje ni u jednoj europskoj zemlji?

Ekspertna radna skupina (ERS) na čelu s voditeljem odgovorna je za konceptualno i metodološko određenje CKR-a i strukturiranje procesa reforme. Iz toga se može zaključiti da su ideje da se obrazovni ishodi navode upravo ovako i da se gradivo dijeli na domene/koncepte potekle od članova ERS-a, koji većinom nemaju iskustva u radu u (osnovnoj) školi ili je ono zanemarivo! Obrazovna nam reforma treba, sustav je zastario i neučinkovit, ali na ovaj se način neće promijeniti na bolje.

(→ poglavlje 4. i „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Igor Šarić, prof.

Geodetska tehnička škola, Zagreb

Za kvalitetno obrazovanje nije dovoljno uvoditi samo digitalnu tehnologiju u naš obrazovni sustav. Za razvoj intelektualnih kompetencija naših učenika jednako je važno primijeniti istraživačke metode u prirodnim znanostima, a za njihovu izvedbu nužno je potrebno kvalitetno opremiti specijalizirane učionice za nastavu Fizike kao važnoga predmeta iz STEM područja.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Boris Širola

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Trebalo bi doista rasteretiti - prvo sadržaje poučavanja za svaki predmet zasebno, a tako onda i ukupni odgojno-obrazovni proces. Moje je mišljenje da se predloženim dokumentom to nije postiglo te da bi se implementacijom istoga u predloženoj formi, barem kada se radi o Matematici, stvar generalno pogoršala. Cjelokupnu vertikalu poučavanja Matematike mogu meritorno osmisliti timovi sastavljeni od pojedinaca gotovo isključivo iz znanstveno-nastavnih sveučilišnih zajednica, koji imaju 'pogled odozgo' i koji istinski razumiju kako je matematika kao znanost strukturirana. Spomenuta činjenica posebno je relevantna za nastanak kurikula iz takozvanoga STEM područja (prirodne znanosti – fizika, kemija, biologija, geologija; tehnologija; inženjerstvo; matematika) za koji nema niti jednoga istaknutog predstavnika u sedmeročlanoj Ekspertnoj radnoj skupini, a koja je najodgovornija za nastanak CKR-a.

Nadalje, mislim da je inzistiranje na takozvanim 'ishodima učenja' u samome dokumentu nepotrebno. Kako se i opet moglo čuti i od samih članova povjerenstava, nastanak pojedinih predmetnih kurikula bio je na razne načine 'uvjetovan'. Na moje konkretno pitanje, nekolicini članova predmetnih kurikula Matematike i Fizike, o tome tko je 'definirao' te 'kućice', nisam dobio konkretan odgovor nego samo komentare tipa: „To nije jasno. Mi smo samo morali popunjavati.”. Konačno, moj je dojam da su sastavljena povjerenstva za izradbu pojedinih dokumenata CKR-a imala premalen broj članova koji imaju sve potrebne kompetencije za rad na tako važnim dokumentima. Tu prvenstveno mislim na manjak ljudi iz znanstveno-nastavnih sveučilišnih zajednica i to posebno pri postupku određivanja nastavnih tema koje bi se trebale poučavati u okviru pojedinih nastavnih predmeta.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Mislav Grgić

doc. dr. sc. Dejan Škvorc

Fakultet elektrotehnike i računarstva Sveučilišta u Zagrebu

Kao što je učitelj potpora učeniku u usvajanju znanja i razvoju vještina, na jednak način kurikulni dokumenti moraju biti potpora učitelju u njegovu radu s učenicima. Zato smatramo da je, uz uvažavanje slobodnoga izbora učitelja, kurikulnim ili popratnim dokumentima svejedno potrebno izraditi preporuke za izbor nastavnih materijala i drugih izvora informacija. Te će preporuke manje snalažljivi učitelji moći koristiti kao okosnicu za izvedbu nastave, a ambiciozni i snalažljiviji kao osnovu koju će dopunjavati vlastitim odabirom.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Hrvoj Vančik

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Svakom ponovnom oblikovanju nekoga sustava (re-forma) mora prethoditi detaljna racionalna analiza postojećega. To nije načinjeno. Mijenjati treba samo ono što se pokazalo kao neprikladno, a zadržavati pozitivno iskustvo. Ni iz jednoga od navedenih dokumenata to nije vidljivo. Umjesto toga dokumenti kurikulne reforme sadržavaju općenita mjesta nekritički kopirana iz niza javno dostupnih spisa, često tek s internetskih stranica. Glavna promjena jest uvođenje obrazovnih ciklusa, bitno različitih od sadašnjih koji su utemeljeni na srednjoeuropskoj tradiciji.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Damir Viličić

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

član suradnik Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

Hrvatska je primorska zemlja pa more treba češće spominjati u ekološkim temama. U biogeokemijskome ciklusu ugljika treba svakako analizirati stvaranje i taloženje biogenoga karbonata u oceanima. Ugljik u atmosferskome CO₂ biogenim se procesom veže u CaCO₃ kokolita vapnenačkih planktonskih alga.

Mislim da bi trebalo nastavnicima ponuditi/popisati primjere interdisciplinarne korelacije za analizu i raspravu s učenicima. Znanje o okolišu treba pokazati učenicima i budućim odraslim građanima da ekologija nudi mnogo više od brige za fizičkim zbrinjavanjem smeća - kako danas najčešće možemo čitati u novinama.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

dr. sc. Ines Vlahović i suradnici

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Kurikul treba u većoj mjeri usmjeriti na novi koncept kurikulnoga pristupa informatičkome obrazovanju koji uključuje rani razvoj kompjutorski-prijateljskog (computer-friendly) senzibiliteta i potrebnoga logičkog i apstraktnog načina mišljenja počevši od dječjeg vrtića. Danas moderno učenje Informatike u svijetu nije učenje neke recepture ili dijelova računala nego učenje koncepata koji se mogu primijeniti na bilo kojoj tehnologiji i problematici koja se u informatici vrlo brzo mijenja. Nastavu Informatike treba prioritetno orijentirati na projektni tip nastave kojim učenici samostalno ili u skupinama izvode projekte kojima radom stječu potrebna trajna

znanja (a ne „štreberska” i enciklopedijska) te razvijaju sposobnost snalaženja u realnome i promjenjivome informatičkom okružju.

Koncepti učenja pomoću informatičkoga alata Pythona mogu se primjenjivati u najjednostavnijemu obliku (prepoznavanje, kornjačina grafika) od vrtića nadalje pa sve do najviših stupnjeva obrazovanja. Također treba uzeti u obzir da se „računalni način mišljenja” može početi postupno uvoditi u školi već od dječje dobi (jedanaest do dvanaest godina), a neka potrebna predznanja i ranije. Preduvjet za uvođenje razvojno orijentiranoga kurikula informatičkoga obrazovanja jest intenzivna edukacija nastavnika, koji danas najvećim dijelom nisu osposobljeni za takav tip nastave.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Dario Vretenar

HAZU i Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

prof. dr. sc. Tamara Nikšić

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Detaljniji opisi sadrže niz netočnih ili potpuno proizvoljnih tvrdnji koje jednostavno nemaju temelja u modernoj znanosti. Stječe se dojam da se svaki predmet mora uklopiti u predložak koji je zadala Ekspertna radna skupina, što u konačnici dovodi do potpuno apsurdnih konstrukcija.

Ukratko, opis domena uvedenih u predmetnome kurikulu Fizike sadrži cijeli niz proizvoljnih tvrdnji te je očito kako se radi o neuspješnome pokušaju prilagodbe loše koncipiranome kurikulu Prirodoslovlja. Nije naodmet primijetiti da su već u HNOS-u uvedene domene umjesto klasične podjele Fizike: u 7. razredu osnovne škole Tijela i tvari, Međudjelovanje tijela, Energija, Unutarnja energija i toplina, a u 8. razredu osnovne škole Električna struja, Gibanje i sila, Valovi, Svjetlost, koje su bitno bolje osmišljene nego domene predložene u ovome CKR-u i predmetnome kurikulu Fizike. Uočljivo je i pretjerano korištenje fraze «učenik istražuje» umjesto «učenik uči». Doista nema nikakvoga razloga za potpuno izbjegavanje riječi „uči”. Naprosto, učenje je proces koji prethodi istraživanju; u suprotnome istraživač bi najčešće otkrivao toplu vodu.

Dokumenti vezani uz Cjelovitu kurikulnu reformu u ovome obliku zasigurno nisu prikladni za primjenu - neke bi trebalo temeljito revidirati, a neke i ponovno napisati. Prije svega trebalo bi provesti temeljitu stručnu raspravu o svrsishodnosti modela koji se temelji isključivo na odgojno-obrazovnim ishodima, dok su usvojeni sadržaji potpuno zanemareni. Smatramo da bi veći dio slabosti predložene reforme bio izbjegnut ravnomjernom zastupljenošću istaknutih stručnjaka (kako znanstvenika, tako i praktičara iz škola) iz svih znanstvenih područja na svim razinama reforme, a posebno u Ekspertnoj radnoj skupini. Trenutni sastav u kojemu potpuno domini-

ra društveno područje očito nema kapacitet prepoznavanja specifičnosti pojedinih predmeta koje proizlaze iz specifičnosti pojedinih znanstvenih područja. Stoga je svim predmetima nametnut isti kruti predložak o kojemu nije provedena nikakva prethodna rasprava, a što je u konačnici rezultiralo neupotrebljivim dokumentima. Dokumenti ove vrste ne trpe proizvoljne i netočne tvrdnje.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

3.3. Humanističko i društveno područje

Citat iz Izjave:

Razred za filološke znanosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

(tajnik Razreda: akademik August Kovačec)

Velikim brojem sudionika u izradbi prijedloga reforme ne mogu se opravdati njezini strukovni nedostaci. To što su umjesto pomno odabranih skupina stručnjaka u izradbi prijedloga sudjelovali velikim dijelom ljudi koji su se sami prijavili na natječaj, nerijetko je vodilo u voluntarizam i aktivizam u predloženim rješenjima.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz izjave:

Hrvatski institut za povijest, Zagreb

(ravnateljica Instituta: dr. sc. Jasna Turkalj)

Znanstveno vijeće Hrvatskoga instituta za povijest

Ovakav prijedlog radikalno mijenja koncepciju srednjoškolskoga učenja i poučavanja Povijesti, a sasvim izgledno bez rezultata koje predlagači očekuju i to iz više razloga.

Ovim se pristupom ne mogu savladati izneseni koncepti.

1. Nastavnici nisu osposobljeni za istraživački pristup sadržajima niti se za nje-ga, zbog zahtjevnosti, mogu osposobiti „preko noći”.
2. Nemoguće je napraviti udžbenike i ostale nastavne materijale s obzirom na to da svaki nastavnik može formulirati svoje teme. Postavlja se pitanje tko će birati izvore, a po potrebi i prevoditi ih, tko će ih i kako „prilagođavati” dobi učenika i, na koncu, kojim će se sredstvima sve to financirati.
3. Nemoguće je provesti državnu maturu jer nema obaveznih sadržaja.

4. Nemoguće je provesti vrednovanje nastavnika i praćenje njihova rada. Poseban je problem u Prijedlogu i podzastupljenost hrvatske povijesti.
5. U skladu s rečenim smatramo da prijedlog Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Povijest nije prihvatljiv ni za eksperimentalnu primjenu u hrvatskim školama, nego zahtijeva opsežne i ozbiljne metodičko-didaktičke i sadržajne izmjene i dopune.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz Izjave:

Društvo hrvatskih književnika, Zagreb

(predsjednik DHK: Božidar Petrač)

Predloženi kurikulum krajnje je neprimjeren!

Zanemarivanje hrvatskoga identiteta i nekih njegovih nosivih obilježja u kurikulumu držimo neprihvatljivim stručnim propustima onih koji su ga pisali i prvorazrednim političkim pitanjem kojim se Ministarstvo mora vrlo ozbiljno pozabaviti.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

Sanja Bežen, mag. praesc. educ.

Dječji vrtić Savica, Zagreb

Hrvatski jezik u predškolskome odgoju i obrazovanju

Zašto se hrvatski standardni jezik nigdje ne spominje u kurikulumnim dokumentima? Smatram da je sada prava prilika da se odnos prema hrvatskome jeziku u predškolskome odgoju unaprijedi unošenjem snažnijih formulacija u temeljne dokumente poput kurikula, koji sadrže osnovne zadaće i vrijednosti odgoja i obrazovanja te određuju sve ključne sastavnice organizacije i provođenja odgojno-obrazovnoga rada. U kurikulumu predškolskoga odgoja svakako treba istaknuti potrebu njegovanja hrvatskoga standardnoga jezika u radu s djecom i u ostalim aktivnostima odgojitelja. Termin hrvatski jezik svakako bi trebao naći mjesto u dijelovima koji govore o načelima (ljubav prema zavičaju), vrijednostima, kulturi vrtića i slično. To se odnosi i na termin standardni hrvatski jezik, koji nije zastupljen ni u jednome dokumentu koji je spomenut u ovome tekstu zbog važnosti standardnoga jezika u osobnoj kulturi i u komuniciranju pojedinca u zajednici.

Citat iz stručne recenzije:

dr. sc. Dubravka Brezak Stamać, prof. savjetnik

XV. gimnazija, Zagreb

Kao profesorica hrvatskoga jezika, mentorica i savjetnica s dugogodišnjim stažem u gimnaziji, kao metodičar-praktičar studentima kroatistike i suradnica Katedre za metodiku hrvatskoga jezika i književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, kao filolog i povjesničar hrvatske književnosti, područja s kojega sam stekla akademski stupanj doktorice znanosti, pozvala bih u to ime voditelja projekta dr. Jokića da se ne ogлуši na analize, zaključke i prijedloge svih onih stručnih i kompetentnih znanstvenika, profesora i praktičara koji su ukazali da predloženi dokument treba doraditi te nacionalno važnom dokumentu implementirati nepristrane znanstvene institucije i stručnjake. Nije li cilj javne rasprave upravo to i htio biti? Ne osjećam se „cenzorom”, kako je danas u javnome medijskom obraćanju dr. Jokić titulirao „analitičare” CKR-a, ako ću ukazati na konceptualne nejasnoće i nedosljednosti ovoga dokumenta.

Zamjetno je da se predloženi kurikulum Hrvatskoga jezika oslanja isključivo na metodičare „školske prakse”. Sigurno bi bilo više nego poželjno u doradu dokumenta pored uvaženih kolega sa škola uključiti sveučilišne profesore, kroatiste s katedri za hrvatski jezik i književnost, znanstvenike i filologe. Većina željenih ishoda slagana je copy-paste, to jest od velike želje da se sve složi u tablice, ponavljanja konstrukcija riječi i cijelih rečenica česta su ili nezamjetno izmijenjena. Npr. str. 121. domena Komunikacija i jezik, u prvom razredu srednje škole za razinu usvojenosti „dobar”, predlagatelj piše: „*Prema smjernicama razgovara i raspravlja radi razmjene informacija i u skladu s komunikacijskom situacijom i komunikacijskim bontonom.*” Za razinu „zadovoljavajući” stoji: „*Razgovara i raspravlja prema modelu radi razmjene informacija i u skladu s komunikacijskom situacijom i komunikacijskim bontonom.*”

Zaključno: model ishodi učenja, koji se nameće naučenom sadržaju, može biti kontraproduktivan. Mišljenja sam da navedena taksonomija vrednovanja i procjenjivanja nije prirodna predmetu Hrvatski jezik. Očekivano bi bilo da tablice detaljno i vrlo precizno razrade obvezna područja usvojenosti norme hrvatskoga standardnog jezika kada govorimo o domeni Komunikacija i jezik. Metajezik pojmova koji su navedeni u 1. razredu za gimnazije uvode se tek u 4. razredu. Predloženi kurikulum uvelike podilazi učeniku i njegovim očekivanjima, učeničkome osobnom doživljavanju, kako teksta, tako i komunikacije. Zamjetno se izostavlja analitičko i sintetičko mišljenje koje bi trebalo njegovati.

Hrvatski jezik kao sintagma ne spominje se. Hrvatska književnost u kanonu nigdje se izrijeком ne spominje. Vjerojatno se podrazumijeva, no govorimo o predmetu koji nosi obilježja nacionalnoga identiteta, hrvatske povijesti i kulture. Posredstvom jezika učimo, mislimo, zaključujemo, izražavamo se. Duhovne vrijednosti jezika i književnosti su zanemarene, a u prvi plan utisnute su raznolike metode, definicije, ponderi i tako dalje.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Marina Čubrić, prof. savjetnik

Nadbiskupska klasična gimnazija s pravom javnosti, Zagreb

Zašto je važno čitati klasike?

Ponajviše bure izazvala je domena Književnost i stvaralaštvo i to posebice ponuđenim popisom lektirnih naslova. Ponajprije nije u programu jasno određeno što su to kanonski tekstovi, a što su suvremeni. Isto tako u predloženome popisu nije napravljena nikakva podjela (ni po razdobljima ni po književnim vrstama), nego su pisci poredani abecedno. Od 208 pisaca 130 je stranih, a 78 hrvatski su književnici. Već taj podatak zabrinjava.

Mnogi će reći da Homer, Marulić, Biblija, Cervantes... nisu zabavni. Obrazovani, načitaniji ljudi razvili su ukus za književnost i svatko može razviti taj ukus. Ali *Biblija* bi svakako morala naći svoje mjesto na popisu djela. *Biblija* stoji kao temelj i ishodište europske kulture i književnosti. Jasno je da nitko ne očekuje da se *Biblija* čita cjelovito niti da se tumači teološki. Ona ima svoju književnu vrijednost i kao takva ima svoje mjesto u programu Hrvatskoga jezika te treba čitati odabrane dijelove. I ono što je još važnije – *Biblija* je tematsko-motivska podloga mnogim suvremenim djelima. U odabiru suvremenih tekstova ne smije se dopustiti upadanje u zamku podilaženja učenicima tako da im se ponude naslovi koji su vrlo često hitovi samo po reklami i marketinškoj i filmskoj pratnji. I za takve knjige postoji ukus, vrijeme i mjesto čitanja. Ako popis počiva na čvrstim i prepoznatljivim temeljima, onda će lakše biti braniti i njegov sadržaj. U ovome popisu ti se temelji ne prepoznaju.

Srednjoškolskim obrazovanjem obuhvaćena je većina populacije i to obvezuje sastavljače programa da promišljeno odabiru naslove i sadržaje jer će njihov odabir određivati i buduću opću kulturu prosječnoga hrvatskoga čovjeka, ali i njegove buduće čitateljske navike.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

Stela Čuturić, akademska slikarica, učitelj savjetnik

Osnovna škola Vidici, Šibenik

Okvir nacionalnoga kurikula CKR-a možemo nazvati „utopijski dokument” nastao preuzimanjem tuđih dokumenata (Kanada, Finska, Češka...) - zemalja koje ni po čemu nemaju sličnosti s našom kulturom, tradicijom, nacionalnim interesom i uvjetima u kojima se djeca i mladi obrazuju. Nezamislivo je da u sastavljanju CKR-a ne sudjeluju učitelji Likovne kulture s terena niti više savjetnice Likovne kulture. Stavovi i potrebe učitelja Likovne kulture /Likovne umjetnosti bitno se razlikuju od

koncepta prijedloga CKR kurikula. Riječ „kurikulum” mora naći adekvatan izraz u hrvatskome jeziku. Čak i Slovenci imaju prijevod na materinski jezik (*učni načrt*). Zašto se koristi riječ „domena” kada za nju imamo hrvatsku riječ *područje*? Mnogo je toga u ovome dokumentu nedorečeno.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Igor Fisković

HAZU i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Razumijevanje konteksta likovnoga djela čak uz „kritičko prosuđivanje i vrednovanje” s previše improvizacije i neodređenosti umjesto da promišljanja programa idu od pročišćavanja osnovnih pojmova. U kurikulu, međutim, s pojmom stila počinje se baratati znatno kasnije negoli se učenicima daje u zadatak da „*istražuju (...) te daju idejna i konkretna rješenja problema koje prepoznaju u svojoj okolini*”. Očito se daju preveliki, mahom suvišni, zadaci prije negoli su utvrđene osnovne podloge, što znači da nije utvrđen i razrađen način kako bi se učenici zbližili s umjetnošću i dostojno ju zavoljeli kao rezultat ljudskoga duha i duhovnih težnji ili nastojanja. Svakako moja „recenzija” kurikula nije niti može biti pozitivna kao ni u odnosu na takozvanu Bolonjsku reformu sveučilišnoga studija, na koju je naša zajednica olako pristala, pa me to ispunilo osjećajem nevoljkosti - ako ne i uzaludnosti ili nemoći u podučavanju mladih.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Tamara Gazdić-Alerić

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

doc. dr. sc. Marko Alerić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

U spomenutim je kurikulnim dokumentima i mnoštvo velikih propusta te zaslužuju i trebaju ozbiljnu doradu prije eksperimentalnoga uvođenja u škole. Ujedno je prije eksperimentalnoga uvođenja potrebno provesti prilagodbu postojećih nastavnih sredstava i pomagala ili izradu novih, što se odnosi ponajprije na udžbenike. Vjerujemo da će reforma omogućiti školovanje mladih naraštaja u skladu s nacionalnim i općim vrijednostima, suvremenim i međunarodnim tendencijama te da će tako školovani mladi ljudi svojim znanjima, vrijednostima, stavovima i sposobnostima biti odgovorni nositelji prosperiteta društva na svim razinama.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Mario Grčević

Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu

član suradnik Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

Bitni dijelovi ocijenjenoga kurikula na žalost nisu pripremljeni na način koji bi bio prihvatljiv kao temelj za reformu nastave Hrvatskoga jezika u osnovnim i srednjim školama. Prijedlogu Nacionalnoga kurikulumata nastavnoga predmeta Hrvatski jezik stoga ne mogu dati pozitivnu ocjenu.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Matija Grgat, prof. i suradnici

XI. gimnazija, Zagreb

Suzana Molčanov, prof.

Pero Pažin, prof.

Svi nabrojani ishodi u svim predmetnim područjima ‘vise u zraku’ bez konkretnih nastavnih sadržaja. Jer se ovako čini da su sadržaji znanja nebitni, što još jednom potvrđuje smjer odstupanja od znanosti. Steče se dojam da će svaki profesor imati vlastiti, samovoljno stvoren program i sam pribavljati nastavne materijale. Ishodi u kurikulu izgledaju kao „carevo novo ruho” - biranim izrazima opisane šarene, sjajne tkanine koje nitko ne vidi.

Upravo je književnost kao umjetnost jedan od putova potrage za istinom, čovjeku i svijetu prenosi istine koje se ni na jedan drugi način ne mogu prenijeti. Nemamo pravo učenicima te istine zakloniti pristupom književnosti kakav se nudi ovim kurikulumom. Kako je moguće da danas, u sve jačoj javnoj svijesti o zlu pedofilije, svoje mjesto u školskoj lektiri nađu djela u kojima se ona promovira, s incestuoznim odnosima, okrutnim nasiljem luđaka, izopačenim postupcima zlih i demonskih likova, sušenjem mesa s kolinja na dimu krematorija, silovanjem djevojčice od deset godina, zločincem koji se prikazuje u zavodljivom svjetlu da čitav svijet luduje za njim u sveopćemu seksualnom uzbuđenju, stravičnim odrastanjem u izopačenoj sredini, svijetom izloženim kanibalizmu, samoubojstvima i crnilu, brutalnosti petnaestogodišnjaka koji dane provodi u školi, a noću sa svojom bandom pljačka, premlaćuje i siluje bespomoćne izvodeći prave orgije ludog, bezrazložnog i nemilosrdnog nasilja i tako dalje. Antiodgojne, antipedagoške elemente nalazimo na mnogim mjestima u prilično velikome broju knjiga navedenih za samostalno čitanje, ali i one anti-umjetničke jer „*umjetnost oplemenjuje, a ne poživinčuje*”, kako je to zapisao naš Matoš, za kojega se ne može reći da nije razumio što su umjetnost i ljepota. U izboru književnih djela neophodno je strogo definiranje pedagoških, etičkih i estetskih kriterija uz poštivanje recepcijsko-spoznajne mogućnosti učenika. Granice su svugdje potrebne, posebno u odgoju!

Preporučujemo onima koji će u budućnosti imati utjecaja na izradu kurikula Hrvatskoga jezika da pročitaju tekst Ivane Brlić-Mažuranić *Omladini o idealima*. Jako je aktualan i za današnje mlade jer je čovjek bez ideala duhovno mrtav i onda je sav govor o književnosti, znanju i kulturi bez smisla. Ideali su vječni - i onda kada ih se ne poznaje i ne priznaje: istina, dobrotu, ljepota – a ni jedan od njih ne navodi se u ovome kurikulu. Držimo da je potrebno iznova napisati kurikul Hrvatskoga jezika.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Sanda Ham

Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku

Bez obzira što se pogrešan naziv kurikulum i kurikularni proširio, doista nije dobro da tako važna hrvatska reforma nema pravilno hrvatsko ime - ako već naziv nastavni uputnik nije prihvaćen, valja nastojati na nazivu kurikul i kurikulni prema hrvatskome standardnom jeziku. Za to postoje brojni jezikoslovni razlozi i mišljenja uglednih hrvatskih jezikoslovaca. Popis literature u „cjelovitoj kurikularnoj reformi” nije zadovoljavajući i može se na temelju toga popisa pomisliti da autori kurikula nemaju uvid u suvremenu kroatističku literaturu.

Bloomove se taksonomije ne treba tako neupitno pridržavati jer unosi brojne nejasnoće. Osobito nije jasno koje sadržaje učenici trebaju znati da bi postigli ishode koji su navedeni u kurikulu: pojedini su ishodi posve isti od 5. razreda osnovne škole do 4. razreda gimnazije – zašto se osam godina upinjati prema istomu ishodu ako je već ostvaren u prvoj godini? Moja je bitna zamjerka u samome načinu pisanja kurikula, dakle, cilja u bit stvari. Treba odustati od opisnih ocjena.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Željko Holjevac

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Nisu posebno razrađeni još neki koncepti, poznati u svjetskoj literaturi i nipošto nevažni, kao što su npr. povijesna važnost i etička dimenzija ili moralna dvojba u tumačenju prošlosti. Kada je riječ o nastavnim temama u osnovnoj školi, tu ima priličnih nerazrađenosti, neujednačenosti, previda i u biti nedovršenoga posla.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Ljiljana Jambor, prof.

Osnovna škola Augusta Cesarca, Zagreb

Promjene u nastavi Povijesti su potrebne. Osnovni proces koji je pokrenuo HNOS, a to je usmjerenost nastave na učenika i odmak od predavačke nastave uporabom raznolikih oblikovnih metoda i različitih izvora učena i poučavanja, treba nastaviti.

(→ „Plava knjiga”)

Citat iz stručne recenzije:

Ivan Janjić, prof. mentor

I. gimnazija, Zagreb

Novi prijedlog nastavnoga „kurikuluma” vrlo jasno govori kako je radna skupina skr-bila o hrvatskome jeziku. Dovoljno je navesti kao anegdotu izlaganje članice Radne skupine za Hrvatski jezik u srednjim školama koja se na županijskome stručnom vije-ću pohvalila da su, analizirajući kurikule stranih obrazovnih sustava, proučili i kurikul Sejšela i Novoga Zelanda??? Siguran sam, iako spomenute kurikule nisam pročitao, da baš u njima možemo pronaći adekvatan primjer odnosa prema materinskome jeziku sličan našem.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

dr. sc. Mario Jareb

Hrvatski institut za povijest, Zagreb

Držim, prema tome, kako bi u cjelini gledano, Prijedlog nacionalnog kurikuluma na-stavnog predmeta Povijest u sadašnjemu obliku trebalo odbaciti te pristupiti izradi novoga na posve drugačijim temeljima.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Antun Dubravko Jelčić

HAZU, Razred za književnost, Zagreb

Ima li smisla nabrajati sve promašaje kojih je toliko da taj dokument CKR čine nepopravljivim? Ako smo ljudi odgovorni za budućnost svojih potomaka i za sudbinu svoga (malobrojnog) naroda, u ovome spisu možemo pročitati samo uputu kako upropastiti hrvatsko školstvo, kako ga učiniti negacijom samoga sebe. I u obrazovnom i u odgojnom smislu. Po intencijama ove skupine „reformatora” i „pedagoga” škola više i ne bi bila škola, mjesto gdje polaznici, to jest učenici uče, stječu naobrazbu, a to podrazumijeva i odgovarajući trud i napor, nego mjesto zabave. Sve što je imalo teže, sve što traži neki umni napor, valja „olakšati”, a to u praksi znači banalizirati. Iz takve „škole” mogu izaći u najboljem slučaju samo mediokriteti i „fahidioti”, intelektualno insuficijentni „stručnjaci”.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Dalibor Joler, prof. mentor

I. gimnazija, Zagreb

Položaj drugoga stranog jezika u novome kurikulumu

Suvremene metode poučavanja sa svrhom formiranja autonomnoga učenika iziskuju mnogo više vremena odnosno nastavnih sati. Hrvatska je bila, a po prijedlogu novoga kurikula i ostaje, jedna od malobrojnih europskih zemalja s tako malenim brojem sati učenja drugoga stranog jezika – dva sata tjedno. Hrvatska je još prije više godina jasno promovirala svoju težnju da postane „zemlja znanja”, no Hrvatska će to teško postati s novim prijedlogom statusa drugoga stranog jezika, to jest njegovim *de iure* pretvaranjem u izborni predmet, a *de facto* njegovim parcijalnim ukidanjem u 5. ciklusu.

U Hrvatskoj kao zemlji s tradicionalno čvrstim gospodarskim, kulturnim i prijateljskim vezama s njemačkim govornim područjem, znanje njemačkoga jezika bilo je i ostalo prijeko potrebno. Hrvatska je turistička zemlja čiji najveći broj posjetitelja čine gosti upravo iz zemalja njemačkoga govornog područja. S obzirom na njegovu važnost Hrvatska bi trebala još jače poticati, promicati i unapređivati učenje njemačkoga jezika, a to se nikako ne postiže njegovim ukidanjem u višim razredima gimnazije odnosno prebacivanjem u status izbornosti.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Zoran Juranić

HAZU i Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu

U strategiji svake civilizirane zemlje obrazovanje, pogotovo humanističko, trebalo bi biti temelj uspješnoga razvoja svih drugih djelatnosti. Proučavajući ove dokumente nisam mogao pobjeći od jedne terminološke nedoumice: dvojbene uporabe izraza „ishod” i „razrada ishoda”. Po svim hrvatskim rječnicima „ishod” je istoznačnica za „rezultat”, dakle za (u ovome smislu željeni, očekivani) završetak nekoga procesa. „Razrada” je pak proces, razvoj, put kojim se dolazi do cilja - ishoda. U kurikulnim tablicama ono što se naziva „odgojno-obrazovni ishod” zapravo je plan, skup zadaća i tema koje bi razradom trebale dovesti do ishoda - boljega ili lošijega - prema razini usvojenosti. Vjerujem da je ovakva jezična nespretnost nastala kao rezultat (ishod) nedovoljno preciznoga prijevoda stranih metodologija, a kao da i nisam jedini kojemu ovakva nepreciznost smeta.”

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

dr. sc. Martina Kolar Billege

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja podrazumijeva uvažavanje spoznaja matičnih znanosti i odgojno-obrazovnih znanosti, stoga je pri strukturiranju i metodičkome transferiranju sadržaja poučavanja (horizontalna i vertikalna raspoređenost sadržaja) potrebno uvažavati spoznaje tih znanosti. Procese poučavanja i učenja nemoguće je ostvariti izvan sadržaja i bez određene koncepcije sadržaja ili objektivnih znanja. Stjecanje je znanja postupno i ne smiju se izostaviti teorijska znanja.

(→ „Plava knjiga”)

Citat iz stručne recenzije:

Majda Leskovar, prof.

Škola za primijenjenu umjetnost, Rijeka

Smatramo da nametanje metoda rada nije dobro. Metode oduvijek slobodno koristimo i prilagođavamo ih učenicima kako bismo postigli optimalne rezultate. Očekujemo izmjene kurikula Likovne umjetnosti i uključivanje sveučilišnih nastavnika i znanstvenika u izradu.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Josip Lisac

Sveučilište u Zadru, Odjel za kroatistiku i slavistiku

član suradnik Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

Tijekom prošlih nekoliko tjedana mnogo sam energije uložio u pregledavanje kurikula Hrvatskoga jezika, ali i nekih drugih kurikula, poglavito onih što su posvećeni jezikoslovnim pitanjima. Razumije se da tu ima mnogo pitanja kojima vrijedi pokloniti pozornost. Dakako, mislim da bi naš školski sustav bilo važno osuvremeniti. To se, razumije se, odnosi i na kurikul materinskoga jezika. Ipak moram zaključiti da je ponuđeni tekst posve neprihvatljiv te ne može biti temelj za ozbiljnu raspravu. Mislim da - zbog sasvim neprihvatljiva odnosa prema nacionalnome identitetu - taj kurikul u cjelini mora biti odbačen i da se mora napraviti novi o kojemu bi se moglo raspravljati. Nešto što je u osnovi krivo ne može se popraviti. Može se dotjerati samo ono što je prihvatljivo. Nije mi drago tako zaključiti, ali tako stoje stvari.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

mr. sc. Marijana Marinović

Agencija za odgoj i obrazovanje, Podružnica Rijeka

Predložena reforma kurikula za nastavni predmet Povijest nije vizionarski pothvat koji će osuvremeniti nastavu Povijesti, maksimalno motivirati i angažirati učitelje, nastavnike, stručnjake u potpornim ustanovama, znanstvenike na fakultetima i dobiti punu dugoročnu političku podršku. Velika je vjerojatnost da bi većina učitelja i nastavnika nakon provođenja ovakve „reformе” nastavila raditi na tradicionalan način te da će učenici ostati lišeni ključnih znanja i vještina koje su im potrebne za život i rad u budućnosti. Stoga mislim da bi, u cilju smanjenja rizika da reforma loše završi, bilo nužno inzistirati na tome da se proširi stručno-znanstveni tim za izradu predmetnoga kurikula te da se dubinski prouči i promisli tradicionalna paradigma, koja je očito preživjela mnogobrojne reforme u školskome sustavu u posljednjih 25 godina, kao i da se prouče programi i kurikuli koje smo u posljednjih deset godina kreirali. Mislim da kreiranje hibrida poput priloženih svakako treba izbjegavati.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Nenad Močanin

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

član suradnik Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

Posve je nejasno kako se zamišlja izbalansirana usporedba radikalno lijevih i radikalno desnih pokreta i režima gdje bi moralo biti jasno da neće biti pomaka od današnjih ideoloških konfrontacija bez isticanja različitih stupnjeva i pojedinih faza totalitarnosti, korijena u različitim kriznim situacijama u posve različitim političko-gospodarskim okolnostima. Razrada ishoda ostavlja dojam kao da se pri kraju školovanja učenik želi usmjeriti prema znanstvenome radu, zamalo arhivskome istraživanju. Kamo sreće za visokoškolsku nastavu povijesti kada bi se to ostvarilo već na srednjoškolskoj razini!

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Ante Nazor

Hrvatski memorijalno-dokumentacijski centar Domovinskog rata,

Zagreb

U izradi kurikula sada bi trebalo angažirati sve relevantne znanstvene ustanove kako bi se postigao optimalan rezultat i uklonila svaka sumnja da je njegovo provođenje monopol određene skupine ljudi. Na djeci se ne smije eksperimentirati ni improvizirati. Nevjerojatno je da se 2016. godine u novome programu za hrvatske škole spominje formulacija „*ratni sukobi na (post)jugoslavenskom prostoru*”!? Važno je očitovati se i donijeti zaključak o primjedbama da je „novi kurikulum Povijesti strukturno i metodološki neprihvatljiv”, na što upozorava struka s ogromnim znanjem o metodologiji i iskustvom rada u osnovnoj i srednjoj školi. Takve su ocjene zabrinjavajuće jer ako temelj nije dobar, nema smisla ići dalje prije nego što se to popravi.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Slobodan Prosperov Novak

Akademija dramskih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu

Sastavljači kurikula zapravo nastavljaju redukciju hrvatske nacionalne književnosti kao i nacionalne povijesti koja je započela još za vrijeme Šušvarovih reformi školstva u drugoj polovici sedamdesetih godina XX. stoljeća s idejom kako treba odstraniti još više autora, posebno onih starijih, jer navodno djecu odvlače od čitanja. Da se pita samo djecu, oni ne bi učili ni tablicu množenja, vjerojatno ih ne

zanima ni botanika ili kemijski procesi i zato je takva argumentacija neozbiljna i nestručna. Uglavnom, radilo se pogrešno, a pri svemu nisu konzultirani sveučilišni znalci, što je strašno.

Model ishoda učenja, koji se u CKR-u nameće naučenome sadržaju, može biti kontraproduktivan. Mišljenja sam da navedena taksonomija vrednovanja i procjenjivanja nije prirodna predmetu Hrvatski jezik. Popis djela hrvatske književnosti svakako bi morao biti zastupljeniji u odnosu prema djelima europske i svjetske književnosti.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Ivana Orešić, prof.

Osnovna škola Vjenceslava Novaka, Zagreb

U Cjelovitoj kurikularnoj reformi bi nedefiniranje sadržaja, kroz koje se ishodi ostvaruju, moglo dovesti do suprotnoga učinka od onoga koji kurikulum želi postići. Pa ishodi se ostvaruju kroz određene sadržaje! U CKR-u, iz nekoga meni neshvatljivoga razloga, kurikulum sadržaje smatra suprotstavljenima ostvarivanju ishoda. Smatram da definiranje sadržaja - ali ne onih koji se trebaju obraditi (kako se to navodi u uvodu predmetnoga kurikula), nego onih koje učenici trebaju usvojiti - ni na koji način ne sprječava da učenik preuzme središnju ulogu u procesu učenja i poučavanja.

Hoće li ove rasprave i naši komentari, kao u sličnim slučajevima, biti mrtvo slovo na papiru ili ih misle uvažiti kako bi se sami dokumenti poboljšali? Kako je to moguće kvalitetno napraviti u tako kratkome roku? Kako se, u tako kratkome roku, misli pripremiti učitelje za provođenje takve nastave? I naravno - čemu žurba? Ne bi li kvaliteta trebala biti važnija?

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Ružica Pšihistal

Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku

Odsjek za hrvatski jezik i književnost, Katedra za hrvatsku književnost

Važno je odmah na početku postaviti pitanje zašto među članovima stručnih i radnih skupina za jezično-komunikacijsko područje i nastavni predmet Hrvatski jezik nema niti jednoga sveučilišnog nastavnika s kroatističkih odsjeka filozofskih fakulteta premda je upravo njihova uloga u obrazovanju nastavnika koji će provoditi reformu ključna. Nedostaju također ugledni znanstvenici iz područja filologije iz vodećih znanstvenih ustanova, kao što su HAZU ili Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, koji bi mogli pomoći u kompetentnom posredovanju znanja iz matičnih znanosti koje su polazište kompetencija.

U Popisu djela za cjelovito čitanje hotimično se izbjegava ono što bi vodilo razvijanju svijesti o nacionalnoj pripadnosti i identitetnoj odrednici nacionalne književnosti. Prenaglašeno načelo izbornosti, što bi u razboritu omjeru dobrodošlo u poticaju kreativnosti nastavnika i učenika, poništava svaku učinkovitost odgojno-obrazovnoga procesa. Ono također onemogućava uravnoteženo praćenje vrednovanja. Gledajući u cijelosti, zanemarena je estetska i literarna dimenzija književnoga teksta, kao i etička i spoznajna dimenzija. Među svrhama čitanja književnih tekstova na prvome je mjestu zabava.

Kritička analiza predmetnoga kurikula Hrvatski jezik, s posebnim osvrtom na domenu Književnost i stvaralaštvo, pokazala je brojne metodološke, strukturne i sadržajne propuste, posebice u pogledu temeljnih vrijednosti (znanje i identitet), koje je nacionalni kurikulum obvezan jamčiti svim dionicima odgojno-obrazovnoga sustava. Iz tih razloga zaključujem da Prijedlog nacionalnog kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik u ovome obliku nije prihvatljiv te da zahtijeva temeljite izmjene i dorade, za što je potrebno uključiti priznate stručnjake iz matičnih disciplina.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Tomislav Raukar

HAZU i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

U konceptima kurikula Povijesti izostavljen je jedan od temeljnih, upravo nezaobilaznih, pojmova - čovjek i društvo ili pojedinac i zajednica, bez kojega je naše poznavanje povijesnoga razvoja osiromašeno i veoma otežano, a svakako nepotpuno. Veoma česta formulacija jest da učenik „proučava” pojedine koncepte i slično pojavljuje se već u tablicama za peti razred osnovne škole, a zatim se u obliku učenik „istražuje” nastavlja do kraja osnovnoškolskoga kurikula, pri čemu se zanemaruje pitanje o primjerenosti takvih izričaja za učenike u toj dobi. U kurikulumu nema tragova odgojnim ciljevima u nastavi Povijesti.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Tomislav Sabljak

HAZU, Odsjek za povijest hrvatske književnosti, Zagreb

član suradnik Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

Potpuno je besmisleno raspravljati o Cjelovitoj kurikularnoj reformi u ovoj formi i eventualno prepravljati, dopunjavati, tobože usavršavati, jer što dublje ulazimo u nj, to vidimo samo ponor. Tu popravka nema - s bilo kojega stajališta polazili, kojemu god svjetonazoru pripadali. Kada sam se vraćao s okrugloga stola o *Utjecaju kurikularne reforme na visokoobrazovni sustav i društvo*, koji je održan u auli Sveučilišta u Zagrebu 23. ožujka 2016., parafrazirao bih stihove engleskoga pjesnika W. H. Audena „*Zaustavite reformu jer ničem dobrom ona ne vodi*”.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Antonia Sikavica Joler, prof. mentor

I. gimnazija, Zagreb

Kurikul Hrvatskoga jezika detaljno navodi sve ciljeve, svrhu i ishode učenja, a nigdje nije određen sadržaj (program) kojim bi se isti mogli i ostvariti u nastavi. Kako vrednovati znanje bez zadanoga sadržaja?! K tome su sastavnice vrednovanja u predmetu Hrvatski jezik potpuno neprimjerene hrvatskome kao materinskome jeziku i u praksi ih je nemoguće ostvariti: 1. Slušanje i govorenje; 2. Čitanje; 3. Pisanje. One su karakteristične isključivo za strane jezike te se ponovno steže dojam o „prepisanim” elementima. Također su potpuno besmislene i nejasne razlike u definicijama triju osnovnih pristupa vrednovanju: vrednovanje *za učenje*, vrednovanje *kao učenje* i vrednovanje *naučenoga*.

Popis predloženih djela za cjelovito čitanje već je u svome nazivu kontradiktoran. Ako se sugerira cjelovito čitanje opsežnih djela (i do osamsto stranica), zašto se nudi (nedefiniran) izbor iz poezije ili proze pojedinih autora (npr. A. G. Matoša, Tina Ujevića ili A. B. Šimića), a pritom nerazumno i književno-znanstveno neutemeljeno izostavivši s toga istog popisa klasike poput Homera, Marulića, Zoranića, Lucića ili Biblije? Kako uopće kvantitetom možemo opravdavati kvalitetu?! Gledajući po stilskim razdobljima (iako taj sustav u popisu autora i djela NE postoji), rezultat je za nacionalnu književnost - poražavajući!

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Vesna Slaviček, prof.

Ugostiteljska škola, Opatija i Osnovna škola Srdoči, Rijeka

Nedostaju odgojne i etičke dimenzije poučavanja Povijesti koje razvijaju i oblikuju etičke norme učenika. Zahtjevnost ishoda ne prati dobnu zrelost učenika za shvaćanje vrlo složenih povijesnih procesa i pojava. Ostaje upitno koliko bi nova reforma obrazovanja bila provediva i učinkovita bez potrebnoga licenciranja nastavnika i njihova kontinuiranog stručnog osposobljavanja.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Dean Slavić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Među autorima ovoga „kurikuluma” ne samo da nema povjesničara književnosti – nema ni jedne osobe koja bi ispunjavala dva bitna uvjeta: prvo da je po temeljnome studiju kroatist i drugo da se bavila znanošću o književnosti. Nema ni metodičara za više razrede osnovne škole te za srednju školu. Razlog je u pogrešnom sustavu izbora „radne skupine” koja je pisala „kurikulum”. Konačno, u literaturi nema stručnih djela iz povijesti hrvatske književnosti.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

doc. dr. sc. Dubravka Smajić

Fakultet odgojno-obrazovnih znanosti

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Kurikul Hrvatskoga jezika u području komunikacije i jezika nije usmjeren na njegovanje hrvatskoga nacionalnoga i kulturnoga identiteta. U ovome kurikulumu ta je sastavnica izostala. U odgojno-obrazovnim ciljevima učenja jezično-komunikacijskoga područja kurikula nije nigdje naveden pridjev hrvatski, a napose ne sintagma hrvatski jezično-kulturni identitet. Program predmeta Hrvatski jezik po svojoj prirodi mora biti hrvatski orijentiran, što ovaj program velikim dijelom nije. Posljedice za učenike bile bi mnogo štetnije nego njihovo školovanje prema sadašnjemu programu.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Alen Šimičić, prof.

Isusovačka klasična gimnazija s pravom javnosti, Osijek

Quo vadis historia mea?

Volio bih vidjeti na nastavi nekoga od članova SRS-a kako će ovo funkcionirati! Količina tablica i suhoparnoga teksta, potpuno neprimjenjivoga u predmetu kao što je Povijest, u prijedlogu kurikula vrlo je velika. Ishodi za društveno–humanističke znanosti jednostavno ne mogu biti ovakvi.

Neka mi netko objasni kako se i na koji način može kritički raspravljati o nekoj osobi ili događaju ako se o toj stvari ne znaju osnovni faktografski podatci. Tada se stvarati kritičko mišljenje ili raspravljati o nečemu jednostavno ne može! Može li mi netko objasniti čime se bavi Centar za demokraciju i pomirenje u Jugoistočnoj Europi sa sjedištem u Solunu i kako su njegova izdanja relevantna za kurikulum Povijesti, a izdanja Hrvatskoga memorijalno-dokumentacijskog centra Domovinskoga rata i Hrvatskoga instituta za povijest nisu?!

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

Drago Štambuk, dr. med.

književnik i diplomat, Zagreb

Zlatna formula hrvatskoga jezika „ča-kaj-što”

Predlažem da se u nastavni program uvede pojam i obrazloženje zlatne formule hrvatskoga jezika „ča-kaj-što”, koja sažima i predstavlja/predočava na jednostavan i razumljiv način (poput marke, eng. *brand*) bit hrvatskoga jezika kao trojstvenoga ili tropletnoga jezika, sastavljenoga od triju dionica (narječja ili idioma) - čakavskoga, kajkavskoga i štokavskoga.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Željko Tomičić

Sveučilište u Zadru i Institut za arheologiju, Zadar

član suradnik Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

Pitam se koja je stvarna pozadina takva uratka. Zacijelo krajnja ishitrenost, površnost, a naglašavamo i uskogrudnost u pristupu srži povijesti, koja je lišena spoznaja interdisciplinarnih znanstvenih područja.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

dr. sc. Jasna Turkalj

Hrvatski institut za povijest, Zagreb

Prijedlog Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Povijest rezultirao je izbjegavanjem temeljnih povijesnih znanja. Osobito je sporno zahtijevanje razvijena apstraktnog mišljenja, a očekivanja koja se stavljaju pred učenike nisu usklađena s njihovim psiho-fizičkim razvojem i mogućnostima.

U toj se reformi gotovo u potpunosti zanemaruje odgojna uloga. Intencija je da se od učenika stvaraju znanstvenici, a nastava Povijesti da se pretvori u znanstveni rad, što je prisutno već od 5. razreda osnovne škole i kulminira u 3. razredu gimnazije kada učenik istražuje prošlost koristeći se širokim spektrom primarnih i sekundarnih izvora, raznovrsnim historiografskim metodama i složenijim kontekstualnim znanjima te na zadovoljavajućoj razini oblikuje istraživačko pitanje o historiografskim problemima i prakticira profesionalno-etičke norme. Na sljedećoj razini učenik već samostalno planira i korake u istraživanju, a na vrlo dobroj razini oblikuje, provjerava i prilagođava teze, razvija koherentne istraživačke planove, sintetizira dokaze i samostalno procjenjuje uspješnost vlastitih istraživačkih strategija poštujući relevantne kriterije procjene.

Tablice uz ishode znanja su konfuzne, pune fraza, konstrukcija, nejasnoća, nelogičnosti i očiglednih propusta. Ishodi su nejasni i nemjerljivi. Izgledno je da će nastavnici koji nisu osposobljeni za ovaj način poučavanja jednim dijelom odustati od svega, odnosno nastaviti raditi kao i do sada, a učenicima će Povijest postati još omraženiji predmet s time da čak i oni najsposobniji učenici neće moći udovoljiti očekivanjima jer nisu primjereni njihovome psihofizičkom razvoju, što može rezultirati dodatnim frustracijama i gubitkom samopouzdanja. Jasno je da se pred učenike stavljaju zahtjevi kojima oni ne mogu udovoljiti, da će rezultati toga eksperimenta biti poražavajući, ali i da je nacionalna povijest u drugome planu.

Napomenimo da su ključna pitanja koja se postavljaju u Prijedlogu često problematična, nejasna, ideološki opterećena i ne prate suvremene znanstvene spoznaje. Predviđenim se pristupom ne mogu savladati navedeni koncepti, a očekivanjima koja se postavljaju pred učenike uglavnom ne mogu udovoljiti ni studenti povijesti. Predviđeni način učenja i poučavanja ne samo da se ne bi rasteretio, nego bi dodatno i opteretio učenike, ali i nastavnike (uz pripremu za nastavu i gomilu drugih administrativnih obaveza).

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Gordana Varošaneć Škarić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Mišljenja sam da je veći nedostatak u nastanku ovoga uputnika da su u njegovomu kreiranju sudjelovali samo stručnjaci koji su se javili na javni natječaj, a nisu se posebno pozvali poznati sveučilišni nastavnici i znanstvenici, to jest stručnjaci koji imaju i javnu prepoznatljivost. Izostavljeni su najveći nositelji hrvatske književnosti. Kurikul Hrvatskoga jezika - u kojemu na popisu obvezne literature nisu Marko Marulić, Petar Zoranić, Petar Hektorović, Marin Držić, Ivo Vojnović, Petar Šegedin - ne smije se uvesti u osnovne i srednje škole. Na popisu nisu mnoga važna djela svjetske i nacionalne književnosti poput Biblije, Homerovih epova, Don Quijotea, Judite, Ribanja i ribarskoga prigovaranja ili Robinje. Neka su djela s obveznoga popisa književnih djela neprimjerena dobi maloljetnih osoba.

Kakav je to narod koji nema prošlosti koja se utkala u sadašnjost i koji nema jasan uvid u budućnost? To znači gubitak identiteta naroda koji govori hrvatskim jezikom. Je li to bila namjera ovih autora uputnika? Da, zaboraviti na okomicu hrvatskoga jezika. Ovaj kurikulum mogao bi se shvatiti kao hotimičan pokušaj zaborava prošlosti i brisanja identiteta hrvatskoga jezika. Da sažmem: narod koji briše svoju prošlost, izgubit će zor budućnosti.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Yvonne Vrhovac

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Smatram kako je već od samoga početka učinjena velika pogreška tvrdeći uopćavanjem kako je prijašnji plan i program bio zastario i neefikasan. Gospodin Jokić s ponosom tvrdi kako ovaj novi kurikulum izrađuju kompetentne osobe - logično zaključujemo iz toga kako su se u ranijim godinama ovim ozbiljnim pitanjima bavile nekompetentne osobe. Smatram ovu tvrdnju da se javno i u medijima diskreditiraju kompetencije autora prijašnjih kurikula uvredljivom.

Kako će svaki pojedini nastavnik i po kojim kriterijima izabirati prikladne sadržaje/domene na osnovi kojih bi trebao realizirati odgojno-obrazovne ishode, a uzevši u obzir kognitivni i afektivni razvoj djeteta te dobi, ali i poznatu činjenicu kako je dijete u toj dobi neobično egocentrično i kako ga zanimaju sadržaji iz njegove okoline, to jest iz njegove domene interesa?! Ova vrsta „nametnute” samostalnosti ne vodi u krajnjemu cilju kvaliteti nastave, a kamoli raznolikosti i kreativnosti. Nastavnik pri usvajanju novih struktura ciljnoga jezika s učenicima/djecom te dobi igra ključnu ulogu. Gdje je tu nastavnikova uloga kao i metodičke upute kako, gdje i kada se učenik njima treba koristiti?

No, najveći propust vidim u činjenici da nigdje nije spomenut ni razrađen proces samovrjednovanja. Ovdje bi nezaobilaznu ulogu odigrala uporaba *Europskoga jezičnog portfolija*. Osim razvijanja sposobnosti samopromatranja i samovrjednovanja pomaže učeniku kako bi razvio osjećaj posjedovanja višejezičnosti. Nigdje nisam vidjela da je ova stručna radna skupina uputila nastavnika na činjenicu kako pri nastavi jednoga jezika može iskoristiti učenikovo postojeće znanje nekoga drugog jezika i tako razviti svjesnost o korisnosti višejezičnosti i o postojanju transverzalnih kompetencija.

(→ poglavlje 4.)

3.4 Širi aspekti kurikula

Citat iz stručne recenzije:

Mara Azinović, prof.

Osnovna škola Miroslava Krleže, Zagreb

Glavne promjene koje uvodi CKR jesu: uvođenje Bloomove taksonomije (ishodi učenja + razine usvajanja + tablice), koja se dosad nije pokazala kao prikladna jer podcjenjuje ulogu znanja i odstupa od srednjoeuropske prakse; zatim veća izbornost na štetu podjednakoga prirodoslovnog i društveno-humanističkog obrazovanja jer se znatan postotak učenika opredjeljuje za studij tek u četvrtome razredu srednje škole ili nakon mature, a u drugome razredu nisu zreli za optimalan izbor usmjerenja te promjena obrazovnih ciklusa iz 1+4+4+4 u 3+3+3+2+2, koja nije ničim argumentirana, a kadrovski je vrlo zahtjevna.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Josip Balabanić

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

član suradnik Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

Mislim da nešto kao „prirodoznanstveni svjetonazor” jednostavno ne može postojati. Može se reći da je kao odgojno-obrazovni ishod poželjna rasprava o prirodoznanstvenom pogledu na prirodu ili o prirodoznanstvenoj slici svijeta, ali nikako o „prirodoznanstvenome svjetonazoru”.

Prirodna znanost uistinu i legitimno teži spoznaji svekolike materijalne stvarnosti, ali metodičkim isključivanjem svega što nije konstitutivni dio materije ne može ni davati neki sveobuhvatni pogled na svijet i čovjeka pa ne može biti ni prirodno-znanstvenoga svjetonazora. O onome što se pojavljuje u prirodi kao sferi psihičkog, mentalnog, duhovnog, spiritualnog empirijska znanost može govoriti kao o pojavnostima (fenomenima i epifenomenima), može govoriti o mehanizmima i slično, ali ne može upletati metafizičke transcendentalne uzroke, govoriti o unaprijed zadanim svrhama, postizanju smisla i slično. Te su kategorije izvan dosega objasnidbenih obrazaca novovjekovne znanosti, među kojima su i prirodne znanosti.

Postoje polja u spoznaji svijeta i čovjeka, područja znanja i vjerovanja koja se međusobno ne preklapaju. Ako ostaju u okvirima predmeta svoje spoznaje i metode, uzajamno se niti moraju suprotstavljati niti se smiju apriorno isključivati, a mogu biti, komplementarno, ponuda za izgradnju obuhvatnije spoznaje svijeta i čovjeka, pa tako stvarno biti i sastavnicama različitih svjetonazora. Poželjan ishod odgoja i obrazovanja u učenju prirodoslovnih predmeta jest, dakle, osposobljenost za raspravu o znanstvenoj slici svijeta odnosno o prirodnoznanstvenome pogledu na svijet u razvoju.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

dr. sc. Sanja Bilač, dipl. učiteljica

Osnovna škola Spinut, Split

Može se zaključiti kako u dokumentu nije razvidno poznavanje, analiza stanja i problematika aktualne hrvatske školske prakse s obzirom na djecu s teškoćama, što se odrazilo na nedovoljno konkretiziranu i manjkavu operacionalizaciju i čime se znatno dovodi u pitanje opravdanost, primjenjivost i implementacija u školskoj praksi. U kontekstu inkluzivnoga odgoja i obrazovanja prijedlozi CKR-a za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama mogu se smatrati „korakom unatrag” u odnosu na postojeću hrvatsku praksu i svjetske trendove.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Stipe Botica

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Matica hrvatska, Zagreb

Bit će mi drago ako se usuglase Akademijini i Matičini stavovi oko ove maglovito zamišljene reforme školstva. Ali, kako stručne raščlambe i rasprave već sada pokazuju: nedorečene, nesustavne, formalističke i „promašene” u mnogim odredbama.

Citat iz stručne recenzije:

mr. Sanja Canjek Androić

Osnovna škola Pavleka Miškine, Zagreb

U prvi mah čini se kontradiktornim da se ljudi ne slažu s poslom koji su sami obavili, čak vjerojatno za to primili i neku naknadu. Dakle već u začetku, u prijedlogu predmetnih kurikula neki naši stručnjaci i kolege izrazili su svoju zabrinutost pojedinim aspektima nacionalnoga kurikula koje smatraju problematičnima.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

prof. emer. Igor Čatić

Fakultet strojarstva i brodogradnje Sveučilišta u Zagrebu

Pitanje je želimo li zaista školu pretvoriti u lunapark. I kome je to u interesu? Valja zaključiti: škola nije lunapark ili plesna dvorana. Ona je jednako težak rad kao i kasnije tijekom života. A konkurencija je sve nemilosrdnija. Nažalost, kurikulna reforma ne obećava ništa dobro hrvatskome narodu.

Ne samo da Hrvatska nije zrela za e-školu, nego i u Njemačkoj misle da ona još nije zrela (*Die digitale Schule muss reifen*, VDI-N, 10. studenoga 2016.) Profesoru Budaku nije bio dostupan tekst *Zašto pametna djeca ne bi trebala upotrebljavati laptop (ili tablet) u školi* (Washington Post, 16. svibnja 2016.). Meni je to bio okidač da se upozori na štetnost pretjerane dječje uporabe računala. Tekstovi koji su upozoravali na tu pojavu počeli su se množiti. Jasno stajalište zauzeo je neuroznanstvenik Goran Šimić u članku *Računala ne mogu nadomjestiti kvalitetne nastavnike i profesore* (Zg-magazin, 4. listopada 2016.). Slične su opomene sve učestalije, posebno iz Sjedinjenih Američkih Država. Računalo je ipak samo alat s još uvijek nedovoljno proučenim posljedicama na cjelokupnu osobnost učenika. Neke su već sada vidljivo teške. Prvo, nikada nijedan naraštaj u povijesti čovječanstva nije bio u tako lošoj tjelesnoj kondiciji. Drugo, pretjerano druženje na društvenim mrežama potiče osamljenost i nedruštvenost, osobito mladih ljudi. Na neke probleme ukazuje i članak *Pet poremećaja i fobija za koje nitko nije čuo prije pojave interneta* (T-portal, 11. ožujka 2017.)

Odgoj i naobrazba za izazove budućnosti onih čiji će radni vijek završiti u zadnjoj četvrtini ovoga stoljeća ne može se ostvariti strategijama koje promišljaju razdoblje od kojih desetak ili dvadeset godina. Trajno obrazovanje koje će se morati protegnuti i na treću dob bit će zaduženo da izобрази za radno mjesto ili da uči nova znanja potrebna i u trećoj dobi. To predformalno obrazovanje postavlja potpuno nove zahtjeve. Zbog „praska” informacija tijekom formalnoga odgoja i obrazovanja treba stvoriti osnovu za kritičko prihvaćanje novih informacija. To je moguće postići npr. maksimalnim poopćavanjem pojedinih područja znanja. I to moraju usvojiti svi. Međutim, temeljito se izmijenila okolina u kojoj učenici odrastaju tijekom procesa formalne naobrazbe. Nažalost, ove misli potpuna su nepoznanica onima koji su osmislili CKR.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Andrej Dujella

HAZU i Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Smatram da je vremenski slijed aktivnosti vezanih uz ovu reformu pogrešan. Mislim da najprije treba raspraviti prijedloge Ekspertne radne skupine, a tek nakon što se ti prijedlozi rasprave (i eventualno u nekoj formi usvoje), trebalo bi pristupiti pisanju detaljnih predmetnih kurikula za pojedine nastavne predmete

Očekivao sam da će predloženom reformom biti ponuđena rješenja za neke od glavnih problema školstva, prvenstveno za preopterećenost učenika. Nažalost, u prijedlogu reforme ne vidim nikakva pomaka u rješavanju toga problema. Bez pokušaja rješavanja glavnih problema mislim da reforma nema smisla i da je bolje sačekati da se pojavi skupina stručnjaka koja će biti spremna uhvatiti se s tim u koštac.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. emer. Miroslav Furić

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Ekspertna radna skupina ne samo da je ideološki neuravnoteženoga sastava, nego je definitivno i nekompetentna za goruća pitanja hrvatskoga proizvodno-ekonomskog razvoja. Dakle, u onim aktivnostima o kojima direktno ovisi budućnost Republike Hrvatske. Istina je da među nekim edukatorima ishodi obrazovanja jesu u modi, no zanemarivanje cjeline širih sadržaja u obrazovnome sustavu umanjuje izgleda za dugoročno preživljavanje u bilo kojoj profesiji. Prividni izlaz jest cjeloživotno učenje, ali kako će se doškolovati osoba s velikim prazninama u generičkome znanju?

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Mislav Ježić

HAZU i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Treba uključiti u reformu školstva s jedne strane najbolje znalce i stručnjake za pojedina područja (ili predmete), koji ih izvrsno razumiju i mogu napraviti takvu novu sintezu, a s druge strane djelatnike iz prakse, učitelje i profesore, koji imaju iskustva u radu s učenicima i studentima i znaju kako im treba prenositi znanje i razvijati vještine. U radu na prijedlogu CKR-a (za razliku od rada na HNOS-u prije desetak godina, a koji nije valjano iskorišten) ovdje ne vidim da su sudjelovali takvi vrhunski znalci i stručnjaci pa se ne čini vjerojatnim da će se izraditi potrebne sinteze znanja s programom razvoja.

Čini se da je upravo izostanak najboljih znanstvenika i stručnjaka doveo u CKR-u do pretege psihološko-pedagoške brige da se djeca ne preopterete, što je samo jedna od dviju posudica na tezulji dobroga sustava naobrazbe. Bez druge posudice u koju mora stati potrebno znanje, ova će poslužiti samo urušavanju vrsnoće naobrazbe, stvaranju poluobrazovanih ljudi, koji su veća opasnost za napredak društva i kulture od posve neobrazovanih jer ne znaju što sve ne znaju i ne razumiju. Takvi i sada već sudjeluju u urušavanju naobrazbe na svim razinama i u Hrvatskoj. Bilo bi mnogo svrhovitije upotrijebiti, pa ako treba u čemu i opet osuvremeniti, izvrsne rezultate prethodnoga velikoga rada na HNOS-u za reformu naobrazbe u zemlji.

Posebno treba upozoriti da u predloženoj CKR reformi, čini se, nitko nije vodio ni psihološki dio brige za naobrazbu na odgovoran i stručan način. I obični roditelji odlično znaju da djeci u pubertetu treba pokloniti veliku pozornost i imati mnogo razumijevanja za njih, ali im se baš tada manje nego ikada smije sve dati na izbor, bilo u odgoju, bilo u obrazovanju, ako ne želimo imati neodgojene i neobrazovane ljude. Stoga je slobodan izbor između različitih ponuda nepotpune naobrazbe upravo u vrijeme puberteta, osobito velik psihološki i pedagoški propust u zamisli ove reforme. To bi svaki psiholog morao dobro znati.

Napokon, takva bi izbornost mogla značiti ukidanje općih gimnazija (uključujući tu i klasične i matematičke gimnazije), koje su veliko civilizacijsko dobro i iz kojih su se uvijek regrutirali najbolji studenti i poslije najkorisniji članovi društva. Tko je voljan preuzeti na sebe političku i društvenu odgovornost za takvu destrukciju? Dobra opća naobrazba i u humanističkim i društvenim područjima, i u matematici i jezicima, i u prirodoslovnim i tehničkim područjima, najsigurnije je jamstvo za budućnost mlada čovjeka u dinamičnome svijetu, kao i za budućnost zemlje koja takav ljudski potencijal želi i umije upotrijebiti za opće dobro. Za dobru naobrazbu u javnim školama i učilištima država nosi odgovornost.

Mi nemamo prava, pod bilo kakvim izgovorima i floskulama, u svojem obrazovnome sustavu ne dati svim učenicima najbolju naobrazbu i odgoj koje možemo, a prema njihovim mogućnostima – i iz matematike i iz jezika, i iz prirodnih i iz humanističkih područja, i iz tehničkih znanja i iz umjetnosti, i iz sportova. Samo u tome slučaju osposobit ćemo mlade ljude da se nose s kompetitivnošću dinamičnoga i nesigurnoga svijeta u kojemu živimo, samo u tome slučaju možemo i Hrvatsku učiniti kompetitivnom koliko je nužno da bi se nosila s tim svijetom i u njem očuvala potrebnu mjeru samostalnosti i slobode svojih građana. Oni koji se time bave, za to moraju nositi i punu odgovornost.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

dr. sc. Verica Jovanovski

Agencija za odgoj i obrazovanje, Podružnica Osijek

Treba modernizirati infrastrukturu i opremiti škole jer bez kvalitetnih uvjeta rada i mogućnosti praktičnoga rada u obrazovanju neće se moći postići znatne promjene. Govorimo o STEM području i njegovoj važnosti za dalji razvoj gospodarstva i ekonomije, a zaboravljamo da su upravo specijalizirani kabineti (fizike, kemije, biologije, informatike) ključni za njihovo kvalitetno poučavanje i učenje. Za produktivnost uložena znanja važne su vještine (top deset vještina u 2020. – *World Economic Forum*): rješavanje kompleksnih problema, kritičko razmišljanje, kreativnost, upravljanje ljudima, koordiniranje timovima, emocionalna inteligencija, donošenje odluka, orijentacija na usluge, pregovaranje, fleksibilnost. Ako Hrvatska želi ići u korak s razvijenim zemljama, mora u najvećoj mogućoj mjeri afirmirati znanje kao najvažniji resurs stabilnoga i dinamičnoga gospodarskog razvoja.

Citat iz stručne recenzije:

doc. dr. sc. Nenad Judaš

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Što se tiče rane izbornosti – tomu sam trajni protivnik (tako sam i konzultirao). Potrebno je što dulje i kvalitetnije opće obrazovanje jer je jedino ono dobar temelj za kasnije brze promjene zanimanja i dinamiku kojom se mijenja svijet, a to je neminovnost naše današnjice i brzo dolazeće budućnosti.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Damir Kliček, dipl. inž., prof.

Elektrostrojarska škola, Varaždin

Umjesto da se gradivo rasteretilo, ono se dodatno opteretilo s novim pojmovima i sadržajima.

Citat iz stručne recenzije:

akademik Ivica Kostović

HAZU i Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Hrvatski institut za istraživanje mozga, Zagreb

U vezi s predloženom Cjelovitom kurikularnom reformom (CKR) postavlja se niz otvorenih pitanja i primjedbi o društvenome značenju te političkim i pravnim aspektima. Nema analize stanja, ključnih pokazatelja i stvarnih projekcija potreba razvoja. Negativno je iskustvo ranijega Bolonjskog procesa: početak nagao i bez priprema - rezultat neuspješan. Reforma nije cjelovita jer ne obuhvaća i edukaciju nastavnika (što je stroga preporuka HAZU-a). Gdje su roditelji u predškolskom i osnovnoškolskom obrazovanju? Obveza je osnovnoga obrazovanja po Ustavu – prava roditelja da sudjeluju u odgoju i izgradnji svjetonazora.

Rezultati reforme bit će vidljivi za dvadeset godina! Gdje je jamstvo uspješnosti i tko ga daje? Tko procjenjuje rezultate stručne i javne rasprave, tko recenzira Cjelovitu kurikularnu reformu? Na koji se način nadzire provođenje reforme? Pogrešno je shvaćanje da se to provodi samo na razini Ministarstva. Hrvatski sabor treba odrediti kako će se nadzirati reforma. Za pilot-program provođenja reforme ključan je nepristran izbor eksperimentalnih škola (potreban slučajni odabir) s reprezentativnim uzorkom. Neprilagođenost kurikula dobi učenika: neki sadržaji ulaze prerano za kognitivne sposobnosti djece. Opasna je prerana izbornost kao i prevelike mogućnosti izbornosti.

Uloga sveučilišta – gdje, kada i kako započinje edukacija nastavnika za novu reformu? Dosadašnji stavovi HAZU – kako ih „uvažiti” (npr. za STEM područje)? Emocionalni razvitak, razvitak identiteta, razvitak nacionalnoga identiteta. Uvažavanje dosadašnje javne rasprave: ističe se analiza doc. dr. Matka Glunčića za gimnazijsko obrazovanje sa stajališta potreba ključnoga STEM područja. Bitne primjedbe na školsku lektiru i na zanemarivanje predškolskoga odgoja i obrazovanja. Općenito, iz CKR-a proizlazi da je odgoj manje važan od obrazovanja. Mnogi aspekti (na primjer održivi razvoj, donošenje odluka, preuzimanje rizika, rodnost, metakognicija, evolucija i tako dalje) uče se prerano i s neutemeljenim „odraslim” shvaćanjem mozga djeteta. Nepotpuni su i nedorečeni sadržaji o glavnome regulatornom sustavu organizma čovjeka – živčanome sustavu i mozgu.

Predškolski razvoj i osnovnoškolsko obrazovanje – nema potrebne prilagođenosti dobi i kognitivnome razvitku. Postoji potreba da se sačuva gimnazija sa širokim temeljnim obrazovanjem. Zanemarena je uloga sveučilišta u izradi kurikula. Gdje se u CKR-u izgubilo gospodarstvo? Zanemareni su mnogi dosadašnji stavovi HAZU-a.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Jasenka Markeljević

Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Klinički bolnički centar „Sestre milosrdnice“, Zagreb

Sustav vrijednosti utisnut u našu savjest i naš smisao postojanja nalaže nam afirmativan pristup u suglasju s:

- prijedlozima članova Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo HAZU-a kao i recenzijama predložene Cjelovite kurikularne reforme
- postojećim Smjernicama za strategiju odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013., HAZU, MZOS)
- zakonima, konvencijama, poveljama i svim međunarodnim dokumentima na kojima su temeljene vrijednostima koje su do sada bile smjernice u području odgoja, obrazovanja, znanosti i struke
- stručnim i znanstvenim spoznajama o metodologiji u odgoju i obrazovanju te evaluaciji stečenih znanja i vještina („ishodima odgoja” ravnopravno s „ishodima učenja”)
- hrvatskim identitetom, tradicijom, kulturom i poviješću
- spoznajom da oblikovanje svijesti pojedinaca odgajanjem, poučavanjem, odgojem i obrazovanjem u duhu autentičnoga izričaja istine u znanosti i struci, etici i moralu izravno utječe na oblikovanje sustava vrijednosti u svim aspektima ljudskoga djelovanja odnosno na civilizacijski napredak u cjelini.

Citat iz stručne recenzije:

mr. sc. Nenad Marković

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb

Prijedlog CKR-a u svim predmetima ima evidentno naglašenu prenormiranost ishoda učenja. Nastavnici će imati velikih problema jer se neće moći snaći u tolikim ishodima učenja i okrenut će se „starome” načinu rada bez ishoda učenja. U razvijenim zemljama obrazovanje se zasniva na nacionalnome kurikulu koji jasno postavlja načela, vrijednosti, ciljeve i ishode kojima teži određeni obrazovni sustav. Glavno obilježje nacionalnoga kurikula jest stjecanje kompetencija u obrazovanju. Polazište za planiranje obrazovnoga programa jest utvrđivanje kompetencija završenih učenika (*competence based curriculum*). Razvoj kompetencija cilj je svakoga obrazovnog programa. Kompetencije predstavljaju kombinaciju znanja i njegove primjene (vještina), stavova i odgovornosti koje opisuju ishodi učenja obrazovnoga programa.

Takozvana „kasna izbornost” u sustavu općih gimnazija, koja je bit CKR-kurikula za gimnazije, velika je prijetnja našem obrazovnom sustavu jer se time želi na mala vrata vratiti takozvana „Šuvarova reforma”. A neuroznanost kaže da „*prerano odlučivanje o budućnosti nije sukladno kognitivnom stupnju razvitka mozga djeteta koje*

je u *pubertetu*". Dakle, u CKR-u ta zamjena teza o izbornosti zapravo kaže da je takozvana „kasna izbornost” u CKR-u ustvari „rana izbornost”. U predloženoj kurikulu nije definiran kurikulski orijentir. Orijentir bi trebao biti poboljšanje školskoga sustava uz što manje organizacijskih promjena, a kao mogući predlošci mogu biti kurikuli srednjoeuropskih zemalja uz prilagodbu našim konkretnim uvjetima, okolnostima i obrazovnoj tradiciji. Za definiranje ciljnih ishoda poučavanja i učeničkih kompetencija temeljna je odrednica da kompetencije hrvatskoga učenika ne smiju biti ispod razine kompetencije učenika u uspješnim srednjoeuropskim zemljama. Ovakav prijedlog CKR-a neprovediv je u stvarnoj školskoj praksi.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Ranko Matasović

HAZU i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Autori reforme odabrali su model u kojemu se uspješnost obrazovanja ocjenjuje pomoću takozvanih „ishoda učenja”, a ne pomoću usvojenih (naučenih) sadržaja i primijenili su taj model na sve predmete u svim obrazovnim ciklusima. Valja odmah napomenuti da je riječ o teoriji koja je u velikoj mjeri kontroverzna i za koju ne postoje znanstveni dokazi da je smisleno primjenljiva na sva područja obrazovanja i korisna za sve uzraste učenika.

Uvođenje tablica s „ishodima učenja” na društveno-humanističke fakultete, kojemu sam svjedočio, dočekano je s posvemašnjim podsmijehom i do sada nije pokazalo nikakve mjerljive pozitivne rezultate, a sada se upravo taj model želi protegnuti na čitav hrvatski obrazovni sustav!

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Goran Nuić

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Moj je dojam da se u prijedlogu Cjelovite kurikularne reforme previše odmaknulo od postojeće prakse i to ne smatram dobrim. Svaka reforma trebala bi krenuti od detaljne i korektne procjene postojećega stanja te predlagati poboljšanja u manjim koracima (od korjenitih promjena) da bi imala šanse za uspjeh. Vrednovanje na osnovi ishoda učenja nije po mom mišljenju primjenljivo na Matematiku, a vjerojatno niti na Prirodoslovlje. Na Matematičkome odsjeku PMF-a u Zagrebu pisali smo ishode učenja za kolegije koje predajemo, ali ništa s time nismo radili. Sastavljeni ishodi učenja bili su arhivirani, a mi smo nastavili i dalje provjeravati znanje studenata na uobičajen način.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Mladen Obad Šćitaroci

HAZU i Arhitektonski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Teško je zamisliti da su učenici osnovne škole u stanju savladati tako zahtjevan i sveobuhvatan program. Reforma naobrazbe trebala bi obuhvatiti i odgovornost učenika. Učimo ih demokraciji, a premalo odgovornosti. Pretjeruje se s demokracijom u učenju jer ne može učenik donositi odluke što učiti kada nema nikakvog ili nedovoljnog predznanja. Potrebno je spriječiti i omalovažavanje nastavnika te im vratiti dostojanstvo i ugled.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Vladimir Paar

HAZU i Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

U reformu školstva kao kontinuirani proces treba ići i dalje unaprjeđivati kvalitetu školstva. Odmah se može krenuti s „korak po korak” poboljšanjima kao što su: rasterećenje gradiva i udžbenika suvišnih enciklopedijskih podataka, postupno intenziviranje projektne nastave i posebno intenziviranje stalnoga stručnog osposobljavanja nastavnika – a što je već godinama predlagala Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti i što je 2005. godine predlagala kurikulumna HNOS reforma. Istodobno treba pripremati cjelokupnu obrazovnu reformu, od vrtića do doktorata i cjeloživotnoga obrazovanja u uvjetima brzih promjena, a s ciljem stalnoga približavanja srednjoeuropskome obrazovnom sustavu, prilagođenome našim konkretnim uvjetima i tradiciji.

Sadašnji prijedlog CKR-a ne može poslužiti kao temelj za kurikulumnu reformu nego ga najprije treba bitno revidirati, promijeniti i mnoge dijelove sasvim iznova pisati iz sljedećih razloga. CKR obiluje pogreškama, krivim koncepcijama, nejasnim formulacijama i dubinskim nerazumijevanjem nastavnih sadržaja i metoda. Metodologija izrade kurikula (ishodi učenja + razine + tablice) neprovjerena je u praksi i neprikladna za nastavu temeljnih znanja (društveno-humanistička, umjetnička i prirodoslovno-matematička). Kao orijentir treba koristiti metodologiju srednjoeuropskih zemalja.

Potrebna je orijentacija na dualno strukovno obrazovanje da učenika osposobi za rad u uvjetima postojeće znanstveno-tehnološke razine, uz adekvatno stjecanje praktičnih vještina za trenutne potrebe gospodarstva, ali i da pruži dovoljno temeljnih znanja za nastavak obrazovanja i cjeloživotno obrazovanje vezano uz predvidivi i nepredvidivi razvoj znanstveno-tehnološke razine u budućnosti. Dobar orijentir je njemački model (osobito bavarski) dualnoga strukovnog obrazovanja. Ukratko, potrebna je *Hrvatska srednjoeuropska kurikulumna reforma obrazovanja* (HSEKRO).

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

akademik Marko Pećina

HAZU i Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Promijenjena je paradigma nastave. Učenik uči tjelesno vježbanje primjenjivati u svrhu zdravlja i kvalitete života, a ne radi postizanja vrhunskih sportskih dosegâ. Naglasak je na edukaciji i usvajanju vrijednosti cjeloživotnoga tjelesnog vježbanja.

Neusklađena strana dokumenta Cjelovite kurikularne reforme:

- neusklađenost naziva domena između područja predmeta
- odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja predmeta
- domene/koncepti u organizaciji predmetnoga kurikula.

Prva domena je Tjelovježba, igra, sport i ples, dok prva riječ tjelovježba može biti nadređen pojam igri, sportu i plesu. Naziv ove domene nije prihvatljiv. U prvim razredima važno je da s djecom rade stručnjaci, to jest magistri (profesori) kineziologije.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

mr. sc. Roko Pešić

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Nazivlje u Fizici treba uskladiti u udžbenicima i nastavi. U tome smislu trebali bi se dogovoriti stručnjaci koji rade na Cjelovitoj kurikularnoj reformi s fizičarima i jezikoslovcima da se ujednače nazivi i definiraju normativni nazivi. Zdravstveni odgoj treba biti integralni dio predmeta Biologija. Spolni odgoj u Biologiji ne smije sadržavati elemente pedofilije koji su prije nametnuti Kinseyjevim učenjem.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Sonja Prelovšek Peroš, prof.

Osnovna škola Vladimira Nazora, Pazin

Webinari zamišljeni kao dio stručnoga osposobljavanja učitelja svode se na prepričavanje sadržaja kurikulskih dokumenata objavljenih na webu. Suštinski sve podsjeća na izlagačko-pokazivačku nastavu s dodatkom frazeologije u stilu političke kampanje. Komentar sudionika webinara: „Uzimamo ralicu, tu će biti više štrebanja nego do sada.”

„Uporaba računala u školama temelji se na prevladanome poimanju ljudskoga bića kao obraditelja informacije, što osnažuje mehanicistički koncept mišljenja, znanja i komunikacije. Informacija se smatra osnovom mišljenja, dok u stvarnosti ljudski um misli pomoću ideja, a ne informacija. Kao što je detaljno pokazao Theodore Roszak u djelu

The cult of Information, informacija ne stvara ideje - ideje stvaraju informacije. Ideje su integracijski obrasci koji dolaze iz iskustva, a ne informacijama.” (Fritjof Capra)

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Ivan Prskalo

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Kritički pogled na predloženi materijal ne znači unaprijed odustajanje od reforme, ali može značiti lošu i štetnu reformu odnosno reformu koja to uistinu nije. Činjenice pokazuju kako je predloženi materijal s tolikom razinom manjkavosti i ignoriranja već etablirane kineziolozijske znanosti nepopravljiv s istim sastavom stručnih skupina.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

dr. sc. Tihomir Rajčić, prof.

Osnovna škola Kneza Mislava, Kaštel Sućurac

U današnjim okolnostima veliku težinu ima njegovanje hrvatskoga jezika, kako u smislu njegove pravilne uporabe, tako i u smislu očuvanja njegove individualnosti kao jednoga od službenih jezika Europske unije, na čemu se, na žalost, nedovoljno inzistira u Cjelovitoj kurikularnoj reformi. Umjesto žurbe treba nastaviti otvorenu i široku raspravu u koju bi se uključile i institucije koje su do sada bile izostavljene iz rasprave, kao što je to npr. Hrvatski institut za povijest ili Hrvatski memorijalno-dokumentacijski centar Domovinskoga rata. Uz to, u raspravama treba u obzir više uzeti nasljeđe HNOS-a i NOK-a te tako obnoviti i učvrstiti profesionalni, društveni i materijalni ugled obrazovanja. Također, nastavak rasprave trebao bi otkloniti dvojbene svjetonazorske sadržaje, koji su posebno prisutni i u kurikulu za nastavu Povijesti.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Marija Rosandić

Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

U okviru ranijega HNOS kurikula iz 2005. godine posebna pozornost bila je usmjerena na ciljano uključivanje odgoja i socijalizaciju učenika u sve predmetne kurikule. Ti sadržaji nisu bili izdvojeni kao posebni predmet nego usklađeno uključeni kao integralni dio svakoga školskog predmeta. Nasuprot tome, u sadašnjemu prijedlogu kurikulne reforme prema CKR-u tih važnih odgojnih i socijalizirajućih sadržaja unutar predmetnih kurikula nažalost nema. Smatram da se taj aspekt edukacije mora uključiti u predmetne kurikule kao integralna i integrativna komponenta.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Pere Sikavica

Ekonomski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Kako poboljšati sustav odgoja i obrazovanja?

Dosadašnji smjer reforme školstva (CKR) ponudio je nedefiniran prijedlog bez temelja i sadržaja, ali s dalekosežnim posljedicama za budućnost hrvatskoga odgoja i obrazovanja. Naime, svaka reforma „pada ili prolazi” na ljudima - nositeljima toga procesa, a to su učitelji, nastavnici, profesori. Reforma koja ne stavlja u središte nastavnika, naravno i učenika, osuđena je na neuspjeh.

U dosadašnjemu sustavu školstva nastavnici su na više načina marginalizirani, a najviše njihovim podcjenjivanjem kao nositelja procesa odgoja i obrazovanja, prvenstveno neadekvatnim nagrađivanjem odnosno plaćama koje su ispod razine stupnja njihova obrazovanja, što rezultira negativnom selekcijom kod upisa na studije koji obrazuju nastavnike.

Ishod reforme mora biti takav da u nastavnome procesu ostanu najkvalitetniji nastavnici, koji za svoj rad trebaju biti i adekvatno nagrađeni (plaćeni), ali i stimulirani odnosno sankcionirani prema rezultatima svoga rada jer mladi ljudi – učenici i studenti - u sustavu obrazovanja trebaju i najkvalitetnije nastavnike. Proces reforme mora se nastaviti jer treba argumentirano i kritički ukazati na sve propuste Cjelovite kurikularne reforme koja je opterećena krupnim pedagoškim i metodološkim promašajima.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Denis Sunko

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Naravno da su svi uvijek i oduvijek „za reformu”. Međutim, takav se opći stav ne može koristiti kao argument u korist konkretnog prijedloga CKR-a koji je pred nama. Pitanje koje se postavlja jest je li taj prijedlog dobar.

Formalizacija razina ishoda u funkciji praćenja učeničkih kohorti u suprotnosti je s ishodišnom metodičkom idejom stručnoga opisa individualnoga razvoja i s unutarnjom logikom samih struka, koja dopušta da se razne stvari mogu shvaćati na raznim razinama i unutar iste kohorte.

(→ „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Nevio Šetić

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb

Prijedlog Cjelovite kurikularne reforme u ponuđenoj formi nije spreman za primjenu u praksi. Ima previše metodoloških i drugih pogrešaka. Preporučam nastaviti ga razvijati prije svega u skladu s hrvatskom i srednjoeuropskom školskom tradicijom.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

prof. dr. sc. Goran Šimić

Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Hrvatski institut za istraživanje mozga, Zagreb

Mogu li se računalo, odnosno tableti i slično, koristiti za veći dio nastavnih programa u školama i na fakultetima ili bi bilo bolje da se njihova uporaba ograniči samo neke segmente nastave? U svemu treba naći neku mjeru, a tu mjeru treba prepustiti nastavnicima koji rade s učenicima. Nastavnike treba podupirati, adekvatno cijiniti i ulagati u njihovo usavršavanje. Nikakva tehnologija za sada ne može u potpunosti dokinuti presudan utjecaj nastavnika jer ni video isječci ni online predavanja ni ostali dostupni materijali ne mogu u potpunosti zamijeniti živoga učitelja, baš zbog toga jer su nedovoljno životni, pa stoga i nedovoljno emocionalni. A činjenice koje su emocionalno jače nabijene bolje se pamte.

Važnije od tehnologije (Što su pametni telefoni „pametniji”, mi se sve više oslanjamo na njih i postajemo sve „gluplji”.) jest poticajno okruženje za razvitak sposobnosti izražavanja, komunikacije i kritičkoga razmišljanja te iskustveno učenje.

(→ poglavlje 4. i → „Plava” knjiga)

Citat iz stručne recenzije:

Šime Šuljić, prof.

Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile, Pazin

Ako mi u ovome trenutku nemamo osposobljene učitelje po školama da dobro obave svoj posao, nisam sklon vjerovanju da će se oni lako „popraviti” u nekoliko „vikend-edukacija za ključne kompetencije”. U tome slučaju nema drugoga puta nego krenuti od fakulteta koji „isporučuju” nastavnike. Šangajski primjer pokazuje da se naobrazba učitelja mora dogoditi unutar struke. I doista, ako je potrebno, radije ću kao nastavnik odslušati još koji semestar na matičnome fakultetu nego slušati „stručnjake opće prakse” koji misle da znaju kako treba u razredu, a nakon što od-

slušaš izlaganje ili radionicu, jasno ti je da s takvim stilom oni ne bi „preživjeli” ni prvih deset minuta u razredu, na satu na kojemu treba izlagati sadržaje nastavnoga predmeta. Posebno su ispod svake razine bile masovne i skupe edukacije za uporabu informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi.

(→ poglavlje 4.)

Citat iz stručne recenzije:

Goran Vranić, prof.

II. gimnazija, Zagreb

Reforma hrvatskoga školstva, koja je započela u mandatu prošle Vlade, pokušava u hrvatsko školstvo uvesti novitete u nastavi za koje nema nikakvih dokaza da će biti uspješniji od sadašnjega modela školovanja. Najslabija karika CKR-a jest uvođenje razina usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda za koje uopće ne vidim čemu služe.

U ovome prijedlogu CKR-a razvidno je da su članovi Ekspertne radne skupine većinom zaposleni na Institutu za društvena istraživanja, dok je znakovito da nema niti jednoga člana iz Instituta Ivo Pilar čime se vidi i politički, to jest svjetonazorski atak na hrvatsko školstvo u službi jedne ideologije koja promiče neke neprihvatljive stavove. Ovom reformom želi se na brzinu uvesti nešto što nam ničim ne daje jamstvo da će rezultati biti uspješni. Učenici koji bi pohađali eksperimentalni program našli bi se nakon četiri godine školovanja u vakuumskoj situaciji jer državna matura nije usklađena s takvim eksperimentalnim programom, a veliko je pitanje kako će to valorizirati fakulteti s obzirom da sveučilišta imaju određenu autonomiju.

Treba imati na umu da se u Njemačkoj sada prelazi s 13-godišnje na 12-godišnju školu, dok nasuprot tome u Hrvatskoj prijedlog CKR-a planira prijelaz s 12-godišnje na 13-godišnju školu. Potrebna je široka rasprava kompetentnih stručnjaka koji sudjeluju u odgojno-obrazovnome procesu i odgađanje ovakvoga tipa reforme jer bi posljedice mogle biti katastrofalne za generacije učenika.

(→ „Plava” knjiga)

4. Izvodi iz stručnih recenzija

Autori recenzija istaknuti su stručnjaci sa sveučilišta, iz školske prakse, iz Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti te iz znanstvenih instituta. Kao ilustracija ovdje se navode odabrani širi izvodi iz stručnih recenzija (prema izboru urednika akademika Vladimira Paara) autora članova *Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti*, a osobito nove recenzije, predane nakon objave prve dvije knjige ove trilogije.

4.1. Pedagogija, metodika i metodologija

Nedeljko Begović, prof.

Gimnazija Matije Antuna Reljkovića, Vinkovci

Svaka reforma obrazovanja mora krenuti od nastavnika. Tu je potrebno uključiti i visoka učilišta, pogotovo ona koja obrazuju nastavnike. U Njemačkoj je, na primjer, svaki nastavnik osposobljen za dva predmeta. Uvjerio sam se da je u jednoj školi, koja je slična našoj gimnaziji, ravnatelj ujedno profesor Njemačkoga jezika i Tjelesnoga odgoja. Moj bivši ravnatelj profesor je samo Tjelesnoga odgoja i tako će ostati do mirovine; ne zato što je sposoban, nego je podoban po stranačkoj liniji. Dakle, fakulteti moraju obrazovati nastavnike na drugačiji način i to bi trebao biti prioritet.

Što s nastavnicima koji su već u procesu obrazovanja? Ako ih zanemarimo, oni će formalno prihvatiti sve što se od njih traži, popunit će mnoštvo tablica, zadovoljiti formu, ali koristi neće biti. Zato bi trebalo uključiti postojeće resurse, poput AZOO-a i AZSO-a, a ako je potrebno i dodatno ih kadrovski pojačati. Njihova uloga u reformi bila bi priprema sada zaposlenih nastavnika za buduću reformu. Za pojedini predmet predlažem sljedeću strukturu stručnih skupina za predmetne kurikule: znanstvenik predmeta, metodičar predmeta, srednjoškolski nastavnik, osnovnoškolski nastavnik.

Protivnik sam ishoda onako kako ih definira CKR. Oni ne mogu biti formulirani u smislu „učenik će moći izmjeriti jakost struje”. Ishodi, ako će ih već biti, moraju biti općenito definirani, npr. „učenik će moći istražiti prirodne pojave u elektromagnetizmu”. Ne radi se ovdje o sintaksi nego o potrebi. Znanost se razvija brzo i mi ne znamo što će učenik moći izmjeriti ili protumačiti za pet godina. A praviti nove kurikule svakih pet godina nije baš isplativ posao. Zalažem se za istraživački pristup u nastavi prirodnih predmeta, ali da bi to bilo moguće, potrebno je škole opremiti kvalitetnim mjernim i drugim uređajima. Bilo bi potrebno dobro promisliti jesu li baš svi postojeći predmeti potrebni? Neki bi se mogli spojiti, a neki možda i ukinuti.

Procjenjujem da bi u gimnazijama trebalo biti osam obveznih predmeta (Hrvatski jezik, Engleski jezik, Matematika, Fizika, Biologija, Kemija, Informatika, Povijest i Zemljopis). Ostali bi bili izborni predmeti - prema želji učenika i mogućnostima škole. Raspored sati u sadašnjemu obliku također je neprihvatljiv. Niz godina radio sam raspored pa se znalo dogoditi da učenik u jednome danu ima sedam sati, a od toga šest različitih predmeta. To ne može izdržati ni odrasla osoba. (Usput, u matematičkoj gimnaziji učenik ima četiri dana po sedam sati i jedan dan sa šest sati.)

Što dalje? Smatram da se CKR, barem što se Fizike tiče, ne može popraviti. Najbolje bi bilo krenuti od početka. Ono što mi posebno smeta jest povezivanje nastavka kurikulne reforme s dr. Jokićem kao voditeljem Ekspertne radne skupine. Znači da imamo aksiom: ako reformu provodi dr. Jokić i njegova ekspertna skupina, onda to jest reforma, ako pak bude netko drugi, to znači da je reforma zaustavljena. Gdje su argumenti? Nema ih, sve se svodi samo na „ovo je najbolja i najvažnija reforma ikad osmišljena”. Na pitanje zašto, odgovor je zato što ju vodi dr. Jokić i njegova ekspertna skupina. Ne prihvaćam naziv Ekspertna radna skupina jer u toj skupini nisam vidio ni znanstvenika a ni matematičara 'od formata'. Zašto bi onda ova ekspertna skupina bila jamac uspješnosti zamisli i provedbe reforme? Zato što je izabrana na temelju javnoga natječaja? Recimo već jednom da to nije istina. Javni natječaj i javni poziv nisu isto. Zato što je u pripremi kurikulnih dokumenata sudjelovalo petsto, osamsto ili tisuću nastavnika? To je samo brižljivo pripremljen alibi. Kvaliteta ponuđenih prijedloga jedini je kriterij po kojemu možemo suditi o CKR-u, a nje nema. Davati proizvoljne procjene da je stručna rasprava podržala CKR nije znanstveno, barem kada je u pitanju Fizika. Imali smo ozbiljne primjedbe zagrebačkoga Prirodoslovno-matematičkoga fakulteta (pojedinih stručnjaka), a bilo je i nekoliko izdvojenih mišljenja unutar Stručne radne skupine za Fiziku.

Progovorimo malo i o ishodovnome konceptu CKR-a. Ishodi su dobri za neke predmete i za neke škole. Recimo za strukovne škole - uz pretpostavku da će učenici ići na tržište rada, a neće nastaviti školovanje - ne moraju nužno biti loši. Međutim, tko jamči da će učenik, obrazovan na ishodovnome načelu, doživotno raditi u poslu za koji se školovao u srednjoj školi? Pogotovo je propisivanje onoga što učenik mora moći, znati, primijeniti i tako dalje neprimjereno za gimnazije jer će većina učenika nastaviti studirati. Bojim se da je trend kurikula zasnovanoga na ishodima čimbenik koji će onemogućiti kreativnost i ono što bi reforma trebala napraviti: pripremiti učenika za cjeloživotno učenje. Stoga bi najbolje bilo krenuti od početka i to nekim logičnim slijedom. Napravimo analizu stanja u cijelome obrazovanju, na temelju nje dubinski reformirajmo obrazovanje, a kurikuli će biti završni čin toga procesa.

Prof. dr. sc. Ante Bežen

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Kurikulna reforma nije u Hrvatskoj ni znanstveno dobro pripremljena. Znanstvena priprema znači prethodnu izradu jasne projekcije promjena, potkrijepljenu vrednovanjem dobrih i loših strana dosadašnjega razvoja obrazovanja i projekcijom obrazovnih ciljeva koji se reformom žele postići. Takve studije nisu u nas napravljene. Nema ni jasne i potkrijepljene vizije dugoročnih obrazovnih ciljeva iz kojih bi se mogle izvoditi smjernice za nacionalni i predmetne kurikule te realno vremenovanje promjena.

Jedan od „propisa” pedagoškoga kurikulnog „kanona” jest i inzistiranje da se za temeljni dokument kurikulne reforme rabi oblik kurikulum, a ne kurikulum odnosno uputnik, što čvrstim razlozima zastupa kroatistička znanost u nastojanju da se za novi pojam rabi riječ usklađena s pravilima hrvatskoga jezika. Štoviše, otklanjana je svaka inicijativa da se kurikulum i uputnik prihvate kao službeni termini. To su očito prihvatili i istomisleći tvorci kurikulnih dokumenta pa iz toga, a i iz drugih novouvedenih termina (npr. domena, prototipni, komunikator i drugi), proizlazi da su hrvatske riječi nepoželjne, čak ni kao dopuštena mogućnost, u kurikulskoj terminologiji. To je također jasna poruka o ideološkom smjeru predložene kurikulne reforme.

Po nekim analizama sadašnji učitelji Hrvatskoga jezika u osnovnim i srednjim školama kompetentni su za nastavu tek oko trideset posto kurikula. „Kurikulum traži od nas kao da, bez kompetencija za to, naučimo učenike voziti superbrze automobile po razrovanoj cesti i s gorivom na rezervi te da nam uz to učenici odabiru metode poučavanja”, slikovito je svoj doživljaj kurikula opisao jedan učitelj. Svakako je sporno posve globalističko usmjerenje tih kurikula, koje gotovo uopće ne vodi računa o našoj obrazovnoj prošlosti i sadašnjosti, kao ni o stupovima hrvatskoga nacionalnog identiteta, a to su hrvatski jezik, književnost, kultura i povijest. Ti dijelovi kurikula postavljeni su kao prepisana zadaća iz nekoga globalističkog svjetskog skriptorija koji konstruira planetarne modele obrazovanja što unaprijed isključuju individualnost malih naroda i kultura. Po tome je hrvatski kurikulum u sadašnjemu obliku i sadržaju zapravo hrvatski put u vlastiti nestanak.

Nestandardizirani ishodi učenja pretvaraju školu u zabavište. Svrha je škole stjecanje znanja i kompetencija, a u kojoj su ih mjeri učenici usvojili, pokazuje objektivno vrednovanje poput državne mature. Za objektivno su vrednovanje pak potrebni izlazni standardi za pojedine razrede i stupnjeve obrazovanja kojih u ovim kurikulumima nema. Umjesto njih uvode se konfuzno određeni ishodi po kojima je vrlo teško uspostaviti instrumentarije vrednovanja učeničkih postignuća. Tako formulirani ishodi učiniti će ocjenjivanje učitelja još subjektivnijim i fluidnijim od sadašnjega, a vanjsko vrednovanje posve nemogućim. Ideju ishoda učenja treba utemeljiti na standardiziranim postignućima koja se od učenika očekuju za pojedine razine uspjeha kakve ima većina kurikula u europskim zemljama. Utemeljenost cijele nastavne paradigme na nejasnim ishodima učenja, a bez jasno utvrđenih obrazovnih standarda, otvara širok prostor voluntarizmu učitelja u stjecanju i tumačenju obrazovnih rezultata

učenika te primjeni suvremenih strategija i metoda učenja u svakodnevnome radu. Nastava i učenje trebaju biti zahtjevni strukturirani procesi koji podrazumijevaju znatan napor učitelja i učenika.

Ako se nastava ravna po nejasnim i nestandardiziranim ishodima, ako je metodički neoblikovana i u neskladu sa sadržajem učenja, lako se pretvara u površan rad, zabavu i igru bez cilja. To je put u pedocentrizam kao pogrešnu ideju djetetova nekontroliranog samorazvoja u čijoj se krajnjoj izvedbi škola i nastava doživljavaju kao teret i ograničavanje učenikove slobode, a učitelj postaje tek promatrač ili tehnički serviser učenikovih spontanij obrazovnih prohtjeva. Prepuštanje škole ovako postavljenim obrazovnim ishodima njezin je siguran put u ekstremni obrazovni liberalizam čiji je krajnji rezultat srozavanje znanja i kompetencija novih naraštaja.

U izradi dobrog kurikula nužna je suradnja znanstvenika koji daju teorijske okvire i praktičara iz škole i vrtića koji sadržaje oblikuju za praktično izvođenje. Radna skupina, koja je izrađivala ove kurikule, formirana je samo javnim natječajem, bez pozivnoga uključivanja eksperata. To je još jedna krupna metodološka pogreška jer su obrazovanje i znanost dvije strane iste medalje pa je napravljen neprirodan rascjep između obrazovne i znanstvene zajednice koji se izrazito odrazio i na (ne)kvalitetu kurikula. Za to je izravno odgovorno Ministarstvo koje nije kontroliralo znanstvenu utemeljenost i način rada stručnih i ekspertne skupine, nego im je u oblikovanju nacionalnih ciljeva obrazovanja omogućilo punu slobodu, bez vanjskih recenzija i stručnih rasprava. Posljedica su brojne negativne kritike kurikulnih dokumenta, ponajprije iz redova znanstvenika.

U predloženim kurikulnim dokumentima ima dosta suvremenih sadržajnih i metodičkih inovacija te dobrih sistemskih promjena. No ima i dosta nestručnoga ignoriranja struke i stručnih standarda, a brojni su prigovori upućeni i na pretjerano ideologiziranje i globaliziranje obrazovnih sadržaja, ponajprije u Hrvatskome jeziku (lektira, isključivanje temeljnih znanja o hrvatskome jeziku i književnosti) i povijesti (relativiziranje važnosti Domovinskoga rata). To se može protumačiti kao posljedica ideološke zagriženosti (Strategija razvoja i kurikulski dokumenti doneseni su za vrijeme vlasti SDP-a.) kojoj nema mjesta u obrazovanju jer je ono namijenjeno svima. Poseban je nedostatak CKR-a što uopće ne uspostavlja relaciju prema obrazovanju odgojitelja i učitelja u osnovnim i srednjim školama ni prema usavršavanju učitelja koji u školama već rade.

Iz svega rečenog proizlazi da je prije prihvaćanja kurikula u praksi nužna njegova temeljita revizija temeljem znanstvenih recenzija i eksperimentalna provjera, tj. znatno bolja priprema. Predloženo je jedanaest ključnih koraka, među kojima istaknimo:

- dorada Strategije razvoja obrazovanja, znanosti i tehnologije iz 2014. godine
- sumiranje i vrednovanje rezultata dosadašnje javne i stručne rasprave s obzirom na strateške dokumente
- izrada nove inačice kurikulnih dokumenta i njihova recenzentska verifikacija kod mjerodavnih ustanova i eksperata.

Rasprava na sjednici Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo HAZU

Djelovanje Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo pri HAZU ima puno društveno opravdanje jer je jedna od najvažnijih zadaća HAZU-a pridonijeti izgradnji uspješnoga odgojno-obrazovnog sustava, osobito s gledišta aktualnosti i znanstvene utemeljenosti obrazovnih sadržaja. U strukturi HAZU-a nema drugoga tijela koji bi bilo most između znanosti i obrazovanja, a trenutno slično tijelo ne postoji ni nigdje drugdje, pa ovo Znanstveno vijeće ima i znatno šire značenje od tijela unutar HAZU-a.

Organizirano uključivanje elitnih znanstvenika, povezanih s vrhunskim stručnjacima iz obrazovnoga sustava u zajedničkome raspravnom tijelu, nužno je i zato što su protagonisti CKR-a (Cjelovite kurikularne reforme) gotovo isključili znanstvenu zajednicu iz procesa oblikovanja kurikula i to povjerili samo obrazovnim praktičarima pod nadzorom samo jednoga znanstvenog instituta. Kurikul s teorijskoga gledišta ima, naime, dva glavna aspekta: sadržaje koji se u školi uče te organizaciju i metode nastave. HAZU je, zajedno sa sveučilištima i znanstvenim institutima, mjerodavan i pozvan ocijeniti odgovaraju li predloženi sadržaji najnovijim znanstvenim spoznajama te o tome je li predloženi kurikulni model prihvatljiv za potrebe hrvatske škole i društva. Mjerodavno mišljenje o tome svakako bi trebalo dati i ovo Znanstveno vijeće.

Naše Znanstveno vijeće treba krenuti dalje od puke rasprave o postojećim dokumentima kurikulne reforme jer se ne bismo smjeli pretvoriti u diskusijski klub koji će samo pretresati i verbalno vrednovati što su učinili drugi. Sada imamo knjigu recenzija kurikulnih dokumenata u izdanju Sveučilišta u Zagrebu, a treba objaviti i recenzije koje su napisane poslije objavljivanja te knjige. Sljedeći je korak da se iz svih recenzija, u obliku posebnoga dokumenta, izvedu kvalitetne pozitivne i negativne kritike i prijedlozi za nastavak kurikulne reforme s kojima bi Znanstveno vijeće, a potom i Predsjedništvo HAZU-a, izašli u javnost i tako potaknuli i usmjerili zamrli rad na obrazovnoj reformi koju nedvojbeno treba provesti što prije. Bio bi to i naj-snažniji odgovor na zlurade kritike kako HAZU zapravo koči reformu obrazovanja zbog zastarjelih pogleda svojih članova koji tobože nisu dorasli potrebama današnjega vremena. U tome dokumentu trebalo bi formulirati realna temeljna načela obrazovne i kurikulne reforme koja nam je danas potrebna te pravce njezine provedbe, što predlagači CKR-a nisu učinili i zbog čega je njihov prijedlog doživio slom.

Od konkretnih pitanja koja su ovdje danas pokrenuta upozoravam na sljedeće: metodologija CKR-a nepotpuna je u svome polazištu zato što ne proizlazi ni iz kakvih analiza (do)sadašnjega stanja naše obrazovne djelatnosti, a to ne sadržava ni u Hrvatskome saboru usvojena *Strategija razvoja obrazovanja i znanosti* na koju se CKR oslanja. Može li se uspješno reformirati nešto ako se ne zna odakle polazi ni kamo teži reforma? Krupni metodološki promašaj CKR-a jest i postavka da se novo kurikulno ustrojstvo gradi na istome sustavu i istoj satnici nastavnih predmeta koje imaju sadašnji nastavni programi. Pritom se očito nije imalo u vidu da je sadašnji

gimnazijski program donesen još 1994., a posljednji osnovnoškolski 2006. godine. Od prvoga je prošlo četvrt stoljeća, a od drugoga više od deset godina, što su u dinamici današnjega tehnološkog i znanstvenog razvoja predugi periodi da se bar ne preispitaju sadržajni i vremenski (satnica) okviri školskih sadržaja obrazovanja. Spomenimo samo Informatiku čiji su programi danas potpuno zastarjeli, a to je još uvijek fakultativni školski premet iako je informatička pismenost treća temeljna pismenost današnjega čovjeka (uz materinski i strane jezike). Također i Tjelesnu i zdravstvenu kulturu mladih, kod kojih se pretilost i tjelesna neaktivnost ubrzano šire, a da škola i šire društvo na to gotovo ne reagiraju. I STEM područje, zbog iznimnoga značenja za razvoj novih zanimanja, treba novo promišljanje ne želimo li uskoro ostati bez struka utemeljenih na prirodnim znanostima.

Ponudeni kurikulum Hrvatskoga jezika zapravo nudi isključivanje sadržaja znanja o hrvatskome jeziku i književnosti uopće iz odgojnoga i obrazovnoga formiranja mladih te pretvara taj predmet u vježbalište komunikacijskih vještina iza kojih ne treba stajati nikakvo znanje o samome jeziku, fenomenu i ulozi književnosti, a izborom lektire praktično se izjednačuju vrijednosti umjetničke i trivijalne književnosti i napušta kanonsko načelo u odabiru lektirnih djela. Osim toga, satnica predmeta Hrvatski jezik u našim je školama među najmanjim satnicama materinskoga jezika u europskim zemljama, a tijekom prethodnih reformskih promjena stalno se smanjivala. Potpisujem cjelokupno izlaganje ravnateljice mr. Ljiljane Klinger o stanju u našem osnovnom školstvu, (ne)spremnosti mladih učitelja za svoj poziv i odnosu školskih upravnih i nadzornih vlasti prema školama. Škola mora raditi po službenome nastavnom programu i uz to izrađivati posebni školski kurikulum, što je nepotrebno i birokratsko udvostručenje posla. A povrh toga taj je školski kurikulum tek formalni popis lijepih želja za koji je važno da stoji na papiru, a ne je li i ostvaren u životu.

Podupirem i zahtjev da se javno raspravi tvrdnja, koju smo ovdje čuli, kako svega deset posto nastavnika radi korektno svoj posao, deset posto ne radi ga nikako, a osamdeset posto obični su promatrači koji tek površno izvršavaju svoje obveze, kao i upozorenje da sadašnji sustav nadziranja škole, u kojemu nastavnici strahuju od savjetnika iz Agencije za odgoj i obrazovanje za svoje napredovanje iznesu li kakvu kritiku na predloženi kurikulum. U nekim školama ravnatelji zabranjuju da se uključuje u kritičku raspravu o CKR-u. Nisu li to bitni uzroci šutnje naših zbornica u raspravi o kurikulumu o kojoj javnost ne zna, a na što bi trebalo upozoriti i ovo Znanstveno vijeće.

U dokumentima CKR-a stalno se rabi termin „kurikulum”. Jezikoslovci su mnogo puta pokazali, a i sâm sam o tome pisao, da to nije dobra hrvatska riječ i da bi trebalo rabiti oblik „kurikul” kao prilagođenu posuđenicu i „uputnik” kao domaću riječ. Zašto u Ministarstvu znanosti i obrazovanja te u skupini CKR-a uporno inzistiraju na „kurikulumu”? Čak i usprkos tome što je pokretač CKR-a, bivši ministar znanosti Željko Jovanović, potpisao 2013. godine Hrvatski pravopis u kojemu se izričito navodi i objašnjava zašto treba u standardnome hrvatskom jeziku pisati „kurikul”. I nakon toga potpisivao je dokumente u kojima se i dalje rabi „kurikulum”. Dublja analiza odvela bi nas do kompetencijskih i ideoloških objašnjenja pa bi bilo dobro i nju napraviti i obznaniti.

Žarko Bošnjak, prof.

Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb

Metodologija za izradu i kreiranje odgojno-obrazovnih ishoda unutar predmetnoga kurikula je nedostatna. Nedostaci se odnose na nepostojanje kvalitetnoga instrumentarija za određivanje razine ishoda učenja i određivanje potrebnoga vremena za njegovo stjecanje. No, na žalost, to je ključno jer buduća provedba kurikula ovisi upravo o razinama složenosti i o broju sati po pojedinome predmetu. Ako bismo naveli neki zoran primjer, tada možemo zamisliti zgradu koja je izgrađena tako da je netko uzimao svaku treću vreću cementa, a opet u nekoj idućoj etapi gradnje netko je nadodavao na tri vreće i onu četvrtu. Tko bi želio stanovati u takvoj zgradi?

Struktura organizacije CKR-a je piramidalna. Baza piramide su učitelji i nastavnici, stranice su viši savjetnici, uz potrebno sudjelovanje sveučilišnih profesora i znanstvenika matičnih struka, a na vrhu je Ekspertna radna skupina (ERS) s voditeljem kao piramidionom. Organizacijski je to izuzetno velik izazov. Svaka pogreška može izazvati nesagledive štete. Nažalost, pogreške su i napravljene. Mišljenja sam da javni poziv nije polučio potpuni uspjeh i da je nužno u svaku skupinu uključiti najveća imena za pojedini predmet kako bismo u konačnici imali najkvalitetnije rješenje.

Kako dalje? Javnost, prvenstveno stručna, reći će je li to dovoljno dobro da krene u eksperimentalnu provedbu ili je dokument tek početak rada na reformi koja je nužna u hrvatskome obrazovnom sustavu. Mislim da su veliki problem odgojno-obrazovni ishodi. Kako spasiti što je dobro, a kako popraviti što je loše? Odgovor je - teško. No, ne i nemoguće. Uistinu se nadam da će se stručna javnost uključiti u raspravu i dati svoj doprinos. Mislim da odgojno-obrazovne ishode treba transmutirati u skupove ishoda učenja po instrumentariju hrvatskoga kvalifikacijskog okvira. Ravnatelj AZOO-a preuzeo bi odgovornost za nastavak reforme obrazovanja. Tvrdim da AZOO može voditi bilo kakve odgojno-obrazovne procese u državi uključujući i reformu. Dosadašnji voditelj CKR-a mogao bi voditi doradu kurikula, ali kao vanjski suradnik AZOO-a.

Prof. dr. sc. Josip Burušić

Institut društvenih znanosti „Ivo Pilar“, Zagreb

Centar za istraživanje znanja, obrazovanja i ljudskog kapitala

Znanstveni centar izvrsnosti za školsku efektivnost i menadžment, Zagreb

Mislim da u uvođenju važnih promjena, kao što je svaka promjena u obrazovnome sustavu, moramo kao društvo biti potpuno sigurni u ono što činimo. Moramo sve aktivnosti temeljiti na činjenicama a ne očekivanjima, a još manje vjerovanjima. I moramo imati jasne simulacijske studije i modele u kojemu smjeru mogu ili će ići neka rješenja. U ovome trenutku, kada je riječ o takozvanoj Cjelovitoj kurikularnoj reformi, mi smo uistinu daleko od toga.

U cilju dosezanja takvoga stanja potrebno je odgovoriti na brojna otvorena pitanja. Neka su od njih i sljedeća pitanja koja u ovoj prigodi izdvajam.

Temeljem kojih se teorijski utemeljenih argumenata provode pojedine promjene ili predlažu pojedine ideje u općim kurikulnim dokumentima? Koji je kurikulni model predstavljao osnovu za postavljene smjernice u izradi novoga kurikula, a koje se tiču predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja? Drugim riječima, iz kojih su teorijski utemeljenih spoznaja izvedene neke temeljne postavke „okvira nacionalnog kurikuluma”? Ako jest postojao, je li se slijedio do kraja ili se pristupilo kombinaciji različitih rješenja iz ponekad suprotstavljenih modela?

1. Temeljem kojih se teorijski utemeljenih argumenata pristupilo promjeni pojedinih ciklusa obveznoga obrazovanja? Je li moguće naći bilo kakvo teorijsko opravdanje za predlaganje ciklusa 3+3+3? Postoji li svijest da je takav prijedlog ne samo neteorijski nego je u izravnoj suprotnosti u pojedinim dijelovima s jasnim teorijama kognitivnog i psihosocijalnog razvoja djece? Postoji li svijest o praktičnim teškoćama i realnim prijetnjama koje ovakav zamišljeni model čine teško provedivim u hrvatskoj obrazovnoj stvarnosti?
2. Na tragu kojih spoznaja organizacijske teorije jesu izvedene potrebe i želje da se u obrazovnome sustavu pristupi i pokuša promijeniti sadržaj, a da se pritom cjelokupni sustav ne mijenja? Je li opravdano i razumno u 2016. godini programski mijenjati, na primjer, osnovnoškolski sustav kada je naš sustav osnovnih škola toliko zaostao? (Konceptualno je proistekao s početka 20. stoljeća i kao takav ne postoji nigdje u suvremenome svijetu.) Koja je organizacijska logika i koji su argumenti koji idu u prilog tome da se mijenja i modernizira sadržaj sustava koji je strukturalno propao i zaostao? Pojednostavljeno, koja je logika - teorijski i na postojećim istraživačkim iskustvima - opravdana da se mijenja sadržaj i način poučavanja u školama kada je temeljni pristup i raspoređivanje učenika u školama pogrešan? Kada u cijeloj Europi postoje već takozvane niže i više osnovne škole i kada se konceptualno te dvije škole u cijelosti razlikuju i nije ih moguće objediniti jednim programom. Hoće li pretpostavljena strukturna promjena u vidu 3+3+3 (koja nije ničim opravdana) ne poboljšati, nego samo unijeti kaos i u ovaj, jasno i manifestno degradirajući, sustav?
3. Na kojim su se teorijski utemeljenim razlozima ili temeljem kojih dostupnih empirijskih činjenica dobivenih ispitivanjem ključnih aktera u obrazovanju - svih zainteresiranih, svih učitelja i roditelja - postulirali neki krajnji, terminalni ciljevi obrazovanja? Je li opravdana sumnja da su autori koji su predlagali promjene te ciljeve formulirali temeljem svojih implicitnih očekivanja? Ima li ikakvih dokaza da su njihovi implicitni ciljevi i očekivanja upravo oni koji odgovaraju većini članova ovoga društva kao i cjelokupnome hrvatskom društvu? Je li snaga njihovih implicitnih očekivanja jednaka snazi bilo koje skupine istraživača koji bi imali svoje ideje i postavke o krajnjim ciljevima obrazovanja?
4. Koji su znanstveni, teorijski i stručno utemeljeni argumenti da se u predložene sustavu 3+3+3 predložene skupine sadržaja izvode na pojedinim razinama obrazovanja kada je - poznajući tradicionalne teorije psihičkoga razvoja djece i novija istraživačka iskustva - poznato da je došlo do znatnih promjena u navikama djece?

5. U kontekstu predložene strukture programa unutar srednjoškolskoga obrazovanja dijelom vrijede primjedbe kao i za osnovnu školu. Žele se mijenjati sadržaji u školama koje su po svojoj temeljnoj strukturi zastarjele. Pored toga, načelom izbornosti u nizu gimnazijskih programa uvodi se potpuni kaos i vraća se taj dio obrazovanja na period od prije trideset i više godina. Pri tome ne postoji nikakva svijest da su predložena rješenja zastarjela. Načelo izbornosti, koje se u većini razvijenih europskih zemalja uvodi kada i treba - u dobi od trinaest, četrnaest godina (za što postoje i teorijski razlozi), u ovome prijedlogu uvodi se u dobi od sedamnaest i osamnaest godina. Zbog čega uvesti načelo izbornosti u vrijeme razvoja djece kada su se ona već u najvećoj mjeri opredijelila?
6. Temeljem kojih se teorijskih razloga prijedlog kurikulnih promjena temelji na jasno demonstriranome očekivanju da učenici gimnazijskih i strukovnih programa različitom brzinom kognitivno i psihosocijalno sazrijevaju? Naime, u završnoj „kockici” strukture obrazovanja u pogledu gimnazijskih učenika riječ je o učenicima jedne starosne dobi. Dok je u slučaju strukovnih programa riječ o učenicima druge starosne dobi. Kako je moguće imati ista očekivanja prema učenicima različite dobi?
7. U cijelome prijedlogu kurikulnih promjena vrlo je nejasan i netransparentan način na koji je ostvarena suradnja u pogledu srednjoškolskih programa s promjenama koje se odvijaju unutar promjena strukovnih programa, a koji se mijenjaju i nastoji uskladiti s HKO-om. Ne treba spominjati da su za te promjene do sada uložene desetine milijuna kuna.
8. Pitanje mjerenja i utvrđivanja postignuća učenika toliko je teorijski, metodološki i konceptualno promašeno da je za bilo koga tko u tome području ima makar i skromna znanja, potpuno bespredmetno raspravljati o ovome što se predlaže. Ne postoje nikakva niti teorijska niti modelska očekivanja za ovo što se predlaže. Cjelokupno rješenje evaluacije i vrednovanja postignuća učenika u osnovi je čista improvizacija i predlaganje nečega što nema nikakvoga uporišta nigdje. Ponajmanje u modelima mjerenja i evaluiranja postignuća učenika. Stoga je istinsko pitanje koje zahtijeva da predlagači argumentiraju gdje je to moguće u suvremenoj literaturi pronaći bilo kakvo teorijsko uporište za ono što predlažu. Je li moguće pronaći neki sličan primjer sustava ocjenjivanja bilo gdje u razvijenome svijetu? I na kraju, pomalo sarkastično, hoće li ocjenjivanje u kojemu će nastavnik ocijeniti učenika s „dva” a ne s „2” predstavljati istinsku promjenu u ocjenjivanju?
9. Ako ovomu dodamo jasnu činjenicu da nigdje u kurikulnim dokumentima nisu niti konceptualno niti operacionalno određeni standardi vrsnosti, standardi kvalitete, standardi postignuća učenika, onda je jasno koji bi spektar nevjerojatnosti uslijedio. Zamislite buduću obrazovnu stvarnost u kojoj je učitelju dana apsolutna autonomija da radi što želi, da on sam osmišljava kako će dosegnuti neki obrazovni ishod, gdje nigdje nije propisano što je prosječno postignuće, što je minimalno postignuće, što je postignuće iznad prosjeka ili, s druge strane, što je razina postignuća koju bi netko trebao imati ako nešto uči dva, tri, pet ili trideset mjeseci?

10. To nisu promjene niti ono što želimo. To je više nego jasan put u sustavni kaos. Teško bi se tu više moglo govoriti o sustavu - tu ne bi više postojao obrazovni sustav. Tu bi postojalo onoliko „obrazovnih” sustava koliko ima i onih koji zamišljaju što bi trebali raditi. U ovome trenutku mogli bismo govoriti o otprilike šezdeset tisuća obrazovnih sustava na način da svaki učitelj i nastavnik formira i osmišljava svoj vlastiti „sustav”.
11. Na kraju, kao što sam već izložio u tekstu, promjene koje se predlažu neće riješiti u ovome obliku niti jedan od evidentnih problema hrvatskoga obrazovnog sustava. Na koji će način riješiti pitanje smanjene kvalitete ili vrsnosti? Što predstavlja zamišljenu intervenciju u smjeru poboljšanja i povećanja efektivnosti? Na koji će se način povećati pravednost i jednakost?

Sveprisutnu i stvarnu potrebu da se reducira postojeće školsko gradivo moguće je zadovoljiti i kudikamo jednostavnije, bez trošenja milijardi kuna proračunskih sredstava. A toliko prisutnu potrebu da se potroši nešto više od milijarde kuna na obrazovne promjene, koja se u zadnje vrijeme počinje sve više u javnome prostoru artikulirati kao jedan od razloga zbog čega je potrebno prihvatiti i držati se predloženoga modela, moguće je u obrazovnome sustavu potrošiti vrlo svrhovito. Na primjer, samo na ispravljanje nejednakosti i nepravde, na stvaranje jednakih šansi i jednakih uvjeta svima koji se danas nalaze u obrazovnome sustavu. Potrošiti predviđene novce i javna sredstva na ovo što se nudi, priličan je izazov i put s nepoznatim ishodom. A on je, uzmemo li zajedno u obzir sve predloženo i napisano, prije nepovoljan i negativan nego što je moguće i vjerojatno da će se postići željeni uspjeh.

Zaključno o svim predloženim dokumentima i u njima pretpostavljenim promjenama možemo jasno ukazati kako ovaj prijedlog ne predstavlja i nije na tragu sustavnoga pristupa. Niz je sastavnica, važnih silnica i aktera koji utječu na kvalitetu obrazovnoga sustava, ostao izvan promišljanja o potrebnim promjenama. Parcijalno se pokušava intervenirati i mijenjati samo jedan dio obrazovnoga sustava, a to je nedovoljno da bi se postiglo ukupno poželjni pozitivni učinci.

Predložene promjene nude se u trenutku kada ne postoji gotovo nikakav, društveno artikuliran, standard vrsnosti obrazovanja, a predložene kurikulne reforme polaze od implicitno zamišljenih standarda vrsnosti obrazovnoga sustava. Predloženim promjenama svi smo zajedno dovedeni u situaciju da želimo i trebamo raspravljati o tome koliko će ono što nam se nudi biti u mogućnosti omogućiti hrvatskome obrazovnom sustavu da dosegne neku razinu kvalitete, a da pri tome nikomu nije jasno što treba dosegnuti, odnosno koja je i kakva je ta željena kvaliteta. Na sličnome tragu predložena rješenja vrlo fluidno operiraju sa zahtjevima postavljenima u pogledu efektivnosti, djelotvornosti, jednakosti i pravednosti obrazovnoga sustava. Nigdje nisu jasno postavljena očekivanja nego se sve smješta u sferu fluidnih i neodređenih očekivanja, ostavljenih na volju svakome tko čita da si zamišlja što bi trebalo biti. Stoga je prije promišljanja bilo kakvih promjena potrebno postići i usuglasiti nacionalnu strategiju dugoročnoga razvoja Republike Hrvatske te u nju jasno smjestiti vrijednosti i ciljeve koji se očekuju od obrazovnoga sustava.

Mijenjati i činiti promjene samo jedne sastavnice, u sustavu koji sam po sebi nije reformiran, vrlo je neracionalan pothvat. Produljenje ukupnoga obveznog obrazovanja za jednu godinu ne predstavlja suštinsku promjenu te odudara od postojeće prakse razvijenih zemalja. Nešto mijenjati dok još nije postignut konsenzus o potrebi znatnijega produljenja obveznoga obrazovanja može se pretvoriti u nepotrebno razbacivanje javnim novcima. Suvremene društvene potrebe, potrebe tržišta rada, potrebe razvoja pojedinca u 21. stoljeću traže dulje trajanje obrazovanja od predloženih devet godina. Također, suvremene čovjekove potrebe za kvalitetnom uslugom servisa u zajednici očekuju da djeca dulji vremenski period borave u školi.

Pitanje ustrojstva ciklusa u osnovnoškolskome obrazovanju i prijedlog 3+3+3 dr-žim apsolutnim promašajem i hazardom s nesagledivim štetnim posljedicama. To je eksperimentiranje koje je uz to u kompleksnoj mreži hrvatskih osnovnih škola nemoguće u stvarnosti i provesti. Ako bi se nekim nevjerojatnim čudom to i prove-
lo, dovelo bi do niza loših posljedica za ukupni razvoj i postignuća učenika. Znatan broj učenika našao bi se u neprirodnoj situaciji da se obrazuje u neskladu s vlastitim mogućnostima i potrebama. Pored toga, znatan broj učenika stvarno bi se dosađivao u školi u vidu neobveznoga sudjelovanja te bi mu obrazovanje nalikovalo na pojedi-
ne eksperimentalne pokušaje škola tipa „djeca Summerhilla” i slično. Znatan broj učenika našao bi se u obrazovnim skupinama gdje temeljem svojih kognitivnih mo-
gućnosti ili drugih značajki psihosocijalnoga razvoja ne bi trebali biti. Stoga, iz ove perspektive gledano, ovaj je prijedlog u cijelosti neutemeljen i već je sada jasno da može imati vrlo štetne posljedice na ukupni razvoj učenika. Neodređenost standarda kvalitete, osim što je prisutna na razini sustava, prisutna je i na razini učenika. Nisu pretpostavljeni standardi ni pokazatelji što se smatra ispodprosječnim, prosječnim i iznadprosječnim postignućem.

U interakciji s pretpostavljenim očekivanjem da je svaki učitelj dorastao i da mu je dopušteno raditi sve što smatra primjerenim u ostvarenju obrazovnih ishoda, to će vrlo brzo voditi raspadu sustava te će vrlo vjerojatno generirati sukobe pojedinih društvenih skupina. Vrlo izgledno sukobe roditelja i provoditelja ovako zamišljene obrazovne prakse, to jest učitelja. Pored toga, promjene koje se žele u enormnoj mjeri osloniti na autonomiju učitelja u suprotnosti su sa spoznajama o temeljnim odrednicama uspješnosti učenika. Uspješnost učenika u hrvatskome obrazovnom sustavu skromno se može objašnjavati radom učitelja, a najviše je rezultat osobnih obilježja učenika i prije svega sociodemografskih obilježja obitelji.

Stoga u sustavu u kojemu postoje toliko izražene socijalne razlike, u društvu u ko-
jemu je vrlo nepovoljna obrazovna struktura stanovništva, gdje je udio slabo obra-
zovanih vrlo velik, polagati nade samo i isključivo na autonomiju učitelja jest bijeg od realnosti. Alternativno, odraz je nemoći da se osmisli i ponudi jasan i predvidljiv skup potrebnih i očekivanih aktivnosti, što se jednostavno zaobilazi fluidnom kon-
strukcijom o „autonomiji učitelja u dosezanju obrazovnih ishoda”.

Mr. sc. Ivica Đaković, prof.

Osnovna škola Petra Zrinskoga, Zagreb

Škola je i odgojna ustanova, ona nije „tvornica” znanja i informiranja. Imanentno pojmu učitelj, profesor, škola jest i odgoj. Naša se uloga u školi temelji na metodama pedagoške znanosti koja nas obvezuje poučavati, uvjeravati i navikavati u onomu što je poželjno, pozitivno, moralno i prihvatljivo te postavljeno za univerzalni cilj ili kao ideal kojemu treba težiti, a ne neutralno informirati i prepuštati nezrelima, s još neformiranim stavovima, da sami rasuđuju što je dobro ili po kriteriju što je učenicima draže i ugodnije. Prepustiti praktičarima - bez sudionika cjelokupne znanstvene vertikale - da vode projekt, zapravo je nestručno i unaprijed osuđeno na neuspjeh.

CKR nije izvršio analizu postojećega stanja i nije utvrdio što je dobro, a što loše i što treba mijenjati, ali ad hoc improvizira i nameće diskutabilne i štetne prijedloge promjena. U svim predmetnim kurikulumima pretežno se navodi i ponavlja da će učenici opisati i prepoznati nešto, a nema kognitivnih termina: razumjeti, spoznati, shvatiti, definirati, naučiti, usvojiti, znati i tako dalje. Na trećoj i četvrtoj razini nerijetko se isprepliću iste sintagme ishoda. Nerijetko se nalaze proturječnosti između smjernica i razina usvojenosti. Na četvrtoj razini na više mjesta u nekoliko predmetnih kurikula eksplicitno je navedeno da će „učenici znanstvenim metodama dolaziti do novih spoznaja”. Navodi se da će učenici „razviti istraživačke kompetencije temeljene na znanstvenim principima i odgovornosti”. Za 8. razred osnovne škole učenik „primjenjuje osnovne principe znanstvene metodologije i objašnjava dobivene rezultate (...), opisuje ulogu kontrolne skupine i ponovljenih uzoraka u istraživanju (...), komentira etičnost i odgovornost znanstvenika i društva pri korištenju rezultata bioloških otkrića”. To je neprimjereno dobi, psihološkome razvoju i kognitivnim sposobnostima učenika. Neki kurikuli i međupredmetne teme opterećeni su neznanstvenim pristupom i politikom od kojih ih treba očistiti i zaštititi.

Treba spomenuti da je na izradi kurikula za osnovnu školu od 2003. do 2005. godine sudjelovalo 448 stručnjaka i sa škola i sa sveučilišta i iz HAZU-a, no to se prešućuje. Ekspertna radna skupina voditelja CKR-a ima samo krnji politički legitimitet i to stranke koja više nije na vlasti, a nikako ne i stručni; osobito ne za područja s kojima nemaju nikakve veze, ali su i za njih diktirali pravila i nametnuli preuske kurikulne okvire. Primarni je i opravdani zadatak reforme školstva rješavati ugroženi materijalni položaj zaposlenika u školstvu. Zdravlje u nekim dijelovima sadrži i odrednice i postupke s kojima se ne slažemo. To se odnosi na znanstvene i moralne aspekte u vezi početka života, prava na život od začeca, nuspojave i posljedice neodgovornoga ponašanja, bolesti istospolnih partnera o kojima se učenicima ne daju egzaktni podaci, a oni su zabrinjavajući.

Smatramo poželjnim i opravdanim proširiti sastav Ekspertne radne skupine sa znanstvenicima iz STEM i drugih područja, a neke pojedince koji nisu opravdali ukazano povjerenje ne uključiti u daljnji rad. Ako se pak inzistira da u tome timu trebaju biti i predstavnici politike, onda je nužna ravnoteža. Plediramo za struku, a politika će na kraju dati svoj sud o svemu te prihvatiti ili odbaciti projekt. Struku valja povjeriti

eminentnim stručnjacima. CKR nije poštivao ciljeve odgoja iz Zakona, čl. 4.: „*razvijati učenicima svijest o nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine i nacionalnog identiteta*”. Neki kurikuli i međupredmetne teme opterećeni su neznanstvenim pristupom i politikom od kojih ih treba očistiti i zaštititi.

Mr. Ljiljana Klinger, dipl. učiteljica

Osnovna škola Matije Gupca, Zagreb

Ključni koraci kurikulne reforme

Temeljni preduvjet jest usklađivanje obrazovne politike sveučilišnih nastavničkih studija, što podrazumijeva prilagodbu upisnih kvota prema potrebama obrazovanja. Trenutno stanje je alarmantno jer ne zadovoljava potrebu osnovnoga obrazovanja za učiteljima. Na tržištu rada trenutno nema raspoloživih učitelja Matematike, Informatike, Fizike, Kemije, ali i učitelja stranih jezika, Glazbene kulture i razredne nastave. Stoga zapošljavanje učitelja u školama nije pitanje izbora najboljega kandidata nego bilo kojega tko se javi na natječaj.

Učitelji pripravnici dolaze sa studija u školu s izvrsnim i vrlo opsežnim kompetencijama bazične struke, ali s nedostatnom pedagoško-psihološkom naobrazbom i tek površnim metodičkim spoznajama, stoga je rad usmjeren na suvremene pristupe poučavanju (projektna nastava, uporaba moderne nastavne tehnologije ili suradničko učenje) poželjan cilj, ali ne i imanentnost mladih učitelja. Neodgodiva je uspostava istovjetne jezgre te jačanje kapaciteta učiteljskih i nastavničkih fakulteta koji obrazuju buduće učitelje, neovisno o temeljnome znanstvenome području ili studijskome usmjerenju koje proučavaju na ustanovama koje obrazuju studente za učiteljska zanimanja. To su: učiteljski fakulteti, filozofski fakulteti, Hrvatski studiji, prirodoslovno-matematički fakulteti, Katoličko-bogoslovni fakultet, Kineziološki fakultet, Katoličko sveučilište, Likovna akademija, Muzička akademija, tehnički fakulteti (uz obveznu pedagoško-psihološku naobrazbu) i ostali. Uzrok nespremnosti učitelja i nastavnika jest izostanak temeljne edukacije za obnašanje razredničkih poslova (komunikacija i suradnja s roditeljima), poslova voditelja smjene (izrada rasporeda sati, organizacija zamjena), rad na terenskoj nastavi te nepoznavanje osnova rada s djecom s posebnim potrebama. Nakon završenoga nastavničkog fakulteta praćenje i ocjenjivanje učeničkih postignuća svodi se na improvizaciju utemeljenu na evociranju vlastitih iskustava. Stoga je tijekom studija neophodno razraditi jasne i primjenjive kriterije ocjenjivanja i dati im primarno značenje.

Srednjoškolsko obrazovanje

Neodrživo je stanje u kojemu je izniman udio uporabe privatne poduke u svladavanju temeljnih znanja i vještina predviđenih nastavnim programom. U javnosti i u javnome prostoru postoji percepcija obveznoga konzumiranja dodatnih priprema

radi polaganja državne mature. To je očit znak postojanja paralelnoga sustava obrazovanja. Stječe se dojam da smisao obrazovanja u srednjoškolskome, gimnazijskome sustavu nije stjecanje znanja nego polaganje državne mature.

Osnovnoškolski sustav

Prisutna je neuravnoteženost zahtjeva razredne i predmetne nastave. Učitelji se ne pridržavaju obrazovnih postignuća propisanih Nastavnim planom i programom koji je na snazi od 2006. godine. Neophodno je uvesti unutarnju kontrolu i vanjski nadzor stručnoga usavršavanja učitelja/nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja uz licenciranje. Uvođenju novih nastavnih predmeta treba prethoditi ozbiljna i temeljita analiza kadrovskih mogućnosti i stanja. Moguće rješenje podrazumijeva prekvalificiranje ili stručno usavršavanje učitelja.

Stručno usavršavanje

Nužno je uspostaviti plan obveznoga stručnog usavršavanja učitelja na državnoj i lokalnoj razini. Uskladiti poruke i ciljeve svih savjetnika, neovisno o nastavnome predmetu, osigurati istovjetnost uputa koje stižu iz AZOO-a i NCVVO-a. Utemeljiti i osmisliti program stručne edukacije učitelja za rad s darovitom djecom.

Poticanje izvrsnosti

Ne postoji sustavno bavljenje učenicima koji su postigli izvrsne rezultate na natjecanjima. Nakon niza državnih natjecanja treba razviti program brige o djeci izvrsnih potencijala i postignuća. Dosadašnja praksa prepuštanja entuzijazmu pojedinaca osobito je prisutna uz nepovezanost informacija u obrazovnoj vertikali.

Prof. dr. sc. Renata Marinković

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju

Pisati recenziju ovako složenoga dokumenta kao što je prijedlog Cjelovite kurikularne reforme poprilično je zahtjevan i odgovoran posao. Razlog tomu jest činjenica da pritom treba sagledati sve motive, uzroke i moguće posljedice, personalni angažman pojedinih sudionika, stručna znanja, pedagoško-psihološke kompetencije autora pojedinih tekstova i napose društveno-politički utjecaj koji je uvijek i u svemu neizbježan. Koliko „sretan” dokument može proizaći poslije svih ovih činitelja, mnogi su već zaključili. Stoga ću se uključiti u analizu te svojim znanstvenim i profesionalnim znanjima i iskustvima pokušati pridonijeti objektivnome sagledavanju cjeline i njezinih elemenata.

Edukacijska reforma (tologija)

Činjenica je da reformu obrazovanja treba provesti. No, pitanje je odakle krenuti, koje subjekte, stručnjake treba angažirati, koja znanja i interese te osobe moraju

posjedovati i treba li u radu zadržati neke elemente starijega klasičnog vrijednosnog sustava, a ako da – koje i zašto. I ono što je najvažnije u svemu – treba inzistirati na interdisciplinarnome načelu djelovanja od formiranja ekspertnih skupina preko njihova djelovanja i međusobne suradnje. U tome slučaju i vrednovanje pojedinih kurikula bit će svestrano i sveobuhvatno. Time bi se postigla i jedinstvenost obrazovnoga sustava, njegova cjelovitost i lakša upravljivost. Naime, Strategija razvoja i obrazovna politika (koje su upitne u smislu provodljivosti i planske aktivnosti u idućim desetljećima) samo tako mogle bi rezultirati kvalitetom sustava upravljanja obrazovanjem u cjelini kao i reguliranjem provedbe nastavnih zadataka.

Ono što posebno smeta, a neizostavna je popudbina ovakvih procesa, odgovornih i važnih reformi koje imaju zadatak permanentnoga razvoja u svim sferama, jest aktivan angažman politike čiji prezenteri najčešće nisu obrazovno osposobljeni da bi mogli suditi o tim pitanjima. No, s obzirom na njihovo pozicioniranje u društvu često se ne prešućuju njihove nemušte intervencije, mišljenja..., koja nemaju utemeljenost u europskim i svjetskim obrazovnim kretanjima. Tu posebno mislim na tradicionalnu europsku humanističku koncepciju zemalja koje su nam bliske po kulturološkom, tradicijskom gledanju na obrazovanje i na intenzivniju suradnju u tim segmentima. Ovisnost o nekim drugim procesima provođenja reforme zapadnjačke, kapitalističke provenijencije stavlja nas u ovisnost i u mnogim drugim segmentima života (privreda, gospodarstvo, politika, cjeloživotno učenje...), koji nisu bliski našem poimanju života.

Vrlo je primjetno loše političko djelovanje neupućenih koje ima veće značenje od kreacija i intervencija stručnjaka pojedinih usmjerenja – tako da politika utječe na obrazovanje, a ne obrazovanje i znanstveni zahtjevi na političke zaključke. Iz toga proizlazi pitanje odgovornosti političara i stručnjaka – istovremeno. I tako nitko nije odgovoran. Ali pitanje reformskih zahvata uvijek i svugdje čini pitanje nacionalne odgovornosti. Pa tako i kod nas. Htjeli mi to priznati ili ne. Ali za pogrešne korake, lošu komunikaciju u „suradnji”, ignoriranje boljih ideja izrečenih u najboljoj namjeri, za lošu organizaciju... - netko treba odgovarati. Snositi posljedice za (ne)učinjeno kod nas nije uvriježena navika. Ako pridodamo tome i djelovanje medija, koji su najčešće senzacionalistički nastrojeni pa svaka dezinformacija postaje informacija, time pristupi obrazovnim pitanjima, pogotovo reformskim, odaju sliku nesuglasja na „zvučan”, „atraktivan”, ali ne realan i svrsishodan način.

Obrazovanje i odgoj – vrh strateške piramide

Valja istaknuti još jednu činjenicu koja ima svoju težinu. Naime, u procesu slijevanja kritika na ponuđene kurikule glasni su bili pojedinci, istina stručnjaci, ali pojedinci. To nije ništa loše, ali pritom su izostali autoritativni, organizirani stavovi mjerodavnih institucija. Iz toga se mogla iščitati određena nezainteresiranost pojedinih struktura o budućnosti naše mladosti.

Postavlja se pitanje kako ostvariti kompetencije, postići znanja, ostvariti sposobnosti kada službena politika (politička politika, obrazovna politika) nema uporišta u svijetu visokoga obrazovanja koje je zaduženo za edukaciju budućih nastavnika u

osnovnim i srednjim školama? Nema institucijskoga stava, opredjeljenja, rasprave negdje zapisane pa promovirane, koja bi osvjetljavala trendove razvoja, pozitivna nastojanja u razvoju obrazovnoga sustava kao cjeline, time obrazovnih procesa, a zatim i pojedinačnih kurikula. Tako je Cjelovita kurikularna reforma zapela na osnovnoj i srednjoj školi. Kao da nam je cilj – ne dalje i više od tih razina. Što je s visokim obrazovanjem?

Imam dojam da mnogi koji bi trebali nisu osvijestili ulogu i značenje obrazovanja – bez obzira na kojoj razini bilo. Nema stručnjaka bez odgovarajućega obrazovanja. Nema napredovanja u pojedinoj djelatnosti bez odgovarajućega obrazovanja. Nisam još čula da je obrazovanje prioritet svih prioriteta. Političari ga ignoriraju u smislu tretmana i financiranja. Zanemaruju točke dnevnoga reda s tim pitanjima. U stranačkim/političkim dokumentima pitanje obrazovanja na kraju je svih dokumenata s općim formulacijama. Iz svega proizlazi neadekvatna kadrovska politika, upitna reforma i dalje sve ono što iz toga proizlazi. Kako da se osvijesti značenje obrazovanja, a ono je temelj društva u svim segmentima? Lakše je apriori prihvaćati tuđe ideje koje nije lako primijeniti u našem sustavu, nego odabrati one koje su lako primjenjive s obzirom na tradiciju, kulturološku i povijesnu dimenziju obrazovanja.

Kvaliteta i kako ju steći

Kako u svemu tome postići kvalitetu? Sigurno ne „suradnjom” šarolikoga društva angažiranih stručnjaka koji nisu previše međusobno surađivali, ali su svoja profesionalna znanja i vizure djelovanja u najboljoj namjeri „pridodavali” na postojeću matricu. Time se gubi ključna metodička uloga u suvremenoj praktičnoj nastavi, a to je jedan od najvažnijih kvalitativnih elemenata zbog kojih se reforme rade i zbog kojih se smatraju permanentnim procesom razvoja s mogućnošću trajnoga usavršavanja i korigiranja – ovisno o rezultatima iz prakse. Cilj je bio osigurati horizontalnu i vertikalnu prohodnost, a zatim osigurati rast u kvalitativnom i kvantitativnom smislu. Na tome putu ostvariti pedagoški standard (okvirni i suštinski) pa pedagošku izvrsnost. Da bi se to postiglo, treba osigurati odgovarajuće osposobljavanje nastavnika i njihovo permanentno obrazovanje. Za postizanje kvalitete potrebno je i postojanje kvalitetne regulative (pravilnici) koja bi osigurala mjerljive rezultate, ishode učenja, koji su sada isproducirani na deskriptivnoj razini, a koji mnogo ne govore. Nije predviđena kvalitetna standardizirana evaluacija jer se umjesto kriterija suočavamo s poklonjenim ocjenama ili predviđenim neocjenjivanjem za niže razrede osnovne škole.

Proces ocjenjivanja, dakle vrednovanja, itekako čini odgojnu ulogu škole. Ako izostane ocjenjivanje, pogotovo u nižim razredima osnovne škole kada je mogućnost utjecaja na djecu najveća, to će značiti nevrednovanje naučenoga odnosno stečenoga znanja, to jest uloženoga truda. To smatram strahotom pedagoškoga (ne)djelovanja. Tko će djecu motivirati za rad ukoliko nemaju osobni interes za pojedine sadržaje? To bi bio samo nastavak vrtičke dobi i „zrelosti” za usvajanjem novih sadržaja. Činjenica da su djeca svjesna da neće biti vrednovana uljuljkuje ih u blaženome neznanju koje će se kasnije negativno odraziti u višim razinama školovanja. Tko će

i kako prijeći taj most s neocjenjivanja na ocjenjivanje i procjenjivanje? U kojoj će mjeri sustav vrijednosti učitelja i učenika biti doveden u pitanje? Spoznaja učenika da neće biti ocijenjen/vrednovan praktično će se pokazati u neučenju – znači ne moram znati, to jest ne moram učiti. To ujedno znači i da nema motiva jer kod malene djece motivi su natjecateljskoga karaktera (ne kompetencijskoga već kompeticijskoga) da bude bolji od drugih i da to drugi vide. Njima u ovoj dobi nije motiv znati nego pokazati se. Oni još ne razumiju da uče radi sebe i svoje budućnosti. Odgojno gledano, ocjenjivanje i sustavno vrednovanje jest pitanje prilagođavanja ozbiljnijim kriterijima, složenijim zadacima i rezultatima. Ako nema ocjenjivanja, onda to više nije dio CKR-a nego inauguriranje alternativnih škola (Waldorf, Montessori...) u državni sustav školstva. Odgojni utjecaji zaživjet će time što će se djeca pripremiti da je život utakmica u kojoj se sve vrednuje (doduše na razne načine i s različitom svrhom) i što prije to shvate, to bolje za njih. Ako ništa drugo, to će ih motivirati da se ponose peticom i da većina u toj dobi teži prema njoj, a ne da se poklanjaju ocjene u osnovnoj i srednjoj školi, što se kasnije reflektira na ostvarenje niskih studentskih standarda. Čak i u studentskoj dobi mnogi su me studenti pitali mogu li izaći ponovno na ispit jer nisu zadovoljni ponuđenom ocjenom. I ovakvi evaluacijski procesi bit će kasnije poticaj u zrelijoj dobi kao potreba za cjeloživotnim obrazovanjem, a time natjecanje sa samim sobom ali i konkurentno natjecanje u gospodarskome dijelu života. Dakle, pitanje vrednovanja ujedno je pitanje vertikalne opstojnosti vrijednosnoga sustava koji se razvija tijekom godina.

Govoreći o odgojnim vrijednostima unutar ponuđenih kurikula valja reći da su i one upitne (što iz dosadašnjega iskustva znamo) jer je prožetost odgojnih i obrazovnih čimbenika u praksi već davno izostavljena. Ako i postoji negdje skromno na papiru, praktična odgojna djelovanja pokazuju se zanemarivima. Škola prepušta „odgojna djelovanja” rabijatnim roditeljima koji već od kuće nose neodgoj pa bi htjeli i nastavnike preodgajati. O nedostatku odgojne kulture učenika - i zbog toga odgojne nemoći nastavnika - svjedoče već duže vrijeme dogodovštine u našim školama kojima „upravljaju” nepodobni, neodgojeni roditelji. Nameće se pitanje jesmo li digli ruke od odgojnoga djelovanja. U svim segmentima kurikula taj dio treba posebno naglasiti i na njemu inzistirati.

Iz toga proizlazi da bi temelj CKR-a trebale biti odgojne znanosti unutar reformskih zahvata i to ne samo sa stručnjacima odgovarajućih profila nego i visokoobrazovnim institucijama koje educiraju studente - buduće nastavnike u osnovnim i srednjim školama. Budući da takvih reakcija nema, a trebali bismo se osjećati pozvanima i prozvanima, nameće se trilema. Radi li se o komociji, želi li se išta učiniti i zna li se što bi trebalo? Ili je u pitanju kombinacija spomenutoga? Generalno gledajući, čini se da nisu zastupljene osnovne generičke vještine koje se moraju razvijati. TUNING projektom Europske komisije sačinjen je cjelokupan pregled ovih vrijednosti koje bi trebale imati svoju razvojnu liniju tijekom cijeloga školovanja uključivo i fakultete. Samo orijentacijski reći ću da se to odnosi na osnovne vještine (jezična, numerička, tehnička, notna i druge pismenosti), ljudske sposobnosti (komunikacijske i timski rad...), konceptualne vještine (prikupljanje i organizacija podataka, učiti kako se uči – inovativno, kreativno, sustavno), osobne vještine (odgovornost, upravljanje vre-

menom, samoprovjera...), društvene vještine (stavovi, socijalna odgovornost, angažiranost, uspjeh), društvene kompetencije (komunikativnost, empatija, emocionalna inteligencija, socijalna inteligencija...). To je samo površan pregled vještina koje bi svoju ulogu trebale u kurikulumima odraditi u horizontalnome i vertikalnome smislu.

Odnos znanja i ishoda – horizontalno/vertikalna prohodnost

Imajući ove kvalifikacije u vidu, uočljivo je da nema 'crvene niti' kroz cijeli program CKR-a koja bi sve povezivala cijeneći pritom sve specifičnosti i različite kriterije provedbe pojedinih kurikula. A to zapravo nije ni čudno jer je ekipa autora vrlo šarolika. Stotine stručnjaka radilo je pod različitim okolnostima, u različitim uvjetima, iz različitih profesionalnih područja, različitoga predznanja, iskustava, sposobnosti... Pod takvim uvjetima gdje su pojedinci ujedno radili u okolnostima javnoga poziva, a ne pod „kišobranom” odgovorne profesionalne kvalifikacije kao strogoga i odgovornoga radnog zadatka – nije bilo moguće nešto drugačije ni očekivati. Poticaji za kritičko mišljenje, kreativan pristup radu, promoviranje izvrsnosti, ostvarenje visoke razine uz pokušaje promjene stavova - uvažavajući pritom sustav vrijednosti, a time i ostvarenje afirmacije pojedinaca - neki su od elemenata kojima bi se trebalo voditi u ostvarenju kvalitetnih kurikula.

Sintagma koja je u posljednje vrijeme previše rabljena jest fraza „ishodi učenja”, a govori o rezultatima koje treba postići za svaki pojedini predmet. Promatrano „hladne glave” to zvuči kao zaključak nekoga pledoajea, neke političke akcije, a zapravo je prijepis „modernoga” razmišljanja iz stranih dokumenata (što je naša česta boljka). Korisnije i zanimljivije jest spoznati koja su konkretna znanja učenici stekli. Na jasno postavljeno pitanje dobiti jasan odgovor. Uporabom pojma „ishodi” stječe se dojam da se u praksi ništa ne mijenja, ali na papiru zvuči trendovski te bi se auditorij time mogao uvjeriti u suvremenost pristupa i djelovanja (nije „knowledge” nego „outcomes”). Znanje je lako provjeriti konkretnim pitanjima, a ishode je teže „vrednovati” jer su dani široko i deskriptivno pa ih treba „frizirati”, dopuniti, pojasniti, konkretizirati. I pritom ne bismo bili sigurni da smo postigli cilj jer je sve apstrakcija. Utvrđujući ishode teško je utvrditi što je tu minimum, a što maksimum učeničkih ishoda. Primjena tabličnoga prikazivanja i evidentiranja ishoda ne pridonosi ničemu osim što odgojno-obrazovni proces i nastavnikov rad komplicira i čini ga birokratskim.

To posebno dolazi do izražaja u okolnostima horizontalno-vertikalne (ne)povezanosti. Jedan od temeljnih ciljeva ove reforme bilo je ostvarenje ove prohodnosti. Međutim, dogodilo se nešto drugo. Činjenica je da kurikuli nastavnih predmeta određuju svrhu i ciljeve učenja/pučavanja nastavnoga predmeta, zatim strukturu pojedinoga predmeta u vertikali (npr. 5., 6., 7., 8. razred), ali ne i u horizontali (npr. povezanost Matematike i Informatike kao srodnih predmeta u jednome razredu (npr. 8. razred). Isto vrijedi i u predmetima, na primjer Zemljopisu i Povijesti. Nema povezanosti i nadopunjavanja materije iz oba predmeta istoga razreda. Da je ta povezanost prisutnija, učenje bi bilo lakše, smislenije, povezanije, a rezultati bolji pa bi i vrednovanje (ocjenjivanje) bilo kompatibilnije. Mogući dokaz tome vidljiv je iz PISA projekta gdje

su utvrđeni navodno loši rezultati naših učenika iz pismenosti materinjega jezika, prirodnih predmeta i iz matematičke pismenosti. Jedan od razloga jest neujednačenost kriterija učenja i poučavanja te očekivanosti ishoda – nema „protočnosti” obrazovnih sadržaja i informacija kao ni međusobnoga nadopunjavanja. Rezultat je manjkavo znanje koje nije funkcionalno, adekvatno upotrebljivo i šire primjenjivo pa su pretpostavke za razvoj kreativnosti, inovativnosti, kombinatorike, a time i interdisciplinarnosti uvelike smanjene. A cilj suvremene nastave upravo je funkcionalnost, a time fleksibilnost i operativnost u primjeni. Sve to onda čini kvalitetne pretpostavke za cjeloživotno učenje.

S obzirom da CKR predstavlja dio strategije koja nema zakonsku težinu i lavira pod određenim pretpostavkama mogućega budućeg djelovanja – ponuđeni kurikuli djeluju virtualno jer su premalo konkretizirani i stabilni ostavljajući manipulativni prostor, što nije loše, ali se postavlja pitanje čemu taj prostor služi. Prilikom izrade kurikula došlo je do induktivno-deduktivnoga nesklada pa time i nefunkcionalnosti. Dominira induktivni put gdje se prvo koncentriralo na programe bez akceptiranja zakonskoga okvira pa tu nema implementacije strateških odluka i rješenja (koje sugerira Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije). Tek je mjestimično prisutna primjena s općega na pojedinačno (dedukcija) odnosno primjena zakona i pravila iz dokumenata koji se djelomično infiltriraju u programsku operativu. Rezultati koji se očekuju od provedbe pojedinih programa u nastavi strogo su specifični, to jest odvojeni. Nema sinergije, nadopunjavanja, uzajamnoga povezivanja između ishoda čak i srodnih predmeta (npr. unutar cjeline prirodnih ili društvenih programa), a kamoli između manje srodnih obrazovnih kurikula (npr. Matematike i Hrvatskoga jezika). Između svih njih mora postojati zajednički nazivnik ili barem elementi zajedništva kojima se međusobno nadopunjuju.

Da bi to tako trebalo izgledati, vidljivo je još iz *Preporuke Europskoga parlamenta i CARDS programa* (2006.) gdje se spominje osam kompetencija neophodnih za cjeloživotno obrazovanje, a osnovno i srednje obrazovanje baza su takvoga reformskog procesa. Istina, poštivale su se preporuke u obliku kompetencija: matematičko-logičke kompetencije i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji; komunikacija na materinjemu jeziku; komunikacija na stranome jeziku; kompetencija učenja; digitalna kompetencija; smisao za inicijativu i poduzetništvo; kulturološka osjetljivost i izražavanje; društvene i građanske kompetencije. Sve ovo dano je u formi kompetencija, ali pod pretpostavkom usvajanja odgovarajućih znanja. Ako bolje pogledamo ovaj „popis želja”, on predstavlja školske predmete. Neki od njih već desetljećima krase naše imenike, a drugi su tek perspektivan uvjet za nove kurikule. Dakle, ove europske novosti stare su desetak godina i nisu ništa novo. Trebamo im se samo prilagoditi na svoj autentičan način.

Zanimljivo je da ni u kakvim preporukama izvana kao ni u svježim kurikulskim ostvarenjima nema zacrtanih psiholoških standarda koji bi osiguravali realizaciju obrazovnih i odgojnih procesa kao što su: postići, oblikovati snagu identiteta ličnosti; formirati hrabrost za stav, istupe, ideje; postići oblikovani sustav odgovarajućih kriterija i vrijednosti (intelektualne, moralne, radne...); postići sposobnost

za izražavanje argumentirane kritičnosti bez paušalnih ocjena; ostvariti autoritet temeljen na kvalitetama osobnosti; ostvariti odgovornost prema sebi i drugima kao stupanj kvalitete upravljanja svojom ličnošću, obrazovnim procesima kojih smo dio, a time i sustavom reforme koji se u najboljoj namjeri mora mijenjati, korigirati i uvijek iznova dotjerivati. Jer to svaka reforma traži - stalne mijene i kvalitetne pomake.

Akademik Krešimir Nemeć

HAZU i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Posrijedi je teško prohodan tekst, pisan zamornim metodičko-didaktičkim metajezikom prepunim birokratskih fraza i mutnih sintagmi kojima kao da je cilj prikriti pedagoške, znanstvene i stručne nedostatke projekta. Odmah treba konstatirati da smo dobili slab, nedoraden i manjkav tekst iza kojega se krije ne samo nekompetencija nego i opasni voluntarizam. Autori kurikula nisu se prilikom izrade konzultirali ni s relevantnim institucijama (primjerice s Odsjekom za kroatistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, s katedrama za hrvatsku književnost na sveučilištima u Osijeku, Rijeci, Zadru, Splitu ili Puli, s Razredom za književnost i Razredom za filologiju HAZU) niti s priznatim stručnjacima iz područja lingvistike i znanosti o književnosti. Čini se kao da njima nitko ne treba, a to se vidi i u poslu što su ga obavili. Ostentativno se izbjegavaju glagoli „znati” i „naučiti” kao očito nepoželjni ili čak prevladani, a u prvi plan stupaju demagoške floskule i isprazne didaktičko-metodičke formule, poput vrlo općenitih i stalno ponavljanih „ishoda učenja” ili nejasno definiranih pojmova kao što su „stjecanje kompetencija”, „vještina komunikacije” i slično.

Iz konfuznoga kurikula nije posve razvidno kako će se strukturirati nastavni sadržaji pa prijete potpuna disperzija u distribuiranju sadržaja i tema iz književne povijesti. Nemoguće je naći primjer neke zemlje u kojoj se odgovorni za odgoj i obrazovanje tako podcjenjivački odnose prema vlastitoj kulturi i tradiciji. Brza primjena kurikula otvorila bi prostor za improvizaciju, dezorijentiranost i kaotičnost u nastavi. Potrebna je široka i dugotrajna javna rasprava u koju će biti uključene sve relevantne institucije i pojedinci. U takvoj otvorenoj, tolerantnoj i ideološki neostrašćenoj raspravi treba „odvagnuti” sva dosadašnja pozitivna i negativna iskustva i utvrditi precizan nastavni plan: kamo idemo i što želimo. Bez stručnoga osposobljavanja nastavnika svaka je reforma unaprijed osuđena na neuspjeh.

Prof. dr. sc. Marko Palekčić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju i Centar za obrazovanje nastavnika

Cjelovita kurikularna reforma – višestruko dvojbena koncept i dokument

Razlikovnost pedagoške i obrazovno-političke perspektive
u odnosu na kurikulum

Dok obrazovno-politička perspektiva u odnosu na kurikulum predstavlja pragmatično-provedbeni plan djelovanja, pedagoška 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 kurikula, iz pedagoške 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 svoga istraživanja i svoje kritike. Iz pedagoške perspektive predložena Cjelovita kurikularna reforma pokazuje se kao višestruko dvojbena koncept i dokument (Okvir nacionalnoga kurikuluma).

Nedostatna demokratska i znanstvena legitimacija
odabranoga koncepta kurikula

Ono što izostaje u raspravama o CKR-u jest rasprava o implicitnim i eksplicitnim pretpostavkama odabranoga kurikulnog koncepta iz perspektive hrvatske kulturne i pedagoško-obrazovne tradicije i njezina identiteta. U zapadnoj civilizaciji postoje dvije dominantne kulturno-obrazovne tradicije: anglosaksonska (atlantska) tradicija kurikula i instrukcije te kontinentalno-europska tradicija nastavnoga plana i programa i didaktike s orijentirajućom idejom vodiljom – humanističkim obrazovanjem. Te su dvije tradicije u svome čistom idealno-tipskom obliku nesumjerljive. (Vidi bitne razlike među tim kulturno-obrazovnim tradicijama navedene u tablici!).

Plodonosni dijalog među predstavnicima tih tradicija (u smislu što jedna može naučiti od druge) davno je započeo, samo što o tome nema ni riječi u raspravama o reformama obrazovanja u nas. Neke pribaltičke kao i neke skandinavske zemlje odabrale su kombinaciju kurikula i nastavnoga plana i programa, odnosno didaktike i metodike kao svoga kulturnog identiteta. Dijalog među tim tradicijama u našim

uvjetima treba voditi sa znanstvenim i prosvjetno-pedagoškim argumentima uvažavajući našu obrazovno-kulturnu tradiciju.

Tvorci CKR-a odabrali su koncept kurikula. Pri tome nisu argumentirali svoj odabir niti su o odabranome 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 (Kina, Šangaj) u PISA ispitivanjima odustale od daljnega sudjelovanja u tim međunarodnim ispitivanjima znanja – a upravo uspjeh u tim ispitivanjima služi kao kriterij uspješnosti kurikulnih reformi u pojedinim zemljama.

Koncept kurikula koji je orijentiran na ishode, odnosno standarde i kompetencije, već je odavno primijenjen i provjeren, primjerice u Sjedinjenim Američkim Državama 1991. godine (npr. K.E.R.A. – engleska skraćenica za *Kentucky Education Reform Act*) i u Njemačkoj 1967. godine (npr. Reforma obrazovanja kao revizija kurikula - njemački *Bildungsreform als Revision des Curriculums*). Obje kurikulne reforme, a i mnoge reforme koje su implementirane kasnije (primjerice one zasnovane na takozvanim standardima obrazovanja u Njemačkoj i Austriji), proglašene su neuspješnim ili su im upućene masovne kritike kako znanstvenika, tako i nastavnika svih razina školskoga sustava. Neuspješnost kurikulnih reformi s obzirom na postavljene ciljeve pokazuju i sva ozbiljna znanstvena empirijska istraživanja u obje navedene zemlje. Posebno se to odnosi na neodrživa obećanja u vezi s jednakim obrazovnim mogućnostima za sve učenike različitih socijalno-ekonomskih sredina. Na temelju kojih bi argumenta predloženi CKR trebao biti uspješan kada je on „blijeda” kopija navedenih kurikulnih 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

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, preustrojiti, preinačiti, dati drugačiji oblik čemu. Budući da se kurikulne promjene razmatraju iz kuta puke pragmatike, teorijsko utemeljenje formi odgoja, obrazovanja i nastave (kao oblika odgoja) izostaje u svim reformama obrazovanja jer njezini tvorci ne umiju izdići rasprave o reformama na teorijsku razinu – na razinu pojma. Otuda možemo reći da oni „nemaju pojma” (pedagogijskoga pojma). To se očituje i u tome što se u prijedlogu kurikulne 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 shvaćanja temeljne pedagojske i didaktično-nastavne strukture. Naime, ovom kurikulnom reformom želi se napraviti pomak od usmjerenosti sadržajima k usmjerenosti odgojno-obrazovnim ishodima (ishodima učenja) te od isključivoga prijenosa sadržaja k razvoju kompetencija učenika. To su prividne („lažne”) dvojbe proistekle iz perspektive pragmatičkoga 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 pedagojska i didaktična struktura pojmljena na teorijskoj razini glasi: djelatnost učenika orijentirana je na predmet privajanja, a djelatnost učitelja orijentirana je na djelovanje posredovanja - cilj djelatnosti učitelja jest djelatnost privajanja 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 obrazovnome sustavu ne leže ni u volji kao njezinu početku (nastavni plan i program) ni u učinku (kurikul) kao njezinu kraju. Nastava u svome 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 izgrađenoga teorijskog stajališta, ponuditi načine dijalektičkoga razmatranja odnosa 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 posredovano je privajanje negenetičkih dispozicija za djelovanje. Nastava je posredovano privajanje negenetičkih *objektiviziranih* dispozicija za djelovanje.

Odnos obrazovanja i kompetencija u različitim konceptima obrazovanja/izobrazbe nastavnika

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 vodila izgradnji kompetencija. Kompetencije iz pragmatičke obrazovno-političke perspektive način su prilagodbe na brze promjene tržišta rada u takozvanome globaliziranom društvu. Odgojna nastava koja obrazuje pedagojski je pandan obrazovno-političkoj perspektivi.

Kriza obrazovnih sustava jest izostanak kulturalne ideje - ideje obrazovanja. Umjesto obrazovanja u CKR-u se govori o odgojno-obrazovnim ishodima i očekivanjima. Odgoj i obrazovanje putem nastave u CKR-u se ne spominju kao ni sam pojam nastave. Obrazovanje se, međutim, ne može reducirati na kompetencije. Kompetencije funkcioniraju samo u „cilj-sredstvo” shemi – samo u funkcionalno-instrumentalnome odnosu. Svrha i smisao nastave i škole ono je što nedostaje u promišljanju reformi obrazovanja. Brzo širenje orijentacije na kompetencije upravo je surogat nečega čega nema - jasnoće i usuglašenosti oko toga što je smisao i svrha škole (i nastave) kao institucije. Sadržaji ne mogu biti samo sredstvo u funkciji izgradnje kompetencija (CKR). S druge strane, važan uvjet i rezultat obrazovanja – primjerice interes ili znatiželja, ne mogu se formulirati u obliku kompetencija. Nastava orijentirana prema kompetencijama sprječava obrazovanje i nije spojiva s pedagoškim zahtjevom za obrazovanjem kako ga, na primjer, postavljaju Kant, Hegel i Humboldt. Uravnotežen diferenciran odnos obrazovanja i kompetencija jest važan. U tradiciji našega obrazovanja uključen je i rad na izgradnji kompetencija kao ishoda učenja, ali se oni ne apsolutiziraju nego povezuju s (općim) obrazovanjem i diferenciraju njihovu važnost u skladu s prirodom vrste 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 za osnove i srednje škole.

Budućim nastavnicima objašnjava se da kompetencije nisu sadržajno neutralne. (Primjerice, policajac i kriminalac mogu raspolagati istim umijećima.) Cilj nastave nije ni stjecanje činjeničnoga 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 takozvani *input* - nastavni plan i program tvoraca reformi) neće biti prevladano slijepom primjenom (pukih) kompetencija (što zagovaraju tvorci CKR-a). Samo kombinacija znanja i kompetencija bez pojma obrazovanja jest opasna jer opet zagovara tehnološki model koji više sličí psihološko-socijalnom inženjeringu nego pedagoški promišljenome pothvatu koji je vođen orijentirajućom idejom obrazovanja. Umjesto nametanja jednoga 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 kurikula.) Otuda način pripreme nastavnika u skladu s CKR-om, koji se jedino može ostvariti vrstom treninga (koji pak s našom obrazovnom tradicijom nije spojiv), a osim toga ima i znatne nuspojave (*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 koncipiranoga CKR-a je dvojbená. Posebno kada se zna da je doprinos nastavnika i škole izgradnji kompetencija kod učenika samo oko trideset posto. „Nove” metode poučavanja i učenja (posebno ta-

kozvana istraživačka i „otvorena” nastava) nisu u skladu s temeljnom pedagoškom strukturom poučavanja i učenja te ne postoji ni jedna sustavna, ozbiljna istraživačka studija u svijetu koja bi empirijski potvrdila njihovu učinkovitost. Naprotiv! One su sasvim neprimjerene slabijim učenicima kao i nastavnicima početnicima.

(Izvor: Marko Palekčić, *Cjelovita kurikularna reforma- višestruko dvojbjen koncept i dokument*, Školske novine, 12, Zagreb, 3. svibnja 2017., str. 13-14.)

Od inputa do ishoda učenja

Obrazovno-politički motivirani pomaci u kurikulnim reformama

Zajedničko obilježje u svim reformama obrazovanja u svijetu, pa i u Hrvatskoj (posebno vidljivo u CKR-u), jest *politički* motivirano pomicanje pedagoške pozornosti sa škole na učenice i učenike, s poučavanja na učenje i – poopćeno – s inputa na output odnosno na ishod(e) škole i nastave. Opća je tendencija, dakle, pomak s inputa na outpute i s outputa na ishode. Taj se iskaz može zorno prikazati i protumačiti pomoću sljedeće tablice.

	prethodno	naknadno
izvana	INPUT	OUTPUT
iznutra		ISHOD (OUTCOME)

Razlika između outputa i ishoda veoma je važna.¹ Outputom se općenito smatra rezultat koji se može uzročno pripisati inputu kao i procesu posredovanja između inputa i outputa. Ako se output stvara aktivnostima sustava, on se bez ograničenja može pripisati tome sustavu kao njegovo postignuće. U obrazovanju se kao output mogu shvatiti zbivanja na institucionalnoj razini, dakle događaji poput kvote pohađanja, stope diplomiranja, kvote prekida školovanja (*dropout*), ponavljanja razreda, prelaska u više škole, kao i sve to u odnosu na društveno podrijetlo, spol, nacionalnost učenica i učenika i tako dalje. Ti kvantitativni strukturni pokazatelji ne govore, međutim, ništa o kvaliteti outputa. Nju označava pojam ishoda učenja (*learning outcomes*). Ishodi su (i) posljedica outputa, ali se ne mogu pripisati sustavu kao njegovo izravno postignuće.

U kontekstu obrazovanja razlikovanje outputa i ishoda važno je zbog toga što proksimalni uvjeti učenja (kod ishoda učenja) nisu vezani uz školu i nastavu nego uz pojedinca koji uči. Ako ljude poimamo kao autonomne odnosno autopoetske sustave, učenikovo učenje ne može se smatrati izravnim učinkom škole i nastave

1 Rad je dio šire studije u nastanku. Ovaj izvadak odnosi se na predstavljanje shvaćanja poznatih svjetskih stručnjaka iz područja pedagogije, nastave i reforme obrazovanja. U ovome je prilogu riječ o shvaćanjima poznatoga švicarskog pedagoga Waltera Herzoga (Herzog, 2013., 2016.).

(prema teorijskim osnovama kurikulnih reformi - teorije sustava i konstruktivizma). Kao što tablica dalje pokazuje, pomicanje pedagoške pozornosti ne odgovara samo promjeni perspektive s „prethodnoga” na „naknadno” stanje nego i s „izvana” prema „unutra”, to jest s izvanjske strane škole u njezin unutarnji prostor. Ono što reformatore kurikula zanima nisu (samo) izvana vidljiva postignuća škole kao institucije, dakle output u obliku diploma, prijelaza, prekida školovanja i slično, nego i kvaliteta outputa koja se može utvrditi na osnovi uspjeha učenica i učenika u učenju (*learning outcomes*). S tom svrhom treba steći uvid u nutrinu škole, to jest prebaciti se s institucionalne na individualnu razinu. Dok statistike o kvotama pohađanja i diplomiranja mogu izraditi same institucije (npr. izdane isprave o promociji, svjedodžbe s ocjenama), za utvrđivanje stanja učenja potrebna su mjerenja koja vrše eksperti i agencije izvan škola. Budući da se ocjenama - zbog njihove niske psihometrijske kvalitete - ne vjeruje, neophodna su posebna zahtjevna mjerenja, „sustavi monitoringa i evaluacije”. Mjerenje postignuća učenika u učenju pokazuje se, prema tome, kao neophodan element „kvalitativnoga obrata” u međunarodnome diskursu o obrazovanju.

Dva modela izrade kurikula s obzirom na output i ishode učenja

U reformama kurikula mogu se, uvjetno rečeno, izdvojiti dva modela izrade kurikula - jedan orijentiran na output i drugi orijentiran na ishode učenja.

- a) Pomakom upravljanja, odnosno kontrole sustavom obrazovanja od inputa k outputu, želi se naglasiti važnost izlaznoga proizvoda koji je definiran ciljevima sustava. On se nastoji kontrolirati uvođenjem obrazovnih standarda odnosno mjerenjem znanja i kompetencija učenika. U okviru toga modela naglašava se vrijednost mjerenja kompetencija učenika s ciljem poboljšavanja kvalitete škole i nastave, s preciznije naznačenom orijentacijom njihova djelovanja. Pretpostavka te kvalitete jest kvantitativna redukcija opsega nastavnih sadržaja, promjena načina poučavanja i učenja u nastavi i utvrđivanje standarda postignuća učenika. Riječ je o modelu promjene obrazovnoga sustava putem veće kontrole i rigoroznijega upravljanja sustavom.
- b) Kao output kriteriji vrijede efikasnost, učinkovitost i jednakost sustava. Efektivnost je mjera za učinkovitost neke djelatnosti ili mjere u odnosu na definirani cilj. I output i ishodi usmjereni su na dostizanje ciljeva, ali su im ciljevi različiti. Obrazovni outputi izravni su rezultati procesa obrazovanja - s jedne strane kvote završavanja škole, a s druge strane kompetencija i sposobnosti (i vještina) učenika na kraju obrazovanja (izobrazbe). Učenička postignuća direktan su rezultat aktivnosti nastavnika. Ako nije riječ o ishodima učenja, tada output i rezultati nastave stoje u linearnome odnosu.
- c) U modelu kurikula orijentiranome na ishode učenja proksimalni uvjeti učenja nisu vezani uz školu i nastavu nego uz pojedinca koji uči. Naglasak je na distalnim čimbenicima školskih postignuća učenika. U ovome modelu naglasak nije na nastavi i lege artis profesionalnome didaktičkom djelovanju nastavnika nego na treningu nastavnika s ciljem poboljšavanja

ishoda učenja. Zbog toga u tome modelu naglasak ne leži na nastavi. Ona jednostavno nije dio ovoga sustava (kao što to pokazuje CKR). Učenikova znanja samo su „sredstvo” za razvoj kompetencija odnosno takozvanih ishoda učenja. Ona nemaju intrinzičnu vrijednost po sebi. Polazna osnova nisu nastavni sadržaji nego pitanje: koje se kompetencije mogu steći na kojim sadržajima?

- d) I output i ishodi orijentirani su na dostizanje ciljeva. U output modelu učenikove kompetencije dovode se u vezu sa samim sustavom, za razliku od modela orijentiranoga na ishode učenje u okviru kojega su postignuća učenika relativno neovisna o samome sustavu. Ishodi (učenja) jesu srednjoročni i dugotrajni učinci obrazovanja na druge društvene i gospodarstveno relevantne čimbenike kao što su zaposlenje, zdravi načini življenja ili politički angažman. Ishod odgovara učinku koji izaziva output sustava u nekome drugom sustavu. Output leži u rukama sustava i sustav ga može kontrolirati, dok su ishodi uvjetovani drugim čimbenicima nad kojima sustav nema izravnu kontrolu. Output i ishodi pojmovno se razlikuju, posebno u tome što se ishodi lokaliziraju sasvim izvan škole, odnosno obrazovnoga sustava, dok učenje učenika i učenica, odnosno njihove stečene kompetencije i sposobnosti, potpadaju pod pojam outputa i time su izravan učinak škole i nastave. U modelu orijentiranome na ishode riječ je o „tržišnome” modelu izrade kurikula. Ishodi impliciraju performativnu ideju znanja. Tvorc CKR-a pišu o ishodima učenja, a zapravo pod tim podrazumijevaju rezultate outputa. (To zamjenjivanje ishoda učenja s rezultatima učenja vidljivo je i u implementaciji sustava Bolonjskoga procesa na razini sveučilišta. Reforme mijenjaju škole i sveučilišta, ali i škole i sveučilišta mijenjaju reforme!) Time je njihov projekt i teorijski i metodološki proturječan i nedosljedan.

U kakvome odnosu stoje modeli izrade kurikula i načini ispitivanja učenika: TIMSS i PISA

TIMSS je orijentiran više na sadržaj kurikula, a PISA pokušava testirati primjenu znanja u svakodnevnim životnim situacijama. U TIMSS ispitivanjima učenika težište se stavlja na prisvajanje obrazovnih sadržaja (na više različitih razina ili dimenzija, primjerice, zaključivanje, analiza i sinteza, primjenjivost znanja). Rezultati se povezuju s planiranim i ostvarenim kurikulumom. U PISA ispitivanjima učeničkih postignuća favorizira se sustav koji težište stavlja na kompetencije i performativnost znanja, a ne na obrazovne sadržaje. Iza PISA ispitivanja stoji shvaćanje prema kojemu obrazovni sustav služi samo kao instrument za tržište rada, dakle ekonomskim interesima. PISA ne pokazuje koliko je dobar ili samo uspješan obrazovni sustav, nego samo što pokazuju petnaestogodišnjaci na testu. To je važna razlika.

Kod TIMSS ispitivanja slučaj je upravo obrnut. PISA ispitivanja nisu prilagođena kurikulumu, odnosno ona ne ispituju koliko dobro jedan obrazovni sustav dostiže postavljene ciljeve (a to je upravo cilj TIMSS ispitivanja). PISA ukazuje na veliku povezanost školskoga uspjeha sa socijalnim statusom učenika. Iz rezultata koje postižu učenici na PISA ispitivanjima ne mogu se prebrzo izvoditi zaključci o kvaliteti škole i nastavnika. Ta veza nije potvrđena rezultatima znanstvenih istraživanja. Rezultati

na TIMSS ispitivanjima, međutim, mogu se dovesti u izravnu vezu s kvalitetom sustava odnosno nastave. PISA ne ispituje što je dijete u skladu sa svojom dobi i propisanim gradivom usvojilo i prisvojilo, nego kako naučena znanja, ali i vještine i stavove, dijete može primijeniti u vrlo širokome spektru različitih životnih situacija, koje se ne mogu dovesti u uzročnu vezu s kasnijim ishodima (na primjer zaposlenjem). U TIMSS ispitivanjima riječ je o obrazovanju, a PISA ispitivanja ne mjere obrazovanje nego je riječ o PISA – kompetencijama.

Modelu orijentiranome na ishode učenja korespondira PISA model ispitivanja znanja odnosno dekontekstualizirani pragmatički način mjerenja kompetencija učenika. Modelu orijentiranome na output odgovara, uvjetno rečeno, više TIMSS model ispitivanja učenika. Ispitivanju učenika prema modelu TIMSS gotovo bi sasvim odgovarao prošireni output model izrade kurikula. Naime, povezivanje outputa s inputom i procesom posredovanja između inputa i outputa činio bi taj (korigirani output) model uravnoteženijim i pedagoški prihvatljivijim od onoga jednostrano orijentiranoga na output. U tome bi modelu posredovanje nastavnika i prisvajanje učenika stajali u međuovisnome pedagojski shvaćenom odnosu. Učenikova postignuća ocjenjivala bi se u ovisnosti o sadržajima i ciljevima sustava odnosno o proksimalnim čimbenicima učeničkih postignuća. Ovaj model implicira subjekt-objektnu ideju znanja. Iza toga modela stajala bi jasna pedagoška koncepcija školskoga poučavanja i učenja odnosno ustroja kurikula. U tome konceptu izrade kurikula prevladavala bi jedna kulturalna ideja – ideja obrazovanja. Odnos između svrhe i funkcija škole i nastave bio bi primjerenije razmatran.

Kako je ustrojen trenutni hrvatski kurikulum? To tek treba utvrditi. Ali dobri rezultati koje su hrvatski učenici postigli u TIMSS ispitivanjima (2015.) i nešto lošiji rezultati na PISA ispitivanjima (2015.) mogu se interpretirati i s obzirom na ustroj hrvatskoga kurikula i na navedene trenutke s obzirom na razlike između TIMSS i PISA ispitivanja učenika. U drugome modelu koji je orijentiran na ishode učenja kulturalna ideja obrazovanja izostaje. U njemu dominira pragmatičan pristup izrade kurikula s izraženim psihološkim i konstruktivističkim shvaćanjima učenja u kojemu poučavanju pripada sekundarno mjesto. U ovome modelu dominira orijentacija na društvenu ulogu škole i nastave.

Rezultati znanstvenih empirijskih istraživanja
o uspješnosti modela reformi kurikula i
posljedice za novu konfiguraciju pedagoškoga polja

Rezultati empirijskih istraživanja obrazovanja u svijetu pokazuju konzistentan rezultat. Proksimalni uvjeti učenikovih postignuća (kao što su obilježja učenika, kvaliteta nastave, vođenje razreda, potpora roditelja, okoliš stanovanja) važniji su nego distalni čimbenici (kao što su okrug, organizacija škole, školsko ozračje). Obrazovno-političke mjere putem izrade različitih modela kurikula pokazuju se kao učinkovite ako dostižu proksimalne uvjete, to jest ako se mogu prevesti u djelovanje nastavnika ili druge mjere oblikovanja nastave. Model izrade kurikula orijentiran na ishode učenja (CKR) težište ima na distalnim čimbenicima i otuda će se vjerojatno

pokazati, ako zaživi, kao neučinkovit model poboljšavanja kvalitete škole i nastave te dostizanja kasnijih ishoda učenja. Znanstvena empirijska istraživanja pokazuju da oba modela reforme kurikula doprinose pogoršavanju situacije slabijih učenika, depriviranih učenika, učenika s nedovoljnim znanjem 'jezika nastave' te djece imigranata i manjina.

U praksi se susrećemo s međunarodnim diskursom o reformi obrazovanja koji (suprotno rezultatima empirijskih znanstvenih istraživanja) iznova konfigurira pedagoško polje škole tako da pozornost s jedne strane usmjerava na ono što se u školi uči, a s druge strane - tako reći istodobno - odvraća od uvjeta školskoga učenja, što čini bit reformi obrazovanja zasnovanih na ishodima učenja (CKR). Time što se pedagoška pozornost pomiče s inputa na ishod obrazovnog sustava, gubi se smisao za raznolikost, heterogenost, proturječnost i nepredvidivost uvjeta pod kojima se odvija pedagoško djelovanje odnosno smisao za kompleksnost polja školske pedagogije. Nova konfiguracija pedagoškoga zbivanja u školi i nastavi skreće pozornost sa složenih uvjeta u kojima nastavnice i nastavnici obavljaju svoj zahtjevan posao. Žarko svjetlo koje obrazovna politika usmjerena na rezultate baca na cilj učeničkih postignuća u učenju ostavlja u tami uvjete pod kojima se ostvaruju postignuća učenika. Transparentnost koju stvara usmjerenost na rezultate škole i nastave kupljena je netransparentnošću u pogledu uzroka koji su odgovorni upravo za te rezultate. Uslijed toga procesualni uvjeti nastave izmiču pozornosti obrazovne politike (posebno vidljivo u CKR-u).

Time što se output ne razlikuje od ishoda, a ponašanje učenica i učenika pri učenju predstavlja se kao izravan rezultat škole i nastave, stvaraju se nerealna očekivanja u pogledu učinkovitosti obrazovanja. U poljutami nedovoljno rasvijetljenoga unutarnjeg prostora škole širi se stav racionalnosti koja nastavu svodi na jednostavnu shemu „cilj-sredstvo”. Vjeruje se da se obrazovanje može gotovo u potpunosti optimizirati prema želji, samo ako se postave jasni ciljevi, a ostvarenje ciljeva strogo se provjerava mjernim postupcima. Rezultati znanstvenih empirijskih istraživanja pokazuju da oba modela reforme kurikula imaju znatne negativne nuspojave kao što su „teaching to the test” (Sadržaji nastave sužavaju se na sadržaje koje će se testirati.); sužavanje izbora nastavnih metoda i negativan utjecaj na ponašanje učenika prema nastavi i testiranju. Testiranje - a ne kurikulum - određuje što će se poučavati i kako će se poučavati, što će se učiti i kako će se učiti. S nuspojavom „teaching to the test” povezana je još jedna važna nuspojava - „teaching to the minimum”. Sužava se i perspektiva nastavnika, koji se orijentiraju više na one učenike koji obećavaju bolje rezultate na testiranju. Time se škola i nastava pogrešno shvaćaju. Obrazovanje i odgoj predstavljaju, naime, interaktivno zbivanje koje se ne može rastvoriti na linearni odnos cilja i sredstva niti svesti na tehnološko djelovanje. Odnos poučavanja i učenja mnogo je složeniji nego što to pretpostavljaju tvorci (ovdje ukratko predstavljena) dva modela reforme kurikula. Sve dosadašnje reforme obrazovanja NE polaze od bitnih pedagoških postavki o svrsi, smislu i logici škole i nastave i zbog toga su sve do sada pretrpjele neuspjeh.

Koji će se model (ili kombinacija elementa modela) izrade kurikula odabrati u Hrvatskoj, stvar je odluke obrazovne politike. Pri tome se nadležno ministarstvo treba osloniti kako na stručnjake iz nadležnih znanstvenih disciplina, tako i na rezultate

provedene šire demokratske rasprave. Kombinacija modela izrade reformi kurikula „odozgo” i „odozdo” primjeren su metodološki put. A promjena koncepta obrazovanja nastavnika na sveučilišnoj razini trebao bi biti prioritet reforme kurikula.

(Izvor: Marko Palekčić, *Od inputa do ishoda učenja*, Školske novine, 1, Zagreb, 13. siječnja 2017., str. 14.-15.)

Karika koja nedostaje u reformama obrazovanja

NOK - Kvaliteta poučavanja

Istraživanja pokazuju da ni visina ulaganja u obrazovanje ni stanje školske zgrade niti opremljenost škola nisu toliko važni čimbenici rezultata koje učenici postižu u učenju. Isto tako, više sati nastave samo po sebi ne vodi do boljih rezultata. Nasuprot tome, kvaliteta poučavanja pokazuje se kao odlučujući čimbenik uspješnosti obrazovnih sustava onih zemalja čiji učenici postižu najbolje rezultate u svijetu. Na nju ne utječe smanjivanje broja učenika u razredu, ali svakako utječe kvaliteta nastavnika. U suvremenim reformama obrazovanja naglašava se prijelaz od poučavanja na učenje. Međutim, ako se naglašava jednostrano prebacivanje težišta na nove oblike učenja i nastave, a zanemaruje se kvaliteta izravnoga poučavanja, tada se pojavljuje ne samo problem motiviranja nastavnika za proklamirane promjene, nego i problem neusklađenosti novih reformskih zahtjeva s rezultatima ozbiljnih znanstvenih istraživanja.

Reforme obrazovanja državni su instrument upravljanja i kontrole školskih sustava. One su ponajprije motivirane političkim i ekonomskim interesima. Skoro sve reforme obrazovanja u svijetu (pa i u nas) koncipirane su i nametane ponajprije „odozgo”, a od prosvjetnih djelatnika traži(la) se implementacija proklamiranih promjena. I reforme obrazovanja pokrenute „odozdo”, primjerice naglašavanjem metodičkih aspekata nastave, ne uspijevaju jer „unutarnju reformu” obrazovanja reduciraju na metodičke aspekte - samo na „zaokret u metodama i oblicima rada”. Međutim, promišljen i u praksi provediv odnos između nastave, znanja i kompetencija učenika pretpostavlja ponajprije razvijenu, teorijski dobro utemeljenu, didaktičku kompetenciju i refleksiju. I u jednome i u drugome slučaju motivaciji i kompetencijama nastavnika za provođenje reformskih promjena glede kvalitete nastave ili se uopće ne poklanja pozornost ili se one nedovoljno uravnoteženo pedagoško-didaktički promišljaju, odnosno nedovoljno se pri tome uvažavaju spoznaje i rezultati brojnih znanstvenih istraživanja. Međutim, upravo o motiviranosti i izobraženosti nastavnika, odnosno o kvaliteti poučavanja, ovisi uspjeh svake reforme obrazovanja.

Školski sustav u reformama obrazovanja promatra se isključivo kao funkcija društvenih zahtjeva, ali ne i nastave kao svrhe škole. Ovakav pristup počiva na shvaćanju (da se poslužim analogijom) da bolesnici postoje zato što postoje bolnice, a ne obratno. Škole se mogu promatrati i s obzirom na uloge koje kao društvene institucije moraju ostvarivati, ali važno je naglasiti da su škole tu jer postoji potreba za nastavom.

Osiguranje kvalitete nastave ponajprije je zadaća škole. O toj činjenici reformatori obrazovanja moraju voditi računa. Kvaliteta nastave ovisi o kvaliteti ili profesionalnim kompetencijama nastavnika pa otuda i važnost kvalitetnoga koncepta obrazovanja i izobrazbe nastavnika u provedbi bilo koje reforme obrazovanja. Ako se kao najvažniji indikator kvalitete ili uspješnosti reformi školskih sustava uzmu rezultati koje učenici postižu na međunarodnim istraživanjima postignuća učenika (primjerice PISA), tada mnoga istraživanja pokazuju upravo važnost kvalitete poučavanja.

Kako uspješniji školski sustavi postaju vrhunski

Znanstvenici s britanskoga *Instituta McKinsey* proučavali su godinu dana u zemljama diljem svijeta razrede i nastavni rad u njima, razgovarali sa stotinjak eksperata, proučavali literaturu, a sve s ciljem pronalaženja odgovora na pitanje u čemu se sastoji uspjeh zemalja koje su u PISA i TIMSS istraživanjima postigle najbolje rezultate. Proučavani su sustavi u 25 zemalja, od toga deset najuspješnijih (Atlanta, Australija, Belgija, Finska, Hong Kong, Japan, Nizozemska, Novi Zeland, Ontario, Singapur, Južna Koreja) te u nekoliko zemalja koje su u kraćemu razdoblju znatno unaprijedile svoju uspješnost poput Jordana ili Brazila, a čije je gospodarstvo u razvoju. Što te zemlje čini boljima od drugih, primjerice od SAD-a, Velike Britanije ili Njemačke? Propitivale se kako razlike na razini školskih sustava utječu na ono što se događa u razredu u smislu omogućavanja boljega poučavanja i boljega učenja. Tragalo se za razlikama, ali i sličnostima u strukturi i upravljanju najuspješnijih školskih sustava u svijetu.

Studija nastala nakon toga donosi niz iznenađujućih rezultata. Glavni je zaključak da je kvaliteta nastavnika ključan čimbenik zbog kojega učenici navedenih zemalja postižu najbolje rezultate na spomenutim međunarodnim ispitivanjima. Studija je otkrila da cijeli niz čimbenika učinkovitosti funkcioniranja školskih sustava nije ni približno toliko važan kao kvaliteta nastavnika. Primjerice, količina novca koji se ulaže u obrazovanje (trošak po učeniku) nema za posljedicu veću učinkovitost sustava. Australija je utrostručila količinu novca od 1970. godine, a SAD je udvostručio financiranje školskoga sustava od 1980. godine do danas. Nasuprot tome, Singapur je pri dnu ljestvice po novcu uloženoj u obrazovanje, ali su 2003. godine njihovi učenici pokazali najbolje rezultate u matematici i prirodnim znanostima. Strukturalne reforme (primjerice u SAD-u) s naglaskom na promjene u upravljanju školama (decentralizacija) također nisu polučile očekivane rezultate. Autori McKinseyjeve studije ističu da je bilo naivno vjerovati da bi se kvaliteta razreda mogla unaprijediti samo zbog toga što smo promijenili svoju strukturu, misleći pritom na oblik upravljanja sustavom (privatno ili državno, centralno ili decentralizirano). Također, smanjivanje broja učenika u razredu nije pridonijelo povećanju uspješnosti sustava.

Jedinstven ili diferenciran školski sustav nije od odlučujućega značenja iako javne diskusije u mnogim zemljama upravo u ovome čimbeniku vide razloge (ne)uspjeha vlastitoga sustava (oko čega se također u Hrvatskoj vode žestoke rasprave). Primjerice, u Finskoj postoji jedinstven sustav u kojemu učenici duže zajedno uče, a u Singapuru postoji čak četverostruki diferencirani sustav. Rezultati nekih drugih istraživanja po-

kazuju da ni stanje školske zgrade ni opremljenost škole nije toliko važan čimbenik rezultata koje učenici postižu u učenju. Isto tako, više sati nastave samo po sebi ne vodi do boljih rezultata. Finski učenici započinju relativno kasno s nastavom ujutro i ranije napuštaju školu, ali unatoč tome postižu vrhunske rezultate. Utvrđeno je također da niti cjelodnevna nastava niti nastava u jednoj smjeni ne pridonose automatski poboljšavanju rezultata na međunarodnim ispitivanjima znanja učenika. Nasuprot tome, kvaliteta poučavanja pokazuje se kao odlučujući čimbenik uspješnosti obrazovnih sustava zemalja čiji učenici postižu najbolje rezultate u svijetu. Na nju ne utječe smanjivanje broja učenika u razredu, ali svakako utječe kvaliteta nastavnika. Istraživanja provedena u SAD-u pokazuju da umjereno nadareni učenici, koje poučavaju najbolji nastavnici, na kraju godine čine deset posto najboljih u svome uzrastu. Ako dobiju manje kvalitetne nastavnike, isti učenici na kraju godine nađu se u deset posto najlošijih prema uspjehu. Negativni utjecaj manje kvalitetnih nastavnika najizraženiji je u ranijim godinama školovanja i, što je najvažnije, malene su šanse da se taj nedostatak u postignuću učenika poslije nadoknadi. Obrazovanju nastavnika u najuspješnijim zemljama pripada, dakle, odlučujuća uloga. Autori studije zaključuju da iskustva najboljih sustava sugeriraju da su najvažnije tri stvari:

1. Postići da pravi ljudi postanu nastavnici

Najuspješniji sustavi privlače sposobne mlade ljude na nastavničke fakultete, što vodi boljim rezultatima koje njihovi učenici postižu na međunarodnim ispitivanjima. Najsposobnije maturante privlači se tako da je pristup nastavničkim fakultetima vrlo selektivan, procedura izbora sadržajno učinkovita i da budući nastavnici primaju dobre plaće (ali ne i previše dobre). Kandidati za nastavnička zanimanja u Finskoj se biraju iz populacije od trideset posto najboljih studenata, a u Singapuru čak iz deset posto najboljih. Zato nastavničko zanimanje u tim zemljama ima veliki ugled. U mehanizmima selekcije nastavnika važno mjesto zauzima znanje iz područja pismenosti i matematike, ali su važne i personalne i interpersonalne kompetencije, spremnost za učenje i motivacija za poučavanjem. Nakon završenoga studija budući nastavnici, u nekim zemljama, pohađaju i jednogodišnji plaćeni trening ili izobrazbu. Nakon toga dobivaju u prvih nekoliko godina stalne mentore i dužni su svake godine sudjelovati u dodatnome obrazovanju (u nekim zemljama minimalno sto sati!).

2. Omogućiti razvoj učitelja u učinkovite poučavatelje

Ovo se postiže tako da se težište stavlja na usvajanje učinkovitih tehnika upravljanja razredom, premještanjem izobrazbe nastavnika u razred, selekcijom uspješnih ravnatelja (najbolji nastavnici postaju ravnatelji) i omogućavanjem nastavnicima da uče jedni od drugih. Svi ti oblici pomoći nastavnicima da unaprijede svoju nastavu omogućavaju im da postaju svjesni slabosti svoje prakse i motiviraju ih da unaprijede svoj rad u razredu.

3. Osigurati da sustav može svakome djetetu pružiti najbolju moguću nastavu. Rezultati na PISA ispitivanjima pokazuju da je u najuspješnijim sustavima malena povezanost između rezultata koje učenici postižu i njihova obiteljskoga podrijetla. To je zato što u tim državama postoje mehanizmi i načini pomoći svim učenicima, posebice onima koji ne pokazuju očekivane rezultate u učenju. Tako se za te učenike angažiraju posebno obučeni nastavnici u školama. Najuspješniji sustavi obrazovanja pokazuju da sve to funkcionira bez obzira na različitost kulturalnoga i političkoga konteksta i različitih izazova s kojima su suočeni. Međutim, treba ipak istaknuti da najuspješniji školski sustavi u svijetu (primjerice finski) imaju model nacionalnoga kurikula koji je kombinacija anglosaksonskoga pristupa i europske tradicije didaktike, odnosno da taj model ima optimalnu kombinaciju vlastite tradicije i najboljih značajki kurikulnoga pristupa. I u SAD-u (u kojemu se u posljednje vrijeme govori o poststandardizaciji obrazovanja) sve se više naglašava važnost europske tradicije didaktike kao važne dopune kurikulnome pristupu u reformama obrazovanja.

Odnos nastave, znanja i kompetencija učenika

Rezultati ovih istraživanja samo su potvrdili značenje kvalitete nastavnika kao krucijalnoga trenutka učinkovitosti i/ili uspješnosti sustava obrazovanja, koji se očituje ponajprije u kvaliteti njegove izvedbe nastave. Tako je i empirijski utemeljen jedan od najvažnijih indikatora kvalitete obrazovanja nastavnika, koji je po svojoj naravi ponajprije predmet didaktičkih promišljanja. Kvaliteta nastavnika pokazuju se u stečenim kompetencijama nastavnika (sadržajno-predmetne odnosno stručne kompetencije, dijagnostičke kompetencije, didaktičke kompetencije, kompetencije u vođenju razreda i kompetencija za brzo i pedagoško-didaktičkoj situaciji primjereno djelovanje).

Odnos nastave, znanja i kompetencija učenika središnji je teorijski i praktični problem u svim reformama obrazovanja. U suvremenim reformama obrazovanja naglašava se prijelaz od poučavanja (prijenos sadržaja) na učenje (stjecanje i razvoj kompetencija). Međutim, ako se naglašava jednostrano prebacivanje težišta na „nove oblike” učenja i nastave, a zanemaruje kvaliteta (i izravnoga) poučavanja, tada se pojavljuje ne samo problem motiviranja nastavnika za proklamirane promjene, nego i problem neusklađenosti novih reformskih zahtjeva s rezultatima ozbiljnih znanstvenih istraživanja. Zagovaranje novih oblika nastave nasuprot tradicionalnima postavlja pitanje motivacije nastavnika za implementaciju novih pristupa kada su upravo oni ti koji su i do sada kao i danas predstavnici one „stare” tradicije koju trebaju napuštati u korist preporučenih „novih” oblika, primjerice istraživačke i otvorene nastave. Problem motivacije nastavnika i škola za promjene leži upravo u tome što su nositelji staroga sustava istodobno oni koji trebaju implementirati novi.

Međutim, rezultati empirijskih istraživanja pokazuju da tradicionalni i novi oblici nastave nisu u opreci niti jedni druge isključuju. Treba izbjegavati da se pojedine vrste nastave ne proglašavaju apsolutno vrijednima te da se jedna drugoj ne suprotstavljaju. Primjena pojedinih oblika nastave ovisi o ciljevima i sadržajima nastave, fazama nastave ili uzrastu učenika. Nastava je čin uravnoteženja. Uravnoteženost tradicionalnih i novih oblika nastave upravo naglašava i Gudjons, propagator no-

vih oblika nastave, posebice projektne nastave, nastave orijentirane na djelovanje, nastave orijentirane na učenike, koji ističe važnost integriranja frontalne nastave i predavanja u oblike nastave orijentirane na učenike. Posredovanje znanja i razvoj kompetencija učenika nisu u suprotnosti. Pitanje uravnoteženja tradicionalnih i novih oblika nastave postavlja pitanje didaktičke refleksije u prvi plan nasuprot isticanju samo novih oblika nastave koji prenaglašavaju metodičke aspekte. Didaktički pristup s obrazovno-teorijskoga stajališta ona je „karika koja nedostaje” između kompetencija s jedne strane i nastave, odnosno posredovanja znanja, s druge. Ne postoji univerzalna metoda izgradnje kompetencija učenika nego samo različiti oblici učenja u ovisnosti i u sklopu onoga što se uči (sadržaj, područje).

Empirijska istraživanja o dobroj nastavi upućuju na zaključak da se trebaju izbjegavati sljedeće pogreške u didaktičkome promišljanju. Prva je promišljanje u dihotomijama (otvorena nastava nasuprot zatvorenoj nastavi, nastava orijentirana na učenike nasuprot nastavi orijentiranoj na nastavnika, konstruktivistički orijentirana nastava nasuprot pasivne, tradicionalne nastave, izravna nasuprot neizravne instrukcije, zatim suprotstavljanje nastave orijentirane na nastavnika nastavi usmjeravanoj od nastavnika). Nastavnik ima i treba imati i izravnu ulogu vođenja (strukturiranje sadržaja, aktiviranje prethodnih znanja učenika...), a ne samo ulogu usmjeravanja, praćenja i savjetovanja. Dobru nastavu karakterizira inteligentno, didaktički obrazloženo i uravnoteženo povezivanje faza usmjeravanih na nastavnika i faza orijentiranih na učenike.

Stjecanje i razvoj
temeljnih profesionalnih kompetencija nastavnika

Odnos nastave (na sveučilišnoj razini), znanja (znanstvenih, stručnih i profesionalnih) i kompetencija nastavnika središnji je problem obrazovanja nastavnika. Mnogo je pitanja koja iz toga proizlaze. Kako strukturalno i sadržajno treba izgledati obrazovanje nastavnika? Koliko trebaju biti zastupljene znanstvene discipline, predmetne didaktike, pedagogija i opća didaktika? Moraju li se uvažavati i specifičnosti vrsta škola u kojima će nastavnici raditi?

Promjena u sadržajima i načinima obrazovanja nastavnika prijeko je potrebna. Pedagoška znanost, ali i diplomirani pedagozi trebali bi više nego do sada biti angažirani u razvoju novoga koncepta obrazovanja nastavnika, sukladno novim reformskim zahtjevima, ali i u praktično-savjetodavnome radu s nastavnicima u školama. Odgovore na pitanja kao što su kakav odnos treba uspostaviti između znanstvenih znanja i profesionalnih kompetencija ne treba nanovo otkrivati, ali te modele i načine obrazovanja nastavnika treba u našim uvjetima i empirijski provjeravati. O njima ovisi i kvaliteta poučavanja u našim školama. A ako računa na dugoročni uspjeh, svaki pokušaj reformiranja obrazovanja morao bi sadržavati odgovore i na ova pitanja.

(Izvor: Marko Palekčić, *Karika koja nedostaje u reformama obrazovanja*, Školske novine, 14-15, Zagreb, 7. srpnja 2017., str. 6.-7.)

Prof. dr. sc. Zvonimir Šipuš

Fakultet elektrotehnike i računarstva Sveučilišta u Zagrebu

Proučio sam dokumente predložene reforme i mislim da reforma u biti kreće u krivome smjeru. Sljedeći su razlozi za to. Predložena kurikulna reforma ogroman je dokument bez jasno izraženih ciljeva. Kako očekujemo da ćemo ići prema cilju kada (gotovo) nitko ne zna što su ciljevi?! Osnovne smjernice moraju biti zapisane u nekoliko rečenica koje će moći napamet naučiti svaki profesor/nastavnik u Hrvatskoj. Inače sumnjam da ćemo ikamo stići. (Sjetimo se poslovice – ako slijepac vodi slijepca, oba će pasti u jamu.)

Na Fakultet elektrotehnike i računarstva kao i na ostale sastavnice Sveučilišta u Zagrebu dolaze studenti koji su „ubijeni” u sadašnjemu srednjoškolskom obrazovanju – u te četiri godine morali su memorirati golemu količinu podataka i imali su ogroman broj predmeta. Naglasio bih da je broj predmeta izuzetno važan – kao posljedica toga polaznici gimnazija svaki dan moraju odgovarati neki od tih predmeta, odnosno pisati test iz nekoga od predmeta. Drugim riječima, gimnazijalci se ne stignu posvetiti predmetima od posebnoga interesa (predmetima važnima za daljnje obrazovanje) jer ih u tome ometa ogroman broj drugih predmeta. Zaključak: nije dovoljno smanjivati gradivo po pojedinim predmetima i implementirati nove načine ocjenjivanja jer to neće ništa promijeniti. I dalje će đaci morati svaki dan učiti neki drugi predmet i neće imati vremena posvetiti se predmetima od vlastitoga interesa. Predložena reforma ne ide prema smanjenju broja predmeta, što smatram izuzetno krivim! Drugim riječima, samo smanjenje satnice pojedinih predmeta i zadržavanje istoga broja predmeta neće polučiti nikakav učinak!

Postavlja se pitanje za koga se radi reforma – za profesore/nastavnike ili za učenike. Glavni dio stručnjaka koji je napravio predloženu kurikulnu reformu dolazi iz srednjih škola odnosno gimnazija. Oni ne mogu tražiti smanjenje broja predmeta jednostavno zato „jer se neće smjeti pojaviti u zbornici”. Prema tome, krupne smjernice i odluke treba donijeti „netko odozgo”, a potpuno je pogrešno o tome raspravljati po načelu ‘samoupravljanja’ srednjoškolskih profesora. Vrijeme je da kažemo kako neke stvari stvarno stoje. Na primjer, apsurdno je učiti Zemljopis osam godina, a Fiziku šest. Kada će konačno netko reći da takve predmete (poput Zemljopisa) treba smanjiti na npr. dvije (maksimalno četiri) godine. Uostalom, većina podataka koja se uči u Zemljopisu brzo zastarijeva (Industrijske grane po pojedinim gradovima koje sam ja učio između 1976. i 1982. godine u potpunosti su promijenjene.) i mogu se pronaći na internetu. Zemljopis ne spada u STEM područje (iako se takvim prikazuje)! Također, predmeti Politika i gospodarstvo i Sociologija ne trebaju biti dva predmeta. Nadalje, predmet Logika apsolutno ničemu ne služi. (Iako se nalazim u STEM-u, nisam još sreo srednjoškolca koji je išta korisno naučio u tome predmetu.) A ni nastavnici koji predaju taj predmet ne snalaze se sa sadržajem (što smatram posebice žalosnim).

Cilj nam je društvo inovativnih pojedinaca (u tome se vjerojatno slažemo). Kako bismo dobili pojedince sklone inovacijama, nužno im je omogućiti okolinu koja će

poticati inovacije. To nikako nije sadašnje srednjoškolsko obrazovanje prepuno faktografskoga učenja i reprodukcije u ogromnome broju predmeta. Dajmo srednjoškolicima vrijeme u kojemu neće morati grčevito učiti svakoga dana neki drugi predmet za sutrašnji test odnosno ispitivanje, nego će se moći posvetiti onome što ih zanima. Jedna od najtužnijih činjenica koju primjećujemo kod svojih studenata upravo je činjenica da oni zapravo ne znaju riješiti niti jedan stvarni (životni) problem.

Izbornost predmeta – na prvi pogled to izgleda sjajno. Međutim, praksa (na FER-u) pokazala je da đaci često idu po načelu „minimuma energije” i biraju predmete koje će lagano položiti (odnosno kod kojih neće morati ništa raditi). To sigurno neće doprinijeti boljitku Hrvatske odnosno države Hrvatske kao zemlje prepune inovativnih pojedinaca. Naime, nedostatke znanja iz temeljnih predmeta u praksi nije moguće nadoknaditi na fakultetu (iskustva velikoga broj sveučilišnih profesora u STEM području). Nadalje, u malim sredinama sigurno neće biti pretjerane izbornosti i pitanje je hoće li učenici u manjim gradovima biti zakinuti za kvalitetno obrazovanje (upravo zbog te izbornosti). Drugim riječima, bit će narušeno načelo jednakih uvjeta obrazovanja za sve hrvatske građane.

Sve to ukazuje da ne treba žuriti s reformom i da je potrebno dobro razmisliti što reforma stvarno donosi. Stoga je potrebno dobro osmisliti pilot-projekte koji će dati mjerodavne podatke što reforma stvarno donosi. Prošao sam uvođenje bolonjskoga načina studiranja na Sveučilištu u Zagrebu - stvarne posljedice uvođenja novoga načina studiranja nitko nije predvidio. (Negativne posljedice sve su nas zatekle.) Stoga bih napisao još jednu narodnu mudrost: „Put u pakao popločen je dobrim namjerama.” U novinama se često može naći podatak da je naše srednjoškolsko obrazovanje (u usporedbi s državama u okruženju) vrlo skupo. Kada će netko reći da je to posljedica ogromnoga broja predmeta i sukladno tome zaposlenih nastavnika?!? Ili, drugačije rečeno, vrlo velikoga broja nastavnih sati koje srednjoškolac ima (a koji nisu učinkoviti)!

Na kraju bih napomenuo da ne pripadam niti jednoj političkoj opciji te da je ovaj osvrt prvenstveno namijenjen želji da mladi imaju budućnost u Hrvatskoj i da sukladno tome ne moraju napuštati svoju domovinu.

Boris Vilić, dekan

College of Continuing Studies, Rider University
Lawrenceville and Princeton, New Jersey, SAD

Kao prvo, moram reći da me je politizacija reforme razočarala i apeliram da osigurate da se reforma, za koju se svi slažu da je nužna, ostavi struci. Bilo bi neprimjereno da političari, novinari i ini (koji nisu liječnici) komentiraju načine operiranja pacijenata pa je jednako tako neprimjereno da oni komentiraju i sadržaj naukovne osnove kada nisu stručnjaci u tim predmetima. Na primjer, kao dekan ja jednostavno ne mogu komentirati kurikulum fizičke kemije na svome sveučilištu (jer sam svjestan da nemam dovoljno znanja za produktivne komentare). Zato postoji proces (koji je nužan) za

kritiku svakoga novog prijedloga naukovne osnove koji uključuje i uvažava mišljenja stručnjaka koji nisu doprinijeli razradi toga prijedloga te tako mogu objektivno (bez subjektivnosti i emocija povezanih s vlastitim djelom i trudom) poboljšati taj prijedlog. Svi su znanstvenici - i u Hrvatskoj i u svijetu - naviknuti na taj proces recenzija pri objavi znanstvenih radova. Upravo me zato začuđuje pristup kurikulnoj reformi koji ju tretira kao *fait accompli* te omalovažava i politizira sve kritike CKR programa. Ja bih čak rekao da takav pristup neuvažavanja recenzija pokazuje manjak intelektualizma, ali i da je opasan za budućnost Hrvatske. Pravi znanstvenici i intelektualci vole izazove i argumentirane kritike, koji im omogućavaju da poboljšaju svoj rad (pa bi tako trebalo biti i s CKR-om).

Nadalje, također moram reći da me prijedlog CKR programa razočarao. Ovakvi prijedlozi složenih i sveobuhvatnih kurikulnih reformi, koji se više posvećuju sadržaju (koji već sutra zastarijeva), a manje pedagoškoj metodologiji kontinuiranoga poboljšanja obrazovanja, davno su propali i u razvijenim državama pa će tako i u Hrvatskoj. Na primjer, američki „No Child Left Behind” (koji je po metodici sličan CKR-u) u svojoj je konačnici ujedinio i ljevicu i desnicu, i struku i roditelje i djecu - samo da se ukine. Ali pustimo to na stranu i recimo da je prijedlog CKR-a prihvaćen i da je implementiran u sljedeće dvije do tri godine (iako ne mislim da je to moguće) - što onda? Zar će djeca u Hrvatskoj ponovno čekati dvadeset godina na novu reformu školstva dok se njihovi vršnjaci u razvijenim državama školuju u sustavima koji se unaprjeđuju (i mijenjaju) svake godine?

Iako čitam dokumente poput CKR-a svaki dan već dugi niz godina (i to na višoj, sveučilišnoj razini), bilo mi je jako teško pratiti pojedine dokumente CKR-a zbog vrste uporabljenoga jezika (ali i pogrešaka) i često sam se morao pitati „što je pisac time zapravo htio reći?”. Nije problem što je meni CKR u dijelovima bio teško prohodan, ali je problem što vjerujem da će isto tako biti teško shvatljiv onima koji će ga trebati provesti - prvenstveno učiteljima, ali i roditeljima koji bi školama trebali biti partneri u obrazovanju djece. Nastavni plan gimnazijskih programa jednostavno nije usklađen sa zahtjevima modernoga društva. Nacrt za opću gimnaziju uključuje Informatiku samo u prvome razredu i to s dvostruko manje sati od Latinskoga jezika! I Sociologija i Filozofija prisutne su u jednakome dijelu kao i Informatika (međutim, u trećem i četvrtom razredu gimnazije). U Americi su, na primjer, kao dodatak redovitome učenju Informatike (svake godine) nedavno uveli „tjedni sat programiranja” (*one hour of coding*) u svakome razredu počevši od nultoga razreda škole (gdje se uči kroz igru s Lego robotima).

Ako nastavni plan nije u skladu s društvenim potrebama, poslodavci neće moći zaposliti kvalificirani kadar i sveučilišta će primati nepripremljene studente, a posljedica toga bit će smanjen društveni i gospodarski razvoj (i veća nezaposlenost i manje plaće i manje mirovine i tako dalje). Reforma školstva isto bi tako trebala biti usklađena sa strateškim gospodarskim ciljevima Hrvatske. Na primjer, ako je energetska sektor važan dio budućnosti Republike Hrvatske, onda bi i nacionalni kurikulum trebao biti usklađen s pripremama za studije i poslove koji doprinose tome sektoru (što bi značilo kudikamo veći naglasak na STEM području). Isto tako, ako postoji

dokumentirani manjak liječnika, onda bi kurikulum isto tako trebao staviti veći naglasak na STEM područje. U Americi se oslanjamo na potrebe društva/poslodavaca kroz istraživačke kompanije (npr. *Burning Glass Technologies*) kako bismo oblikovali naukovne osnove koje istinski pripremaju učenike i studente za rad (i studije i život).

CKR-ovi planovi za usavršavanje učitelja (preko webinarima i internetskih stranica) pokazuju određenu dozu amaterizma prema pristupima usavršavanja učitelja i nije mi poznat niti jedan uspješni model koji ima takav pristup. S intelektualnom znatiželjom očekivao sam rezultate Cjelovite kurikularne reforme (CKR) jer već više od dvadeset godina radim u visokome školstvu u Sjedinjenim Američkim Državama, što uključuje zadnjih jedanaest godina kao dekan na Sveučilištu Rider (koje je privatno, top-tier sveučilište u saveznoj državi New Jersey). Osobno vodim program za iznimno darovite srednjoškolce na našem sveučilištu i član sam Savjetodavnoga odbora u srednjoj školi za strukovno obrazovanje u Trentonu (koja je klasificirana kao škola specijalnih potreba zbog siromaštva učenika). Ali sam isto tako i otac dvoje djece tako da sam upoznat s američkim školstvom, ne samo kroz vlastitu struku nego i kao roditelj. Uz iskrenu želju da svojim iskustvom i znanjem pridonesem boljitku Hrvatske, nadam se da će vam ova moja recenzija CKR programa pomoći da vidite kako neki od nas, obrazovnih stručnjaka u razvijenim zemljama, percipiramo spomenuti prijedlog reforme.

Uzmite, na primjer, što se dogodilo mome sinu: on je preskočio 7. razred Matematike i preko ljeta morao je samostalno riješiti nekoliko stotina matematičkih problema da bi se pripremio za 8. razred Matematike. On je to samostalno riješio u dva dana i tek sam onda shvatio da sam s internetskih stranica preuzeo paket iz pogrešne godine (iz 2013. umjesto iz 2015.). U te dvije godine količina gradiva toliko se promijenila da mu je trebalo tri puta dulje da ih riješi (i to uz moju pomoć). Ta ogromna razlika u očekivanju znanja nastala je bez državnih reformi; nastala je s pristupom pedagogiji koja se svake godine unapređuje da bi djeca mogla bolje, a stoga i više, učiti (a ne obratno). U takvome pristupu pedagogiji manje su važna odgojno-obrazovna očekivanja koje CKR naglašava (jer je nepredvidljivo što će učenici trebati znati za deset godina, na primjer, iz područja Informatike), a kudikamo je važnije da se razvije učiteljska struka, što CKR ne naglašava (kroz promocije, povišice, status učitelja u društvu i stvarne prilike za stručno usavršavanje).

U sljedećim paragrafima ističem samo nekoliko primjera (jer ih ima kudikamo više) gdje mislim da CKR zaostaje s naobrazbom u odnosu na razvijene zemlje poglavito u programu za darovite učenike: „*Za darovite učenike s teškoćama, darovite učenike koji izrazitije mijenjaju tempo učenja i iznimno darovite učenike za koje je potrebno izraditi znatnije individualiziran program učenja, škola će izraditi osobne kurikulume.*”. U programe učenja za darovite treba uključiti i sveučilišta i razne druge organizacije (na primjer Institut Ruđer Bošković). Iznimno darovitim učenicima u srednjim školama trebalo bi osigurati da mogu pohađati određene kolegije ili da rade u istraživačkim laboratorijima sveučilišnih profesora i tako dalje. Na primjer, mi smo jednome učeniku drugoga razreda srednje škole dopustili da radi u našem sveučilišnom centru za super računala (umjesto pohađanja nastave Informatike u njegovoj srednjoj školi

jer je znao više od svoga učitelja). Tako godišnje primamo oko trideset darovitih srednjoškolaca koji upisuju jedan kolegij na našem sveučilištu. Oko 1.4 milijuna srednjoškolaca u Americi pohađaju kolegije na sveučilištima. Isto tako treba barem istaknuti nužnost, ako ne i otvoreno lobirati, za specijalna sredstva za takve programe. Hrvatska ima dosta djece kao što je Adrian Beker (kojega poznajem samo po novinskim člancima) i mislim da bi u njih trebalo uložiti kako bi ostali raditi u Hrvatskoj (umjesto da se dopušta da takvi napuštaju Hrvatsku - ne 'trbuhom za kruhom' nego 'glavom za znanjem'). Pristup za iznimno darovite učenike zato ne bi trebao biti prepušten samo školama.

O nastavnome planu gimnazijskih programa

Informatika nije izborni predmet (niti u osnovnoj školi) i „papir” više ne postoji (sve zadaće, i školske i domaće, nalaze se na besplatnome *Google Drive/Power School* i na relativno jeftinim *Chromebook* računalima). Čitajući prijedlog nastavnoga plana stječe se dojam da su subjektivne vrednote pojedinaca iz takozvane „ekspertne” skupine prevladale nad objektivnim potrebama društva (koje se mogu odrediti kroz ankete poslodavaca, sveučilišnih profesora, gospodarske komore, burze rada, ministarstva i tako dalje).

O odgojno-obrazovnim očekivanjima

Odgojno-obrazovna očekivanja jednostavno nisu jasna. Kao primjer (a takvih je mnogo, čak i previše) uzmimo očekivanja iz komunikacijsko-funkcionalne pismenosti:

4. ciklus: „Učenik kritički procjenjuje sadržaj teksta, tumači informacije iz različitih izvora te ih primjenjuje u rješavanju problemske situacije i pri donošenju odluka.”

5. ciklus: „Učenik kritički procjenjuje sadržaj teksta, pronalazi, tumači i vrednuje informacije iz različitih izvora, samostalno zaključuje te ih primjenjuje u rješavanju problemske situacije i pri donošenju odluka važnih za nastavak školovanja i rad.”

Kako učenik može tumačiti informacije (4. ciklus) ako ih prvo nije pronašao (a pronalazi ih tek u 5. ciklusu)? Isto tako, kako učenik (uspješno) rješava problemske situacije, a da ne vrednuje informacije (jer je teško riješiti probleme s krivim ili ne-relevantnim informacijama)? Kako učenik „primjenjuje [informacije] u rješavanju problemske situacije” bez samostalnoga zaključivanja? Što je s ostalim odlukama (nevezanima uz nastavak školovanja i rad)? Zar se samostalno zaključivanje očekuje tek u 5. ciklusu srednje škole? (Mislim da bi bilo primjerenije da se očekuje u 5. razredu osnovne škole.) Da sam ja učitelj u 5. ciklusu, iskreno ne bih znao što bih morao napraviti da moji učenici napreduju od očekivanja 4. ciklusa do očekivanja 5. ciklusa. Kao dekan na sveučilištu moje prvo pitanje na ovakva očekivanja jest: kako ćete te razlike mjeriti? (A ako ih nećete mjeriti, kako ćete znati da su učenici postigli očekivanja?) Na primjer, kako ćete znati da je učenik donio važne odluke za rad kada ne znate (a ne zna ni učenik) kojim će se poslom on ili ona baviti?

O izboru tekstova za cjelovito čitanje

„Ovaj popis, ponajprije, predstavlja prijedlog tekstova koji, prema procjeni članova Stručne radne skupine, omogućuju cjelovito čitanje usmjereno prema navedenoj svrsi nastave književnosti. Riječ je o otvorenome popisu s kojega učitelj može izabrati tekstove prema svojim profesionalnim kriterijima, no ništa ga ne priječi da za cjelovito čitanje izabere i neki drugi prikladan tekst koji nije na popisu. To se odnosi ne samo na razmjerno suvremene tekstove već i na one starije.” Znači da je teoretski moguće da učenici završe srednju školu (pa čak i jezičnu), a da ne pročitaju jedno cijelo Krležino djelo? Ili Ujevića ili Matoša i druge autore? Čak i Američka udruga sveučilišnih profesora (nešto pout sindikata profesora) vjeruje da je - i kada više od jednoga profesora predaje isti predmet - odgovornost odabira knjiga kolektivna, a ne individualna. I kako mjeriti odgojno-obrazovna očekivanja ako svaki učitelj ima svoj sadržaj?

Upravo zato mislim da je važno istaknuti dio popisa tekstova za cjelovito čitanje kao obvezno (pa čak ako je to i samo jedna knjiga godišnje). Većina američkih sveučilišta (a da ne govorim o srednjim školama) ima obvezni „common read” program jer smatramo da studenti, kada čitaju istu knjigu, međusobno razgovaraju o knjizi (i to spajamo s raznim prikladnim sadržajima; npr. gledanje dokumentarca o autoru, posjet mjestu autorova rođenja i tako dalje). Davanjem učiteljima cjelovite autonomije pri izboru knjiga otvaraju se vrata mogućnosti da hrvatska književnost sasvim nestane iz pojedinih učionica u Hrvatskoj. Pitam se (i vas) kome je to u interesu i zašto? Kako može postojati obrazovani čovjek bilo koje zemlje i naroda, a da ne poznaje osnovnu književnost te zemlje? Mi smo Hrvati maleni narod, ali s vrlo bogatom kulturom i trebali bismo ju čuvati. U Americi bi bilo nezamislivo da učenici ne čitaju Salingera, Hemingwaya, Fitzgeralda, Twaina, Whitmana, Angelou i druge autore.

Objašnjavajući reformu roditeljima, sportskom analogijom moglo bi to zvučati ovako: želite li da vam dijete uči košarku po nejasnome i teško razumljivome razvojnom programu za taj sport (s loše plaćenim trenerom koji gleda YouTube da bi se usavršio) ili želite da vam dijete uči košarku od Mirka Novosela? Mislim da je odgovor jasan. Kod primjene odgojno-obrazovnih očekivanja u školstvu dio koji najviše pridonosi kontinuiranome poboljšanju obrazovanja jest redizajn kurikula kroz usavršavanje učitelja, ali ne s individualnim pristupom nego u predmetnim skupinama s kolegama iz različitih škola i sa stručnom podrškom profesora sa sveučilišta. Na primjer, recimo da ja predajem Informatiku u srednjoj školi i da dobijem informacije o napretku svojih učenika (kroz hibridno i vanjsko vrednovanje kako to naziva CKR), takve informacije dale bi mi do znanja kakve su rezultate - na dan testiranja - postigli moji učenici i zadovoljili očekivanja. Međutim, to mi nije dovoljno za profesionalno usavršavanje jer - da sam imao dovoljno znanja da svojim učenicima bolje objasnim gradivo - ja bih to napravio i prije njihova testiranja. Usavršavanje preko interneta i webinaru (kako to predlaže CKR) nije dovoljno jer će teme za programe usavršavanja vjerojatno biti usredotočene prema makroanalizi rezultata testiranja, a ne mikroanalizi stanja u mojoj školi i s mojim učenicima.

Recimo da moja škola ima novoga učitelja Matematike koji nije dobro objasnio određene koncepte koji su nužni i u Informatici i da je to razlog zbog kojega neki od mojih

učenika nisu postigli očekivanja. U tome slučaju moje sudjelovanje u webinarima neće pomoći da učenici sljedeće godine postignu bolje rezultate. Na primjer, naše sveučilište u suradnji sa sveučilištem Princeton svakoga ljeta organizira CONNECT-ED program za timove učitelja iz raznih škola u saveznoj državi New Jersey gdje učitelji sudjeluju u određivanju programa usavršavanja kao aktivni sudionici (*Learning Forward Standards*) i koriste to intenzivno vrijeme za rješavanje problema i razvijanje kurikula pod vodstvom naših profesora i profesora s Princetona. To se jednostavno ne može postići metodom usavršavanja koju CKR predlaže. I zato upravo to što bi trebalo biti najbolji dio reforme, nije prisutno u reformi.

Ne bih htio ostaviti dojam da mislim kako je američko školstvo bez mana. Nije jer danas imamo studente na sveučilištima koji ne znaju osnovnu algebru (kao posljedica propalih reformi koje su naglašavale učenje u svrhu testiranja a ne razumijevanja gradiva). Međutim, znamo koji dijelovi školstva dobro rade i upravo su to oni elementi koji nisu naglašeni u CKR-u. Isto tako ne mislim ni da je hrvatsko školstvo slomljeno - ja s velikim ponosom svake godine brojim medalje koje učenici iz moje XV. gimnazije u Zagrebu donose iz svijeta u Hrvatsku (pa bih čak i rekao da je to jedna od najboljih škola takve vrste u svijetu, a nije ni jedina u Hrvatskoj što se tiče svjetskih dostignuća svojih učenika). Očigledno je da Hrvatska ima mnogo stručnjaka i zato podržavam zahtjev HAZU-a za proširenjem Ekspertne radne skupine, proširenjem stručnih radnih skupina i revizijom CKR-a. Hrvatska djeca zaslužuju bolje! A mislim da ne moram reći da za našu pomoć (iz dijaspore) ne biste morali dva puta pitati.

4.2 STEM područje

Predsjedništvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

Izjava Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti o praćenju provedbe reforme obrazovanja (2015.)

Predsjedništvo HAZU-a donijelo je 27. svibnja 2015. *Izjavu o praćenju provedbe Strategije razvoja znanosti, obrazovanja i tehnologije u Republici Hrvatskoj* na temelju zaključnoga mišljenja kao zajedničkoga prijedloga Razreda za matematičke, fizičke i kemijske znanosti i Razreda za tehničke znanosti. Tekst su pripremili akademici Nikola Kallay i Stjepan Jecić, a potpisali tajnik Razreda za matematičke, fizičke i kemijske znanosti akademik Andrej Dujella i tajnik Razreda za tehničke znanosti akademik Stjepan Jecić.

Tekst Izjave Predsjedništva Hrvatske akademije
znanosti i umjetnosti glasi:

U stvaranju i oblikovanju Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti sudjeluje skoro petnaest godina. Akademija je organizirala skupove, okrugle stolove, predavanja i rasprave. Zaključci su redovito objavljeni i dostavljani nadležnim tijelima Sabora i Vlade Republike Hrvatske. Studije izrađene u okviru djelatnosti Akademije dijelom su prihvaćene, uz nedovoljno istaknuto značenje temeljnih prirodoslovnih struka kao što su matematika, fizika, kemija i biologija. U razdoblju od 2004. do 2006. godine je na kurikulnim promjenama za osnovne škole radila je skupina znanstvenika međunarodnoga ugleda (među njima 22 člana Akademije), što bi trebalo predstavljati podlogu za daljnji rad na reformi obrazovanja. Smatramo da je dužnost Akademije sudjelovati i u provedbi Strategije savjetima i primjedbama. Pritom se treba rukovoditi sljedećim načelima.

1. Obrazovanje i školstvo potrebno je kontinuirano i postupno reformirati te dograđivati u skladu sa smjerom razvoja u Europskoj uniji i ostalim razvijenijim zemljama svijeta uvažavajući razvoj znanosti i potrebe za educiranim mladim naraštajem te mogućnostima i specifičnostima Republike Hrvatske.
2. Za prvi korak u procesu reforme školstva od Ministarstva znanosti, tehnologije i sporta zadužena je Ekspertna radna skupina za provedbu Cjelovite kurikularne reforme. Prema objavljenim navodima njezin je zadatak „*fokusirano projektno vođenje prve dionice kurikularne reforme, određivanje glavnog smjera kurikularnih promjena, koordiniranje rada brojnih skupina i sudjelovanje u radu radnih skupina na različitim razinama*”. U sastav Ekspertne radne skupine uključeno je osam članova koji su po struci pedagozi, psiholozi, metodičari i nastavnici u školama. Toj je skupini priključena Jedinica za stručnu i administrativnu podršku koja zasad broji devet članova. Nadalje, u postupku je formiranje stručnih radnih skupina za izradu Nacionalnog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, gimnazijskog obrazovanja, strukovnog obrazovanja i umjetničkog obrazovanja te Stručne radne skupine za vrednovanje, ocjenjivanje i izvješćivanje o učeničkim postignućima.
3. Kako bi navedene radne skupine mogle kompetentno obaviti zadaću, nužno je da u njihov sastav budu uključeni i stručnjaci za pojedina područja kao što su npr. povjesničari iz područja humanizma, matematičari, fizičari i kemičari, biolozi i geolozi iz područja prirodoslovlja i tako dalje. Nije moguće reformirati obrazovanje i školstvo, a da se ne vodi računa o samome predmetu reformiranja, to jest o gradivu koje se u školama predaje. Pritom valja voditi računa o razini poznavanja gradiva jer je za reformiranje obrazovanja potrebno poznavanje gradiva na razini koja je znatno viša od one koja se u školama predaje. Prema tome, kako bi radne skupine mogle kompetentno obaviti zadaću, potrebno je u njihov sastav uključiti i pojedince koji se aktivno i na međunarodnoj razini uspješno bave znanstvenim radom iz pojedinih područja. To su pravilu sveučilišni nastavnici jer se uz znanost bave i nastavom. S obzirom na zadaću radnih skupina smatramo da je njihovo uključivanje nužno i u ovome

prvom koraku provedbe reforme, pogotovo ako će određivati nastavne predmete i njihovu satnicu u pojedinim godinama školovanja. Prema najavama radne skupine za pojedine stupnjeve u obrazovnom procesu vodit će odabrani članovi Ekspertne radne skupine, a većina će članova biti odabrana između nastavnika iz škola. Stoga će stručnjaci za određena područja biti u manjini pa treba osigurati da se odluke ne donose većinom glasova nego konsenzusom.

4. U drugome koraku reforme školstva predviđa se formiranje radnih skupina za kurikule pojedinih predmeta. Smatramo da pri izboru sastava svake od tih skupina treba voditi računa o tri aspekta; opći (pedagog, psiholog), učenički (školski nastavnik, predmetni metodičar sa sveučilišta) i stručni. Stručna se komponenta odnosi na samo gradivo koje se predaje i koje treba kontinuirano unaprjeđivati na temelju novih znanstvenih spoznaja. Kao i u slučaju sastava Ekspertne radne skupine i radnih skupina za pojedine stupnjeve u obrazovnom procesu za to treba zadužiti pojedince koji se aktivno i na međunarodnoj razini uspješno bave znanstvenim radom iz dotičnoga područja. To su u pravilu sveučilišni nastavnici jer se uz znanost bave i nastavom.
5. U pogledu disciplinarnoga i interdisciplinarnoga pristupa kurikulu slobodni smo upozoriti da je, usprkos nekim pristupima koji nisu pozitivno potvrđeni, nužno postupno savladavanje gradiva po disciplinama. Nedavno je na skupu *Global Education and Skills Forum* (Dubai, 2014.) ustanovljen zabrinjavajući pad interesa učenika za temeljne prirodoslovne znanosti i tehničke discipline te je zaključeno da sa STEM edukacijom (matematika, fizika, kemija, biologija, tehnika) treba započeti već u osnovnome obrazovanju. Pritom se treba držati ustanovljenoga i prokušanoga reda. Na primjer, u suvremenome prirodoslovlju koje se bavi kvantitativnim razmatranjima prirodnih pojava nužno je prvo savladati gradivo matematike, nakon čega slijede fizika i kemija. Znanja iz tih temeljnih disciplina zatim se primjenjuju u suvremenoj biologiji, geoznanostima, medicini/zdravstvu, ekologiji i tako dalje. Uči se disciplinarno, a djeluje interdisciplinarno. Dosadašnje obrazovanje, temeljeno na navedenome načelu i postupno nadograđivano novim spoznajama, dovelo je do zapanjujućega razvoja znanosti, tehnologije i informatike pa je opasno uvoditi drugačiji pristup. Međutim, unutar pojedinih nastavnih predmeta treba uključiti zanimljive interdisciplinarne sadržaje kao sintezu znanja iz pojedinih predmeta, a uvažavajući postignutu razinu znanja iz tih temeljnih disciplina. U skladu s time pojedine temeljne discipline ne smiju se uklopiti u zajednički predmet kao što bi to npr. moglo biti Prirodoslovlje. Međutim, uputno je Prirodoslovlje, kao predmet opisnoga karaktera, uključiti kao uvod prije nego što se započne s predavanjem gradiva Fizike i Kemije.
6. Kako bi nastavnici koji predaju pojedino gradivo u školi imali znanje na suvremenoj razini, a znatno višoj od one koja se predaje, potrebno je da (na primjer u području prirodoslovlja) diplomiraju iz struke na odgovarajućemu fakultetu kao što je to Prirodoslovno-matematički fakultet, iz humanističkih struka na Filozofskome fakultetu i slično. Također, potrebno je organizirati cjeloživotno obrazovanje nastavnika. Važno je osigurati dobre udžbenike, a iz prirodoslovnih disciplina demonstracijske pokuse i učenički eksperimentalni rad.

7. Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti ustanovit će *Vijeće za obrazovanje i školstvo* u kojega će se uz članove Akademije uključiti i pojedinci koji se aktivno, zalački i kompetentno bave problematikom obrazovanja u školama. Savjet će pratiti rad na reformi obrazovanja te svojim primjedbama i savjetima pridonijeti provedbi Cjelovite kurikularne reforme.

Stajalište Predsjedništva Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti o izradi prijedloga Cjelovite kurikularne reforme (2017.)

Predsjedništvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti zauzelo je 18. siječnja 2017. godine stajalište o izradi prijedloga Cjelovite kurikularne reforme.

Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti stalno prati nastojanja da se poboljša postojeći obrazovni sustav, što je temeljni preduvjet osiguranja budućnosti svakoga pojedinca u slobodnome i demokratskome društvu, kao i svekolikoga razvoja društva te očuvanja i razvoja hrvatskoga nacionalnog identiteta.

Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti pravodobno je iznosila stavove o dosadašnjim obrazovnim reformama i izradila smjernice za strategiju odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije koje su ugrađene u *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Stoga Akademija podržava potrebu općega suglasja za nastavak reforme školstva uz odgovoran pristup odgoju uvažavajući Ustavom zajamčeno pravo i slobodu roditelja da samostalno odlučuju o odgoju djece.

Kako bi reforma bila uspješna i provediva, potrebno je postići stručno i znanstveno suglasje o konceptu, modelu, sadržaju i redosljedu provedbe Cjelovite kurikularne reforme uvažavajući i druge segmente iz *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* kao i odgovarajući zakonski okvir.

Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti zalaže se za znatnije uključivanje hrvatskih sveučilišta i javnih znanstvenih instituta u donošenje ključnih dokumenata te u provođenje reforme jer je obrazovanje učitelja i nastavnika temeljni preduvjet svake reforme školstva.

Reforma mora biti usklađena s potrebama Hrvatske radi njezina što boljeg uključenja u tehnološki napredno društvo, što među ostalim nalaže stalno usavršavanje učenja u STEM području.

Reforma mora uvažiti sve pozitivne tradicije hrvatskoga školstva kao i Ustavom zajamčeno pravo o dostupnosti obrazovanja svakome pod jednakim uvjetima u skladu s njegovim sposobnostima.

Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti putem svojih vijeća i odbora pridonijet će javnoj argumentiranoj raspravi o reformi i njezinoj provedivosti kako bi dovela do poboljšanja cjelokupnoga odgojno-obrazovnog sustava jer je on prijeko potreban za razvoj pojedinca i društva, za očuvanje nacionalnoga identiteta te pozicioniranje Hrvatske u europske i svjetske tokove razvitka.

Skupina 23 akademika Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

Slaven Barišić, Vladimir Bermanec, Andrej Dujella, Stjepan Gamulin, Ivan Gušić, Ksenofont Ilakovac, Nikola Kallay, Leo Klasinc, Frano Kršinić, Sibe Mardešić, Vladimir Paar, Josip Pečarić, Goran Pichler, Stanko Popović, Daniel Rukavina, Vlatko Silobrčić, Ivo Šlaus, Vitomir Šunjić, Marko Tadić, Franjo Tomić, Nenad Trinajstić, Dario Vretenar, Mladen Žinić

Izjava o školskoj nastavi Matematike, Fizike, Kemije i Biologije (2015.)

S obzirom na uočene nedoumice u Hrvatskoj o ulozi Matematike, Fizike, Kemije i Biologije u školskoj nastavi, a s druge strane i zbog njihove važnosti kao ključne osnove za sve struke iz područja inženjerstva, medicine, farmacije, biotehnike, matematike, informatike, fizike, kemije, biologije, ekonofizike, ekonometrije i drugih područja u visokoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju, 23 akademika iz Razreda za matematičke, fizičke i kemijske znanosti i Razreda za prirodne znanosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti donijeli su Izjavu, koja se prenosi u cijelosti.

Značenje prirodoslovno-matematičkoga obrazovanja

Obrazovanje u području prirodoslovlja i matematike važno je iz sljedećih razloga:

Pravilno i suvremeno (znanstveno utemeljeno) poimanje svijeta i razumijevanje prirodnih pojava dio je opće kulture pojedinca važne za zauzimanje utemeljenoga i uravnoteženoga stava i odnosa spram prirode i društva.

Obrazovanje u području temeljnih prirodnih znanosti (fizika, kemija, biologija) važno je u svakodnevnom životu pri ocjeni i uporabi svih suvremenih dostignuća i sredstava (uređaji, informatika, kemikalije, lijekovi, energija, voda, ekologija, medicina i tako dalje).

Obrazovanje u području matematike i temeljnih prirodnih znanosti (fizika, kemija, biologija), pored stečenoga znanja i vještina, razvija sposobnost egzaktnoga (kvantitativnog) poimanja. Ta je sposobnost važna za predviđanje događaja i donošenje pravilnih odluka u svim sferama života jer razvija sposobnost istodobnoga uzimanja u obzir i kombiniranja većega broja podataka. Uz to, ta sposobnost omogućava originalno rješavanje problema, što je važno za razvoj kako društva, tako tehnologije i drugih djelatnosti. Iz navedenih se razloga s obrazovanjem u matematici i temeljnim prirodoslovnim disciplinama treba započeti u ranoj učeničkoj dobi.

Obrazovanje u području matematike i temeljnih prirodnih znanosti (fizika, kemija, biologija) daje ključnu osnovicu za studije inženjerstva, medicine, farmacije, biotehnike, matematike, informatike, fizike, kemije, biologije, ekonofizike, ekonometrije i drugih kao i za odgovarajuće stručnjake na razini srednjoškolskoga obrazovanja.

Disciplinarno prirodoslovno obrazovanje

S obzirom na opseg postojećih znanja u području matematike i prirodoslovlja već se davno ustanovila potreba za uspostavljanjem pojedinih prirodoslovnih disciplina koje se međusobno prožimaju i nadopunjuju. Temeljne prirodoslovne discipline su fizika, kemija i biologija. Ova podjela pokazala se smislenom i praktičnom, a temelji se kako na sadržaju, tako i na potrebi za postupnim svladavanjem gradiva. Započinje se s matematikom. Slijedi fizika za koju je potrebno poznavanje matematike. Za kemiju treba znati odgovarajuće gradivo matematike i fizike. Suvremena biologija (uključujući molekulsku biologiju) zahtijeva poznavanje matematike, fizike i kemije. Primijenjene discipline zahtijevaju dobro poznavanje temeljnih znanja iz svih prirodoslovnih disciplina.

Interdisciplinarno prirodoslovno obrazovanje

„Uči se disciplinarno, a djeluje interdisciplinarno” - temeljno je načelo prirodoslovnoga obrazovanja. Proučavanje prirodnih pojava zahtijeva timski rad stručnjaka iz raznih područja (disciplina). U procesu obrazovanja osobito je važno neku pojavu osvijetliti s raznih strana. Na primjer, ako se govori o našem planetu, treba primijeniti znanje fizike, astronomije, geologije, geografije, kemije, biologije, ekologije i tako dalje. Međutim, pogrešno bi bilo uspostaviti jedan interdisciplinarni nastavni predmet kao npr. Prirodoslovlje, osim u najranijim godinama školovanja (do uključivo petog ili šestog razreda osnovne škole) kada se priroda razmatra na opisnoj razini. U tome smislu postoje zablude i pogrešna nastojanja, no loša iskustva u razvijenim zemljama dovela su do postupnoga napuštanja koncepcije spajanja školskih predmeta iz prirodoslovlja. Problem leži u nužnoj postupnosti pri savladavanju znanja iz pojedinih disciplina, ali i u potrebnoj kompetenciji nastavnika. Interdisciplinarno obrazovanje imalo bi za posljedicu da učenici o svemu znaju ponešto i površno, ali ne razumiju bit stvari. Međutim, unutar svake pojedine discipline (nastavnoga predmeta) treba nastojati da se u zgodnoj prigodi neka pojava razmotri interdisciplinarno primjenjujući stečena znanja iz ostalih disciplina.

Suvremeno prirodoslovno obrazovanje

Razvoj prirodoslovlja donosi nova znanja i razumijevanja prirodnih pojava, što svakako treba uključiti u obrazovni proces. Također, u obrazovanje treba uključiti nove, a prokušane nastavne i pedagoške metode. Sve se promjene trebaju vršiti kontinuirano, u malenim koracima, preispitujući rezultate prethodnih zahvata. U obrazovanju se pogreške ne mogu ispraviti ni jednostavno ni brzo. Posljedice pogrešnih zahvata traju i do pola stoljeća. Dosadašnji pristup obrazovanju, s dobro zastupljenim temeljnim prirodoslovnim disciplinama, dao je nekad teško zamislive rezultate u znanosti i primjeni znanosti u svim područjima života. Stoga je jasno da je dosadašnja koncepcija obrazovanja bila itekako plodonosna te da ju ne treba mijenjati nego postupno usavršavati. Pogubno bi bilo smanjivanje nastavnih sati iz temeljnih prirodoslovnih predmeta. Postojeći nastavni plan s određenim nastavnim satima iz Matematike, Fizike, Kemije i Biologije ne treba mijenjati; on odgovara nastavnome planu u srednjoeuropskim ze-

mljama. Međutim, nastavne sadržaje iz pojedinih temeljnih prirodoslovnih disciplina treba osloboditi pretjeranoga pamćenja nevažnih podataka (osobito uz danas lako i brzo dostupne informacije preko interneta i drugih izvora informacija) i šablonskoga rješavanja zadataka, s time da se temeljni pojmovi bolje utvrđuju i primjenjuju. Potrebno je opremiti školske kabinete za Fiziku, Kemiju i Biologiju. Potrebno je osigurati da nastavnici imaju znanje na višoj razini od onoga koje predaju. Stoga Matematiku, Fiziku, Kemiju i Biologiju kao i predmet Prirodu mogu predavati samo predmetni nastavnici koji su završili odgovarajući studij na prirodoslovno-matematičkim fakultetima i koji se tijekom rada dalje stručno usavršavaju dobro programiranim i organiziranim cjeloživotnim obrazovanjem.

Strategija školskoga obrazovanja znanosti i tehnologije sa stajališta matematike i prirodoslovnih znanosti

Školska nastava Matematike, Fizike, Kemije i Biologije kao temelja inženjerskih, medicinskih, biotehničkih, matematičkih, prirodoslovnih, ekonofizičkih (sve važnija grana moderne ekonomske znanosti) te u sve većoj mjeri i drugih struka mora biti adekvatno tretirana u *Strategiji razvoja obrazovanja, znanosti i tehnologije* kao jedan od ključnih čimbenika za razvoj gospodarstva i društva. Uloga tih temeljnih znanja treba biti adekvatno sagledana i ugrađena u strategiju razvoja obrazovanja kao uvjet za uspješnost Hrvatske na svjetskome tržištu rada i znanja, o kojemu će prioritetno ovisiti i budući životni standard građana Republike Hrvatske. Odustajanje od toga cilja vodilo bi Hrvatsku u zemlju slabo obrazovane i slabo plaćene radne snage. Zato se ne smije na brzinu ulaziti u nedovoljno pripremljene i nepromišljene promjene obrazovnog sustava kao što su brza i nepripremljena promjena i izrada kurikula, nesvršishodno mijenjanje postojećih udžbenika, brzoplete izmjene zakona i podzakonskih akata i slično. Pritom treba uzeti u obzir pozitivna iskustva školstva orijentiranoga na razvoj (na primjer u Njemačkoj, Austriji, Kini) kao i neka negativna iskustva školstva koje nije bilo dovoljno orijentirano na razvoj (na primjer u Finskoj, SAD-u, Engleskoj), a što je posljednjih godina uočeno u tim zemljama. (Vidjeti poglavlje o problemima obrazovanja u Finskoj.) Rasprave o reformi školstva trebaju se temeljiti na snazi i uvažavanju znanstvenih i stručnih argumenata. U Hrvatskoj akademiji znanosti i umjetnosti održan je o tome niz znanstvenih skupova, objavljen je niz dokumenata i ekspertiza s analizom stanja u Hrvatskoj i u svijetu.

Članovi Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti s područja matematike, fizike, kemije, biologije, geologije i njihovih interdisciplinarnih veza smatraju svojom dužnošću pridonijeti uspjehu ovoga važnog projekta i izražavaju spremnost da sudjeluju u izradi važnoga aspekta strategije i kurikula u vezi školske nastave Matematike, Fizike, Kemije i Biologije kao ključne osnove za sve struke iz inženjerstva, medicine, farmacije, biotehnike, matematike, informatike, fizike, kemije, biologije, ekonofizike i drugih područja.

Fizički odsjek

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Primjedbe Vijeća Fizičkoga odsjeka na okruglome stolu o prijedlogu CKR-a, osobito uz analizu očekivanih utjecaja na budući razvoj STEM područja u Hrvatskoj

Objašnjena je potreba pomnoga pristupanja organizacijskim promjenama u školama. Prilagodba CKR kurikula modelu izbornosti mogla bi predstavljati problem jer bi se u većini predmeta gradivo vjerojatno nastojalo redistribuirati prema nižim godinama, odnosno većina gradiva nastojala bi se smjestiti u prve dvije godine gimnazijskoga obrazovanja (klasična „šugarica”), što je probano loš model.

Jedan od argumenata u CKR-u za uvođenje izbornosti jest bolje pripremanje učenika za njihov budući studij, međutim, njegovu opravdanost nije moguće procijeniti jer učenika za specifični studij prvenstveno pripremaju prikladno odabrani sadržaji predmeta, a ne mehaničko povećavanje satnice. Budući da u pripremi kurikulnih dokumenata nije postojala institucionalna komunikacija između Ekspertne radne skupine i visokih učilišta, smatramo da se ovaj argument CKR-a koristi neopravdano. Učenici općih gimnazija čine većinu gimnazijske populacije pa shodno tome predstavljaju i glavnu bazu za fakultete iz STEM područja. Trenutno se učenici opredjeljuju za upis na fakultet prilikom prijave ispita državne mature, odnosno na sredini 4. razreda, dok bi se modelom izbornosti prema CKR-u takva odluka trebala donijeti već nakon 2. razreda. Kod mlađih učenika očekujemo veću tendenciju bijega iz „težega” STEM područja u „lakše” predmete, što bi moglo znatno umanjiti upisnu bazu za fakultete iz STEM područja sa svim negativnim posljedicama za budući razvoj Hrvatske. Takav CKR-model izbornosti bio bi izvan svake kontrole. Držimo da su ovdje posebno ugrožene manje sredine gdje bi, zbog malenoga broja učenika, prag od barem deset učenika za izvođenje pojedinoga modula iz STEM-a mogao dodatno potaknuti eliminaciju STEM modula iz sustava obrazovanja. Uz predloženi model izbornosti prema CKR-u vežu se brojna otvorena pitanja pa bismo predložili da se javna rasprava o njemu odgodi sve dok se ne provedu relevantne analize i projekcije kadrovskih i materijalnih mogućnosti škola, interesa učenika i potreba tržišta rada.

Iz predloženoga CKR-a vidljivo je nerazumijevanje specifičnosti pojedinih predmeta koje proizlazi iz specifičnosti pojedinih znanstvenih područja. Smatramo da su manjkavosti predloženoga CKR-a barem dijelom uzrokovane sastavom Ekspertne radne skupine u kojoj su zastupljene gotovo isključivo društvene znanosti (pritom je čak troje od ukupno sedam članova zaposleno na istome institutu). Nesporo je da u reformu kurikula moraju biti uključeni i ostali stručnjaci koji imaju pregled trenutnoga stanja i budućih smjerova razvoja nekoga područja. Smatramo da bi opseg gradiva u svim predmetima trebalo smanjiti, ali taj postupak treba provesti u koordinaciji s predstavnicima poslodavaca (za strukovno školstvo) i visokim učilištima (za gimnazije). Konačno, slobodni smo upozoriti da pojam „učenje” ne bi trebao biti potpuno protjeran iz sustava obrazovanja, posebno primarnoga i sekundarnoga.

Mr. sc. Nenad Bakić

Institut za razvoj i inovativnost mladih (IRIM), Zagreb

Iskustva IRIM-a: Kako zaobići formalni sustav i brzo, a radikalno potaknuti digitalnu pismenost i kreativnost

Važnost STEM područja, a posebno digitalne pismenosti i algoritamskoga, neinhibiranog i kreativnog razmišljanja

Prošlogodišnje izvješće Svjetskoga ekonomskog foruma (WEF) *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology* prepoznalo je šesnaest ključnih vještina za građane 21. stoljeća podijelivši ih u tri skupine. Ovo je, naravno, samo jedan način gledanja/klasifikacije, ali sva suvremena gledišta govore slično:

- a) Osnovne pismenosti, koje služe ljudima da uopće pristupe svakodnevnim aktivnostima: pismenost u užem smislu, numerička, znanstvena, ICT, financijska i kulturno-društvena pismenost.
- b) Kompetencije potrebne za pristup složenijim izazovima: kritičko razmišljanje, kreativnost, komunikacija, suradnja.
- c) Osobine karaktera: znatiželja, inicijativa, upornost, adaptabilnost, vodstvo, svijest o društvu i kulturi.

Iako se učenje uporabe novih tehnologija - primjerice programiranje u najširem smislu uporabom suvremenih mikro-računala i robotika - često smatraju samo dijelom ICT pismenosti ili 'usmjeravanjem' prema inženjerskim zanimanjima, njihova korisnost kudikamo je veća u sofisticiranijim slojevima vještina. U gornjoj klasifikaciji WEF-a označio sam neke na koje se sigurno odnosi. Tema posebnoga članka može biti detaljno pojašnjenje ove tvrdnje, a niže ću to pokazati na primjerima naših projekata.

Glavni razlozi zašto je predložena reforma kurikula bila loša

Iako je bilo mnogo (u velikome broju i opravdanih) kritika na sadržaj i razradu kurikula, recimo u STEM području, čije je značenje u prijedlogu kurikula bilo daleko podcijenjeno, smatram da su dva najvažnija razloga sljedeća. Prvi je društveni konsenzus. Iako, naravno, iskustva finskoga školstva ne mogu biti transplantirana u Hrvatsku, ono je prepoznato kao jedno od najkvalitetnijih u Europskoj uniji, a svakako daleko kvalitetnije od onoga u Hrvatskoj. A u tu poziciju došli su upravo koncentriranim reformskim naporom. Međutim, od odluke o reformi do početka njezine implementacije prošlo je šesnaest godina, koje su utrošene na promišljanje, dizajn i izgradnju konsenzusa. Naravno, nikako ne mislim da bi se reforma trebala osmišljavati tako dugo, ali društveni konsenzus je neophodan. No, naša reforma imala je ideološku dimenziju – s kojom se možemo ili ne moramo slagati, ali svi moramo razumjeti da u društvu ima i onih koji misle drugačije pa je u pitanju djece nužno postići konsenzus pa makar to

značilo i ograničavanje doseg reform. Reforma bila i u odabiru tima snažno politički usmjerena, što pak nije ni moglo dovesti do konsenzusa.

Veći je problem pak nerazumijevanje vodstva reforme što ona u stvari jest. U ovako zapuštenome sustavu obrazovanja prava reforma mora početi - ili bar imati kao ključnu komponentu - reformu sustava kao dijela javne uprave. Za usporedbu, recimo da smo negdje u inozemstvu i vidimo da drugi koriste najnoviji operativni sustav na računalima (softver), primjerice Windows 10, pa pokušavamo taj softver instalirati na računalo (hardver) koje podržava operativni sustav od prije dvadeset godina, recimo Windows 3.1, a koje je osim toga u međuvremenu dodatno zapušteno mnoštvom suvišnih drajvera, djelomičnim kvarovima hardvera i tako dalje. Sustav (hardver) branit će se (aktivno ili pasivno) i neće dopustiti instalaciju novoga softvera ili će jednostavno funkcionirati još lošije nego prije.

Konkretno, evo samo jednoga pokazatelja. Nije tajna da je u zadnjih petnaest godina broj učenika u osnovnim školama po nastavniku (profesoru) konzistentno padao s petnaest na ispod deset, što je u razini najbogatijih zemalja. To se dogodilo kako zbog pada broja đaka, tako i zbog povećanja broja nastavnika. Po meni, velik broj nastavnika po učeniku sam po sebi nije problem, ali su rezultati našega školstva stalno jednako porazni. To znači da sustav vrlo neučinkovito koristi te resurse. U svakome slučaju, velikim dijelom radi se o motivaciji nastavnika koji već jesu u sustavu, ali i motivaciji najboljih da ulaze u takav sustav. S druge strane, primjerice Finska – za koju ne mislim da nam treba biti uzor sama po sebi – reformirala je školstvo tako da je reformirala sustav (hardver) u koji može 'utočiti' kurikulnu reformu kada poželi, a to redovito i rade. Ključan je element osnaživanje učitelja u nekoliko dimenzija: obučavanje, nagrađivanje, autonomija i društveni ugled. No, kada sam voditelje naše predložene reforme pitao kako će se implementirati reforma ako se ne reformira sustav nagrađivanja, barem toliko da najbolji i najvrjedniji dobiju bonuse i druge nagrade, odgovor je bio da to „nije problem ove reforme, ali da će navodno biti reforma javne uprave pa će se u sklopu toga nekako i to riješiti”. Vjerujem da takva uvjerenja dolaze od (kod nas tipičnoga 'javnosektoraškog') razmišljanja koje potiče uravnilovku, a ne suvremen i dinamičan javni sektor, koji je bolji za svoje klijente (cijelo društvo), ali i same zaposlenike u javnome sektoru. Prilagodba uravnilovkom onima najlošijima demotivira dobre i najbolje te dovodi do kritika javnosti o 'uhljebizmu', što je nepravedno prema najvećemu dijelu zaposlenih u javnome sektoru, pa tako i u školstvu.

IRIM-ov pristup

Osim toga, stajalište da 'samo' kurikularna reforma može spasiti sustav, a da se bez nje ništa ne može, nije točna. Primjerice, IRIM (Institut za razvoj i inovativnost mladih) najveći je akter (nakon države) u hrvatskome školstvu. U IRIM-u razumijemo da ne možemo implementirati nove metode u školstvu koristeći nereformirani sustav koji je upravo uzrok problema. Stoga smo ga u uvođenju novih tehnologija potpuno zaobišli, ali smo se neovisno o njemu 'institucionalizirali' uz ogromne transformacijske rezultate na više razina.

Uvodimo nove tehnologije i njihovu uporabu nizom projekata, odnosno pomoću svojih 'obitelji platformi', čiji je osnivač, odnosno donedavno glavni član, *Croatian Makers liga*. U sklopu nje donirali smo – uglavnom donacijama privatnih osoba, osnivača IRIM-a, ali i manjim dijelom donacija drugih – oko 1.800 najnaprednijih edukativnih robota u oko 360 ustanova, uglavnom osnovnih škola u Republici Hrvatskoj (Manji dio su udruge i dvije škole u Bosni i Hercegovini.) te ih organizirali u redovito natjecanje odnosno ligu. Ključan element lige jest redovito i lokalno natjecanje - sudjelovanje, a ne samo rijetko ekskluzivno okupljanje najboljih u 'robotici' kako je to bilo uobičajeno u Hrvatskoj. Oko osam tisuća djece širom Hrvatske zahvaćeno je edukacijom za ligu, a primjerice na prethodno 'fizičko' kolo (za razliku od 'online' kola) došlo je 1650 natjecatelja na 32 lokacije širom zemlje. U kontekstu gore izrečenoga jako je važno kako smo organizirali uključivanje u projekt. Intenzivno smo ga oglasili i očekivali smo dobrovoljne prijave učitelja – nikako nismo htjeli distribuirati informacije kanalima sustava. Ovako smo dobili najmotiviranije učitelje, a da smo koristili službene kanale, lako je moguće da bismo dobili ponajviše one koji misle da bi bilo dobro javiti se jer to Ministarstvo znanosti i obrazovanja od njih očekuje. Zatim smo ugovorili donaciju opreme i sudjelovanje s ravnateljem – sklopivši 360 ugovora s ustanovama, praktično smo se institucionalizirali. Dodatno smo se osnažili dobivši pokroviteljstvo Predsjednice Republike Hrvatske. Time smo izgradili 'sustav izvan sustava' za koji najodgovorniji ljudi u Ministarstvu znanosti i obrazovanja nisu ni znali da postoji!

Drugi član obitelji također je naš originalni koncept - STEM auto. Zamišljen kao koncept 'bibliobusa modernoga doba', on dovodi besplatne radionice digitalne pismenosti, robotike i programiranja u manje razvijene sredine – pokazuje đacima, učiteljima i roditeljima da je 'digitalni jaz' lagano preskočiti te inducira škole da se priključe Croatian Makes ligi. Preostali članovi su projekti *Internet stvari* i *Logo* za pedesetak najboljih škola iz Lige, koji su financirani najvećim dijelom sredstvima natječaja „Zajedno smo jači”. Osim što ovi projekti zahvaćaju velik broj djece, njihov utjecaj multiplicira se tako da osnažuje učitelje, motivira njihove kolege, pokazuje ravnateljima da je promjena moguća te inducira pritisak roditelja na škole.

Trenutno je ipak naš najveći projekt *STEM revolucija*, u okviru kojega smo podijelili skoro dvadeset tisuća malih računala BBC micro:bit u obrazovne institucije, uglavnom osnovne škole, ali i srednje, fakultete te velik broj udruga koje rade s djecom – ukupno skoro njih 950! To jeftino maleno računalo izrazito otvorene arhitekture i radikalno malenih ulaznih barijera, ali jako bogatoga korisničkog okružja i cijeloga ekosustava projekata, a može biti doslovno 'game changer' za digitalnu pismenost i kreativnost. U 2016. godini dobilo ga je svako dijete u 7. razredu u Velikoj Britaniji (ekvivalent našega 6. razreda) i dva razreda na Islandu. Računala smo kupili najvećim dijelom donacijama građana, ali i trgovačkih društava te institucija. Kupnju micro:bitova potaknula je i Vlada Republike Hrvatske donacijom u visini PDV-a na njih, čime ih je de facto oslobodila PDV-a. Prema anketi koju smo proveli s uključenim nastavnicima, ovoj našoj najnovijoj platformi izloženo je oko četrdeset tisuća učenika (u prosjeku oko dvoje po jednom računalu). Važno je napomenuti da ni ovom ni drugim svojim platformama ne mijenjamo kurikulum ili nastavni plan. Mi

dajemo tehnologiju, edukaciju o njezinoj uporabi, organiziramo aktivnosti i sustav distribucije znanja - osnažujemo sustav, a posebno najbolje ljude u sustavu.

Ključan utjecaj na uspjeh ove inicijative imaju upravo učitelji (nastavnici). Stoga smo posebnu pozornost obratili na rad s njima. Iz skupa nastavnika koji vode timove Croatian Makers lige regrutirali smo tridesetak 'ambasadora' koje smo angažirali na provođenju obuke za ostale. Pri tome smo ih primjereno platili, kako za izvođenje edukacije, tako i za pripremu te čak i za njihovo vlastito prisustvovanje naprednoj edukaciji. Time uvodimo nove paradigme nagrađivanja u školstvu. Zatim smo organizirali 76 radionica širom zemlje za oko osamsto učitelja i ostalih koji rade s djecom. Naravno, znanje izuzetno intenzivno distribuiramo i online kanalima: svojom web stranicom, YouTube kanalom, društvenim mrežama i tako dalje. Rezultati koje postizemo fantastični su. Primjerice, u anonimnoj anketi nakon samo jedne održane radionice za nastavnike (na uzorku od 550) na pitanje: „Imate li nakon ovih radionica namjeru značajnije uvesti projekte iz digitalne kreativnosti i pismenosti u nastavu?” njih 32,5 % odgovorilo je da ima namjeru, ali ne zna još kako, a čak 64,0 % da namjerava (i već zna kako). Samo 3,5% odgovorilo je da nema namjeru.

Ilustrirajmo još kako se ovim aktivnostima potiču, primjerice, znatiželja, inicijativa, upornost, adaptabilnost, vodstvo, svijest o društvu i kulturi, što je već navedeno u prvome dijelu, a ne samo STEM kompetencije. Evidentno je da bogat ekosustav atraktivnih sadržaja omogućava djeci da istražuju što je sve moguće ostvariti tim suvremenim tehnologijama. O upornosti pri izradi takvih projekata ne moramo govoriti. Adaptabilnost je izrazito važna kod algoritamskoga načina razmišljanja i rješavanja realnih problema fizičkim (roboti) ili uređajima raznovrsne uporabe (kao micro:bit). Neki zadaci rješavaju se timski i time se neosporno razvijaju leaderske vještine. A samo za ilustraciju posljednjega, pobjednik našega zadnjeg natječaja u projektu *Internet stvar* orijentiranoga ekologiji jest tim djece iz Osnovne škole Dvor, koji je napravio sustav za rano izvještavanje o poplavama – a upravo je Dvor bio žrtva velike poplave prije tri godine.

Ovime pokazujemo kako je s vrlo malo sredstava (s obzirom na ukupni obrazovni proračun, ali i masivne projekte digitalizacije) moguće unutar postojećega kurikula napraviti ogromne pomake unutar sustava koristeći kao polugu mnoge odlične učitelje 'zarobljene' u njemu, a koji uz valjanu podršku i motivaciju već sada mogu znatno unaprijediti nastavu u raznim dimenzijama navedenima u prvome dijelu te stvoriti pozitivno ozračje promjene koja će olakšati sustavnu reformu školstva. Istovremeno, stvorili smo velika očekivanja te promijenili i stav prema školstvu i kod roditelja – mnoge škole uključile su se u naš zadnji projekt upravo zbog pritiska roditelja.

Akademik Vladimir Bermanec

HAZU i Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Recenzija CKR kurikula nastavnih predmeta Priroda i Geografija

Prirodu čine neživa i živa komponenta te pojave i procesi koji se u prirodi zbivaju. To znači fizika, astronomija, kemija, geologija, geografija (prirodni dio) i biologija u cjelini. Pri razvoju „suradnje, komunikacije te logičnog, kritičnog i kreativnog mišljenja” ne samo da nije poželjno izdvajanje dijelova iz cjeline nego može biti i opasno po cijeli postupak učenja i kasnijega promišljanja svijeta oko sebe.

Odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja nastavnoga predmeta

Ovaj dio potrebno je nadopuniti pojmovima iz astronomije, geologije i prirodne geografije.

Makrokoncepti u organizaciji predmetnog kurikula

Ovaj dio potrebno je nadopuniti pojmovima iz astronomije, geologije i prirodne geografije. Bez ovih znanja nije moguće danas razumjeti pojam evolucije i promjena u prirodi. Tako se i pojmovi protiv kojih ne bi trebalo imati ništa pretvaraju u demagogiju. Praktično je cijelo poglavlje temeljeno na astronomiji i geologiji, a koje se nigdje ne spominju svojim imenom! Sve je vrlo komplicirano i povezano s problemima pri izvođenju. Posebno radi potrebe za opremanjem škola i adekvatne osposobljenosti nastavnika. Izostavljanje geologije i astronomije kao zasebnih predmeta dovodi do njihova utapanja u druge predmete, ali i do problema u kojima će se naći nastavnici. Samo dio sadašnjih nastavnika samo je djelomično osposobljen za izvođenje dijela nastave.

Povezivanje s ostalim područjima kurikula,
međupredmetnim temama i drugim predmetima

Ovaj predmet mogao bi se zvati i *BiFiKe*, a od ostalih prirodoznanstvenih predmeta autori vide samo vezu s Geografijom (koja i nije potpuno prirodoznanstvena jer dijelom spada i u društveno područje!). Osobno vidim veze i prema drugim prirodnim znanostima, posebice prema geologiji i astronomiji. Nedostatak ovih predmeta u nastavi do sada se kompenzirao dodatnim aktivnostima djece/učenika. Novi kurikuli trebali bi ispraviti, a ne cementirati loše iz prethodnoga sustava. Povezanost s Hrvatskim jezikom primjer je takvoga ispravljanja. Kvaliteta rezultata ovisi o međudjelovanju, ali je potrebno uspostaviti oba smjera međudjelovanja. Prirodne znanosti moraju naći svoj prostor u predmetu Hrvatski jezik.

Učenje i poučavanje nastavnoga predmeta Priroda

Niz nabrojanih aktivnosti podrazumijeva znatan porast ulaganja u školstvo! S jedne strane bio bi potreban dodatni prostor (posebni kabineti i infrastruktura) te znatno bolje opremanje postojećih i budućih prostora adekvatnom opremom. (Slovenija je prije petnaestak godina opremila svaku osnovnu školu polarizacijskim mikroskopom! Cijena: broj škola puta približno 150 do 200 tisuća kuna!) Mikroskopi su ovdje naglašena oprema jer se u NKNP-u Priroda spominju više puta, ali ima i potreba za drugom opremom. Sigurnost se također ne naglašava dovoljno! Posebice kada se radi o uporabi kemikalija i infrastrukture. Nije mi jasno na temelju kojih kriterija je određen predviđeni fond sati, posebice za 5. razred, gdje je predviđeno za ovaj program 52,5 sata!?

Vrednovanje odgojno-obrazovnih ishoda u nastavnome predmetu Priroda

Tri pristupa vrednovanju pretpostavljaju i sasvim druge pretpostavke o načinu rada nastavnika u odnosu na današnje vrednovanje. Jesu li su današnji nastavnici (podsijenjeni, nepriznati i nedovoljno motivirani) sposobni odgovoriti na pravi način na ovakve zahtjeve? Već samo cjelovito čitanje ovoga dokumenta predstavlja vremenski zahtjev, što znači i veliki vremenski angažman pri njegovoj izvedbi. Moje je stajalište da strateški dokumenti moraju biti, bez obzira na važnost i širinu, kratki i jasni. Kratki jer služe kao podloga za razradu, a jasni da ih može razumjeti, pratiti i provoditi najširi krug zainteresiranih. Ovakav dokument nerazumljiv je mnogima, pa valjda i meni. Zahtijeva mnogo vremena, ali i čitanje i proučavanje brojnih drugih dokumenata, koji su vrlo opsežno pisani! Učitelja će svesti na birokrata koji neće imati vremena za bilo što drugo osim za pisanje ocjena. Bilo bi kudikamo bolje imati kreativnoga nastavnika koji ima pravo i dužnost što objektivnije procijeniti učenika i usmjeriti ga u područje na kojemu pokazuje najbolje rezultate.

Zbog velikoga opsega prijedloga kurikula za Geografiju i kompleksnosti dokumenata (od kojih mi neki vezani uz razumijevanje prijedloga kurikula nisu ni bili dostupni) nisam u mogućnosti u zadanome roku dati detaljne primjedbe pa ću u nastavku upozoriti na neke načelne primjedbe. Općenito, opis razina usvojenosti nije konzistentan. Ponekad se ne razlikuju pojedine razine u opisu! Za izvođenje ovako zamišljene nastave bilo bi potrebno izobraziti novu generaciju nastavnika. Takva izobrazba mogla bi zahtijevati znatna sredstva. Nastavnici bi u ovakvome sustavu imali znatno više opterećenja izvan učionice jer bi trebali i opisno ocijeniti svakoga učenika. (A trenutno nisu osposobljeni za to!) Trenutno nisu načinjene procjene mogućnosti završenih učenika (ni pozitivne ni negativne) pa je nemoguće procijeniti rezultate moguće primjene ovakve reforme. To može rezultirati i znatno lošijim rezultatima nego sada. Iako se iz kurikula može iščitati potreba za nabavom dodatne opreme, osobito u srednjim školama, nije jasno iz kojih bi to izvora trebalo doći. Provedba ovakve reforme, bez dodatnih ulaganja u opremu, ali i prostor nije moguća.

Geografija

Ovaj prijedlog kurikula ostavlja dojam da je najopširniji/preopširan (u odnosu prema nekim drugima, npr. Kemiji). Ipak, najveći problem ovoga kurikula jest u njego-

voj izvedbi. Ovdje se, vjerojatno po inerciji iz staroga sustava, predviđa nastava koja sadrži velike i važne cjeline koje spadaju u geologiju. Slično je uočeno i u prijedlogu kurikula Kemije. Stoga se ovdje trebaju načiniti važne promjene.

Geologija u predmetima Geografija, Kemija, Priroda, Priroda i društvo

Unutar kurikula za Prirodu, Kemiju i Geografiju nalaze se sadržaji geologije i mineralogije. Takav predmet ne predaje se u osnovnim i srednjim školama od pedesetih godina prošloga stoljeća. Geološki sadržaji ušli su u predmete Priroda, Kemija i Geografija. Pri tome je najviše sadržaja ušlo u Geografiju. To je, donekle, imalo smisla dok su i studenti nastavnickoga smjera ovih predmeta slušali geološke sadržaje. Danas ovi studenti (a da ne govorimo o Učiteljskoj akademiji) ne slušaju gotovo ništa od potrebnih predznanja iz geologije. To je već danas dovelo do nedovoljne upućenosti nastavnika u sadržaje koje bi trebali predavati. Stoga bi ove sadržaje trebalo izdvojiti u predmet koji se zove Geologija i mineralogija s opterećenjem od barem jednoga sata tjedno (trideset sati, to jest jedan sat tjedno u jednome polugodištu 6. razreda osnovne škole i šezdeset sati, to jest jedan sat tjedno u 1. razredu srednje škole). Za to je potrebno nastaviti s dosadašnjom izobrazbom studenata nastavnickoga smjera geologije i geografije ili započeti izobrazbu profesora geologije.

Geološki sadržaji razbacani su u različitim predmetima i pristupa im se na različit način. Sadašnji nastavnici nisu adekvatno osposobljeni za predavanje ovih sadržaja. Stoga bi ove sadržaje trebalo ujediniti u jedinstvenu cjelinu. Tako bi ih se moglo ne samo logički predavati, nego i s razumijevanjem učiti. Predviđeno opterećenje učenika ne bi se povećavalo jer bi se za isti iznos za koji se opterećuju Geologija i mineralogija smanjilo opterećenje na predmetima koji do sada sadrže geološke i mineraloške pojmove. Stoga bi ukupno opterećenje učenika ostalo isto. Ovi sadržaji uglavnom su vezani uz početke učenja predmeta Priroda, Kemija, Geografija i Priroda i društvo pa bi se od njih mogla načiniti jedinstvena cjelina. U toj cjelini trebalo bi predvidjeti znanja o Zemlji kao nebeskome tijelu, građi i sastavu Zemlje, građi zemljine kore, silama koje oblikuju zemljinu površinu, fizičkim i kemijskim procesima, geološkim procesima, geološkome okolišu, fosilima i fosilizaciji, povijesti Zemlje, pojmu minerala: definicija i odnos prema umjetnim materijalima, fizičkim svojstvima minerala, simetriji, mineralnim zajednicama i njihovoj raspodjeli na Zemlji, stijenama, rudama i njihovome korištenju te odnosu minerala i živoga svijeta.

Takav sadržaj bio bi primjeren za predmet (uz bazno poznavanje pojmova) za osnovnu školu (6. ili 7. razred) i uz dublje pojašnjenje tih pojmova za srednju školu (1. razred). Uz paralelno upoznavanje gradiva drugih predmeta (Geografija, Kemija, Priroda, Priroda i društvo, ali i Biologija i Fizika) stvorila bi se kod učenika cjelovita slika prirodnoga okružja i procesa koji se tu događaju. Takav kurikulum vrlo bi se lako provodio jer bi bio primjeren dobi i zanimanju učenika. Tijekom osnovne i srednje škole učenici prirodno sebi postavljaju i pitanja koja se tiču geologije (osobito uz medijski pritisak informacija - na primjer o dinosaurima ili o očuvanju okoliša!), a ne dobivaju kvalitetne odgovore ni u sadašnjemu sustavu obrazovanja, a pogotovo ne u predloženim promjenama. Bilo bi vrlo lako razdvojiti gradivo na osnovnoškolsko

i srednjoškolsko u skladu s očekivanim usvojenim ishodima drugih prirodosnovnih predmeta. Također bi bilo vrlo jednostavno upoznati učenike i s geološkim značajkama najbližega okoliša gdje žive uz manje ili više terenskih primjera.

Prema tome, nužno je prihvatiti da geološki sadržaji budu predstavljani posebnim predmetom. Taj predmet zvao bi se Geologija i mineralogija. Predavači toga predmeta morali bi biti osposobljeni tijekom svojega školovanja za geologiju. (Napominjem da već postoji određeni broj obrazovanih profesora Geologije i Geografije, a da su se trenutno iz programa za osposobljavanje profesora Geografije praktično izbacili geološki sadržaji!)

Akademik Leo Budin

HAZU i Fakultet elektrotehnike i računarstva Sveučilišta u Zagrebu

Osvrt na objavljene dokumente Cjelokupne kurikularne reforme i ocjena prijedloga kurikula za predmet Informatika

Sukladno raspravi na 1. sjednici Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo HAZU, održanoj 16. veljače 2016. godine, kao i pisma predsjednika Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti akademika Zvonka Kusića od 10. ožujka 2016. godine upućenoga tajnicima Razreda Akademije, kojim je zatražio mišljenja Razreda o objavljenim kurikulnim dokumentima i najavio održavanje rasprave o kurikulnoj reformi na razini Akademije, slobodan sam istaknuti neke refleksije na započeti proces preobrazbe hrvatskoga školstva.

Stavovi Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti koje treba osnažiti i dopuniti

Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti već dvadesetak godina sustavno upozorava na nužne promjene u hrvatskome školstvu. Tako se u izjavi u izjavi *Važnost znanja i primjene znanja za izlazak iz krize i razvoj Hrvatske*, usvojenoj na sjednici Predsjedništva HAZU-a od 30. studenoga 2011., nalaze sljedeći odlomci:

Preobrazba predvisokoškolskog obrazovanja

U preobrazbi hrvatskoga školstva Vlada Republike Hrvatske preko Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa mora težiti uspostavi obrazovnoga sustava kojim se svakoj osobi treba omogućiti sljedeće:

- da bude sposobna živjeti u suvremenome civiliziranom svijetu i aktivno sudjelovati u kulturnim zbivanjima te da bude osposobljena za prihvaćanje i sudjelovanje u izgradnji vrijednosnih sustava primjereno načelima suvremene demokracije
- da bude sposobna djelovati u suvremenome tehnički razvijenome svijetu u kojemu se njeguje pokret održivoga razvoja, što pretpostavlja stjecanje

osnovnih znanja iz područja matematike, prirodnih znanosti, tehnike i informatike

- da bude sposobna cijeli život stjecati nova znanja i vještine te se tako trajno prilagođavati promjenljivim uvjetima života i rada.

Pri razradi novih kurikula predvisokoškolskoga obrazovanja i u mjerama za njegovo oživotvorenje moraju biti primjereno zastupljena sva područja znanja te se mora osigurati da učenici nakon obaveznoga obrazovanja steknu ključne sposobnosti za cjeloživotno učenje i prilagodbu vrlo promjenljivu tržištu rada.

Kulturne spoznaje i vještine u obaveznome obrazovanju

Tijekom obaveznoga obrazovanja učenici moraju steći spoznaje o nacionalnome i europskome kulturnom nasljeđu. Nužno je razumjeti kulturalnu i jezičnu različitost u Europi i drugim područjima svijeta, potrebu njezina očuvanja i važnost estetskih čimbenika u svakodnevnome životu. Potrebno je steći vještine koje se odnose i na uvažavanje i na izražavanje: uvažavanje i uživanje u umjetničkim djelima i izvedbama kao i na samoizražavanje kroz različite medije koristeći svoje urođene sposobnosti. Dobro razumijevanje vlastite kulture i osjećaj identiteta mogu biti osnova za otvoreni stav i poštivanje različitosti kulturalnoga izraza.

Odgoj i izgradnja sustava vrednota

Školski sustav mora djelovati odgojno i posredstvom društveno-humanističke komponente obrazovanja poticati humanističku orijentaciju, kulturu nenasilja i tolerancije. Treba jačati vrednote novoga identiteta hrvatskoga društva u kojemu strah od budućnosti neće biti motiv odricanja od nekih prava i sloboda u ime prihvaćanja trenutne racionalnosti formalnoga sustava društva. Posljednjih se dvadesetak godina mijenja sustav vrednota pa se umjesto egalitarno-kolektivističkoga modela razvija individualno-liberalni sustav koji favorizira osobni probitak, materijalni interes i korist. Školski sustav ne može sam razviti i širiti humanističke vrednote u društvu. Mediji, obnašatelji javnih dužnosti, poglavito političari, moraju djelovati u korist javnosti i kritički se odnositi prema vrednotama koje propagiraju i šire u javnosti.

Poticanje interesa za prirodne, tehničke i biotehničke znanosti

Školski sustav mora djelovati tako da potakne zanimanje učenika za studije iz polja prirodnih, biotehničkih i tehničkih znanosti. Zanimanja koja se stječu takvim studijima ključna su za razvitak visokotehnološkoga društva. Politikom upisivanja na sveučilišta i veleučilišta mora se poticati obrazovanje za prirodnoznanstvena, tehnička i biotehnička područja. Sustavi potpore – upisnine, stipendije, krediti i slično – moraju pripomoći u poticanju zanimanja za ta područja. Jasno je da se školskim sustavom može samo neznatno djelovati na odabir mladih ljudi. Izbor koji moraju učiniti osamnaestogodišnjaci određen je pretežno uvjetima okruženja. U društvu u kojemu javni sustav vrednota visoko rangira isključivo brz financijski ili društveni uspjeh, zanimanja u području istraživanja i proizvodnje nisu osobito privlačna. Vla-

da Republike Hrvatska stoga mora, uz uključivanje medija, promicati ulogu prirodnih, biotehničkih i tehničkih znanosti kao nezaobilaznih sastavnica obrazovanja za visokotehnoško inovacijsko društvo znanja.

Politika prema obrazovanju i položaj nastavnika

Vlada Republike Hrvatske mora hitno odrediti zakonske i materijalne preduvjete za bitno povoljniji status nastavnika. Nastavnici moraju postati ponosni na svoj poziv, biti mu predani i kreativni u radu s učenicima. Moraju se odrediti jasni i javno prepoznati uvjeti njihova napredovanja u struci. Sveučilišta moraju kao svoju misiju ugraditi obvezu uspostavljanja suvremeno organiziranih studija za nastavnike i njihovu cjeloživotnu izobrazbu jer je vrhunska izobrazba nastavnika važan temelj za preobrazbu hrvatskoga školstva. Zbog toga se u uvjete napredovanja u znanstveno-nastavnim i znanstvenim zvanjima mora uključiti i sudjelovanje u obrazovanju i doobrazovanju nastavnika predvisokoškolskih obrazovnih institucija te u pripremi udžbenika i nastavnih pomagala za sve razine obrazovanja.

Uključivanje gospodarstva u obrazovni proces

Vlada Republike Hrvatske mora preko svojih ministarstava donijeti poticajne mjere kako bi se u odabir i potporu prikladnih projekata i pripremu nastavnih pomagala u školama na lokalnoj razini uključilo i gospodarstvo. Stručnjaci koji djeluju u gospodarstvu mogu pomoći pri utvrđivanju životno zanimljivih projekata i organiziranju praktičnoga rada. Vlada Republike Hrvatske također mora potaknuti institucionaliziranje takve suradnje gospodarstva i škola. Uspjeh neće doći sam od sebe ako se ne stvori čvrsta veza državnih institucija koje donose odluke, gospodarstva i institucija koje obavljaju obrazovnu i odgojnu zadaću. Posebno je važno uspostaviti dobre odnose javnoga i privatnoga sektora u pripremi udžbenika koji moraju zadovoljavati stroge stručne i pedagoške kriterije.

Nadalje, u dokumentu *Stav Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti o nacrtu Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije*, usvojenome na sjednici Predsjedništva HAZU-a od 8. studenoga 2013. godine, između ostaloga se kaže:

Važnost obrazovanja iz područja matematike, prirodnih i tehničkih znanosti

U radnome tekstu Strategije navodi se da bi predloženim izmjenama u sustavu obrazovanja svakoj osobi između ostaloga trebalo omogućiti: „*sposobnost djelovanja u suvremenom, tehnički razvijenom društvu u kojemu se njeguje aktivan pokret održivog razvoja, što pretpostavlja stjecanje važnih znanja i vještina, posebice iz područja matematike, prirodnih znanosti, tehnike i informatike te društvenih i humanističkih disciplina*”. Smatra se da temeljna znanja treba stjecati disciplinarno, u predmetnoj nastavi (Hrvatski jezik, strani jezici, Povijest, Matematika, Biologija, Geografija, Informatika, Tehnički odgoj, Likovni odgoj, Glazbeni odgoj, Tjelesni odgoj, Vjeronauk), a tek nakon toga može se ostvariti uspješna interdisciplinarna primjena znanja i stjecanje vještina. Zbog toga ne treba uvoditi integrirane predmete, kao primjerice Prirodoslovlje, umjesto temeljnih predmeta: Fizike, Kemije, Biologije i Geoznanosti. U pripremi novih kurikula trebaju

sudjelovati stručnjaci iz svih predmetnih disciplina, a treba uvažiti i ključne postavke europskih trendova u preoblikovanju obrazovnih sustava.

Obrazovanje nastavnika

U Strategiji treba predložiti mjeru kojom će kompetentni sudionici sa sveučilištā, iz obrazovnoga sustava te iz državne uprave i državnih agencija pripremiti smjernice za:

- pripremu programa inicijalnoga osposobljavanje učiteljā i nastavnikā
- pripremu plana prilagođavanja sveučilišne izobrazbe nastavnikā na prirodoslovno-matematičkim i filozofskim fakultetima te učiteljā na učiteljskim fakultetima
- pripremu plana osposobljavanja sadašnjih odgojiteljā, učiteljā i nastavnikā
- plan popularizacije nastavničkih i učiteljskih studija.
- Priprema udžbenika i ostalih nastavnih materijala te obrazovnih pomagala

U Strategiji treba predložiti mjeru kojom će se pokrenuti rasprava s kompetentnim sudionicima sa sveučilištā, iz obrazovnoga sustava te iz državne uprave i agencija o razradi smjernica za pripremu udžbenika i ostalih nastavnih materijala uz uvažavanje nekoliko početnih teza.

- Preobrazbu obrazovnoga sustava treba iskoristiti i za korjenitu promjenu nastavne literature.
- Konceptiju udžbenikā bilo bi poželjno uskladiti s eventualnim promjenama metoda poučavanja.
- Usvajanje kompetencije samostalnoga učenja može se potaknuti dobrim koncipiranjem i strukturiranjem udžbenikā.
- Popratne sadržaje trebalo bi na sustavan način pripremiti za digitalne repozitorije dostupne preko interneta.
- Kvalitetni udžbenici, koje se pripremile kompetentne skupine autora, mogli bi postati dio nacionalne kulture te poslužiti i pojedincima za cjeloživotno učenje.

Treća misija sveučilištā

Iz mnogih odrednica Strategije proizlazi da hrvatska sveučilišta moraju odigrati odlučujuću ulogu u preobrazbi obrazovnoga i istraživačkoga prostora a time i društva u cjelini. U posljednje se vrijeme društvena uloga sveučilištā ističe kao njegova 'treća misija' (uz prve dvije: 'poučavanje' i 'istraživanje'). Treća se misija ostvaruje na različite načine.

- Sveučilišta moraju uspostaviti suvremeno organizirane studije za nastavnike i njihovu cjeloživotnu izobrazbu jer je vrhunska izobrazba nastavnika ključan temelj za preobrazbu hrvatskoga školstva.

- Sveučilišta i istraživački instituti moraju pri redefiniranju svojih misija pojačati svoju društvenu i gospodarsku ulogu i u skladu s tim strateški se usmjeriti prema inovativnosti kako bi se aktivno uključili u gospodarsku reformu i industrijski razvoj. Uvjeti su za to čvršći partnerski odnosi s gospodarstvom i poslovnom zajednicom.
- Organiziranje nastave i istraživanja u visokoškolskim institucijama mora rezultirati inovacijskim procesom pri kojemu se znanja i vještine prenose gospodarstvu i društvenoj zajednici preko zajedničkih istraživačko-razvojnih projekata.
- Dobro osmišljene institucije cjeloživotnoga obrazovanja preduvjet su za inovativno gospodarstvo koje je svojim procesima, proizvodima i uslugama konkurentno u svijetu. Kako je znanje temeljni preduvjet gospodarskoga rasta, istraživačke mogućnosti sveučilišta postaju temeljni pokretač društvenoga razvoja. Zbog toga sveučilišta moraju osmisliti i uspostaviti načine posredovanja u stjecanju novih znanja i vještina u društvu, pri čemu valja posebice uvažavati demografske trendove i ograničenja.
- Obrazovna uloga sveučilišta mora se proširiti i na stručnjake koji su završili redovito školovanje te im omogućiti cjeloživotnu prilagodbu novome, na znanju zasnovanome, tržištu rada, a posebice novim tehnologijama u područjima važnima za razvoj malih i srednjih poduzeća.
- Kako bi sveučilišta mogla ispunjavati i svoju treću misiju, mora se redefinirati metrika za vrednovanje rada na sveučilištima te prilagoditi kriteriji napredovanja. Uz ocjenu bibliografske komponente u kriterije za vrednovanje i napredovanje u znanstveno-nastavnim i znanstvenim zvanjima treba uključiti i sudjelovanje u aktivnostima treće misije.

Zaključne napomene

U spomenutim dokumentima HAZU-a posebno se ističe velika uloga hrvatskih sveučilišta u preobrazbi obrazovnoga sustava. Može se ustanoviti da je to upozorenje Akademije prepoznato na sveučilišnoj razini te je dana 23. ožujka 2016. na Sveučilištu u Zagrebu održan okrugli stol *Utjecaj kurikularne reforme na visokoobrazovni sustav i društva* na kojemu su sudjelovali i rektori drugih sveučilišta te članovi Rektorskoga zbora Republike Hrvatske. Dana 18. travnja 2016. godine na Sveučilištu u Zagrebu održat će se okrugli stol *Položaj područja STEM na Sveučilištu u Zagrebu i utjecaj na širu zajednicu* na kojemu će se, između ostaloga, raspravljati o tome kako Sveučilište u Zagrebu može pomoći pri dodatnoj izobrazbi nastavnika u osnovnim i srednjim školama, koji predaju predmete bliske područjima STEM-a. Akademija treba osnažiti svoje dosadašnje stavove uvažavajući nove spoznaje o procesu preobrazbe hrvatskoga školstva nakon donošenja Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije i započete kurikulne reforme ukazujući na realne mogućnosti njezine provedbe.

Prijedlozi Razreda za tehničke znanosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti

Povodom pisma Predsjednika Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti akademika Zvonka Kusića upućenoga tajnicima Razreda Akademije Razred za tehničke znanosti na svojoj je 3./145. sjednici održanoj 17. ožujka 2016. godine proveo raspravu o prijedlogu kurikularnih dokumenata i nakon opsežne rasprave uputio Upravi Akademije sljedeće prijedloge:

1. Kurikulnu reformu treba osmisliti i provesti projektno te ustrojiti Savjet za provođenje projekta

Za sada je posao oko reforme vodila Ekspertna radna skupina, koju je prvotno imenovao ministar Vedran Morнар, a zatim ponovno i ministar Predrag Šustar 11. ožujka 2016. godine. Ekspertna radna skupina uspješno je provela organizaciju izrade sustava nacionalnih kurikulskih dokumenata vodeći računa da svi oni budu oblikovani u skladu sa suvremenim spoznajama o odgojno-obrazovnim procesima. Na kurikulnoj reformi radilo je preko 430 stručnjaka organiziranih u različite stručne radne skupine. Te su radne skupine bile organizirane prema područjima djelovanja Cjelovite kurikularne reforme (na nacionalnoj razini i na područnim, međupredmetnim i predmetnim razinama). U svim stručnim radnim skupinama većinu su činili učitelji, nastavnici, odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji iz odgojno-obrazovnih ustanova te metodičari i predmetni stručnjaci s visokoškolskih institucija i znanstvenih instituta. Međutim, poslovi koji slijede kudikamo nadmašuju mogućnosti i kompetencije Ekspertne radne skupine (što je jasno vidljivo iz mjera predviđenih u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije).

Zbog toga je potrebno:

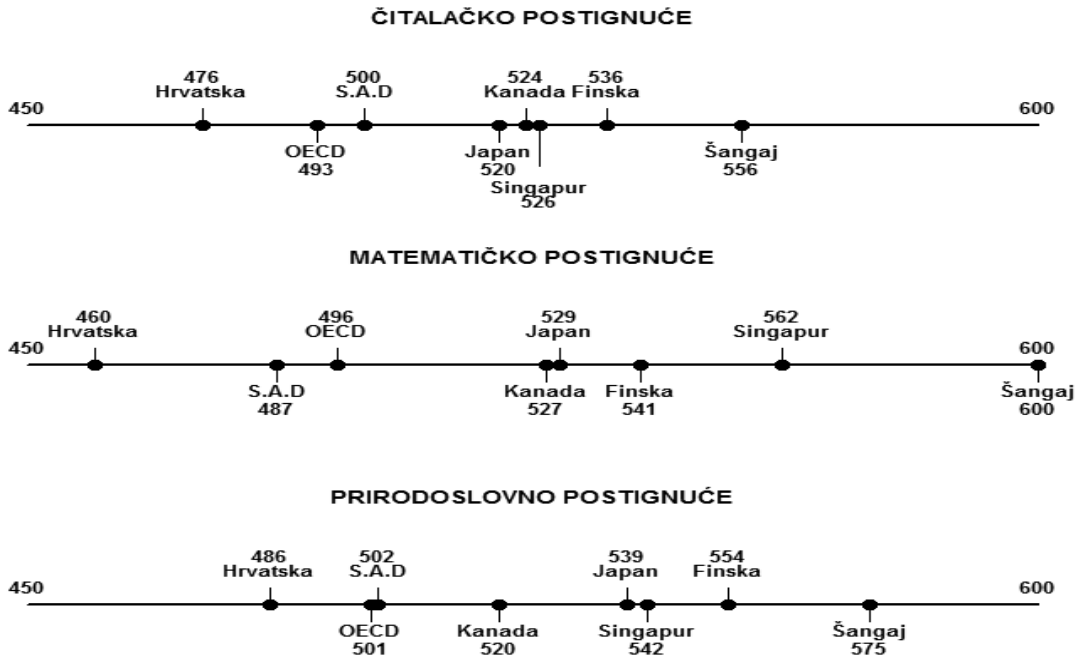
- daljnji posao na preobrazbi obrazovnoga sustava organizirati projektno (što je i pretpostavka za uporabu sredstava iz europskih fondova)
- na razini Ministarstva znanosti i obrazovanja odnosno na razini Vlade Republike Hrvatske osnovati *Savjet za provođenje projekta Cjelovite kurikulne reforme* (sastavljen od predstavnika sveučilišta, obrazovnih institucija, gospodarstva i agencija)
- po potrebi osnovati koordinacijske radne skupine za pojedina obrazovna područja koje bi obavljale stručnu i znanstvenu recenziju te usklađivanje predmetnih i međupredmetnih kurikula.

2. U reformi treba uvažiti rezultate PISA istraživanja

Programme for International Student Assessment (PISA) najveće je međunarodno obrazovno istraživanje koje ispituje znanja i kompetencije učenika u dobi od petnaest godina. Provodi se u zemljama članicama *Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj* (OECD) i partnerskim zemljama u trogodišnjim ciklusima (2000., 2003., 2006., 2009. i 2012.). Ispituje znanja i sposobnosti iz triju područja: matematičke,

prirodoslovne i čitalačke pismenosti. Hrvatski petnaestogodišnjaci u tome istraživanju ostvaruju ispodprosječne rezultate, što ukazuje da se u osnovnim školama mora promijeniti pristup stjecanju znanja, poučavanju temeljnih vještina te osobito usmjerenost primjeni. Tu tvrdnju potvrđuje djelomični grafički prikaz istraživanja iz 2009. godine:

**MEĐUNARODNA PROCJENA ZNANJA I VJEŠTINA
PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT
PISA 2009**



Slični su rezultati postignuti i u 2012. godini tako da su hrvatski učenici postigli prosječno 471 bod iz matematičke pismenosti, 485 bodova iz čitalačke pismenosti i 491 bod za postignuća iz prirodoslovne pismenosti. S obzirom da se ispitivanje provodi na učenicima koji imaju petnaest godina, rezultati istraživanja ukazuju na kvalitetu osnovnoškolskoga obrazovanja. Zbog toga bi predloženi Savjet za provođenje projekta Cjelovite kurikulne reforme i pripadne koordinacijske skupine trebale pažljivo analizirati rezultate PISA istraživanja i predložiti kurikulske zahvate koji bi mogli poboljšati status Hrvatske u budućim istraživanjima. Jasno je da ovaj pogled na razinu obrazovanja, koja je u Hrvatskoj ispod razine OECD prosjeka, smanjuje našu konkurentnost jer odbojno djeluje na potencijalne investitore u hrvatsko gospodarstvo.

3. Promjena naziva predmeta Priroda i društvo u Priroda, tehnika i društvo

Razred za tehničke znanosti smatra da učenici već od početka svojega školovanja moraju postati svjesni da čovjek svojim djelovanjem prilagođava prirodno okruženje kako bi stvorio bolje uvjete života, ali pritom narušava sklad prirodnih procesa i često negativno djeluje na prirodni okoliš. U prvome obrazovnom ciklusu

(prva četiri razreda osnovne škole) postoji predmet Priroda i društvo koji obrađuje ove teme. Opis toga predmeta glasi: „*Priroda i društvo interdisciplinarni je nastavni predmet koji integrira znanstvene spoznaje prirodoslovnoga, društveno-humanističkoga i tehničko-informatičkoga područja. Prirodne znanosti uvode učenika u svijet istraživanja i spoznavanja prirode, a društvene i humanističke znanosti u život ljudi i društvene odnose koji se temelje na uvažavanju i prihvaćanju ljudske prirode. U procesu učenja i poučavanja bitne su i spoznaje tehničko-informatičkoga područja što uključuje pravilnu, sigurnu i svrsishodnu uporabu različitih oblika tehnologije, a posebice informacijsko-omunikacijske tehnologije.*” U skladu s opisom predmeta i postignućima koja učenici moraju steći predlaže se promjena naziva toga predmeta u Priroda, tehnika i društvo. Taj naslov kudikamo bolje odražava sadržaj predmeta i istovremeno stvara svijest o potrebi usklađenoga djelovanja prirode, tehnike i društva. U 5. razredu taj se predmet dijeli na predmete Priroda i Tehnička kultura, a u 7. razredu predmet Priroda dijeli se na predmete: Fizika, Kemija i Biologija.

4. Obavezni predmet Informatika u 3. obrazovnom ciklusu (6., 7. i 8. razred)

U dokumentu *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* predviđen je nastavni plan za osnovnu školu prikazan tablicom 1. U tome je nastavnom planu predviđen izborni predmet Informatika u svih osam razreda osnovne škole.

Tablica 1. Nastavni plan s godišnjim brojem sati

nastavni predmeti	GODIŠNJI BROJ SATI PO RAZREDIMA							
	PRVI CIKLUS		DRUGI CIKLUS			TREĆI CIKLUS		
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
OBVEZNI PREDMETI								
Hrvatski jezik	175	175	175	175	175	175	140	140
Likovna kultura	35	35	35	35	35	35	35	35
Glazbena kultura	35	35	35	35	35	35	35	35
Strani jezik	70	70	70	70	105	105	105	105
Matematika	140	140	140	140	140	140	140	140
Priroda i društvo	70	70	70	105	-	-	-	-
Tjelesna i zdravstvena kultura	105	105	105	70	70	70	70	70
Priroda	-	-	-	-	52,5	70	-	-
Biologija	-	-	-	-	-	-	70	70
Kemija	-	-	-	-	-	-	70	70
Fizika	-	-	-	-	-	-	70	70
Geografija	-	-	-	-	52,5	70	70	70
Povijest	-	-	-	-	70	70	70	70
Tehnička kultura	-	-	-	-	35	35	35	35
IZBORNI PREDMETI								
Vjeronauk	70	70	70	70	70	70	70	70
Informatika	70	70	70	70	70	70	70	70
Strani jezik	-	-	-	70	70	70	70	70
Ostali izborni predmeti	-	-	-	-	70	70	70	70
POSEBNI PROGRAMI KLASIČNIH JEZIKA								
Latinski jezik	-	-	-	-	105	105	105	105
Grčki jezik	-	-	-	-	-	-	105	105

Na okruglome stolu o nastavi Informatike, koji je organizirala koordinacijska skupina predstavnika sljedećih visokoškolskih institucija četiriju hrvatskih sveučilišta:

- Elektrotehnički fakultet i Odjel za matematiku Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
- Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
- Prirodoslovno-matematički fakultet i Fakultet elektrotehnike, strojarstva i brodogradnje Sveučilišta u Splitu
- Fakultet elektrotehnike i računarstva, Fakultet organizacije i informatike, Filozofski fakultet, Prirodoslovno-matematički fakultet i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

utvrđena je potreba preobrazbe nastave Informatike koja se mora usmjeriti prema rješavanju problema. U predmetnome kurikulumu za predmet Informatika dobrim su dijelom uvažene preporuke s toga okruglog stola i uvedena je domena Računalno razmišljanje i programiranje. Ustanovljeno je da suvremena kognitivna znanost podupire tezu da se poučavanje Matematike prvenstveno zasniva na usvajanju matematičkih ideja i novih koncepata. Pritom su konceptne metafore osnovni kognitivni mehanizmi poučavanja. Pokazalo se da računalno razmišljanje i programiranje pruža velike mogućnosti potpore takvim kognitivnim mehanizmima. Računalno razmišljanje može se primijeniti u obrazovnim područjima matematike, prirodoslovja i tehnike. Zbog navedenoga Razred za tehničke znanosti HAZU-a predlaže da predmet Informatika u 3. obrazovnom ciklusu (6., 7. i 8. razredu) postane redoviti predmet.

Informatika i informacijska i komunikacijska tehnologija u kurikulumnim dokumentima

1. Stavovi strukovnih udruga i visokoškolskih institucija u vezi s oblikovanjem sadržaja nastavnoga predmeta Informatika te uporabe informacijske i komunikacijske tehnologije

Nastavni predmet Informatika uveden je u hrvatski školski sustav prije nekoliko desetljeća kada je središnja tema bila izučavanje svojstava računalnih sustava. Predmet je tada svrstan u područje tehničke kulture te se i danas u našem školstvu, pa i u recentnim kurikulumnim dokumentima, razvrstava u takozvano *Tehničko i informatičko područje*. Međutim, danas se naglasak stavlja na računalne postupke (engl. *computation*) koji su primjenljivi u svim granama ljudske djelatnosti uključujući sva područja znanosti i obrazovanja. Prema tome, svrstavanje predmeta u Tehničko i informatičko područje nije više u potpunosti opravdano.

Zbog toga su strukovne udruge koje se bave tim područjem potaknule niz rasprava u koje su se uključile i visokoškolske ustanove. Tako je u svibnju 2014. godine u okviru 37. međunarodnog skupa MIPRO 2014. u Opatiji održan okrugli stol pod naslovom Digitalna pismenost i računarstvo u predvisokoškolskom obrazovanju. Okrugli stol organizirale su četiri strukovne udruge: Hrvatska udruga za informacijsku i komu-

nikacijsku tehnologiju, elektroniku i mikroelektroniku (MIPRO), Hrvatska sekcija IEEE-a, Hrvatska ACM sekcija i Hrvatsko društvo za promicanje informatičkog obrazovanja (HDPIO). Nakon toga okruglog stola pripremljen je dokument pod naslovom „Preporuke za preobrazbu nastave informatike u hrvatskome obrazovnom sustavu”. Izvješće s toga okruglog stola dostupno je preko poveznice:

http://www.ieee.hr/_download/repository/MIPRO_IEEE_ACM_HDPIO_preporuke_20140715.pdf

Nadalje, na godišnjemu skupu *Računalo u školi* u organizaciji Hrvatskoga društva za promicanje informatičkog obrazovanja (HDPIO), koji je održan u rujnu 2014. godine u Šibeniku, na kojemu su sudjelovali nastavnici Informatike i računarstva u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske te članovi akademske zajednice koji se bave obrazovanjem nastavnika i inženjera iz područja informatike i računarstva, organiziran je okrugli stol pod nazivom *Informatika u novom Okviru nacionalnog kurikulumu i kompetitivnost Hrvatske*. Na tome okruglom stolu prihvaćene su i nadopunjene navedene preporuke četiriju strukovnih udruga i predložene su konkretnije aktivnosti za preobrazbu hrvatskoga obrazovnog sustava. Djelovanje strukovnih udruga popraćeno je interesom visokoškolskih institucija diljem Hrvatske te su se na poticaj Fakulteta elektrotehnike i računarstva Sveučilišta u Zagrebu one okupile kako bi ocijenile njihove prijedloge i utvrdile mogućnost ostvarenja tih vrijednih društvenih inicijativa u institucionalizirane aktivnosti. Ustanovljeno je da je početnu raspravu najprikladnije provesti organizacijom okruglog stola u čiju su se pripremu uključile sljedeće visokoškolske institucije četiriju hrvatskih sveučilišta:

- Elektrotehnički fakultet i Odjel za matematiku Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
- Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
- Prirodoslovno-matematički fakultet i Fakultet elektrotehnike, strojarstva i brodogradnje Sveučilišta u Splitu
- Fakultet elektrotehnike i računarstva, Fakultet organizacije i informatike, Filozofski fakultet, Prirodoslovno-matematički fakultet i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Prethodno navedena koordinacijska skupina sastavljena od predstavnika tih institucija i predstavnika udruge HDPIO uskladila je program okruglog stola *Nastava informatike u hrvatskom obrazovnom sustavu*, koji je održan 14. travnja 2015. godine na Fakultetu elektrotehnike i računarstva. Dokument je dostupan preko poveznice:

http://www.fer.unizg.hr/_download/repository/Preporuke_okruglog_stola_o_informatici_od_14_04_15.pdf

Nadalje, u studenome 2015. godine na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu Sveučilišta u Splitu održan je okrugli stol koji je potvrdio zaključke prethodnih stručnih okupljanja te utvrdio da projekt Cjelovite kurikulne reforme treba povezati s projektom *Razvoj modernih studijskih programa za izobrazbu nastavnika informatike, tehnike, biologije, kemije, fizike i matematike na temeljima razvoja Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira – STEM* (koji se provodi na Sveučilištu u Splitu). Na svim tim skupovima

postignut je konsenzus u vezi nastave iz područja Informatike i uporabe informacijske i komunikacijske tehnologije. Ustanovljeno je da se pod nazivom Informatika u obrazovnome sustavu uobičajeno podrazumijeva:

- stjecanje vještina za uporabu informacijske i komunikacijske tehnologije (digitalna pismenost) kojom se oblikuju, spremaju, pretražuju i prenose različiti multimedijски sadržaji
- uporabu informacijske i komunikacijske tehnologije u obrazovnome procesu (edukacijska tehnologija, e-učenje)
- rješavanje problema računalom uporabom nekoga programskog jezika pri čemu su prepoznatljivi sljedeći koraci: specifikacija i raščlamba problema, analiza problema i odabir postupaka za njegovo rješavanje, priprema i izrada programa, ispitivanje programa i uporaba programa (rješavanje problema i programiranje).

Digitalna pismenost i edukacijska tehnologija – uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije

S osnovnim znanjima i potrebnim vještinama za uporabu informacijske i komunikacijske tehnologije učenici bi se trebali upoznati na predmetu Informatika i upotrebljavati ih u pojedinim predmetima u kojima se te tehnologije rabe. Za uporabu tih tehnologija moraju se pripremiti odgovarajuće međupredmetne teme. Osim savladavanja vještina za uporabu različitih programskih pomagala (za pisanje tekstova, pripremu grafičkih sadržaja, pretraživanje informacija, komuniciranje i slično) učenici moraju usvojiti i odgovarajuća društvena, komunikološka i etička načela uporabe te tehnologije. Sve mogućnosti uporabe edukacijske tehnologije prvenstveno moraju savladati učitelji i nastavnici koji moraju aktivno sudjelovati u pripremi digitalnih edukacijskih repozitorija i koji su ključni nositelji promjena u odgojno-obrazovnom sustavu. Uspješnost primjene edukacijskih tehnologija u znatnoj mjeri ovisi i o opremljenosti škola.

Rješavanje problema i programiranje

Međutim, težište obrazovnoga procesa u predmetu Informatika u osnovnim i srednjim školama mora biti rješavanje problema. Kod učenika je potrebno poticati razvitak algoritamskoga odnosno računalnoga načina razmišljanja (engl. *computational thinking*), koje omogućava razumijevanje, analizu i rješavanje problema odabirom odgovarajućih strategija i programskih rješenja. Takav način razmišljanja nadovezuje se na matematički način razmišljanja (engl. *mathematical thinking*), koji se sustavno mora razvijati u Matematici. Takvi se načini razmišljanja moraju prenositi i na druga područja, posebice u područje prirodoslovlja kao i u praktičan život. Ovakav pristup oblikovanju nastave Informatike, posebice u osnovnoj školi, svakako bi se trebao odraziti i na poboljšavanje PISA rezultata hrvatskih učenika. Važno je utvrditi da današnje stanje razvoja programskih radnih okruženja omogućava da se za sve razine obrazovanja (od predškolskoga odgoja i obrazovanja pa do završnih razreda srednje škole) praktična

nastava može obaviti na razumno skromnoj opremi pri čemu čak i svaki učenik takvo jednako radno okruženje može imati i na svojoj vlastitoj opremi.

2. Osvrt na objavljene kurikulne dokumente

Informatika i informacijska i komunikacijska tehnologija spominju se u više dokumenata objavljenih na mrežnim stranicama Cjelokupne kurikularne reforme od kojih se ističu:

1. Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje
2. Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje
3. Nacionalni dokument Tehničkog i informatičkog područja kurikuluma
4. Nacionalni kurikulum međupredmetne teme uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije
5. Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Informatika

Iz prvih dokumenata vidljivo je sljedeće:

- Za osnovnu školu predviđen je izborni predmet Informatika od po dva sata tjedno u svih osam razreda. (Vidjeti tablicu 1. u odjeljku B) 4.)
- U gimnazijama je predviđen redoviti predmet Informatika u prva dva razreda (u prirodoslovno-matematičkim gimnazijama u sva četiri razreda) s time da se novi kurikulum u gimnazijama uvodi tek školske godine 2020./2021.

Dokument 4. Nacionalni kurikulum međupredmetne teme uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije definira međupredmetne teme u kojima se obrađuju načini uporabe informacijske tehnologije u različitim primjenama. Tim se međupredmetnim temama stječu vještine uporabe programskih alata za oblikovanje, pohranu, pretraživanje i prijenos različitih multimedijских sadržaja. U različitim kontekstima dolaze do izražaja sve mogućnosti pojedinih naprava te programskih alata i sustava. Obradom tih tema učenici moraju usvojiti odgovarajuća društvena, komunikološka i etička načela uporabe te tehnologije.

Dokument 3. Nacionalni dokument Tehničkog i informatičkog područja dobrim je djelom preuzet iz ranijih pokušaja kurikulnih promjena (NOK) pa sadrži i donekle prevladano svođenje informatike na razinu tehničke primjene računala. Tako je u tome dokumentu istaknuto pet domena:

- Tehnologija i tehnički sustavi te tvorevine
- Tehnički dizajn i materijalizacija zamisli
- Informacijska i komunikacijska tehnologija
- Rješavanje problema i programiranje
- Značenje tehnike i informatike za pojedinca i društvo.

Može se ustanoviti da se domene Informacijska i komunikacijska tehnologija dobrim dijelom obrađuju i razrađuju u već opisanome dokumentu 4., koji se bavi međupredmetnom temom uporabe informacijske i komunikacijske tehnologije, dok je

domena Rješavanje problema i programiranje temeljna domena u kurikulu nastavnoga predmeta Informatika. Naime, u dokumentu 5. Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Informatika predviđene su sljedeće domene:

- Informacije i digitalna tehnologija
- Računalno razmišljanje i programiranje
- Digitalna pismenost i komunikacije
- e-Društvo.

Svojevrsni nesklad koji je nastao usporedbom ovih dokumenata autori dokumenta 5. Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Informatika prevladali su sastavljanjem tablice preslikavanja jedne domene u drugu. U doradi ovih dokumenata trebalo bi sadržajno i terminološki uskladiti sve spomenute dokumente i u toj doradi uvažiti preporuke stručne i znanstvene javnosti opisane u točki C 1.

Poseban osvrt na dokument

Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Informatika

Dokument Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Informatika uvodi u nastavu Informatike već spomenute četiri domene:

- Informacije i digitalna tehnologija
- Računalno razmišljanje i programiranje
- Digitalna pismenost i komunikacije
- e-Društvo.

Iz opisa tih domena i njihove razrade u tablicama koje opisuju ishode učenja za sve razrede može se ustanoviti da prve dvije domene: Informacije i digitalna tehnologije te Računalno razmišljanje i programiranje na primjeren način obrađuju znanja i pripadne vještine u skladu sa suvremenim pogledima na obrazovanje iz toga područja. Iz priložene literature vidljivo je da se pri koncipiranju toga kurikulskog dokumenta vodilo računa o svjetskim trendovima. Isto tako, u popisu literature citirane su i preporuke koje su u zadnje dvije godine nastale u našoj stručnoj javnosti. Druge dvije domene Digitalna pismenost i komunikacije te e-Društvo donekle se preklapaju s međupredmetnim temama primjene informacijske i komunikacijske tehnologije o čemu bi u daljnjoj razradi trebalo voditi računa. Veći dio obrazovnih ishoda tih dviju domena i kontekstno je ovisan te ih je lakše postići kada se povežu s područjima primjene. Prema tome, ove dvije domene u predmetu Informatika treba primjereno skratiti i na taj način osloboditi prostor za temeljitiju obradu prvih dviju temeljnih domena, posebice domene Računalno razmišljanje i programiranje. Još jednom valja naglasiti da se uobičajena predodžba kako računala služe samo za lakše i brže izračunavanje složenih aritmetičkih izraza u zadnje vrijeme promijenila te je postalo jasno da računalo razmišljanje potpomaže i stjecanju novih spoznaja u matematici i prirodnim znanostima.

Provedivost Nacionalnog kurikulumu nastavnog predmeta Informatika

U predloženoj nastavnom planu za osnovnu školu (tablica 1., odjeljak B 4.) predviđeno je da predmet Informatika bude izborni predmet u svih osam razreda. Kao osnovne prepreke za njegovu pretvorbu u obavezni predmet prešutno se navodi:

- nedovoljna opremljenost škola računalnom opremom
- nepostojanje udžbenika i ostalih nastavnih sadržaja
- nepripremljenost učitelja i nastavnika za provođenje novoga kurikula.
- Međutim, te prepreke nisu nesavladive i mogu se u razumnome roku ublažiti pa i otkloniti.

Opremljenost škola

Ministarstvo znanosti i obrazovanja provodi projekt potpunoga opremanja škola računalnom opremom koja omogućava uključivanje škola u informacijsku i komunikacijsku infrastrukturu koju podržava CARNet. Potpuno opremanje škola jest skupo i potpuna povezanost svih hrvatskih škola može se očekivati tek za određeni broj godina. Međutim, provođenje nastave iz domene Računalno razmišljanje i programiranje, a djelomično i iz domene Informacije i digitalna tehnologija danas je moguće obaviti na relativno skromnoj računalnoj opremi. Pokazalo se da se programskim jezicima Scratch (sa slikovnim sučeljem koje je prikladno za učenike 1. i 2. obrazovnog ciklusa) i Python (koji uz vrlo pristupačnu sintaksu ima izrazite obrazovne mogućnosti za sve ostale obrazovne cikluse uključujući i visokoškolsko obrazovanje) može uspješno obaviti nastava u osnovnim i srednjim školama. Programska okruženja za uporabu tih programskih jezike besplatna su i mogu se slobodno instalirati na osobnim računalima čak i skromnijih mogućnosti. Učionice s odgovarajućim brojem takvih računala mogle bi se bez većih teškoća (sredstvima lokalne zajednice i donacijama tvrtki) nabaviti za sve škole i to bez izuzetka. Štoviše, ti se programski sustavi mogu instalirati i na računalima svih učenika koji posjeduju već i svoja najskromnija osobna računala. Prema tome, računalna oprema ne bi trebala biti veća prepreka za uspješno izvođenje planirane nastave iz predmeta Informatika.

Udžbenici i nastavni materijali te pripremljenost učitelja i nastavnika

Veća prepreka za uvođenje predmeta Informatika jest nepostojanje udžbenika i ostalih nastavnih sadržaja. Koordinacijska skupina okrugloga stola *Nastava informatike u hrvatskome obrazovnom sustavu* (opisanoga u C 1.) predložila je stoga da se inoviranje nastave u postojećoj osnovnoj školi provede odgovarajućim projektnim pristupom. U tu bi svrhu nakon donošenja nacionalnoga kurikula predmeta Informatika (pa možda već i tijekom njegova donošenja) trebalo pokrenuti sljedeće projektne zadatke:

Rad na ovome projektu moguće je pokrenuti samofinanciranjem institucija sudionika projekta – sudjelovanjem u dijelu radnoga vremena, a sam projekt treba ustrojiti tako da se za provedbu pojedinih faza mogu koristiti i sredstva iz fondova Europske unije. Najveće stavke u financiranju projekta povezane su s izobrazbom učitelja i nastavnika (zadaci b, c i d). Projekt bi trebao okupiti sudionike sa sveučilišta, škola, iz gospodarstva te prosvjetne vlasti. On bi trebao biti vođen tako da bude sukladan aktivnostima koje će se provoditi u planiranim mjerama ostvarenja strategije i koordiniran s Ekspertnom radnom skupinom za Cjelovitu kurikulnu reformu. Bilo bi poželjno da institucije koje su sudjelovale u organizaciji okrugloga stola utvrde mehanizme trajnije suradnje u takvome projektu i usuglase se oko načine rukovođenja projektom odnosno njegovim dijelovima. Projekt bi morao biti otvoren i za druge sudionike. Organizaciju projekta kao nositelj trebala bi preuzeti jedna od institucija koja bi trebala okupiti ostale suradničke institucije. Nakon održanoga okruglog stola konzultativno je ustanovljeno da bi Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Splitu bio prikladan potencijalni nositelj projekta te da bi potencijalni sudionici u pojedinim fazama projekta trebali biti učiteljski i nastavnički fakulteti te fakulteti i visoke škole koje djeluju u područjima informacijskih znanosti i računarstva kao i neke odabrane škole.

Stavovi strukovnih udruga i visokoškolskih institucija o preobrazbi predmeta Informatika u hrvatskom školstvu

L. Budin¹, S. Mladenović², Z. Markučić³, M. Rosić², D. Škvorc¹

¹ Sveučilište u Zagrebu, Fakultet elektrotehnike i računarstva, Zagreb

² Sveučilište u Splitu, Prirodoslovno-matematički fakultet, Split

³ XV. gimnazija, Zagreb

Članak pripremljen za savjetovanje „Računala u školi”

na godišnjem skupu MIPRO 2017. održanome koncem svibnja 2017. godine

Sažetak - Nastavni predmet Informatika uveden je u hrvatski školski sustav prije nekoliko desetljeća kada je središnja tema bila izučavanje svojstava računalnih sustava. Međutim, danas se naglasak stavlja na računalne postupke i algoritme koji su primjenjivi u svim granama ljudske djelatnosti uključujući sva područja znanosti i obrazovanja. Zbog toga su strukovne udruge koje djeluju u području računarstva i informacijske tehnologije pokrenule niz rasprava u koje su se uključile i visokoškolske ustanove. Zaključeno je da se pod nazivom Informatika u hrvatskome obrazovnom sustavu uobičajeno podrazumijevaju tri vrste aktivnosti: stjecanje vještina za uporabu informacijske i komunikacijske tehnologije (digitalna pismenost); uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije u obrazovnome procesu (edukacijska tehnologija, e-učenje); rješavanje problema računalom uz uporabu nekoga programskog jezika. Nadalje, utvrđeno je da težište obrazovnoga procesa u predmetu Informatika u osnovnim i srednjim škola mora biti na rješavanju problema jer upravo ta aktivnost kod

učenika potiče razvoj algoritamskog odnosno računalnog načina razmišljanja (engl. *computational thinking*), koje omogućava razumijevanje, analizu i rješavanje problema odabirom odgovarajućih strategija i programskih rješenja. Očekivano je da bi ovakav pristup oblikovanja nastave Informatike, posebice u osnovnoj školi, pridonio poboljšanju rezultata hrvatskih učenika u PISA istraživanjima. Jedan od osnovnih preduvjeta preobrazbe nastave Informatike jest organiziranje dodatne izobrazbe postojećih učitelja i nastavnika.

Tomislav Faist, učitelj

Osnovna škola Posavski Bregi

‘Ciljevi-očekivanja-ishodi’ tri su riječi koje se u Cjelovitoj kurikularnoj reformi isprepliću i to često bez jasne razlike njihova značenja pa i s izmiješanim značenjima. Nekada su postojali ‘odgojno-obrazovni ciljevi’ i ‘rezultati odgojno-obrazovnoga procesa’. Novi dokument (ONK) govori:

- a) „(...) *kako bi se postavljeni ciljevi, očekivanja i ishodi ostvarili*”, čime najavljuje dvije različite kategorije postignuća kojima se teži: ‘ciljeve’ i ‘očekivanja’. Zbog čega dvije?
- b) Ciljevi i očekivanja mogu se ostvariti. „Ostvariti ishode”?
- c) „(...) *vrednovanje ostvarenosti ciljeva, očekivanja i ishoda (...)*”. Što će se od navedenoga vrednovati i u čemu će biti razlika između vrednovanja ciljeva i vrednovanja očekivanja?
- d) „(...) *dokumenti jasno ukazuju na odgojno-obrazovna očekivanja i ishode koja postavljamo pred djecu i mlade osobe.*” Postavljati možemo očekivanja (i ciljeve), ali ishodi su rezultat rada, vježbe, nastojanja - oni nisu nešto što se ‘postavlja pred’.
- e) Ni ova formulacija: „*Nacionalnim dokumentima područja kurikula određuju se svrha, ciljevi, struktura i odgojno-obrazovna očekivanja povezana s učenjem i poučavanjem u širim odgojno-obrazovnim područjima.*” ne pojašnjava po čemu se ‘ciljevi’ razlikuju od ‘odgojno-obrazovnih očekivanja’ (iako će kasniji dokumenti reći: „*kao što je objašnjeno u ONK-u!*”). Također se ne razjašnjava pitanje jednine-množine: radi li se o ‘područjima (jednoga) kurikula’ ili o ‘kurikulima’ (raznih) područja?
- f) „*Odgojno-obrazovna očekivanja u dokumentima područja kurikula određena su na kraju pojedinih odgojno-obrazovnih ciklusa.*” Ne bi li bilo prikladnije da su na kraju određeni ishodi, a očekivanja (i ciljevi?) na početku?

Čitanjem ostalih dokumenata početna se konfuzija oko ‘ciljeva-očekivanja-ishoda’ ne razjašnjava, štoviše, iz teksta „(...) *jasno postavljena očekivanja (odgojno-obrazovni ishodi)*” proizlazi da se očekivanja izjednačuju s ishodima!? Riječ ‘očekivanja’ koristi se i za očekivanja učenika kao i za očekivanja roditelja, učitelja i šire zajednice, dok se povremeno koristi i višeznačno, često i bez jasnih naznaka o čijim se očekivanjima

radi. Izgleda da bi se 'očekivanja' načelno trebala odnositi na takozvane cikluse, no u dokumentima se govori i o „očekivanjima pojedinih područja” i o „ostvarivanjima očekivanja” (Jesu li to možda ishodi?), a ponegdje ta riječ kao da poprima i značenje zahtjeva. Da bi se mogle ostvariti dobre ideje o „(...) *dopunskim i izbornim programima (...), projektima (...), o doživljaju užitka stvaranja i zadovoljstva svojim radom - čime se razvija samostalnost i odgovornost učenika, samopoštovanje, socijalne vještine, koje uključuju i uvažavanje drugih*”, potrebni su i dodatno vrijeme i prostor – a oni se mogu osigurati organiziranjem nastave u jednoj smjeni – s dopunskim sadržajima, istraživanjima i projektima u poslijepodnevnim satima.

Prijedlog zaključka

Učenicima zakon daje pravo na „jednakost obrazovnih šansi” – koje još uvijek nije ostvareno, a trebalo bi imati prioritet. Omogućimo im to pravo – realizacijom Državnoga pedagoškog standarda – ako je ikako moguće i prije zadanih rokova. Podsjetimo na sve argumente o potrebi vraćanja satnice Tehničke kulture na minimalnih 1,5 sati tjedno te apelirajmo da se riješe nejasnoće oko izborne nastave. Donesimo pravilnik o reformama pa uz ispunjene preduvjete nastavimo s reformama!

Doc. dr. sc. Matko Glunčić

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Analizom Prijedloga kurikula za gimnazijsko obrazovanje zaključujem da je predloženi kurikulum neprihvatljiv zbog sljedećih propusta. Ekspertna radna skupina koja je određivala metodologiju i smjer rada svih stručnih radnih skupina sastavljena je od stručnjaka iz isključivo društvenih znanosti, dok su ostala područja isključena, posebno temeljna STEM područja - matematika, fizika, kemija, biologija. Prijedlogom se ne smanjuje prosječna tjedna satnica niti se smanjuje broj obveznih predmeta po godini. Veliki broj predmeta u 5. ciklusu pretvara se u jednosatne tjedne „tečaj-predmete”, čime se gubi na dubini jer se učenik usmjerava na faktografske činjenice i površno učenje. Iznesenim modelom izbornosti dovode se u nepovoljan položaj učenici iz manjih gradova i manjih gimnazija.

Zanemaruje se važnost i specifičnost STEM područja koje je ključno za znanstveno-tehnološki razvoj Hrvatske. Time je predloženi kurikulum suprotan opredjeljenjima Strategije koju je usvojio Sabor i dokumentima Europske unije koji STEM područje stavljaju u središte pozornosti. Prijedlog gimnazijskoga kurikula dovest će do smanjenja broja studenata na prirodoslovnim, tehničkim, biomedicinskim i biotehničkim fakultetima, što bi moglo imati dalekosežne negativne posljedice na tehnološki i gospodarski razvoj Republike Hrvatske.

Kao rezultat ove analize predlažem sljedeće korake:

1. Imenovati novi ekspertni tim u kojemu će ravnopravno biti zastupljeno društveno-humanističko i STEM područje, pri čemu u sastavu trebaju biti i praktičari sa škola i istaknuti znanstvenici dokazane međunarodne reputacije.

2. Imenovati pri Ministarstvu Savjet za kurikularne promjene sa širokim spektrom stručnjaka koji će pratiti rad ekspertnoga tima, posebice sa stajališta STEM područja i sa stajališta nacionalnoga identiteta. Na čelu Savjeta trebao bi biti ministar.
3. Pokrenuti izradu analize stanja po ključnim pokazateljima i projekciju razvoja kao polazišta za izradu kurikula.
4. Članove predmetnih povjerenstava imenuje ekspertni tim uz konzultacije sa Savjetom.
5. Okvir izbornosti koju biraju učenici treba znatno ograničiti (Argumenti su dani u ovome tekstu.) i usmjeriti sukladno interesima razvoja.
6. Prije početka rada na predmetnim kurikulumima - na temelju širokih stručnih rasprava institucija i pojedinaca - treba utvrditi nastavni plan (ciljeve, tipove usmjerenja, školske predmete i satnicu), a tek onda započeti rad na izradi kurikula. Pritom u obzir treba uzeti sva dosadašnja pozitivna i negativna iskustva.
7. Za izradu kvalitetnoga i usklađenoga kurikula treba predvidjeti najmanje dvije godine. Također, potrebno je provesti odgovarajuće i intenzivno stručno osposobljavanje nastavnoga kadra kao nužnoga preduvjeta uspješnosti uvođenja novoga kurikula.

Antonija Horvatek, učitelj savjetnik

Osnovna škola Josipa Badalića, Graberje Ivaničko

Recenzija prijedloga Cjelovite kurikularne reforme s naglaskom na prijedlog kurikula Matematike

Nečitljivost dokumenata

Svi objavljeni dokumenti zajedno imaju velik broj stranica, što otežava iščitavanje i kvalitetnu analizu. U dijelovima u kojima se pojašnjava što i kako učitelj treba raditi ima previše nevažnih dijelova zbog čega se otežava uočavanje važnoga. Mnogi su detalji nejasno napisani i mnogo je novih termina koji unose zbunjenost. Dijelovi kurikula nisu pisani znanstvenim stilom nego se koriste nedovoljno jasni opisi.

Kronološki redoslijed obrade i grupiranje gradiva

Kronološki redoslijed obrade gradiva nije ponuđen ni u jednome predmetu. Ishodi su navedeni po domenama. Smatram da bi trebao biti ponuđen, a da pritom ostane otvorena mogućnost da učitelj odluči raditi drugačije ako želi. Nedostatak takve razrade prijedloga rezultira sljedećim problemima:

- Ostaje otvoreno pitanje je li moguće poredati gradivo u svim predmetima tako da bude usklađena realizacija u slučajevima kada postoji zahtjev da nešto u jednome predmetu bude obrađeno prije nego u drugome.
- Kako će se napisati udžbenici ako ne postoji nikakav putokaz o redoslijedu? Odgovor da udžbenici više nisu toliko važni može dati samo onaj tko nije predavao Matematiku u školi.
- Svakome pojedinom učitelju bit će lakše isplanirati svoj „vlastiti redoslijed” ako ima neki polazišni primjer. Nije u redu zahtijevati da svaki učitelj zasebno radi ovakav posao od nule umjesto da se za sve osigura brži start. Sve što može olakšati posao svima, treba biti ponuđeno ‘odozgo’.
- Kako će se uvesti hibridno vrednovanje, odnosno kako će iz NCVVO-a biti ponuđeni testovi ako nema nikakvoga plana/prijedloga što se radi prije čega? U Matematici cjeline koje radimo često ovise jedna o drugoj pa tako i izbor zadataka u testu često ovisi o redoslijedu obrade.
- Ako se neko dijete tijekom školske godine preseli iz jedne škole u drugu, bez oglednoga primjerka redoslijeda gradiva, to jest ako svatko od nas radi za sebe, bit će velika vjerojatnost da te dvije škole ne rade po istome redoslijedu. Kako s tim učenikom raditi dalje? Smatram da bi trebalo preporučiti i grupiranje gradiva, slično kao što smo i dosada imali cjeline. Postoji li bar neki okvirni prijedlog koliko bismo cjelina i koliko ispita trebali imati tijekom školske godine u pojedinome razredu? Ako toga nema, opet je pitanje kako će se u NCVVO-u pripremiti testovi za hibridno vrednovanje.

Razine usvojenosti

Na webinarima, kojima smo mi učitelji početkom ove kalendarske godine morali prisustvovati, gospodin Jokić rekao je da će razine usvojenosti zapravo propisivati kako ćemo ocjenjivati učenike te da ćemo njihovim jasnim raspisivanjem postići da svi učitelji ocjenjuju na isti način i po istim kriterijima. To nije jedina dezinformacija koja dolazi s vrha Ekspertne radne skupine i koja doprinosi zbunjenosti.

Teorija o važnosti učitelja i nevažnosti udžbenika

Vezano uz prijedloge kurikula često se čuje da će udžbenici postati sporedni ili nevažni (Možda ih čak ne bi ni trebalo biti?) te da će učitelj sam kreirati sve potrebne materijale. Zahvaljujem na tako ogromnome povjerenju u sposobnost i predanost učitelja, međutim, takva razmišljanja smatram opasnima i nerealnima. Opasnima jer učitelj ne može (fizički, psihički niti ikako drugačije) napraviti toliko zadataka, materijala i ostaloga koliko nam se sada svima nudi u zajedničkim udžbenicima, a koji pomažu povećanju kvalitete nastave. A nerealnim zbog toga što bi za ostvarenje kvalitetnoga rada učitelja bez kvalitetnoga udžbenika bilo potrebno sljedeće:

- Smanjiti satnicu učitelja na pedeset posto sadašnje i povećati sate potrebne za pripreme. Sada nam se za pripremanje nastave priznaje dvadeset minuta

po školskome satu. Kako u tome vremenu stići pisati svoj „udžbenik” i to za sve razrede?

- Zadovoljstvo onime kako su stvari iznad nas odrađene. (Najbolje moguće!)
- Naš dodatni posao ne bi smio biti posljedica nekvalitetnoga i nama nejasnoga rada nekoga ‘iznad nas’.
- Veća plaća i manja „papirologija” koja nas nemilosrdno guši. I tako dalje.
- Matematika - izostanak rasterećenja i dodatno opterećenje
- Sadašnja nastava Matematike pati od velikoga nedostatka vremena da se sve što se na satu treba postići ujedno i postigne. Mnogi od nas učitelja i do sada su u središte nastave stavljali učenika i njegove potrebe odnosno ciljeve vezane uz to što učenik treba postići. Međutim, zbog kvantitete potreba, kvantitete sadržaja koje pritom treba proći, pokušaja da učenike naučimo razmišljati (na što odlazi enormno vrijeme), dodatnoga vremena koje se troši ako pokušamo realizirati istraživačku nastavu, skupni rad, projekte i slično te samo četiri sata tjedno - broj uspješno realiziranih ciljeva je premalen.
- Da bi se sve kvalitetno moglo napraviti, sadašnju količinu gradiva iz Matematike, po mojoj procjeni, trebalo bi po razredu smanjiti za oko dvadeset posto ili povećati satnicu Matematike na pet sati tjedno. Jer učenici se ne mogu naučiti razmišljati tako što ćemo im dati savjet kako da razmišljaju, a onda će ga oni primijeniti kada se ukaže prilika/potreba. Oni uče jedino u situacijama koje s nama prolaze, a to znači da moramo imati vrijeme u kojemu ćemo osmisliti zadatke čijim rješavanjem postizemo ono željeno. Pritom treba imati na umu da je u razredu malo učenika kojima je dovoljan maleni broj zadataka kojima će usvojiti željeno gradivo. Većini treba velik broj zadataka za usvajanje i nakon toga velik broj zadataka kojima će izmjenjivati različite načine razmišljanja u različitim problemskim situacijama, a kasnije i dosta vremena za ponavljanje. Sve što se usvoji podložno je zaboravu ako se na to s vremena na vrijeme ne vraćamo. Dakle, potrebno je povećati i vrijeme koje sada imamo za obradu kao i vrijeme za uvježbavanje te vrijeme za ponavljanje gradiva. CKR deklarativno navješta rasterećenje učenika pa bi tako trebalo biti i u Matematici. Pritom (za Matematiku) ne donosi promjenu u satnici.
- Sadržajno, ovim prijedlogom kurikula povećava se količina onoga što od učenika na kraju školske godine očekujemo. Iz prijedloga kurikula iščitavam da su neki sadržaji izbačeni iz osnovne škole, no neki su ubačeni i takvih je više. Dakle, problem se s vremenom povećava. Problem nedostatka vremena jest problem koji nastavnik ne može riješiti sam! Taj problem mora biti riješen ‘odozgo’, a umjesto da se riješi, ovim prijedlogom kurikula dodatno će se povećati.

Što nedostaje u kurikulu Matematike?

- Sada ni u jednome razredu sustavno ne učimo djecu kako iz jedne formule izvesti drugu (npr. kako iz formule $s=s_0+vt$ izvesti formule za s_0 , v i t). To

se ne radi ni u Matematici ni u Fizici, ni u osnovnoj ni u srednjoj školi (osim eventualano po vlastitome nahođenju nekih učitelja). Ipak, nema učenika kojemu to ne zatreba u njegovu školovanju. Mislim da se u Matematici može i treba uvesti to u redovitu nastavu. Ako ne u osnovnoj, onda u srednjoj školi, no važno je da bude jasno kada se to radi i kako da radimo prije toga (u zadacima u kojima nam to zatreba i prije). Sada to jednostavno nigdje nije određeno, a ne radi se o malenome problemu. Ja to radim već godinama u 7. razredu i većina učenika to može dobro savladati pa ne vidim problem da se to odredi te da nakon toga svi to sustavno radimo.

Kvaliteta raspisa ishoda, razina usvojenosti i ostalih dijelova prijedloga kurikula Matematike

- Prijedlog kurikula iz Matematike na mnogim mjestima ostavlja dojam nedorečenosti, nejasnoće, netočnosti.
- U vezi nekih ishoda ostaje upitno koliko se kod ostvarivanja ishoda treba ići u širinu i/ili dubinu, trebamo li uopće obraditi neke sadržaje, trebamo li uvesti neke pojmove, što se točno podrazumijeva da treba napraviti? Odluka o sadržajima i rječniku kojim bi učenik trebao vladati ne bi smjela biti prepuštena samovolji učitelja. Ako učitelj preuzme neki razredni odjel (npr. tek u 6. razredu), on mora znati s čime može računati u tome razredu, a ne da neke pojmove ide pojašnjavati od nule jer u kurikulu ne piše jasno jesu li morali biti napravljeni u prijašnjim razredima, a učenici, kao i uvijek, tvrde da „to nisu radili”.
- Kod nekih ishoda koriste se pojmovi koje mi učitelji ne bismo trebali koristiti u nastavi. (Tako nam je pojašnjeno tijekom stručne rasprave.) Međutim, u prijedlogu kurikula nema napomene na takvim mjestima. Kako će čitatelj/učitelj sa sigurnošću znati koja su takva mjesta odnosno takvi pojmovi?
- Mnoge stvari koje su nabrojane pod razradom ishoda uopće nisu razvrstane među razinama usvojenosti. Neke razrade ishoda raspisane su kao da se ne misli na isto ono što je napisano u ishodu te dovodi do zbunjenosti.
- Neke cjeline, koje se obrađuju velik broj sati, ovdje su opisane s par šturih rečenica. Neke osnovne stvari koje se unutar njih trebaju napraviti, ovdje nisu ni spomenute (npr. tako je s razlomcima i decimalnim brojevima u 5. razredu). Neke su stvari matematički netočne (npr. da se svaki nepravilni razlomak može pretvoriti u mješoviti broj; može li $8/4$?). Nekim važnim stvarima uopće nije poklonjena pozornost, npr. uvođenju formula. U ovom prijedlogu kurikula stječe se dojam da se izbjegava uopće spomenuti riječ „formula”, a kamoli odrediti kada se učenici prvi put susreću s njima, što sve trebaju savladati u vezi s njima, trebaju li neku formulu znati napamet... Kao da je to sve nevažno.
- Predstavnicu Stručne radne skupine na Županijskome stručnom vijeću nastavnika Matematike na moje pitanje kada uvodimo formule, slegnula je

ramenima i nesigurno rekla: u 5. ili 6. razredu. Zvučalo je kao da ne moramo svi u isto vrijeme. Smatram to neprihvatljivim odgovorom. U vezi s jednadžbama potpuno je nejasno kada se (po novome) uvode „tehnike rješavanja jednačbi”, koje sada radimo u 6. razredu. (Koraci u kojima kod prebacivanja pribrojnika s jedne strane jednadžbe na drugu mijenjamo predznak, kada obje strane jednadžbe množimo ili dijelimo istim brojem...) To nigdje nije jasno napisano iako se jednadžbe spominju u svakome razredu. Zapravo, iz svega što piše o jednadžbama od 5. do 8. razreda jako je teško iščitati što se u kojemu razredu želi, na koji način i koje su razlike...

- Na mnogim mjestima spominje se da trebamo igrati igrice, rješavati sudoku, magične kvadrate i slično, a nije ostavljeno vrijeme za to. Ispast će da se „kruti učitelji ne žele igrati”, a zapravo se radi o tome da je kurikulum napisan s nerealnim očekivanjima.
- Mentalni račun jako je zanemaren u našim sadašnjim udžbenicima (a onda sigurno i u nastavi većine učitelja), a nije mu ni u ovome prijedlogu kurikula dodana veća pozornost osim što je tu i tamo spomenut. A ako djeca ne znaju mentalno računati (npr. $3-1/2$), kako razumiju pojam broja i pojam računске operacije i kako će u svakodnevnome životu vršiti procjenu? Ako se ne uočava važnost mentalnoga računa i ako članovi SRS-a dosad nisu probali u nastavi koliko je vrijeme potrebno za uvježbavanje takvoga računa i načina razmišljanja, nije čudo što ne uočavaju veliki nedostatak vremena.
- U nekim dijelovima gradiva kasnimo za Fizikom i Kemijom. Npr. do sada na Matematici uopće nismo radili pretvaranje mjernih jedinica za brzinu i gustoću, a po ovome prijedlogu kurikula radit ćemo to u 8. razredu. Međutim, u Fizici se to pretvaranje koristi već u 7. razredu pa je pitanje ne kasnimo li s time i po ovome prijedlogu.
- Za podizanje kvalitete nastave Matematike potrebno je osigurati ono što sam učitelj nikako ne može: osiguranje vremena da se sve što se radi može kvalitetno i napraviti. To mora biti osigurano odozgo - ili osjetnim smanjenjem opsega gradiva ili povećanjem satnice. Ovim prijedlogom kurikula dogodilo se suprotno - satnica je ostala ista, a opseg gradiva povećan. Stoga smatram da ovaj predmetni kurikulum neće donijeti osvježanje niti podizanje kvalitete nastave Matematike. Uz taj ogroman nedostatak kvalitete raspisivanja ishoda i svega ostaloga u tablicama mnogo je nejasnoća vezano i uz to što i kada trebamo postići, a što bi na razini države trebalo biti jasno.

Sanja Lukić, prof.

Osnovna škola Malešnica, Zagreb

Sadržaji nisu ponudeni - oni su ugrurani u ishode i smatram da je to veliki nedostatak ovoga dokumenta. Osim toga, i oni sadržaji koji se mogu iščitati iz nabacanih ishoda ne daju apsolutno nikakvo viđenje ili koncept Kemije kao nastavnoga predmeta. Poučavanje kemije treba započeti uvođenjem osnovnih pojmova koji definiraju kemiju kao egzaktnu prirodnu znanost, a ne kao vještinu rukovanja posuđem i kemikalijama ili neko magijsko umijeće. Treba se osvrnuti na alkemiju i povijest kemije, objasniti njezino značenje i utjecaj na razvoj prirodnih znanosti, ali nastava Kemije ne može se svesti na „kemijanje” i pretakanje iz šupljeg u prazno.

Razumijevanje prirode iz perspektive suvremenoga kemičara ne može počivati samo na promatranju kuhinjske soli, šećera i vode ako ne znamo sastav tih tvari. U najmanju ruku smiješno i nevjerojatno. Kako će učenik razlikovati tvari po sastavu ako nije naučio od čega su tvari sastavljene? Suluda pretpostavka, suludi zahtjev i suluda ideja. Koncept poučavanja kemije koji ne počiva na građi tvari unaprijed je osuđen na neuspjeh. Materijali za učenje prije svega trebaju biti znanstveno točni, recenzirani i lektorirani jer će u suprotnome učenik imati pred sobom materijal koji može, ali i ne mora, sadržavati znanstvene činjenice i istine, susretat će se s pojmovima koje ne razumije, a koji prethodno nisu objašnjeni, s uvođenjem pojednostavljene terminologije koja nema veze sa standardima za određeno područje i znanstvenu terminologiju. Sve te poluistine, pojednostavljivanje sadržaja i ponavljanje neistina vodi u miskonceptije koje, kada se jednom usvoje, teško se ispravljaju. Rasteretiti učenika od navodno nepotrebnih i nerazumljivih činjenica ne znači da ih moramo iskriviti do neprepoznatljivosti. Kvalitetan i iskusan učitelj može učenicima objasniti sve što poželi, a da se pritom ne izgubi u „divljim granama” i ne zastrani u interpretiranju do razine šamanizma, vraćanja i čaranja. Teme za koje učenik mora imati više predznanja tako ćemo i prezentirati te naglasiti da će im biti jasnije sljedeće godine ili nakon obrade određenoga sadržaja. Ako smo sigurni da nećemo zastraniti u pojednostavljivanju i iskrivljavanju istine, onda se možemo upustiti u jednostavniju interpretaciju, ali uvijek s određenom dozom naznake da je to samo jedan maleni dio odgovora na postavljeno pitanje. Učenici nisu nerazumni i razumiju da tek usvajaju znanje te su zadovoljni ovako obrazloženim odgovorom. Budući da je Pravilnikom o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi osigurano dvadeset minuta za pripremanje nastavnoga sata, nisam sigurna da možemo očekivati neko kreativno stvaralaštvo. Osim toga, ima odličnih učitelja i predavača koji jednostavno nisu vični pisanju i ne stignu ili ne žele posvetiti svoje slobodno vrijeme pisanju.

Materijali za učenje i poučavanje moraju biti recenzirani i lektorirani, a to nije besplatno i ne može se očekivati da ljudi to rade dobrovoljno, iz humanih pobuda i altruizma. To je posao kao i svaki drugi. Što se pak učenika tiče, on nije niti kemičar niti „mali znanstvenik” kako to često ljudi vole tepati učenicima. Učenik je „šegrt” koji treba promatrati, slušati, čitati, bilježiti, aktivno sudjelovati u radu, postavljati

pitanja, donositi pretpostavke i zaključke te ispunjavati svoje obveze kako bi jednoga dana bio samostalan „majstor”. I sama sam bila „šegrt”, ne samo tijekom školovanja nego i prvih nekoliko godina rada u nastavi.

Energija! Kako je to tek jednostavno objasniti, a ne zapetljati se u mrežu izrečenih gluposti? Kemija je eksperimentalna znanost i pokus je neizbježna i izuzetno važna aktivnost na satovima Kemije. Međutim, pokusi se ne izvode da bi nastava Kemije bila atraktivna jer kemija nije atrakcija niti cirkuska točka. Da bi se netko uopće bavio istraživanjem, potrebno je znanje, mnogo znanja, a zatim vještine koje su razvijene do razine da pojedinac bez straha samostalno može izvoditi eksperimente, a da pritom ne ugrožava sebe, druge osobe i okoliš. Učenici mogu izvoditi pokuse tek nakon usvojene teorije o tome što je pokus, na koji se način izvodi i prati, što se i na koji način bilježi, kojih se mjera opreza treba pridržavati tijekom izvođenja pokusa i kako se sigurno rukuje posuđem i kemikalijama.

Nigdje u ovome dokumentu nisam naišla na ishode koji spominju rukovanje posuđem i kemikalijama, pružanje prve pomoći, mjere opreza i zaštite i slično. Ali je zato pokus neizostavan u ostvarivanju ishoda i učenici stalno nešto eksperimentiraju i dokazuju pokusima. Nadalje, učenici često ne znaju verbalizirati opažene pojave i promjene. Potrebno je odgledati i izvesti mnogo pokusa dok se ne postigne razina da učenik samostalno i uspješno izvede pokus, istovremeno vodi bilješke, donese zaključak i interpretira svoj uradak. Za sve to potrebno je mnogo vremena, ali i posuđa i kemikalija. I tu dolazimo do „pedagoškoga standarda” i ogromne razlike u opremljenosti škola adekvatnom opremom, posuđem, priborom i kemikalijama. Na kraju se nadam da će se ovaj prijedlog bitno promijeniti.

Prof. dr. sc. Željka Milin Šipuš

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

U osuvremenjavanje obrazovnoga sustava ne može se krenuti „preko noći”. Novi dokumenti trebaju se pripremiti kvalitetno i izraditi u prirodnim etapama. Za početak, to zahtijeva temeljitu pripremu – analizu sadašnjega stanja, utvrđivanje problema postojećega sustava te donošenje smjernica za promjene, utemeljene teorijski ali i empirijski. To je izostalo. Potrebno je dobro usklađivanje s visokoškolskim obrazovanjem odnosno potrebama tržišta rada. Visokoškolske institucije mogu doći u situaciju da zbog nedovoljnoga broja učenika koji se odlučuju za STEM module u gimnazijama ili ne popune svoje kvote ili omogućće upis učenicima koji nemaju odgovarajuća predznanja.

Novi metodološki okvir CKR-a, prethodno neprodiskutiran, gubi jedan svoj vrlo važan i ranije razvijen dio - matematičke procese: matematičku komunikaciju, povezivanje, logičko mišljenje, argumentiranje i zaključivanje, rješavanje problema, matematičko modeliranje i uporabu tehnologije. Europski strateški dokumenti postavljaju za cilj u 2020. godini smanjenje udjela petnaestogodišnjaka koji postižu slabije rezultate u matematičkoj pismenosti sa sadašnjih 22 % na 15 %. U Hrvatskoj je takvih učenika gotovo trideset posto. Stoga je važno postaviti dobre temelje, to

jest vrlo pomno urediti osnovnoškolsku matematiku. Međutim, prijedlog matematičkoga obrazovanja u CKR-u pokazuje ozbiljne nedostatke - ispuštanje važnih matematičkih sadržaja bez vidljivoga utemeljenja, premještanje matematičkih sadržaja između ciklusa te nemogućnost praćenja razrade sadržaja kroz cikluse. Drugim riječima, nedostaje koherentnosti, odnosno vertikalne ali i horizontalne povezanosti. To se odnosi i na predloženo vrednovanje ishoda učenja u četiri razine. Na koji su način te razine opravdane odnosno što je standard? Osobno se ovdje bojim velike proizvoljnosti! Smisao obrazovanja time se jako gubi.

Kako profilirati različite programe iz Matematike u gimnazijama, a istovremeno osigurati prohodnost prema državnoj maturi? Na to pitanje predmetno povjerenstvo za Matematiku nije odgovorilo. Zbog tijesnih rokova i zbog premalenoga broja odgovarajućih stručnjaka napisani prijedlozi srednjoškolskih programa CKR-a nisu dovoljno jasni. Na kraju, svakako i neizostavno, treba sustavno osposobiti nastavnike, u što je potrebno uključiti i kvalitetne stručnjake iz predtercijarnoga, a svakako iz visokoškolskoga obrazovanja.

Akademik Stanko Popović

HAZU i Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Slobodan sam proslijediti svoje mišljenje o Cjelokupnoj kurikularnoj reformi te o prijedlogu nacionalnoga dokumenta prirodoslovnoga područja kurikula i predmetnoga kurikula Fizike, inačica 1.0, siječanj 2016. Također se osvrćem na nazivlje koje se rabi u Nacionalnome dokumentu prirodoslovnoga područja kurikula i Predmetnome kurikulu Fizike, inačica 1.0. Mislim da imam moralnu obvezu osvrnuti se na dokumente CKR-a i to kao dugogodišnji profesor fizike na sveučilištu (a i na gimnaziji), kao voditelj Povjerenstva za izradu Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) i Nastavnoga plana i programa za fiziku, koji je uveden u osnovne škole 2006. godine (još uvijek važeći program u osnovnoj školi) te kao osoba koja je sudjelovala u svim aktivnostima HAZU-a glede obrazovanja posljednjih petnaest godina.

Kratak osvrt na Cjelovitu kurikularnu reformu

Predviđeno je nedovoljno vremena (par mjeseci) stručnim radnim skupinama (SRS) za osmišljavanje predmetnih kurikula. To je iznimno složen zadatak za pojedini SRS. Nakon objave nacрта/prijedloga pojedinoga dokumenta mora slijediti javna rasprava, usklađivanje, testiranje u školama te konačno uvođenje u sustav. Konačni rezultat morao bi biti izvrstan; to zahtijeva i par godina rada. Ubrzani rad unaprijed je osuđen na neuspjeh.

Suglasan sam sa sljedećim navodom u osvrtu dr. sc. Ane Sušac (Fizički odsjek, Prirodoslovno-matematički fakultet, Sveučilište u Zagrebu) na predmetni kurikulum Fizike (siječanj 2016.): „*Pretpostavljam da se svi slažemo da je novi kurikulum iz Fizike više nego potreban, posebno na srednjoškolskoj razini. Postojeći gimnazijski kurikulum iz Fizike prepun*

je sadržaja koje zbog opsega nije moguće obraditi na interaktivan način, s učenicom kao aktivnim sudionikom nastavnoga procesa. Slična je situacija i u strukovnim školama, uz dodatnu neusklađenost kurikula u različitim strukama i različitim satnicama Fizike. Situacija je svakako najbolja s osnovnoškolskim kurikulumom iz Fizike (nakon uvođenja NPiP-a prema HNOS-u, nap. S. P.). Odgovarajuća količina sadržaja u kurikulumu omogućila je razvoj istraživačkoga pristupa u nastavi Fizike koji se već desetljećima njeguje u osnovnim školama. To je dobra osnova na kojoj treba graditi daljnji razvoj kurikula iz Fizike u osnovnoj školi." Vjerujem da sličan zaključak vrijedi i za ostale predmetne kurikule.

Smatram da se sveobuhvatno unaprjeđenje hrvatskoga školstva ne može ostvariti na osnovi Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije. Vizija kako osuvremeniti cjelovito hrvatsko školstvo sadržana je u dokumentu *Hrvatsko školstvo u funkciji razvoja gospodarstva i društva*, čiji su urednici akademik Vladimir Paar i prof. dr. sc. Nevio Šetić, HPKZ, 2015. U osmišljavanju toga dokumenta sudjelovalo je 150 kompetentnih stručnjaka. Dokument se zasniva na stavovima HAZU-a i hrvatskih sveučilišta tijekom posljednjih petnaest godina, s posebnim osvrtom na Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) i Nastavni plan i program (NPiP) uveden u osnovne škole 2006. godine. Na osmišljavanju HNOS-a aktivno je sudjelovalo 448 učitelja, nastavnika i profesora. HNOS sadrži cjelovite predmetne kurikule (ne: kurikulum!), koje bi sada trebalo uskladiti prema iskustvu u njihovoj desetogodišnjoj primjeni. Stoga nije potrebno opet stvarati predmetne kurikule kao da HNOS, najvažniji i najbolji projekt ostvaren u obrazovanju u Republici Hrvatskoj, uopće ne postoji. Nasuprot tomu, Strategija se u znatnoj mjeri oslanja na Nacionalni okvirni kurikulum (NOK). Na temelju niza skupova i pratećih zbornika u organizaciji HAZU-a i sveučilišta u Republici Hrvatskoj, Predsjedništvo HAZU-a zaključilo je da NOK nije prihvatljiv ni u svome općem ni u posebnome dijelu; nije u skladu s preporukama HAZU-a o cjelovitome pristupu preobrazbi obrazovanja te temeljem toga dokumenta nije moguće započeti sustavnu preobrazbu školstva.

Suprotno stavovima HAZU-a u Strategiji se navodi: „NOK predstavlja dokument koji može poslužiti kao osnova povezivanja pojedinih sastavnica sustava odgoja i obrazovanja u međusobno povezanu cjelinu.” Problematično je uvođenje odgojno-obrazovnih ciklusa u NOK-u, a nije definirano kada učenici trebaju usvojiti predviđena znanja tijekom zadanoga ciklusa. U Strategiji se ipak navodi da bi NOK trebalo „inovirati i osuvremeniti kao početni korak cjelovite reforme” jer su autori očito bili svjesni nedostataka NOK-a. Uz takav pristup cjelovita preobrazba obrazovanja provodila bi se ab ovo kao da prije NOK-a i Strategije nije učinjeno ništa. Strategija bi se trebala ostvariti s pomoću stotina mjera. Samo u dijelu Strategije Rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje ima ih 170. Tko će provoditi tolike mjere i povezati ih u koherentnu cjelinu? Zar će te mjere unaprijediti školstvo u Republici Hrvatskoj? Navest ću samo zamisli dviju mjera.

1. Shvaćanje i tretiranje učiteljskoga zanimanja kao profesije ima dalekosežne posljedice na učiteljski poziv. Zar do sada učiteljski poziv nije bio profesija, za mnoge učitelje i tijekom cijeloga radnog vijeka?

2. Predlaže se licenciranje učitelja, ali taj postupak nije razrađen. Koje bi kompetencije trebali imati članovi povjerenstva koje bi provodilo licenciranje i koliko bi taj postupak trajao za sve učitelje u Republici Hrvatskoj? Jasno je da je potrebno trajno usavršavanje učitelja, ali u Strategiji su nabrojene želje bez potanke razrade. Potrebno je zaustaviti negativnu selekciju nastavnoga kadra, koja je ionako već dugo očita zbog podcijenjenoga vrjednovanja obrazovnoga rada.

Bitni elementi reforme školstva jesu:

- Provedba reforme obrazovnoga sustava mora počivati na znanstvenim temeljima. To su znanstvena usporedna analiza uspješnosti europskih školskih sustava, analiza odnosa ulaganja i dobiti te analiza izvodljivosti.
- U hrvatskome školstvu treba osuvremeniti naukovne osnove (kataloge znanja, kurikule) uzevši u obzir dosadašnja hrvatska iskustva (HNOS) i nova kvalitetna rješenja srednjoeuropskih država.
- Predmetne naukovne osnove definiraju znanja koja učenici stječu na pojedinim razinama školovanja te su okvir koji razgraničava sadržaje nastavnih predmeta čime se izbjegavaju preklapanja i ponavljanja, a ujedno jasno pokazuju cikličko širenje znanja u vertikali školovanja.
- Treba definirati udio obveznih i izbornih predmeta u nastavi te odrediti godine školovanja u kojima se uvode temeljni predmeti.
- Poboljšanja treba uvoditi postupno uz intenzivne pripreme učitelja.
- Temeljna znanja treba stjecati u predmetnoj nastavi, a tek nakon toga može se ostvariti uspješna međudisciplinska/međupredmetna primjena.
- Ne smiju se uvoditi integrirani predmeti (kao npr. Prirodoslovlje) umjesto temeljnih prirodnih predmeta. Suvremeno školstvo potpuno je odbacilo takav pristup početkom 20. stoljeća.
- Reforma školstva treba biti usmjerena na učitelje kao najvažnije čimbenike uz materijalnu i društvenu motivaciju, privlačenje talentiranih mladih ljudi u nastavnički poziv, stručno usavršavanje i unapređivanje znanja i sposobnosti.
- Školovanje učitelja za predmetnu nastavu prihvatljivo je jedino na matičnim fakultetima i akademijama uz poštivanje kriterija tih visokih učilišta.
- U imenovanju povjerenstava za izradu predmetnih naukovnih osnova ključnu ulogu moraju imati: HAZU, fakulteti i znanstveni instituti kao i strukovne udruge.

Pitam se zašto su uvedeni tako nespretni nazivi dokumenata? Metodologija izrade predmetnih kurikula potpuno je nova i eksperimentalna jer nijedna europska država nema takve kurikule. Zar će doći do smanjenja obvezne satnice prirodoslovnih predmeta: Fizike, Kemije, Biologije? Zar STEM područje nije ključno za tehnološki i

gospodarski razvoj Republike Hrvatske, što je i preporuka Europske komisije? Već su u HNOS-u uvedene domene umjesto klasične podjele Fizike i to: u 7. razredu osnovne škole Tijela i tvari (sedam tema), Međudjelovanje tijela (sedam tema), Energija (pet tema), Unutarnja energija i toplina (šest tema), a u 8. razredu osnovne škole Električna struja (trinaest tema), Gibanje i sila (pet tema), Valovi (četiri teme), Svjetlost (šest tema). Te domene bitno su bolje osmišljene nego domene u predmetnome kurikulumu Fizike: a) Struktura tvari, b) Međudjelovanja, c) Gibanje, d) Energija.

Povezano s navedenim citiram dr. sc. Anu Sušac: „(...) postojeći osnovnoškolski kurikulum iz Fizike (...) po opsegu i dubini tema koje se obrađuju prilagođen je učenicima i kolege koji rade u osnovnim školama nemaju većih poteškoća u provođenju istraživački usmjerene nastave Fizike. (...) Pri tome nije potrebno mijenjati redoslijed tema i proširivati postojeće sadržaje. (...) U prijedlogu Predmetnog kurikula Fizike znatno je promijenjen redoslijed ishoda i dodani su novi sadržaji. (...) U 8. razredu (...) sadašnji redoslijed ostvarivanja ishoda koji polazi od električnih i magnetskih pojava, preko gibanja do valova i svjetlosti kudikamo je više prilagođen razvojnim procesima kod učenika. (...) predlažem da se navedeni redoslijed ishoda uskladi sa sadašnjom praksom u osnovnim školama i da se ne uvode novi sadržaji.” Potpuno sam suglasan s mišljenjem dr. sc. Ane Sušac. Nažalost, HNOS i odgovarajući NPiP za srednje škole nije ostvaren zbog promjene politike MZOŠ-a uslijed još nerazjašnjenih razloga.

Zašto se u predloženim dokumentima rabe nazivi ishodi i razrada ishoda. Zar su zaboravljeni i nazivi/pojmovi nastavna jedinica, tema, ključni pojmovi, metodička obradba... U rječnicima hrvatskoga jezika za ishod se navodi: završetak koji je nastao kao posljedica kakva zbivanja, svršetak kao posljedica nekoga uzroka, rezultat... Koja je razlika između ishoda, kompetencija, ciljeva...? U Zakonu o hrvatskome kvalifikacijskom okviru navode se definicije ishoda učenja (ne: ishoda!) i kompetencija. Ishodi učenja (engl. *Learning outcomes*) su kompetencije koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja. Kompetencije (engl. *Competences*) su znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost. Dr. sc. A. Sušac navodi: „Uz puno uvažavanje truda i rada SRS-a na razradi razina usvojenosti ishoda (...) taj je dio kurikula problematičan. (...) Ove upute su vrlo zbunjujuće. Čini mi se da to neće biti jasno nastavnicama, a još manje učenicima i roditeljima.” Nakon vrlo pozornoga i potankoga obrazloženja dr. sc. A. Sušac zaključuje: „(...) predlažem da se ne navodi opis razina usvojenosti ishoda u Predmetnom kurikulumu iz Fizike”. Dosljedno pridržavanje ovako zamišljenih razina usvojenosti iznimno bi opteretilo nastavnike, a ne bi bitno ni poticalo učenike.

Za usporedbu, navodim odgovarajuće upute iz HNOS-a / NPiP-a (2006., MZOŠ), koje se odnose na sve teme / nastavne jedinice. Uopćena formulacija zadataka (shvatiti, spoznati, naučiti, uočiti...) na prvi pogled može biti poticajna ili inspirativna, ali ne mora biti i operativna ako nastavnika ne upućuje na putove njihova ostvarenja. Konkretna formulacija zadataka za učenike upućuje na ono što učenik treba činiti, dakle upute su rezultativne i za učenika i za učitelja: razlikovati, usporediti, nabrojiti, definirati, odrediti, nacrtati, interpretirati, objasniti, konstruirati (npr.

uređaj i slično...). Kvalitetu znanja određuju razine kompetencije i mjera koje su za odgovarajuću ocjenu:

- a) razina prepoznavanja (usporediti, razlikovati i klasificirati) za ocjenu dovoljan
- b) razina reprodukcije (nabrojiti, definirati, opisati, nacrtati, mjeriti, računati, odrediti) za ocjenu dobar
- c) razina operativnosti (objasniti, dokazati, izvesti) za ocjenu vrlo dobar
- d) razina kreativnosti (re/konstruirati, interpretirati, konstruirati i poopćiti, iskazati stav) za ocjenu izvrstan.

U problemskome pristupu nastavi Fizike postavljamo različita pitanja koja mogu biti vezana za pokuse u učionici ili različite primjere iz života. Razgovorom potičemo učenike na raspravu pri čemu najčešće koristimo pitanja: što, kako, zašto.

Jednostavna pitanja - što smo vidjeli, što pretpostavljamo da će se dogoditi? Opišimo pojavu! Na taj način učenici, koristeći se zorom, identificiraju pojavu ili cijeli niz pojava koje smo izazvali pokusom. Pitanjem što, ali i pitanjima gdje, kada, koliko, kuda, odakle, dokle analiziramo pojavu i raspravljamo o opaženim detaljima radi sinteze. Taj tip pitanja pripada skupini jednostavnih pitanja kojima određujemo parametre (elemente) promatrane pojave, dinamiku promjene, pripadnost ili pak prostorno-vremensku određenost. Primjer: Što će se dogoditi ako čašu punu vode pokrijemo papirom, a zatim naglo okrenemo?

Složena pitanja: kako se giba tijelo, kako riješiti postavljeni problem? Nakon analiziranja pojave istražujemo način te izgrađujemo koncept nastanka pojave prelazeći pritom s konkretne na apstraktnu razinu mišljenja. Postavljenim pitanjem obavljamo sintezu, obuhvaćamo problem u cjelini. Pitanje 'kako' može biti povezano s procesima spoznaje kojom otkrivamo zakonitosti svijeta koji nas okružuje, ali jednako tako odnosi se i na nalaženje metode kojom ćemo riješiti zadatak ili kako ćemo doći do drugih potrebnih podataka. Taj tip pitanja pripada skupini složenih pitanja jer se odnosi na cjelovito i konceptualno razumijevanje pojave. Primjer: Kako objasniti da voda ne istječe iz čaše koju smo okrenuli naopako (prekrivenim otvorom prema tlu)? Zašto, zbog čega se pojava dogodila upravo tako? To je pitanje kojim uočavamo i istražujemo uzročno-posljedične veze. Odgovoriti na to pitanje znači identificirati uzrok i posljedicu te utvrditi zakonitost između promatranih elemenata (parametara). To ponekad nije jednostavno, a nije uvijek ni moguće. Taj tip pitanja također pripada skupini složenih pitanja. Primjer: Zašto je težina tijela uronjenoga u vodu manja nego kada je tijelo izvan vode? Zašto tijela, ako ih ispustimo iz ruke, padaju prema tlu, a ne gibaju se uvis? Umjesto pitanja što je masa, pitat ćemo kako ćeš istražiti imaju li dva tijela jednakih oblika jednaku masu? Kako će se gibati tijela različite mase ako na njih djeluju jednaki vanjski utjecaji? Obrazloži! Umjesto pitanja što je težina, pitat ćemo o čemu ovisi težina? Usporedi težinu astronauta na Zemlji i na Mjesecu!

Očita je neusklađenost pojedinih modela učenja fizike za srednje škole. Takozvani jezgrovni odgojno-obrazovni ishodi moraju biti jednako izraženi za razne modele,

ali uz različitu razinu usvojenosti. Usklađene ishode (učenja) za srednje škole, za pojedinih modela učenja fizike treba vertikalno uskladiti s osnovnom školom. Složenost primjera i numeričkih zadataka, kao i predviđenih pokusa, treba prilagoditi pojedinim ishodima učenja.

Zaključno ću citirati izvode iz teksta akademika Vladimira Paara (Školske novine, 16. veljače 2016.) s kojima se u potpunosti slažem. „*Postoje ozbiljne indicije da predloženi kurikuli iz Cjelovite kurikularne reforme imaju brojne stručne, znanstvene i pedagoške nedostatke, u neporecivo ideologiziranome ozračju i da su u praksi neprovedivi, te da su rađeni s nezadovoljavajućim odnosom prema STEM području. (...) Na to je argumentirano upozoravao HAZU (Izjava 23 akademika HAZU i Izjava HAZU o praćenju reforme obrazovanja koju je Predsjedništvo HAZU donijelo 27. svibnja 2015.). Činjenica je da u sastavu Ekspertne radne skupine za provedbu Cjelovite kurikularne reforme nema niti jednoga svjetski prepoznatljivoga znanstvenika iz područja matematike, fizike, kemije, biologije i geologije kao niti jednog praktičara iz tih područja. Nema ni jednoga vrhunskog znanstvenika iz društveno-humanističkog područja ni umjetnika. (...) Poziv koji je HAZU uputio da se u tom smislu bitno proširi sastav Ekspertne radne skupine, nije naišao na odziv tadašnjeg Ministarstva. Nositelji Cjelovite kurikularne reforme ignoriraju mnoge znanstvenike sa sveučilišta i znanstvenih institucija kao i praktičare koji drukčije misle.*”

Trebalo bi uvažiti i mišljenje akademika Andreja Dujelle, koji ističe da bi za kvalitetu i svrsishodnost dokumenata Cjelovite kurikularne reforme bilo najvažnije usporediti ga s postojećim programima te bi predlagači trebali precizirati što se i zašto mijenja. „*(...) Da, reforma školstva je potrebna, u tome se svi slažu. Ali kakva reforma? Reforma s jasnom razvojnom vizijom, definiranim prioritetima u kojemu središnju ulogu ima poboljšanje društvenog i materijalnog statusa i stalnoga stručnog osposobljavanja nastavnoga kadra, postupnim poboljšavanjem metoda poučavanja, sa srednjoeuropskim razvojnim orijentiranjem, očuvanjem nacionalnoga identiteta i uz uvažavanje konkretnih hrvatskih uvjeta.*”

S obzirom na izloženo, pitam se je li uopće moguće ostvariti temeljitu, kvalitetnu i sadržajnu doradu predloženih dokumenata Cjelovite kurikularne reforme, u realnome vremenu, te koji bi se trud u tu doradu morao uložiti. Pozivam se na bitne elemente reforme školstva već navedene u ovome osvrtu. Posebno bih se osvrnuo na razine usvojenosti koje predstavljaju oko osamdeset posto opsega dokumenta te su iziskivale poseban napor članova SRS-a. Ideja uvođenja više razina usvojenosti (bolje bi bilo: obrazovna postignuća) za jedan te isti ishod (učenja) u jednome te istom predmetu - jednostavno nema smisla. Glede toga suglasan sam s mišljenjem dr. sc. Ane Sušac (Fizički odsjek, PMF, Zagreb), prof. Dubravke Salopek Weber (OŠ Mate Lovraka i OŠ Horvati, Zagreb) kao i s mišljenjem prof. Nele Dželalija (III. gimnazija, Split). Nela Dželalija, prof. fizike, prepričano, navodi: Članovi SRS-a najviše su se trudili oko razrade razina usvojenosti. Služili su se smjericama Metodološkoga priručnika u kojemu se propisuje da je za svaki odgojno-obrazovni ishod potrebno odrediti pokazatelje razine usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda, čime se preciznije iskazuje dubina i širina svakoga ishoda i opisuje očekivana izvedba učenika u četiri kategorije: zadovoljavajuća, dobra, vrlo dobra, iznimna. Taj je dio nelogičan,

nepotreban i nepopravljiv te se članovi SRS-a trebaju izboriti da se to potpuno ispusti. Ili, da bi se pokazala temeljna nelogičnost, sadašnje razine usvojenosti upućivale bi na četiri odvojena predmeta: fizika - zadovoljavajuća, fizika - dobra i tako dalje, a to je nelogično, netransparentno i zapravo urušavanje ideje provedbe ishoda. Prof. N. Dželalija potanko obrazlaže navedeno u svojem osvrtnu na predmetni kurikulum Fizike uz napomenu da u razinama usvojenosti ima izvrsno napisanih ishoda koje treba prenijeti u razradu ishoda učenja (ne: ishoda).

Doc. dr. sc. Mirko Ruščić

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Splitu

Postavlja se onda pitanje čemu služi ovaj novi kurikulum - jedna od njegovih najvažnijih zadaća trebala bi biti da (re)definira sadržaje i njihov opseg te ih potom poveže i uspoređuje. Na ovaj način dobiva se dojam da on ne služi tome da stvori red i jasnoću nego kaos i prostor za manipulaciju. Ovo nije prijelaz na kvalitetu, nije korak prema naprijed, već nekoliko koraka unatrag.

Iz cjelokupnoga kurikula može se iščitati da je termin „prirodnoznanstveni svjetonazor” zapravo istoznačan „materijalističkome svjetonazoru”, koji je bio nametnut kao ideologija u prethodnome društvenom sustavu. Podrazumijeva se i nameće navodni, umjetno stvoreni, sukob između prirodnoznanstvenoga (materijalističkoga) pristupa i religijskoga (metafizičkoga) pristupa - sukob koji u stvarnosti ne postoji odnosno ta se dva pristupa međusobno ne isključuju. Predmet bavljenja znanosti jesu činjenice koje se mogu kvantificirati, mjeriti, uspoređivati i slično, a predmet religije je područje duhovnosti kojemu se kroz biblijsku objavu i teologiju pristupa na drugačiji način. To su dvije različite i odvojene dimenzije ljudske stvarnosti koje se međusobno ne pobijaju nego nadopunjuju.

Stoga, kada se „prirodnoznanstveni pristup” pretvara u „svjetonazor”, pretvara se u ideologiju i počinje štetiti samome sebi jer je nevjerodostojan i isključiv. Pojedinaac može istovremeno imati i prirodnoznanstveni i religijski pogled na svijet, a da se oni međusobno ne sukobljavaju niti ne isključuju nego se nadopunjavaju i međusobno obogaćuju. Dokaz za to brojni su slavni znanstvenici tijekom povijesti. Zato je neophodno govoriti o prirodnoznanstvenome pristupu, a ne o svjetonazoru. To načelo nužno je provesti kroz cijeli kurikulum tako da se, ako se već poziva na znanstveni pristup, takav i koristi: da se ne govori o „idejama” i prirodnoznanstvenoj (čitaj materijalističkoj) ideologiji.

Igor Šarić, prof.

Geodetska tehnička škola, Zagreb

Poučavanje Fizike u osnovnoj i srednjoj školi

Poučavati Fiziku u osnovnoj ili srednjoj školi nije moguće bez primjene istraživanja, bez primjene eksperimenata. Jednostavno nije moguće ući u bit poučavanja prirodnih znanosti ako se u nastavi ne primijeni pokus. Fizika je eksperimentalna znanost i stoga se učenici moraju već u osnovnoj školi poučavati na način da do fizikalnih zakona dođu putem eksperimenata i istraživanja. Je li moguće poučavati Informatiku bez računala? Nije. Isto tako nije moguće poučavati Fiziku bez specijalizirane učionice za Fiziku opremljene za izvođenje fizikalnih eksperimenata. Kakva je situacija u našim školama s obzirom na ovo pitanje? U osnovnim školama situacija je mnogo bolja nego u srednjim školama. Većina osnovnih škola ima specijalizirane učionice za izvedbu nastave Fizike, koje su opremljene potrebnim nastavnim sredstvima za izvođenje eksperimenata. Nasuprot tome, srednje škole u Republici Hrvatskoj nisu opremljene specijaliziranim učionicama za izvedbu nastave Fizike. Većina srednjih škola nema ni minimalne uvjete za izvođenje istraživačke nastave u Fizici ili Kemiji. To je svakako velika poteškoća za kvalitetno obrazovanje, osobito u STEM području.

Zadatak svake vlasti u Republici Hrvatskoj u budućnosti treba biti podizanje kvalitete obrazovanja, osobito u STEM području, jer je kvalitetno obrazovanje u ovome području u izravnoj vezi sa stanjem gospodarstva u Republici Hrvatskoj i mogućim gospodarskim razvojem u budućnosti. Uvođenje digitalnih tehnologija doprinosi kvalitetnijem obrazovanju, ali nastava u našim školama ne može se temeljiti isključivo na njima. Istraživačke metode u nastavi Fizike i Kemije ne mogu zamijeniti digitalne tehnologije. Rezultati koje učenici pokazuju na ispitima državne mature iz Fizike ukazuju na postojanje teškoća u poučavanju Fizike, a očito je da izostanak metode istraživanja u nastavnom procesu jest temeljni razlog lošijega rezultata na ispitima.

Osobno iskustvo u radu s učenicima govori mi o tome da učenici s većim zanimanjem prate nastavu Fizike ako postoje uvjeti za izvedbu pokusa i da su njihovi rezultati tada kudikamo bolji na provjeri znanja. Uspoređujući interes učenika za Fiziku u školi sa specijaliziranom učionicom i u školi bez nje, lako je utvrditi da je veći interes za Fiziku u školi s boljim uvjetima za izvedbu pokusa i istraživačku nastavu. Kvaliteta poučavanja Fizike bit će bolja kada se državnim pedagoškim standardom utvrdi manja veličina razrednoga odjela. Poučavati Fiziku koristeći istraživačku metodu rada lakše je u razredu s osamnaest učenika nego u razredu s 28 učenika.

Doc. dr. sc. Dejan Škvorc

Prof. dr. sc. Mislav Grgić

Fakultet elektrotehnike i računarstva Sveučilišta u Zagrebu

Predloženi kurikulni dokument detaljno i cjelovito razrađuje nastavni program predmeta Informatika u osnovnim i srednjim školama. Pozitivan iskorak svakako je zastupljenost sadržaja povezanih s računarskom znanosti i informacijsko-komunikacijskom tehnologijom na svim razinama školovanja počevši od prvoga razreda osnovne škole. Potreba uvođenja obveznoga predmeta Informatike od početka školovanja i preporuke za njegovo sadržajno oblikovanje više su puta javno isticali akademska zajednica, stručne udruge i dio prosvjetnih djelatnika. Kao predstavnici akademske zajednice pozdravljamo činjenicu da su zaključci tih rasprava, koji su zabilježeni u javno dostupnim dokumentima, uvaženi i korišteni kao izvori tijekom oblikovanja kurikulnoga dokumenta za predmet Informatika.

Prihvatljivost kurikula

U predloženome kurikulnom dokumentu predmet Informatika podijeljen je u četiri domene, od kojih su dvije pretežno inženjersko-tehnologijskoga (Informacije i digitalna tehnologija, Računalno razmišljanje i programiranje), a dvije pretežno primijenjenoga karaktera (Digitalna pismenost i komunikacija, E-društvo). Obje su domenske skupine nužne u provedbi suvremenoga i kvalitetnoga informatičkog obrazovanja, ali zahtijevaju različite pristupe u radu s učenicima s obzirom na različitu kognitivnu zahtjevnost gradiva, kako za učenike tijekom usvajanja, tako i za učitelje tijekom prenošenja. Smatramo da je skupina primijenjenoga karaktera (Digitalna pismenost i komunikacija, E-društvo), koja učenike priprema za snalaženje, život i rad u digitalnome društvu kognitivno manje zahtjevna od skupine inženjersko-tehnologijskoga karaktera (Informacije i digitalna tehnologija, Računalno razmišljanje i programiranje), koja zahtijeva apstraktan način razmišljanja, kreativnost, kritičko vrednovanje, logičko zaključivanje te precizno i sustavno formalno izražavanje.

S druge strane, skupina primijenjenoga karaktera podložnija je promjenama pod utjecajem tehnologije, dok skupina inženjersko-tehnologijskoga karaktera (s jakim uporištem u matematici i logici) učenicima daje trajna znanja i razvija generičke vještine koje su univerzalno primjenjive. Iz prikaza zastupljenosti pojedinih domena po obrazovnim ciklusima, koji je prikazan slikom 5, vidljiva je dominantno inženjersko-tehnologijska usmjerenost predmeta Informatika gdje je po svim ciklusima obrazovanja veći udio dodijeljen temama iz inženjersko-tehnologijske domenske skupine. Međutim, ishodi učenja koji određuju krajnje kompetencije učenika, a služe kao orijentir za detaljnu razradu izvedbe predmeta i pripremu nastavnih pomagala, ipak su detaljnije i konkretnije razrađeni za preostale dvije domene. Predlaže se dodatna razrada ishoda učenja u domeni Računalno razmišljanje i programiranje s više usmjerenosti na rješavanje stvarnih problema prilagođenih uzrastu učenika. (Više o tome u odjeljku Traženi ishodi poučavanja.)

Osim manje detaljne razrade primjetno je i da su ishodi učenja u domeni Računalno razmišljanje i programiranje zadržani na elementarnijoj razini nego što je to u preostale tri domene. Primjerice, nakon 8. razreda osnovne škole učenici su osposobljeni za razmjerno naprednu primjenu digitalne tehnologije i mrežnih usluga s jasnom predodžbom čemu ta tehnologija služi i kako im u životu, radu i učenju može pomoći („A.8.1 kritički procjenjuje točnost, učestalost, relevantnost i pouzdanost informacija i njihovih izvora; C.8.3 dizajnira, razvija, objavljuje i predstavlja radove s pomoću sredstava informacijsko-komunikacijske tehnologije primjenjujući suradničke aktivnosti; D.8.1 učinkovito se koristi dostupnim e-uslugama u području odgoja i obrazovanja”), dok je doseg domene Računalno razmišljanje i programiranje izrada relativno jednostavnih algoritama. Tek se u 5. razredu osnovne škole u računalni program uvodi koncept ulaznih i izlaznih podataka. Predlažemo snažnije povezivanje apstraktnih koncepata oblikovanja algoritama i postupaka njihove materijalizacije u obliku računalnih programa s primjenom na stvarne probleme iz drugih predmeta, osobito onih iz područja STEM-a. (Više o tome u odjeljku Traženi ishodi poučavanja.)

Traženi ishodi poučavanja

S obzirom na to da učenici od najranijih razdoblja školovanja počinju upoznavati koncepte računarske znanosti i informacijsko-komunikacijske tehnologije, ne samo na fenomenološkoj, opažajnoj i primijenjenoj razini, nego i na razini razumijevanja njihovih unutarnjih zakonitosti, predmet je nužno oblikovati na način da se kod učenika neprekidno održava svijest o svrhovitosti naučenih koncepata kroz praktičnu primjenu na problemima bliskima njihovu uzrastu. Zato predlažemo da se u razradi ishoda učenja dodatno istakne primjenjivost naučenoga gradiva na predmetu Informatika u rješavanju problema iz stvarnoga svijeta, za što mogu poslužiti predmeti područja STEM-a (Matematika, Fizika, Kemija). Ova se primjedba posebno odnosi na domenu Računalno razmišljanje i programiranje gdje predmeti Matematika i Fizika mogu poslužiti kao poligoni za praktičnu primjenu vještine osmišljavanja i izrade računalnih programa kao pomagala u rješavanju složenih, ali praktičnih izračuna (razlomci, potencije, kvadratne jednadžbe, sustavi jednadžbi, opseg i površina nepravilnih likova, kornjačina grafika s primjenom u geometriji, kamatni kalkulator za dugogodišnju otplatu kredita, postotni račun na velikome skupu statističkih podataka nepogodnome za ručnu obradu i slično).

Iako je načelno istaknuta obostrana povezanost predmeta Informatika s ostalim predmetima i područjima (slika 3), na razini odgojno-obrazovnih ishoda učenja prema razinama i domenama ta je veza suviše implicitna. Primjerice, tek se u 8. razredu osnovne škole, nakon osam godina učenja predmeta, kao ishod učenja pojavljuje „B.8.1 identificira neki problem iz stvarnoga svijeta, stvara program za njegovo rješavanje.” Uvažavamo mogućnost da je ovo izvedbeno pitanje koje će biti regulirano popratnim dokumentima, ali skrećemo pozornost na važnost ovoga elementa nastave Informatike kako bi učenici stečena znanja, ne samo praktično primijenili, nego i razvili svijest o važnosti računalnoga razmišljanja i programiranja kao neophodnoga pomagala u životu suvremenoga čovjeka.

Provedivost kurikula

Predloženi kurikulum oblikovan je suvremeno i ambiciozno s namjerom da obrazovanje u hrvatskim školama prati svjetske trendove i stručne preporuke. Iako je sadržajno oblikovanje kurikula moguće, pa čak i nužno, izvoditi nezavisno od izvedbenih ograničenja u ciljnome obrazovnom sustavu, osvrt na kadrovske prilike i tehničke preduvjete neminovno određuje kvalitetu njegove provedivosti. Ne ulazeći u problematiku raspoloživosti dovoljnoga broja učitelja za provedbu predloženoga programa niti tehničku opremljenost hrvatskih škola računalnom, mrežnom i programskom opremom, ovdje iznosimo samo osvrt na dio teksta koji se odnosi na iskustva učenja: „*Iskustva učenja trebaju biti poticajna, a njihova svrha jasna učenicima, što se postiže uključivanjem učenika u aktivnosti koje potiču razmišljanje, istraživanje i stvaranje. Učitelji omogućuju takvo učenje osmišljavanjem poticajnih zadataka i osiguravanjem uvjeta u kojima učenici eksperimentiraju s uređajima, programima i medijima da bi takve zadatke ostvarili.*”

Smatramo da je ionako zahtjevnu ulogu učitelja potrebno zadržati na razini osmišljavanja poticajnih i kreativnih zadataka te na njihovome neprekidnom stručnom usavršavanju za rad s učenicima uz primjenu napredne tehnologije. Osiguravanje uvjeta u kojima je taj rad moguće provoditi briga je drugih sudionika obrazovnoga sustava. Iako je briga o osiguravanju uvjeta za provedbu informatičkoga obrazovanja u obliku dodatne obveze učiteljima moguća realnost u mnogim sredinama, sustavni pristup informatičkome obrazovanju ne bi trebao počivati na takvim načelima. U tome smislu službeni kurikulumni dokument trebao bi biti oslobođen ovakvih formulacija. Ova je primjedba napisana pod pretpostavkom da se u gornjemu citatu misli na osiguravanje materijalno-tehničkih uvjeta u školama. Ako se radi o nekoj drugoj vrsti uvjeta, onda predlažemo da se taj dio teksta preuredi kako ne bi izazivao dvosmisleno tumačenje.

Druga primjedba vezana uz provedivost kurikula odnosi se na nastavne materijale i pomagala gdje u kurikulumnom dokumentu stoji: „*U učenju i poučavanju Informatike treba se koristiti raznovrsnim materijalima, sadržajima i izvorima učenja za svrhovito učenje i poučavanje. Samostalno ih bira učitelj s ciljem usvajanja odgojno-obrazovnih ishoda, brinući se o tome da su podrška učeniku i omogućavaju razvoj vještina i znanja. Učitelj odabire one sadržaje i programske alate koji potiču motivaciju i kreativnost učenika.*” Davanje slobode učiteljima u izboru metoda poučavanja, nastavnih materijala i djelomičnome kreiranju sadržaja načelno je pozitivna mjera, osobito za snalažljive i ambiciozne učitelje sa zapaženim rezultatima u primjeni takvih nekonvencionalnih pristupa u radu s učenicima. Međutim, kao što je učitelj potpora učeniku u usvajanju znanja i razvoju vještina, na jednak način kurikulumni dokumenti moraju biti potpora učitelju u njegovu radu s učenicima. Zato smatramo da je, uz uvažavanje slobodnoga izbora učitelja, kurikulumnim ili popratnim dokumentima svakako potrebno izraditi preporuke za izbor nastavnih materijala i drugih izvora informacija. Te će preporuke manje snalažljivi učitelji moći koristiti kao okosnicu za izvedbu nastave, a ambiciozni i snalažljiviji kao osnovu koju će dopunjavati vlastitim odabirom.

Dr. sc. Ines Vlahović i suradnici

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Suvremeni koncept kurikulnoga pristupa informatičkome obrazovanju treba biti usmjeren na rani razvoj kompjutorski-prijateljskog (*computer-friendly*) senzibiliteta te logičkog i apstraktnog načina razmišljanja. Razmotrimo neke aspekte takvoga pristupa informatičkome obrazovanju u školi. Primjena računala ili šire ICT-a (informatičko-komunikacijske tehnologije) postaje sve važniji alat u svim djelatnostima gospodarstva i društva te će predstavljati jedan od temeljnih stupova buduće uspješnosti pojedinca, gospodarstva i društva. Međutim, taj moćan i nezamjenjiv alat u rukama znalca bit će toliko uspješan koliko će poznavati i široko područje temeljnoga znanja i primjene znanja u kojemu će se taj alat koristiti kao i razvoj budućega računalnog načina mišljenja (*computational thinking*).

Interaktivni nastavni sadržaji uz pomoć uporabe novih ICT-tehnologija mogu znatno pospešiti metode poučavanja u prirodoslovno-matematičkim i društveno-humanističkim predmetima. Razvoj interaktivnih obrazovnih sadržaja ukazao je na izgradnju sasvim novih metodičkih pristupa učenju, koji omogućuju učeniku više samostalnoga rada u školi, ali i kod kuće. Novi pristupi u organizaciji suvremenih oblika nastave utječu na veću motiviranost i zainteresiranost učenika za učenje, razvijaju učenikovo samopouzdanje i izgrađuju svijest o sebi, unaprjeđuju ravnopravne odnose za rad u skupinama i osposobljavanju učenika-pojedinca za samoučenje i samovrjednovanje svoga znanja, a što je osobito važno za razvijanje svijesti o vlastitim znanjima i stečenim kompetencijama te o važnosti cijeloživotnoga učenja. Međutim, uloga učitelja, nastavnika i profesora i dalje ostaje ključni čimbenik uspješnosti školske nastave u kojoj kompjutorski alat samo povećava uspješnost rada s učenicima, što ističe i sam - kompjutorski i te kako osviješten - Bill Gates.

Uvođenjem suvremenih obrazovnih tehnologija u nastavni proces pružamo mogućnost učenicima da usvoje višu razinu vještina, da razviju razmišljanje te bolje shvate i prihvate znanstvene koncepte. Takva nastava pomaže učenicima da svoja znanja i vještine koriste na kreativan način. A kada odrastu, tako obrazovani bit će više sposobni istraživati i kreirati promjene u društvu. Uporaba informatičkih sadržaja u nastavi može se vrlo dobro iskoristiti kao istraživačka podloga usmjerena na razvijanje znanstvenoga poimanja svijeta i sve veću uporabu prirodnih zakonitosti u životnoj zbilji.

Dobro oblikovani multimedijски i didaktički materijali za učenje odlikuju se s najmanje tri svoje važne osobine. Oni skraćuju vrijeme potrebno za učenje i postižu veći učinak učenja. Pogodni su za samoučenje izvan nastave, odnosno u vrijeme kada to učenicima najviše odgovara. Također je važno što tada učenici vlastitim tempom i sebi primjerenim načinima rada stječu određena znanja. Sve veća uporaba edukativnih tehnologija ima pozitivan utjecaj na školski uspjeh i trajniju razinu, kvalitetu i primjenu naučenih znanja. Svakako da takvo učenje treba uzimati individualne potrebe, mogućnosti i interese učenika, a naglasak je na iskustvenome učenju i istraživačkim aktivnostima.

Poučavanje u školi zahtijeva visok stupanj intelektualnoga angažmana nastavnika. Jedino kvalitetan nastavnik, koji dobro poznaje suvremene spoznaje i koji zna kako će ih uključiti u vlastitu nastavnu praksu, može dobro organizirati nastavni proces, može na zanimljiv, kreativan i inovativan način dobro prezentirati nastavne sadržaje svojim učenicima. Dobar nastavnik svoje učenike uvijek stavlja u središte nastavnoga procesa, za njih priprema i organizira zanimljive i dinamične interaktivne oblike rada i podupire njihovo aktivno učenje. To vrijedi za sve predmete i sadržaje poučavanja, a posebno je zahtjevno u pogledu Informatike. Danas mnogi učenici imaju kod kuće računala, pametne telefone, digitalno upravljane uređaje i slično pa nastava ne bi trebala biti bazirana isključivo na opremljenosti škole. No, učenici iz obitelji skromnijega imovinskog stanja, koji nemaju kod kuće adekvatnu računalnu opremu, u tome su u podređenome položaju. Taj bi problem trebalo sustavno riješiti, npr. cjelodnevno otvorenim računalnim učionicama i nagrađivanjem tabletima učenika iz obitelji skromnijega imovinskog stanja. A i cijene tableta koji potpuno zadovoljavaju potrebe informatičke edukacije toliko padaju da opremiti učionicu tabletima već danas odgovara cijeni nekoliko desktop računala.

Za informatičko obrazovanje kritična je edukacija nastavnika. Inače, to je problem broj jedan za sve predmete ali posebno za Informatiku. Trebamo uvažiti činjenično stanje da je u našim školama još uvijek samo manji broj nastavnoga kadra stvarno dovoljno osposobljen za izradu i prezentaciju suvremene informatičke tehnologije u nastavnome procesu. Adekvatno educirani nastavnik može uz minimalnu opremu izvesti izvrsnu edukaciju. Zato mislimo da je pogrešna svaka reforma koja bi kretala od izmjena programa, to jest kurikula kao ključnoga čimbenika. Treba krenuti prvenstveno od edukacije nastavnika (dakako, koji za to u sustavu trebaju biti odgovarajuće i adekvatno motivirani), a samom edukacijom poboljšava se i razvija kurikulum. Svaki nastavnik u svome području može uz odgovarajuću edukaciju i sam osmisliti kvalitetne primjene na informatičkoj osnovi doprinoseći kvalitetnome kurikulumu. „Enciklopedijski” pristupi učenju informatike i primjeni računala danas su zastarjeli. Potrebna je stimulacija kadrova koji prednjače u poticanju inovativne prakse i u modernizaciji nastavnoga procesa.

Iskustvo pokazuje da su danas djeca već u dobi od četiri godine u stanju upravljati Windowsima. A sa šest do sedam godina već mogu upravljati složenim igricama, drugim aplikacijama i operativnim sustavima, na razini koju nekada studenti nisu stjecali ni u fakultetskoj nastavi. Informatika se mora početi učiti već u vrtiću i nastaviti u prvome razredu osnovne škole i to ne kao zaseban predmet nego indirektno kroz igru i učenje. Python kao informatički alat u zadnjih desetak godina potpuno je promijenio dostupnost i provedivost svih razina učenja informatike. Razvijeni su koncepti učenja pomoću Pythona koji se mogu primjenjivati od vrtića nadalje. Hrvatska, nažalost, ne slijedi dovoljno te svjetske trendove. No, treba napomenuti da je moguće da se u nastavi radi i u *open sourceu*, a ne nužno samo u operacijskome sustavu Microsoft Windows, što bi omogućilo i uštede u nabavci cjelokupne opreme u školama i drugdje.

Nadalje, stječe se dojam da autori školskih programa (kurikula) iz Informatike većinom nisu u tijeku s kvalitativnim promjenama nastavnoga kurikula u svijetu. Možda se kod nas ne razumije dovoljno što to zapravo danas znači učiti informatiku. To u razvijenome svijetu više nije učenje neke recepture ili dijelova računala nego učenje koncepata koji se mogu primijeniti na bilo kojoj tehnologiji i problematici, koje se u informatici vrlo brzo i dramatično mijenjaju. U tome smislu učenike treba usmjeriti na stjecanje praktičnih znanja kao temelja za usvajanje budućih promjena informatičkih tehnologija. Treba definirati ishode učenja koji u Informatici trebaju biti izrazito inovativno orijentirani. Za početak bi trebalo vrlo pomno razmisliti koje ishode učenja vezane uz informatička znanja očekujemo od jednoga polaznika u vertikali od dječjega vrtića do osnovne i srednje škole.

Evo nekoliko primjera ishoda kojima bi učenik trebao ovladati na kraju srednje škole:

- da se zna snaći na novome operativnom sustavu na kome do sada nije radio ili u novoj verziji sustava, instalirati i pokretati programe i upravljati datotekama
- da zna upravljati programima kao što su Word i Excel
- da samostalno na svakome računalu zna napraviti i pokrenuti vlastite programe (Python)
- da razumije koncepte pronalaženja podataka na internetu i ocjene njihove pouzdanosti
- da razumije problematiku vezanu uz računalne mreže kao način funkcioniranja, sigurnosti, izmjene podataka, autorskih prava.

Ovi ishodi učenja na prvi pogled možda izgledaju suviše zahtjevno. No, anketa u osnovnoj školi vjerojatno bi pokazala da o tome neki osnovnoškolci već poprilično znaju bez ikakve pomoći dobivene u okviru nastave pa bi ih u nastavi trebalo samo usmjeriti u onome što često savladavaju sami i kada im nastavnici u tome ne pomažu. Današnja djeca trebaju razviti osnovne vještine rada na računalu koje će moći primjenjivati u raznim poslovima kao što je rad s osnovnim alatima za izradu dokumenata, proračunskih tablica, baza podataka, izrada web-stranica, upravljanje informacijama, multimedijom, ali i usmjeravanje učenika za razvijanje logičkoga i apstraktnoga načina razmišljanja za izradu svojih programa i rješenja vezanih uz konkretne zadatke s kojima će se susretati tijekom svojega života i za osposobljavanje za prihvaćanje rastućih promjena u informatičkim tehnologijama i načinima njihove uporabe. Prijedlog je da bi učenici na kraju srednje škole minimalno trebali baratati znanjem osnovne razine ECDL-a (*European Computer Driving Licence*), a maksimalno razinom eksperta ECDL-a, ovisno o odabranome srednjoškolskom usmjerenju te primjenom tih stečenih znanja u učenju drugih predmeta.

Također, uvođenjem dodatnih izbornih predmeta - ili unutar postojećih predmeta ili u okviru radionica, ovisno o kojemu se tipu srednje škole radi - potrebno je uvesti programiranje kako bi učenicima osigurali preduvjete za razvoj novih alata primjenjivih u razvoju novih tehnologija, gospodarskih sustava, znanosti, medicini i tako dalje. Jedan takav primjer direktne uporabe programiranja u edukaciji,

od osnovnih pa do srednjih škola, jest sustav razvijen u Velikoj Britaniji pod nazivom *BBC Micro Bit* (https://en.wikipedia.org/wiki/Micro_Bit) s ciljem masovne uključenosti u školama, ne samo u STEM području, nego i u dizajnu, umjetnosti i ostalim predmetima. To posebno može pomoći u povezivanju nastave Informatike i Tehničke kulture, konkretno robotike, preko postojećih on-line kurikula - edukacije i materijala.

Uspješnom privatnom inicijativom (Bakićev BBC micro:bit projekt) taj je učinkovit i jeftin pristup donacijama uveden i u mnoge hrvatske škole. Primjena tih tehnologija potiče učenike u razumijevanju uloge programiranja za razvoj novih tehnologija u industriji, medicini i tako dalje. Zanimljivo je da postoji cijelo on-line web sučelje razvijeno za korištenje Micro Bit tehnologije koje upravo olakšava programiranje preko „drag and drop” vizualnoga sustava kao kod standardnih GUI-a (kao u većini danas korištenih operativnih sustava) te na taj način omogućava postupno upoznavanje i samih naredbi i sintakse nekoga programskog jezika (Python). Pored ostaloga, preko Micro Bita omogućeno je povezivanje nastave Informatike i tehnike s nastavom Fizike zbog ugrađenih senzora koji mogu mjeriti fizikalna svojstva i pojave, kao npr. temperaturu.

Kao što je već istaknuto, Informatika je vrlo važna u predškolskoj dobi. Kod djece treba početi razvijati kritičko razmišljanje, logiku i kreativnost od što ranije dobi. Osnovni pojmovi informatičkih metoda mogu se usvojiti već kod uzrasta djece predškolske dobi na zabavan način i bez uporabe računala. S upoznavanjem novih koncepata i vještina ujedno se moraju ponavljati i one prethodno usvojene. Osnovne teme mogle bi se obrađivati jednom tjedno u trajanju od 25 do 45 minuta. Unutar obrade tih tema također bi se trebala integrirati i druga područja kao što su jezik i matematika.

Kod obrazovanja djece predškolske dobi učenici bi trebali na razini prilagođenoj uzrastu usvojiti jednostavne informatičke vještine preko razvoja kritičkoga razmišljanja, kreativnosti, suradnje, komunikacije, upornosti i rješavanja jednostavnih zadanih problema. Kao prvi dio takvoga obrazovanja u računalnim znanostima (četiri - šest godina) djeca bi mogla usvojiti pojmove kao sekvenca, petlje i događaji, skupni rad, rješavanje problema. U drugome dijelu obrazovanja (6+ godina) mogu se na jednostavan način početi razvijati pojmovi uvjeta, algoritama, binarni kod, pronalaženje pogrešaka unutar algoritama. Treći dio programa obrazovanja (6+) bavio bi se na jednostavan način konceptima rastavljanja problema na manje dijelove, funkcijama, ugniježdenim petljama i uvjetima. Nakon toga djeca bi mogla početi stvarati svoje prve programe-igrice.

Jedan takav primjer jest usvajanje koncepta algoritma (putem pripremljenih jednostavnih tablica crteža i strelica za skupni i zajednički rad) kao niza koraka potrebnih da se izvrši određeni zadatak (Na primjer, kako neki crtani lik iz određenoga polja na tablici može doći do voća koje se nalazi u nekome drugom udaljenom polju tablice pomoću postavljanja strelica.) pri čemu su ciljevi informatičkih znanja koji se žele postići:

- uporaba modela i simulacija za opis složenijih sustava i problema

- doprinos radu u skupinama
- razumijevanje i uporaba tehnoloških sustava
- stvaranje niza instrukcija za obavljanje jednostavnoga zadatka
- razumijevanje osnovnih koraka u rješavanju jednostavnih problema putem igre, pomoću algoritama bez uporabe računala
- opisati i analizirati niz instrukcija.

Povezivanje s drugim predmetima i njihovim ishodima, npr. Matematikom, vidi se u:

- uočavanju problema i pokušaju rješavanja istoga
- razvoju apstraktnoga razmišljanja
- težnji preciznosti
- traženju i stvaranju strukture algoritma
- pomicanju objekata u prostoru i određivanju njihove relativne pozicije (iznad, ispod, pored) ili u jezičnim ishodima
- komunikaciji unutar skupine i s odraslima
- potvrdi razumijevanja dobivenih informacija
- dodavanju crteža za opis
- uporabi novousvojenih izraza i fraza
- postavljanju i odgovaranju na pitanja
- opisu ključnih ideja

U predvidivoj budućnosti očekuje se sve veća uloga naprednoga „računalnog načina mišljenja” (*computational thinking*) u sve više područja djelovanja (industriji, zdravstvu, poljoprivredi, logistici, tržištu, politici, arheologiji, pravu, geografiji, glazbi, sportu, književnosti, likovnim umjetnostima...) - mnogo šire od STEM područja uza sve širu primjenu „otvorenoga Wolframova računalnog oblaka” (*Wolfram open cloud*). U svijetu se razmatra na koji bi način trebalo već sada početi uvoditi njegove elemente u školsku nastavu. U tome smislu korak u smjeru direktne komunikacije s računalima otvara programski jezik Wolfram temeljen na širokome znanju o objektima i procesima kao i metodama njihove računalne obrade. To je mnogo veći i širi okvir programiranja nego današnja primjena računala. Smatra se da se „računalni način mišljenja” može početi postupno uvoditi u školu već u dječjoj dobi od jedanaest do dvanaest godina, a neka potrebna predznanja i ranije.

Nedvojbeno reforma školstva treba krenuti od edukacije nastavnika. To je jedini uspješan put u svim predmetima, a osobito u Informatici. No, problem je i to što se u sveučilišnoj nastavi educira po djelomično zastarjelim konceptima, čime se obrazuju nastavnici koji često nisu sposobni implementirati suvremene informatičke tehnologije u nastavu. Pri izradi kurikula treba proučiti kurikule i način izvedbe nastave Informatike u razvijenim zemljama, kao na primjer:.

<https://code.org/educate/curriculum>

<http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/>

<http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curricula-in-English/>

<http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Upper-secondary-education/>

Ono što je sigurno, a postoji dobro razrađeno npr. u nastavnome procesu u Švedskoj i Norveškoj (ali i kod nas u manjoj mjeri), jest projektni tip nastave gdje učenici samostalno ili u skupinama izvode projekte kojima svojim radom stječu potrebna trajna znanja (a ne „štreberska” i enciklopedijska) i razvijaju sposobnost snalaženja u realnome informatičkom okružju. No, takav oblik nastave vrlo je zahtjevan za nastavnike i bez intenzivne i kvalitetne dodatne edukacije nastavnika njegovo uspješno uvođenje nije moguće.

Akademik Dario Vretenar

HAZU i Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Prof. dr. sc. Tamara Nikšić

Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Recenzija prijedloga Cjelovite kurikularne reforme s naglaskom na područje prirodoslovlja i predmet Fiziku (prilog stručnoj raspravi)

Predloženi model izbornosti u suprotnosti je s načelom jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima. Kao važna odrednica CKR-a navodi se povećanje izbornosti u školama u skladu sa Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske. U predloženim dokumentima izbornost se uglavnom ostvaruje u zadnjemu ciklusu gimnazijskoga obrazovanja uvođenjem takozvane košarice izbornosti. U biti, učenik bi mogao izabrati za koje predmete želi manju, a za koje veću satnicu. Radi lakše organizacije predmeti su grupirani u module, a predviđeni su i dodatni sadržaji osobnoga izbora. Iako je prilikom javnih predstavljanja dokumenata Cjelovite kurikularne reforme isticano kako će učenici općih gimnazija moći birati između sedam modula, a učenici prirodoslovno-matematičkih i jezičnih između četiri, stvarni sadržaj dokumenata bitno je drugačiji.

Naime, u dokumentima stoji da je svaka škola dužna ponuditi samo dva modula, a uvedeno je i ograničenje na broj učenika da bi se modul uopće mogao izvoditi. (Riječ je o deset učenika, a isto ograničenje vrijedi i za sadržaje osobnoga izbora.) Uzimajući u obzir strukturu općih gimnazija u Republici Hrvatskoj, razvidno je da bi velik dio učenika u stvarnosti imao na raspolaganju dva ili možda čak samo jedan modul. Drugim riječima, učenici manjih škola bili bi prisiljeni upisivati module koji ne predstavljaju njihov interes niti želju, što je zapravo u suprotnosti s jednim od temeljnih načela obrazovanja u Republici Hrvatskoj: „*odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi temelji se na jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima*” (čl. 4., st. 2., alineja 2. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i

srednjoj školi). Naime, u predloženome modelu CKR-a obrazovne šanse nužno bi ovisile o veličini škole koju učenik pohađa, odnosno predloženi model bitno favorizira učenike iz većih gradova na uštrb učenika iz manjih sredina.

Predloženi model izbornosti otvara i cijeli niz dodatnih pitanja na koje dokumenti Cjelovite kurikularne reforme uopće ne nude odgovor, npr. kako bi u tome modelu funkcionirala državna matura, kako će se postojeći predmetni kurikuli prilagoditi takvoj fleksibilnoj satnici, kojim će mehanizmom škole odlučivati koje će module ponuditi učenicima, hoće li državna i/ili lokalna uprava imati bilo kakvu ulogu u ponudi modula i tako dalje. Kao jedan od argumenata u prilog predloženome modelu izbornosti koristi se bolja pripremljenost učenika za željeni studij, međutim, ovdje se zaboravlja da pripremljenost učenika prvenstveno ovisi o sadržaju predmeta. Naime, ako sadržaj nije prilagođen specifičnome studiju, mehaničko povećanje satnice može biti potpuno uzaludno s aspekta pripremljenosti za studij. Ovdje treba napomenuti da visoka učilišta uopće nisu konzultirana tijekom pripreme dokumenata pa su ovakve tvrdnje doista samo dojmovi članova Ekspertne radne skupine.

Neargumentiran izbor makrokonceptata prirodoslovlja

Dokumentom kurikula prirodoslovnoga područja određuju se svrha, ciljevi, struktura i odgojno-obrazovna očekivanja povezana s učenjem i poučavanjem u području prirodoslovlja. Iako u klasifikaciji znanstvenih područja i polja prirodoslovlje doista obuhvaća biologiju, fiziku, geofiziku, fizičku geografiju, geologiju i kemiju, ne treba zaboraviti da u primarnome i sekundarnome obrazovanju predmeti Biologija, Fizika, Geografija i Kemija učenike pripremaju za kudikamo širi spektar zanimanja koji uključuje i biomedicinsko, biotehničko i tehničko područje. Nažalost, u predloženome dokumentu ova širina, a time i važnost predmeta iz prirodoslovnoga područja u cjelokupnome obrazovnom sustavu, nije dovoljno prepoznata.

U dokumentu se uvode četiri makrokoncepta prirodoslovlja: organiziranost prirodnih sustava, procesi i međudjelovanja u prirodi, energija i prirodoznanstveni pristup. Obrazloženje izbora navedenih makrokonceptata može se sažeti u sljedećim rečenicama: „*Zbog međudjelovanja materija se organizira na različitim prostorno-vremenskim skalama na kojima se mogu izdvojiti prostorno i funkcionalno izdvojene cjeline u kojima se odvijaju karakteristični procesi. Upravo ti procesi dovode do stalnih promjena koje se očituju kao evolucija svemira, Zemlje i života. Njih pokreće energija, temeljni prirodni čimbenik, čija je ukupna količina stalna.*” Doista je nejasno što se misli pod ovom rečenicom kao što je nejasna i usredotočenost autora kurikula prirodoslovnoga područja na očuvanje energije i općenito na pojam energije. Naime, u mehaničkim sustavima energija je samo jedna od sačuvanih veličina, uz količinu gibanja i moment količine gibanja. Pritom zakoni sačuvanja proizlaze iz simetrija sustava. Kod sačuvanja energije radi se o invarijantnosti na translaciju u vremenu, kod sačuvanja količine gibanja o invarijantnosti na translaciju u prostoru, a kod momenta količine gibanja o invarijantnosti na rotacije. Naravno, nitko ne predlaže da bi ovakav pristup trebalo koristiti u predtercijarnoj nastavi, no isto tako trebalo bi izbjegavati stvaranje potpuno krivih predodžbi kod učenika koje će se onda morati ispravljati na

tercijarnoj razini obrazovanja. Možemo samo pretpostaviti kako je fokus na pojmu energije uvjetovan nekim dogovorom na višoj razini reforme prema kojemu bi se teme iz održivoga razvoja trebale pojavljivati u svim dijelovima kurikula i što češće, bez obzira na znanstvenu i/ili stručnu utemeljenost.

Detaljniji opisi makrokonceptata također sadrže niz netočnih ili potpuno proizvoljnih tvrdnji koje jednostavno nemaju temelja u modernoj znanosti, primjerice: „*U živoj i neživoj prirodi, oku vidljivoj i nevidljivoj, uočljiv je sklad i red. On postoji na svim prostorno-vremenskim skalama, a nastaje međudjelovanjem sastavnih dijelova i sve složenijih sustava.*” (Navod iz opisa makrokoncepta Organiziranost prirodnih sustava.) „*Elementarne čestice izgrađuju atome, atomi molekule, a molekule tvari od kojih nastaju stijene, geološki oblici, planetarni sustavi i galaksije, ali i dijelovi stanice, tkiva, organa i organizama.*” (Navod iz opisa makrokoncepta Organiziranost prirodnih sustava.) Čak i u ovako pojednostavljenome pristupu, atome izgrađuju protoni, neutroni i elektroni. Samo su elektroni elementarne čestice, a protoni i neutroni nisu. „*Međudjelovanjem čestica i tijela nastaju složene strukture i sustavi u kojima se uspostavljaju gibanja i procesi te život, najveća tajna današnje znanosti.*” (Navod iz opisa makrokoncepta Proces i međudjelovanja.) Kako se to točno uspostavljaju gibanja i procesi? Čestice se gibaju pod utjecajem sile, bilo vanjske ili sile međudjelovanja ako ima više čestica. Što se ovdje točno misli pod pojmom tijela? Zašto bi život bio najveća tajna današnje znanosti i što ta tvrdnja uopće znači?

„*Učenici se također usmjeravaju na istraživanje uvjeta ravnoteže, kao jednoga od najvažnijih konceptata u kemijskim i fizičkim sustavima te uvjeta opstanka prirodnih sustava i civilizacije, ali i neravnotežnih procesa koji su ključni za nastanak i razvoj svih prirodnih sustava.*” (Navod iz opisa makrokoncepta Proces i međudjelovanja.) „*Energija je važan koncept razumijevanja funkcioniranja svemira, Zemlje i života, ali istodobno i najvažniji prirodni resurs.*” (Navod iz opisa makrokoncepta Energija.) Energija je dosada bila makrokoncept, temeljni prirodni čimbenik, da bi sada postala važan koncept i najvažniji prirodni resurs. „*Smatra se da je, iako ona pokreće sve prirodne procese, od početka stvaranja svemira njezina količina stalna. Postoje razni izvori energije iz kojih se ona u različitim oblicima širi i prenosi kroz prostor i vrijeme. Ona pokreće procese u svim sustavima i pritom pretvorbu mijenja svoj oblik te gradi i razara strukture tvari. Iako spontano širenje i degradaciju energije u manje iskoristive oblike nije moguće spriječiti, čovjek je našao načine kako da je zaustavi, kontrolira, pohrani i upotrijebi za koristan rad.*” (Navod iz opisa makrokoncepta Energija.)

Ideja autora kako se makrokonceptima daje okvir za interdisciplinarnost lako se može tumačiti kao namjera objedinjavanja pojedinih predmeta u jedan interdisciplinarni predmet pod nazivom Prirodoslovlje (eng. *science*) za što nema nikakvoga temelja u razvoju moderne znanosti. Interdisciplinarna istraživanja uključuju stručnjake iz raznih područja, no oni svoj doprinos ostvarivanju ciljeva interdisciplinarnoga istraživanja daju koristeći metodologiju svoje matične discipline, odnosno tu se radi o sinergijskome učinku raznih disciplina, a ne njihovome stapanju. Umjesto uvođenja umjetnih makrokonceptata bilo bi neusporedivo korisnije u svim dokumentima naglasiti kako se pojedina područja ljudske djelatnosti, a posebno znanosti, međusobno

podupiru. Primjerice, nova istraživačka pitanja iz fizike vrlo često potiču razvoj matematičkih i računalnih metoda, metode temeljene na fizici daju nezamjenjiv doprinos u arheološkim istraživanjima i očuvanju kulturne baštine, dijagnostičkim i terapijskim postupcima u medicini itd. Ovakvim pristupom kod učenika se može povećati interes za ona područja koja im primarno možda nisu bila u fokusu, a istovremeno im se može ukazati da napredak jedne struke pozitivno utječe na ostale struke.

Odgojno-obrazovna očekivanja područja prirodoslovlja nisu usklađena s odgojno-obrazovnim ishodima pojedinih predmeta

U dokumentu kurikula prirodoslovnoga područja, kao i u ostalim kurikulumima područja, navedena su odgojno-obrazovna očekivanja na kraju svakoga obrazovnog ciklusa. Poveznica s ishodima učenja navedenima u predmetnim kurikulumima potpuno je nejasna, ne samo terminološki, nego još više i sadržajno. Naime, usporede li se očekivanja navedena u kurikulu prirodoslovnoga područja s ishodima navedenima u predmetnome kurikulu Fizike, uočava se poprilična neusklađenost. Ni uz najbolju volju u očekivanjima prirodoslovnoga područja nismo uspjeli pronaći poveznicu s ogromnom većinom ishoda predmetnoga kurikula Fizike (npr. iz područja mehanike, elektriciteta, magnetizma, optike, valova). Kao i u slučaju opisa makrokonceptata odgojno-obrazovna očekivanja kurikula prirodoslovnoga područja također sadrže niz teško razumljivih tvrdnji.

Za ilustraciju ovdje ćemo izdvojiti samo tri navoda iz petoga ciklusa: „Učenik analizira građu prirodnih sustava na temelju spoznaje da su svi objekti u svemiru sačinjeni od vrlo malih čestica te da su veći objekti nastali spajanjem manjih u sve složenije cjeline zbog međudjelovanja, širenja svemira i prirodnog odabira.” (Makrokoncept: Organiziranost prirodnih sustava, kontekst: Čestica, peti ciklus) „Učenik analizira sve oblike energije na temelju njihove fizičke i kemijske osnove te objašnjava njezino spontano rasprostiranje i degradaciju.” (Makrokoncept: Energija, kontekst: Oblici, peti ciklus) „Učenik objašnjava pretvorbu energije na atomskoj razini i primjenjuje zakone očuvanja.” (Makrokoncept: Energija, kontekst: Pretvorbe, peti ciklus)

Posebno bismo se osvrnuli na odgojno-obrazovna očekivanja u makrokonceptu. Prirodoznanstveni pristup, osobito u četvrtome i petome ciklusu: „Učenik istražuje služeći se mjernim uređajima, analognim i digitalnim kartama te stručnim ili znanstvenim izvorima informacija, donosi zaključke služeći se matematičkim izrazima i jednostavnim statističkim analizama, sastavlja izvješće u kojemu prikazuje rezultate naurazličite načine.” (Četvrti ciklus - 1. i 2. razred četverogodišnje srednje škole odnosno 1. razred trogodišnje srednje škole) „Učenik primjenjuje metode znanstvenoga istraživanja: oblikuje hipotezu ili istraživačko pitanje, mjeri, istražuje, rješava numeričke probleme i služi se programskim alatima pri rješavanju problema te prikazuje rezultate u obliku znanstvenoga izvješća služeći se raznovrsnim prikazima.” (Peti ciklus - 3. i 4. razred četverogodišnje srednje škole odnosno 2. i 3. razred trogodišnje srednje škole) Očekivanja u četvrtome i petome ciklusu odnose se na sve vrste srednjih škola, dakle trogodišnje strukovne škole, četverogodišnje strukovne škole i gimnazije. Međutim, autore to nije spriječilo da očekivanja podignu

na razinu tercijarnoga obrazovanja. Svakako je potrebno što jače promovirati (prirodu) znanstveni pristup, no to ne znači da se učenicima treba nametati uloga istraživača.

Nažalost, možemo samo zaključiti da kurikulum prirodoslovnoga područja u ovome obliku ne predstavlja uporabljiv dokument. Za funkcioniranje obrazovnoga sustava bilo bi korisno imati dokument koji bi usklađivao bliske i srodne predmete, ali zasigurno ne tako da ih pokušava stopiti na umjetan način. Ova napomena posebno se odnosi na dijelove Geografije koji pripadaju društvenim znanostima pa su kao takvi čak i uključeni u kurikulum društveno-humanističkoga područja.

Predmetni kurikulum Fizike

Uvodni dio predmetnoga kurikula Fizike napisan je površno. Predmetni kurikulum Fizike započinje opisom predmeta Fizika te pomalo nevjerojatnom rečenicom: „*Fizika proučava energiju i materiju, međudjelovanja te gibanja kroz prostor i vrijeme.*”, koja bi neupućenome čitatelju sugerirala da je jedan od zadataka fizike izučavanje vremeplova. Iako sigurno nije lako sažeti disciplinu kao što je fizika u nekoliko rečenica, preporučili bismo preuzimanje opisa iz znanstvenoga časopisa Nature Physics: „*Physics is the search for and application of rules that can help us understand and predict the world around us. Central to physics are ideas such as energy, mass, particles and waves. Physics attempts to both answer philosophical questions about the nature of the universe and provide solutions to technological problems.*”.

Svakako je pohvalno da je barem u predmetnome kurikulumu Fizike prepoznata uloga i važnost fizike u današnjemu svijetu, no šteta je da isto nije dovoljno istaknuto u odjeljku Povezanost s drugim odgojno-obrazovnim područjima i međupredmetnim temama pri kraju dokumenta. Također, treba napomenuti da je fizika jedna od temeljnih disciplina ne samo prirodnih i tehničkih nego i biomedicinskih znanosti.

U odjeljku koji opisuje prirodoznanstveno pismenu osobu navedeno je: „*Prirodnoznanstveno pismena osoba uz deklarativno znanje ima i proceduralno znanje koje može primijeniti na rješavanje problemskih situacija u novim, drugačijim okolnostima. Tako znanja i vještine povezane s razumijevanjem fizičkog svijeta pogoduju poduzetnom djelovanju pojedinca u svakodnevnom i profesionalnom životu, što doprinosi njegovu cjelovitom razvoju. Stečeno znanje omogućuje odgovorno sudjelovanje u raspravama uz slobodno iznošenje i zastupanje vlastitih stavova pri donošenju odluka koje se odnose na život i rad u zajednici, čime zadobivaju poštovanje i stječu osobni integritet. Njegovanjem kulturne baštine kroz razvijanje svijesti o znanstvenom doprinosu poznatih hrvatskih fizičara te pravilnom uporabom standardnog jezika i stručnog nazivlja doprinosi se identitetu Republike Hrvatske i osobnom identitetu.*”

Trebalo bi istaknuti da razumijevanje svijeta pogoduje kreativnom, a ne samo poduzetnom djelovanju. Općenito, stječe se dojam da se svaki predmet mora uklopiti u predložak koji je zadala Ekspertna radna skupina, što u konačnici dovodi do potpuno apsurdnih konstrukcija koje najčešće uključuju održiv stav prema okolišu, osobni identitet, integritet i slično. Svakako je pozitivno da su autori prepoznali važnost pravilne uporabe stručnoga nazivlja, no to nije vidljivo u samome predmetnome kurikulumu Fizi-

ke gdje se nazivlje koristi nesustavno, a često i netočno. Slično se može reći za odjeljak koji opisuje učenika kao aktivnoga člana procesa: „Kroz zajednički eksperimentalni rad i rad na projektima učenici razvijaju sposobnost timskog rada i suradnje te međusobno poštovanje uz uzimanje u obzir različitih mišljenja i potreba drugih.” Za razliku od nekih drugih disciplina u fizici se ne uvažavaju različita mišljenja nego se uvažava ono mišljenje koje najtočnije objašnjava određenu pojavu. Kakve veze imaju potrebe drugih s fizikom? Što bi uopće trebale biti osobne potrebe u egzaktnim znanostima?

Na kraju opisa predmeta Fizike navodi se da će kurikulum biti prilagođen učenicima s teškoćama, dok će se za darovite učenike uvesti razlikovni kurikulum - sve u skladu sa smjernicama Okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama i Okvira za poticanje iskustava učenja i vrednovanja postignuća darovite djece i učenika. Međutim, navedeni Okviri posve su općeniti i odnose se na sve predmete, a predloženi predmetni kurikulum ne navodi nikakve detalje specifične za predmet Fiziku. Nameće se zaključak da je ostatak dokumenta predviđen za prosječne učenike, što je vrlo važna informacija za procjenu izvedljivosti, posebno u sprezi s rečenicom iz teksta: „od učenika se očekuje ostvarivanje svih odgojno-obrazovnih ishoda”.

Domene koje se uvode u predmetnome kurikulumu Fizike: a) Struktura tvari, b) Međudjelovanje, c) Gibanje, d) Energija opravdavaju se preklapanjem s, po svoj prilici unaprijed zadanim, domenama prirodoslovlja: „Ovakav izbor domena ne temelji se na uobičajenoj tematskoj podjeli fizike na mehaniku, termodinamiku, elektromagnetizam i valove. Opisana klasična podjela ima dobru strukturu, no izrazito je sadržajno usmjerena te ne upućuje na povezanost i ispreplitanje tema, što je obilježje svakog realnog problema. Nasuprot tomu, podjela na nove navedene domene implicira povezanost među sadržajima te navodi učenike na ideju jedinstva prirode i bolje razumijevanje međuovisnosti prirodnih fenomena.” Jesu li ovako nešto doista napisali fizičari? Naime, stječe se dojam da će nastavnik učenicima tumačiti strukturu tvari pa zatim međudjelovanje, a u međuvremenu bi se sve to nekako počelo gibati da bi se na koncu sve pretvorilo u energiju.

U opisima pojedinih domena moguće je naći niz netočnih i/ili proizvoljnih tvrdnji. Primjerice: „Ovaj smjer vodi ga u svijet elektrona, kvarkova, gluona i ostalih „čestica” koje se, po zakonima kvantne fizike, ponašaju posve drugačije od subjekata makroskopskog svijeta. Nadalje, koristeći se načelima kvantne mehanike istražuje svojstvo svjetlosti da se ponaša i kao čestica i kao val. Učenik upoznaje značajke električnih i magnetskih pojava te još jedno neobično svojstvo tvari - da se može pretvoriti u energiju.” (Navod iz opisa domene Struktura tvari) Zašto bi električne i magnetske pojave bile smještene u domenu Struktura tvari? Dualnost val-čestica odnosi se na cijeli spektar elektromagnetskoga zračenja, a ne samo na svjetlost. „U tu svrhu istražuje fundamentalne sile koje pokreću sva međudjelovanja u svemiru: gravitacijsku silu koja određuje međudjelovanje masa, elektromagnetski silu koja određuje međudjelovanje naboja te slabu i jaku silu koje kontroliraju međudjelovanje čestica unutar atomske jezgre te uzrokuju nuklearne raspade i radioaktivno zračenje.” (Navod iz opisa domene Međudjelovanja) Kako to sile pokreću međudjelovanja u svemiru ili kako sile određuju međudjelovanja ili kako sile kontroliraju međudjelovanja?

Strukturu atomske jezgre velikim dijelom određuje i Coulombova interakcija. „Gibanje je promjena položaja nekog tijela u vremenu, a u širem smislu to je koncept koji se odnosi i na zračenje, i na polje, te na sam prostor.” (Navod iz opisa domene Gibanje) „U ovoj domeni učenik opisuje gibanja s pomoću koncepta pomaka, brzine, akceleracije, zakona očuvanja, energije, količine gibanja te sudara tijela.” (Navod iz opisa domene Gibanje) U prethodnome navodu gibanje je bilo koncept, a sada se opet pretvorilo u domenu. Međutim, sada je energija koncept, dok je malo prije bila domena, a isto će postati i malo kasnije. „Učenik izučava tri osnovne vrste gibanja: translaciju, rotaciju i oscilacije. Za svaku vrstu razvija kinematički opis gibanja koji potom, preko Newtonovih zakona i sila koje uzrokuju gibanje, povezuje s dinamičkim opisom.” (Navod iz opisa domene Gibanje) Kada je u fizici uvedena podjela gibanja na translacije, rotacije i oscilacije? „Kroz ovo istraživanje zaključuje da klasična mehanika precizno predviđa promjene gibanja makroskopskih objekata te da ovaj koncept mora izmijeniti na subatomske skali ili pri brzinama bliskim brzini svjetlosti. Ovo ga vodi u svijet kvantne mehanike i svijet specijalne teorije relativnosti.” (Navod iz opisa domene Gibanje) Sada je i klasična mehanika koncept. Što s klasičnim sustavima mnoštva čestica - plin? „U ovoj domeni učenik proučava energiju na dvije različite skale. Na makroskopske skali istražuje njezine različite manifestacije putem brojnih fenomena kao što su gibanje, svjetlost, zvuk, električno i magnetsko polje te toplinska i termička energija.” (Navod iz opisa domene Energija) Gibanje je od domene postalo koncept pa opet domena i na kraju fenomena. Kako su se toplinska i termička (?) energija našle u istome košu s gibanjem, svjetlosti, zvukom...? „S druge strane traži njezino dublje razumijevanje izučavajući je na mikroskopske skali, na kojoj se energija manifestira kao suma gibanja čestica ili kao energija pohranjena unutar polja sila. Ovaj koncept odvodi ga na elektromagnetsko zračenje, fenomen prijenosa energije spremljene u polju.” (Navod iz opisa domene Energija) Čini se da je energija na mikroskopske skali opet postala koncept. Kako se to energija manifestira kao zbroj gibanja čestica?

Ukratko, opis domena uvedenih u predmetnome kurikulumu Fizike sadrži cijeli niz proizvoljnih tvrdnji te je očito kako se radi o neuspješnome pokušaju prilagodbe loše koncipiranome kurikulumu Prirodoslovlja. Nije naodmet primijetiti da su već u HNOS-u uvedene domene umjesto klasične podjele Fizike (u 7. razredu osnovne škole Tijela i tvari, Međudjelovanje tijela, Energija, Unutarnja energija i toplina; u 8. razredu osnovne škole Električna struja, Gibanje i sila, Valovi, Svjetlost), koje su bitno bolje osmišljene nego domene predložene u CKR-u i predmetnome kurikulumu Fizike.

Odgojno-obrazovni ishodi preopsežni su i prezahtjevni za predviđenu satnicu predmeta Fizike

Jedna od najslabijih točaka Cjelovite kurikularne reforme jest uvođenje razina usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda za koje uopće nije obrazloženo čemu služe. U okviru za vrednovanje (str. 5) navodi se: „Razine usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda iskazi su kojima se preciznije opisuje dubina i širina svakoga ishoda u pojedinoj godini učenja i poučavanja u pojedinom nacionalnom kurikulumu nastavnoga predmeta te očekivana izvedba učenika u četirima kategorijama: zadovoljavajuća, dobra, vrlo dobra, iznimna.

Kategorije i opisi razina usvojenosti pojedinoga ishoda ne predstavljaju školske ocjene. Međutim, kako se za razine koriste nazivi praktično identični ocjenama (zadovoljavajuća, dobra, vrlo dobra i iznimna), razine će po svoj prilici ipak biti identificirane s ocjenama, barem kod učenika i njihovih roditelja. S druge strane, ako razine nisu ocjene, otvara se mogućnost da svaki nastavnik sam odabere razinu na kojoj će predavati, što bi prouzročilo potpuni kaos i anarhiju u sustavu. U konkretnome slučaju predmetnoga kurikula Fizike odgojno-obrazovni ishodi na razini dovoljan nedostatni su, dok su na razini izniman daleko preambiciozni i zapravo odgovaraju početnim godinama studija fizike (kolegiji Opća fizika 1-4 i Početni fizički praktikum 1-2). Zanimljivo je i da ishodi imaju vrlo slične formulacije za sve uzraste učenika. Očekivalo bi se da se razlike u kognitivnim sposobnostima mlađih i starijih učenika ipak donekle reflektiraju u formulaciji ishoda učenja.

Uočljivo je i pretjerano korištenje fraze „učenik istražuje” umjesto „učenik uči”. Nesporno je da nastava treba biti istraživački usmjerena, no ovdje ipak treba imati mjeru. Čak i aktivni istraživači provode nezanemariv dio svoga vremena učeći (npr. čitanjem znanstvenih radova, učenjem dodatnih tehnika itd.) pa doista nema nikakvoga razloga za potpuno izbjegavanje riječi „učiti”. Jednostavno, učenje je proces koji prethodi istraživanju - u suprotnome bi istraživač najčešće otkrivao „toplu vodu”. S obzirom na opseg i broj tablica s odgojno-obrazovnim ishodima predloženi kurikulum vrlo je teško analizirati. Stoga ćemo se ovdje ograničiti na program prirodoslovno-matematičke gimnazije (četiri godine učenja, tri sata nastave tjedno). Usporedbom s važećim nastavnim planovima i programima za gimnazije vidljive su sljedeće promjene:

- Izostavljena je mehanika krutoga tijela, što u važećemu planu uključuje teme: uvod o translacijskom i rotacijskom gibanju, moment sile, zakon poluge, osnovni pojam statike, kutna brzina, rotacijska kinetička energija, moment inercije, kutna količina gibanja. (Napomena: u ishodima za osnovnu školu nalaze se poluga i pojam krak sile.)
- Izostavljeni su neinercijalni sustavi, što u važećemu planu uključuje teme: jednoliko akcelerirani sustav, kružno akcelerirani sustav, centrifugalna silu i težina u neinercijalnim sustavima. (Napomena: kao jedan od obrazovnih ishoda navodi se „objašnjava bestežinsko stanje”.)
- Izostavljene su teme vezane uz fizikalne osnove mikroelektronike kao i veze fizike i znanstvenotehnološkoga razvoja.
- Dodani su neki sadržaji vezani uz astronomiju i astrofiziku uključujući evoluciju svemira. (Napomena: u ishodu ABD.4.8. razina dobar nalazi se pojam „crni patuljak” koji ne postoji.)
- Predlaže se više demonstracijskih pokusa i učeničkih eksperimenata, što je sigurno pozitivno. U programu prirodoslovno-matematičke gimnazije učenik bi godišnje trebao obaviti najmanje deset eksperimentalnih istraživanja, a trebao bi sudjelovati u istraživanjima s pomoću demonstracijskih pokusa i računalnih simulacija. Međutim, u predloženim dokumentima nije ponuđena analiza trenutne opremljenosti škola niti plan budućega

opremanja pa je nemoguće procijeniti koliko je predloženi kurikulum trenutno ostvariv niti koliko će biti ostvariv u budućnosti. Alternativa pokusima su računalne simulacije (Ostaje nejasno je li dopušteno zamijeniti pokus s računalnom simulacijom.), naravno, pod uvjetom da škola ima računalnu opremu. No, ovdje je važno reći da simulacija ipak ne može u potpunosti nadomjestiti opažanje. Naime, dobar dio učenika, posebno onih mlađih, simulaciju će percipirati kao animirani film u kojemu je sve moguće.

Moguće je da su u programu napravljene i druge izmjene, ali dokument nije dovoljno pregledan da bi se one lako detektirale. Iako je neosporno da program Fizike treba reducirati, ne vidimo jasnu motivaciju za gore navedene promjene. Naime, izostavljeni su sadržaji koji imaju široku primjenu i učenici su se s njima zasigurno susreli u svakodnevnom životu. S druge strane, iako sadržaji vezani uz evoluciju svemira i općenito astrofiziku i fiziku elementarnih čestica zvuče atraktivno, učenicima su dostupni samo na popularno-znanstvenoj razini. Stoga bi bilo racionalnije da takvi sadržaji budu ponudeni zainteresiranim učenicima u sklopu izbornih učeničkih projekata, posjeta znanstvenim institucijama ili organiziranih predavanja znanstvenika u školama. U svakome slučaju, smatramo da se promjene u programu trebaju temeljiti na evaluaciji postojećih programa i analizi potrebnoga predznanja za ulazak u sljedeći stupanj obrazovanja i/ili na tržište rada.

Zaključak i preporuke

Zaključno, dokumenti vezani uz Cjelovitu kurikularnu reformu u ovome obliku zasigurno nisu prikladni za primjenu; neke bi trebalo temeljito revidirati, a neke i ponovno napisati. Prije svega trebalo bi provesti temeljitu stručnu raspravu o svrsishodnosti modela koji se temelji isključivo na odgojno-obrazovnim ishodima, dok su usvojeni sadržaji potpuno zanemareni. Prema našem iskustvu u visokoškolskoj nastavi model temeljen isključivo na ishodima prikladan je za kolegije koji studentima daju praktične vještine, ali ne i za kolegije na kojima studenti usvajaju temeljna znanja. Slične probleme uočili smo i u predmetnome kurikulumu Fizike. Primjerice, odgojno-obrazovni ishodi „istražuje fizičke pojave” i „rješava fizičke probleme” protežu se kroz sve razine i vrste obrazovanja, a njihova razrada pa i razine usvojenosti identične su u 7. i 8. razredu osnovne škole kao i u svim razredima i vrstama gimnazija bez obzira na satnicu. Ukratko, ako se radi o predmetu na kojemu bi učenici trebali usvojiti temeljna znanja, tablice s ishodima učenja najčešće će biti potpuno generičke kao u gore navedena dva slučaja. Alternativno, u tablice se kao ishod može uvrstiti svaki pojam koji učenik treba savladati, no to vodi do problema prenormiranosti tablica, koji je također uočljiv u dijelu predmetnoga kurikula Fizike.

Smatramo da bi veći dio slabosti predložene reforme bio izbjegnut ravnomjernom zastupljenošću istaknutih stručnjaka (kako znanstvenika, tako i praktičara iz škola) iz svih znanstvenih područja na svim razinama reforme, a posebno u Ekspertnoj radnoj skupini. Trenutni sastav u kojemu potpuno dominira društveno područje očito nema kapacitet prepoznavanja specifičnosti pojedinih predmeta koje proizlaze iz specifičnosti pojedinih znanstvenih područja. Stoga je svim predmetima nametnut

isti kruti predložak o kojemu nije provedena nikakva prethodna rasprava, što je u konačnici rezultiralo neupotrebljivim dokumentima.

Ukratko, preporučili bismo sljedeće:

- Ekspertna radna skupina u najvećoj mogućoj mjeri treba uvažati specifičnosti pojedinih predmeta. Nepotrebno je nametati isti predložak za sve predmete.
- Predložene promjene trebaju biti usklađene s pozitivnim propisima Republike Hrvatske.
- Dokumente s ovako opsežnim tablicama vrlo je teško pratiti, a time i detektirati moguće nekonzistentnosti i pogreške. Paralelno s odgojno-obrazovnim ishodima trebalo bi izraditi nastavni plan i program sukladno Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Jasan i koncizan nastavni plan i program omogućio bi evaluaciju i pouzdanu procjenu izvedivosti predloženoga programa.
- Pojedinih radnim skupinama treba osigurati dostatno vrijeme za izradu kvalitetnih dokumenata.
- Dokumente vezane uz područja (npr. prirodoslovno) treba bitno drugačije koncipirati. Umjesto neupotrebljivih odgojno-obrazovnih ishoda na razini područja trebalo bi istaknuti poveznice među predmetima te dati preporuke za što usklađenije izvođenje pojedinih predmeta.
- Neke sadržaje u programima predmeta trebalo bi odmah označiti kao izborne, što bi zapravo bio prvi korak u izradi sustavnoga programa za darovite učenike, a s druge strane to bi rasteretilo ostale učenike.
- Bilo bi poželjno da učenici temeljito usvoje osnovne pojmove, posebno one koji su im bliski iz svakodnevnoga života. Sadržaje koje mogu pratiti samo na popularnoj razini trebalo uvesti kroz učeničke projekte, posjete znanstvenim ustanovama, organizirana predavanja znanstvenika u školama i slično.
- Osim samih ishoda trebalo bi obratiti pozornost na uvodne dijelove pojedinih dokumenata. Pretpostavljamo da je problem bio u vremenskome pritisku na radne skupine, međutim, dokumenti ove vrste ne trpe proizvoljne i netočne tvrdnje.

4.3. Humanističko i društveno područje

Razred za filološke znanosti

Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti

(tajnik Razreda: akademik August Kovačec)

Razred za filološke znanosti HAZU razmotrio je na svojoj sjednici 21. ožujka 2016. i pitanje predložene kurikulske reforme za područje jezika i književnosti, pa ovdje sažimamo zaključke. Reforma našega školstva (shvaćenoga kao cjelovitog sustava, od vrtića do doktorata i cjeloživotne izobrazbe) jest nužnost, ali se njoj ne bi smjelo pristupati kampanjski nego razvoj školstva treba stalno pratiti i uočavati njegove nedostatke kao i dobre strane.

Velikim brojem sudionika u izradbi prijedloga reforme ne mogu se opravdati njezini strukovni nedostatci. To što su umjesto pomno odabranih skupina stručnjaka u izradbi prijedloga sudjelovali velikim dijelom ljudi koji su se sami prijavili na natječaj, nerijetko je vodilo u voluntarizam i aktivizam u predloženim rješenjima. Od predloženih rješenja treba zadržati ono što podnosi strukovnu kritiku i što odgovara potrebama razvoja i društva i školstva (obrazovnog sustava). Nedostatak je prijedloga što izbjegava sustavno općeprihvaćenu terminologiju (znanje, usvajanje znanja, stjecanje vještina i slično, pa i kurikul mjesto plana i programa) i zamjenjuje ju pomodnim inovacijama u nazivlju. Pritom se (slučajno ili namjerno) odustaje od općih pravila prilagođivanja latinskoga leksika u hrvatskom (treba kurikul, a ne kurikulum, kurikulski, a ne kurikularni i slično). Predloženi kurikuli za strane i za klasične jezike uglavnom su prihvatljivi, ali bilo bi nužno da ih pomno razmotre i najpozvaniji stručnjaci, kako znanstveni, tako i oni iz prakse.

Što se hrvatskoga jezika i književnosti tiče, ostaje nekoliko važnih pitanja. Prvo, budući da su hrvatski jezik i književnost bitni elementi za hrvatski identitet, bilo bi nužno povećati satnicu hrvatskoga jezika i književnosti na svim razinama školstva. Drugo, treba osigurati određeni minimum za nastavu hrvatskoga jezika (u odnosu na književnost: npr. 2:3 ili 2:2 i slično) kako se u školama ne bi događalo da nastavnici izbjegavaju izvoditi sustavno i kontinuirano jezičnu nastavu. Svaki stupanj škole nužno mora osigurati kod učenika određena jezična znanja i sposobnosti pisane i govorne jezične komunikacije. Lektira mora učenicima omogućiti cjelovit uvid u nacionalnu književnost i u ono što je najkvalitetnije u svjetskoj književnosti, kao jednom od temelja suvremene kulture i civilizacije. Dio lektire (približno petina djela) može biti izborni, ali se mora moći birati među kvalitetnim, a ne trećerazrednim djelima i piscima. Još su dva važna elementa. Prvo, osim obrazovne, školski sadržaji i rad nužno moraju imati i odgojnu ulogu i vrijednost. Mnogo važnije, primjerice, od toga da lektira bude „zabavna”, bilo bi da i lektira kod učenika razvije osjećaj radne odgovornosti te da za postizanje određenoga znanja učenik mora uložiti i određeni napor te organizirati vrijeme.

Malo je pozornosti posvećeno udžbenicima i tekstovima priređenima (pa i prilagođenima) pojedinim uzrastima i potrebama. Udžbenici moraju biti sadržajno besprijekorni (u strukovnom i u znanstvenom pogledu), ali i primjereni uzrastu te s jasnom hijerarhijom sadržaja (isticanje temeljnoga i bitnoga). Jednako tako, prema iskustvu zemalja s dugom tradicijom i dobro organiziranim školstvom, stariji tekstovi za učenike priređuju se (u izboru) s (jezičnim i kulturnopovijesnim) komentarima koji omogućuju njihovo puno razumijevanje. I opsežna književna djela (Don Quijote, Rat i mir i slično) za učeničku lektiru mogu se prirediti u skraćenim izdanjima ali cjelovito prezentiranim, s najvažnijim dijelovima i potrebnim komentarima, bez obzira na to što određena djela nužno treba pročitati u cjelini.

Hrvatski institut za povijest

(ravnateljica Instituta: dr. sc. Jasna Turkalj)

Znanstveno vijeće Hrvatskoga instituta za povijest, Zagreb

Kritički osvrt na prijedloge kurikulnih dokumenata s težištem na prijedlogu Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Povijest

Pozivajući se na Strategiju znanosti, obrazovanja i tehnologije, usvojenu u Hrvatskom saboru u listopadu 2014. godine, Ekspertna radna skupina (ERS) i stručne radne skupine (SRS) izradile su 52 kurikulska dokumenta u sklopu Cjelovite kurikularne reforme (CKR) ranog i predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Kao vodeća znanstveno-istraživačka institucija za istraživanja u području povijesne znanosti Hrvatski institut za povijest zainteresiran je i za oblikovanje kurikula nastave Povijesti, koji određuje metodičko-didaktički i sadržajni okvir Povijesti kao nastavnoga predmeta u osnovnoj i srednjoj školi, a posljedično utječe i na kvalitetu studija povijesti na sveučilištima u Republici Hrvatskoj kao i na status povijesne znanosti u hrvatskome društvu.

Na temelju provedene rasprave Znanstveno vijeće Hrvatskoga instituta za povijest formuliralo je svoje primjedbe i sugestije iznesene u nastavku Kritičkoga osvrta na prijedloge kurikulnih dokumenata s težištem na prijedlogu Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Povijest. U dijelu osiguravanja preduvjeta za izradu kurikulskih dokumenata, koji se odnose na ustroj Ekspertne radne skupine te ustroj i osposobljavanje SRS-ova, nisu se slijedile smjernice predviđene Strategijom (Mjera 2.1.1. str. 25 / Mjera 2.4.2. str. 31). Umjesto „raspisivanja natječaja”, kao što je predviđeno Strategijom, MZOS je 25. svibnja 2015. uputio Javni poziv za prijavu kandidature za članove 18 SRS-ova za izradu prijedloga predmetnih kurikula. Iz Javnoga poziva ostalo je nejasno tko među pristiglim prijavama odabire članove određenoga SRS-a jer se samo kaže da ih „*imenuje ministar nadležan za odgoj i obrazovanje*”. S obzirom na to da znanstvene i znanstveno-nastavne institucije nisu pozvane da se uključe u

izradu kurikulskih dokumenata, trebalo je u SRS za nastavni predmet Povijest kooperirati znanstvenike za pojedina razdoblja povijesti koji prate suvremena znanstvena postignuća jer bi se na taj način izbjegla brojna lutanja, zastranjivanja, ali i vidljiva ideologizacija kurikula nastavnoga predmeta Povijesti.

Upozoravamo i na neprihvatljivo kratak rok određen za provođenje stručne rasprave (od 14. ožujka do 1. svibnja 2016.) jer se radi o 52 dokumenta (otprilike 3800 stranica). Imajući u vidu da je MZOS 18. travnja 2016. na svojim mrežnim stranicama najavio eksperimentalnu primjenu predmetnih/međupredmetnih i modularnih kurikula u školskoj godini 2016./2017., postavlja se pitanje je li provođenje stručne, a potom i javne rasprave samo zadovoljavanje forme, tim više što će o svim pristiglim primjedbama i prijedlozima odlučivati članovi SRS-a koji su taj prijedlog i izradili? Upozoriti treba i na krajnje neprimjeren način nastupanja, prije svega voditelja Ekspertne radne skupine dr. sc. Borisa Jokića, koji od početka stručne rasprave izjavljiva poput: „(...) *Je li ovo država? Ako jest, valjda postoji kontinuitet procesa. (...) Valjda je Ministarstvo to koje donosi odluke, a ne pojedinac koji bi mogao utjecati ili biti odgovoran hoće li to ući u škole ili ne u ovoj godini?*” ili „*Ako ima pameti u ovoj zemlji, dajte da kao društvo nađemo jednu stvar u kojoj smo zajedno, i neka to bude odgoj i obrazovanje.*” (Dnevnik televizije N1, 17. ožujka 2016., <http://www.24sata.hr/news/jokic-ako-ima-i-ole-pameti-u-ovoj-zemlji-reforma-ide-dalje-465773>) vrši pritisak na stručnu i širu javnost, ali i na institucije Republike Hrvatske.

Kada je riječ o nastavi Povijesti, u prilog reformi trebala je ići i proizvoljna i netočna konstatacija dr. sc. B. Jokića da je kurikulum „*više nego domoljuban - prvi put u povijesti je 40 % hrvatske povijesti, a dosad je prednost imala svjetska povijest*” (<http://vijesti.hrt.hr/327318/jeftini-su-napadi-preko-domoljublja-rad-je-domoljublje>). Prijedlog Okvira nacionalnoga kurikuluma (ONK) u Uvodu kaže da CKR „*vjerojatno predstavlja i najsloženiju promjenu predviđenu Strategijom*” (str. 4). Budući da se slažemo s navedenom tvrdnjom, neprihvatljivo je da se u reformu - koja se definira kao „smislena i sustavna” i predviđa „korjenitu” strukturalnu i sadržajnu preobrazbu cjelokupnoga sustava odgoja i obrazovanja i s tim povezane promjene metoda i oblika rada te iziskuje i znatna financijska sredstva - ušlo bez prethodne analize postojećega stanja odgojno-obrazovnoga sustava i bez razvojne projekcije. Analiza postojećega stanja u sustavu, utvrđivanje nedostataka sustava kao i ljudskih i materijalnih potencijala s kojima se ulazi u reformu u najužoj je vezi s njezinom provedivošću.

Strategijom je predviđeno da se „istodobno s izradom kurikularnih dokumenata” osiguraju uvjeti za njihovu implementaciju te se ističe da je od „presudne” važnosti „*osiguravanje kvalitetnog i sveobuhvatnog osposobljavanja odgojitelja, učitelja i nastavnika, prilagodba odgojno-obrazovnih ustanova za primjenu kurikularnih dokumenata ispunjenjem kadrovskih, infrastrukturnih i materijalnih preduvjeta te aktivan rad na objašnjenju cilja i svrhe predloženih kurikularnih dokumenata djelatnicima odgojno-obrazovnih ustanova, djeci, učenicima, roditeljima i široj javnosti*” (str. 25). Očito je da preduvjeti (kadrovski, infrastrukturni i materijalni) nisu osigurani, koliko su roditeljima i djeci kroz promotivne aktivnosti objašnjene „*prednosti kurikularnog pristupa i promjena koje se predlažu*” (Mjera 2.2.3., str. 26), ostalo nam je nepoznato. Međutim, znamo da roditelji i

šira zainteresirana javnost, nažalost, iz predstavljenih kurikulskih dokumenata, pa i ONK-a, teško mogu shvatiti što donosi CKR. Ako se doista želi čuti mišljenje šire zainteresirane javnosti, napose roditelja, o prijedlogu CKR-a, ONK je (kao „krovni dokument“) trebao jasno - bez pukoga nabiranja široj (a ponekad i stručnoj!) javnosti nerazumljivih pojmova i fraza - objasniti koja su obilježja kurikulnoga pristupa (i što je uopće kurikulum!) te jasno definirati ciljeve i ishode reforme.

Postavlja se pitanje tko će, kada i u kojemu roku, kako i kojim sredstvima provesti kvalitetno i sveobuhvatno osposobljavanje odgojitelja, učitelja i nastavnika? To iz Prijedloga ONK-a, koji se definira kao „*krovni nacionalni kurikulumski dokument, koji na općoj razini određuje elemente kurikulumskog sustava za sve razine i vrste do visokoškolskog odgoja i obrazovanja*“ (str. 8, 11) nismo doznali. Poznato je, međutim, da su početnu edukaciju (rasprave na stručnim vijećima) nastavnici ostvarili o vlastitom trošku. Prijedlog ONK-a također ne spominje udžbenike i ostala nastavna pomagala i materijale, o čemu će više riječi biti pri analizi prijedloga Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Povijest. Umjesto svega toga ONK nam želi predstaviti CKR kao nešto potpuno novo (a nije!), originalno i „cjelovito“, što će rezultirati velikim kvalitativnim pomakom iako je uvidom u kurikulske dokumente jasno se to neće dogoditi. Moglo bi se zaključiti da je Prijedlog ONK-a tek popis lijepih želja koje imaju malo veze s hrvatskom stvarnošću, što će se u nastavku ovoga osvrta konkretizirati analizom prijedloga Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Povijest. Nema sumnje da su promjene i u cijelome odgojno-obrazovnom sustavu i u nastavi Povijesti nužne, no pitanje je koliko prijedlog Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Povijest rješava bilo koji od postojećih problema, a koliko generira nove.

- a) Odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja nastavnoga predmeta Povijest sadržani u prijedlogu Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Povijest u znatnoj su mjeri preambiciozno postavljeni, a time i neostvarivi. (Na primjer, učenik „*oblikuje vlastita argumentirana stajališta i interpretacije, raspravlja otvoreno i konstruktivno te uvažava različito utemeljene perspektive i percepcije o prošlosti; razumije profesionalnoetičke norme i vrijednosne aspekte povezane s proučavanjem prošlosti/historije (...)*“, str. 5).
- b) Prijedlog Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Povijest utemeljen je na pet koncepata (Vrijeme i prostor, Uzroci i posljedice, Kontinuiteti i promjene, izvori i istraživanje prošlosti te Interpretacije i perspektive), koji se, prema tvrdnjama SRS-a, „*shvaćaju kao apstrakcije ili generalizacije*“ i pripadaju konceptualnome znanju te ovih pet koncepata „*pomaže u razumijevanju rada povjesničara i pridonosi formiranju povijesnoga mišljenja (...)*“, str. 6. Konceptualno znanje viša je razina u odnosu na činjenično (faktografsko) znanje, ali ostalo je nejasno tko će i u kojemu opsegu i dubini odrediti temeljna povijesna znanja bez kojih nema konceptualnoga znanja. Posebno je sporno uključivanje svih pet koncepata u sve razrede (od 5. razreda osnovne škole do 4. razreda gimnazije) odnosno cikluse jer dva koncepta - Izvori i istraživanje prošlosti te Interpretacije i perspektive - zahtijevaju razvijeno apstraktno mišljenje, što znači da zahtjevi koji se stavljaju pred učenike, u prvome redu mislimo na učenike 5. i 6. razreda osnovne škole, nisu usklađeni s njihovim psihofizičkim razvojem i mogućnostima. Neprimjerenost ta-

kva pristupa svakome bi trebala biti jasna kada se analiziraju polazni ishodi i njihova razrada po razinama usvojenosti za ta dva koncepta u 5. razredu osnovne škole (str. 17-18). Naglasiti treba i da je u „korjenitoj” reformi odgojno-obrazovnoga sustava, pa tako i u nastavi Povijesti, gotovo potpuno zanemarena odgojna uloga. Moglo bi se postaviti pitanje jesu li koncepti za koje se kaže da „čine gradivu strukturu određenog predmeta i protežu se kroz cijeli period poučavanja” (str. 3) kada se radi o nastavi Povijesti „sretno odabrani” te pojavljuju li se koncepti u ovome obliku i u nekoj drugoj državi ili je ovo izraz naše kreativnosti i originalnosti, a onda i spremnosti na eksperimentiranje s odgojno-obrazovnim procesom.

- c) Sljedeća su razina problema osnovni odgojno-obrazovni ishodi, njihova razrada po razredima/ciklusima te unutar pojedinoga razreda po razinama usvojenosti: zadovoljavajuća, dobra, vrlo dobra i iznimna. Ishodi, razrada ishoda i razine njihove usvojenosti pokazatelji su rezultata/očekivanja učenika kroz svih pet koncepta. (Predstavljani su tablično na 52 od ukupno 98 stranica Prijedloga.) Uz brojna preklapanja i ponavljanja (često i do sto posto identičnih opisa ishoda i njihove razrade po razinama usvojenosti u različitim razredima) tablice su konfuzne, pune fraza i konstrukcija, nejasnoća i evidentnih propusta i, što je najvažnije, ishodi su nejasni i nemjerljivi. Bez povezivanja ishoda preko sadržaja s konceptima, svim nositeljima i sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa (nastavnici, učenici, roditelji i tako dalje) ostaje zapravo nejasno što se od učenika očekuje, a kada tome dodamo nerealna očekivanja od učenika, vrlo je vjerojatno da će rezultati biti upravo suprotni onome što autori prijedloga Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Povijest žele postići. Izgledno je da će nastavnici koji nisu osposobljeni za ovaj način poučavanja jednim dijelom odustati od svega, odnosno nastaviti raditi kao i do sada, a učenicima će Povijest postati još omraženiji predmet, s time da čak i oni najспособniji učenici neće moći ispuniti očekivanja jer nisu primjerena njihovu psihofizičkom razvoju, što može rezultirati dodatnim frustracijama i gubitkom samopouzdanja. Brojnim primjerima mogla bi se potkrijepiti tvrdnja da se radi o „sirovom” materijalu koji se ne može popraviti „kozmetičkim” izmjenama, dopunama i preslagivanjem. Ukratko, niti prijedlog Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Povijest „jasno” upućuje „na odgojno-obrazovna očekivanja i ishode koji postavljamo pred djecu”, kako se to, među ostalim, tvrdi za sve kurikulske dokumente pa onda i za ovaj prijedlog, niti su odgojno-obrazovni ishodi ovako kako su u njemu formulirani „jasni i nedvosmisleni iskazi o tome što očekujemo od učenika u određenoj domeni/konceptu predmeta na kraju određene godine učenja” (str. 3).
- d) U osnovnoj su školi sadržaji strukturirani prema kronološko-tematskome načelu te su po razredima predviđene i konkretne nastavne teme koje su, kao i podteme, obavezne. U vezi s nastavnim temama pojavljuje se niz propusta, nejasnoća, nedorečenosti, izmjena (koje su same sebi svrha), nepotrebnih ponavljanja, a potrebno je istaknuti i ideološku opterećenost i neuvažavanje suvremenih znanstvenih spoznaja. Za razliku od osnovne škole, gdje su teme i podteme predložene, za srednje škole (strukovne škole i gimnazije) predviđena su kao obavezna samo tematska područja: tri iz predmoderne povijesti (1A - Država i moć, 2A - Društva, ekonomije, svakodnevnica, 3A -

Otkrivanje svijeta) i tri iz moderne i suvremene povijesti (1B - Države, ratovi i međunarodni odnosi, 2B - Društva, ekonomije i svakodnevnica, 3B- Slike svijeta). Tematski pristup propisuje samo broj tema koje se moraju obraditi po tematskome području u odnosu na nastavni plan po razredu/razredima ovisno o tome radi li se o trogodišnjim ili četverogodišnjim strukovnim školama ili gimnazijama. Uza sve primjere predloženih tema po tematskim područjima stoji da „*nisu obvezujući*” (str. 84-89), što znači da nastavnik ima slobodu samostalnoga oblikovanja tema koje će obrađivati „*najmanje 10 nastavnih sati*” (str. 91), pri čemu su smjernice za samostalno oblikovanje tema koje se daju „učiteljima” (?) općenite i nejasne. Podupiremo ideju da se nastavnicima pruži veća sloboda, ali ne i uvođenje neograničene izbornosti, koja otvara mogućnost podzastupljenosti odnosno preferiranja nekih razdoblja i prostora na račun drugih ovisno o interesima nastavnika. Svakako bi trebalo odrediti dio obaveznih tema i iz hrvatske i iz svjetske povijesti, a neobvezujuće bi se teme morale razraditi s nekim obaveznim prostornim odrednicama i razdobljima.

- e) Ovakav prijedlog radikalno mijenja koncepciju srednjoškolskoga učenja i poučavanja Povijesti, a sasvim izgledno bez rezultata koje predlagač(i) očekuju i to iz više razloga:

Ovim se pristupom ne mogu savladati izneseni koncepti.

1. Nastavnici nisu osposobljeni za istraživački pristup sadržajima niti se za njega, zbog zahtjevnosti, mogu osposobiti „preko noći”. Osim što nisu osposobljeni za nov način učenja i poučavanja, nisu osposobljeni ni za predviđeni način vrednovanja, a dio njih ni za uporabu informacijske tehnologije. Ponovno postavljamo pitanje tko će i u kojem roku te kojim sredstvima provesti sveobuhvatnu edukaciju nastavnika. Ova primjedba vrijedi i za osnovnu školu.
2. Nemoguće je napraviti udžbenike i ostale nastavne materijale (kada bi i postojala znatna financijska sredstva predviđena za to) s obzirom na to da svaki nastavnik može formulirati svoje teme. Zanimljivo je da se u tabličnome prikazu ishoda za srednje škole „sramežljivo” pojavljuju i udžbenici (str. 54, 58). Postavlja se pitanje tko će birati izvore, po potrebi i prevoditi, tko će ih i kako „prilagođavati” dobi učenika i, na koncu, kojim će se sredstvima sve to financirati.
3. Nemoguće je provesti državnu maturu jer nema obaveznih sadržaja.
4. Nemoguće je provesti vrednovanje nastavnika i praćenje njihova rada.
5. Poseban je problem u Prijedlogu i podzastupljenost hrvatske povijesti, odnosno preporučeni omjer sadržaja hrvatske i svjetske povijesti: četrdeset posto hrvatske povijesti, četrdeset posto svjetske povijesti i dvadeset posto slobodnih sadržaja. Spuštanje sadržaja iz hrvatske povijesti ispod pedeset posto jest neprihvatljivo, uz napomenu da bi se taj postotak mogao i znatno podići kada bismo hrvatsku povijest promatrali, učili i poučavali u europskome kontekstu, a ne odvajali ju tako strogo kao što je to predviđeno ovim kurikulumom. Istaknuti treba i ogromne razlike u opremljenosti škola, i osnovnih i srednjih, u Republici Hrvatskoj, koje i uz najbolju volju ne mogu ispuniti zahtjeve prijedloga Nacionalnoga kurikulumata nastavnoga predmeta Povijest (specijalizirane učionice,

suvremena digitalna tehnologije i tako dalje, str. 95), čime se veliki broj učenika u Republici Hrvatskoj već na početku stavlja u neravnopravan položaj.

Isto tako, usprkos iznesenim suprotnim tvrdnjama (str. 93) kurikulum nastavnoga predmeta Povijest uopće nije povezan s drugim nastavnim predmetima kao ni međupredmetnim temama, kao što je to učinjeno u slučaju nekih drugih predmetnih kurikula. U okviru „*Povezanosti s odgojno-obrazovnim područjima, međupredmetnim temama i ostalim nastavnim predmetima*” (str. 93) ističe se tek da „(...) *Povijest upotpunjuje odgojno-obrazovna očekivanja međupredmetne teme Građanskog odgoja (...)*”. Smatramo da bi trebalo pisati da Povijest upotpunjuje spomenuta očekivanja i drugih međupredmetnih tema. U skladu s rečenim smatramo da prijedlog Nacionalnoga kurikuluma nastavnoga predmeta Povijest nije prihvatljiv ni za eksperimentalnu primjenu u hrvatskim školama, nego zahtijeva opsežne i ozbiljne metodičko-didaktičke i sadržajne izmjene i dopune.

Društvo hrvatskih književnika, Zagreb

(predsjednik DHK: Božidar Petrač)

Izjava Društva hrvatskih književnika

Predloženi kurikulum krajnje je neprimjeren

Upravni odbor Društva hrvatskih književnika na sjednici održanoj 1. travnja 2016. razmatrao je Prijedlog kurikuluma nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne i srednje škole, koji je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta uputilo na stručnu raspravu kao sastavnicu Cjelovite kurikularne reforme.

Neugodno nas iznenađuju potpore tomu prijedlogu bez ijednoga slova kritike te se čini kao da ga neki uopće nisu pročitali, a čini se kao da i sami sastavljači nisu pročitali neke od tekstova koje su uvrstili u popis lektire. Hrvatski su književnici za nastavu Hrvatskoga jezika osobito zainteresirani jer se njome sustavno oblikuju osobna i javna kultura izražavanja na hrvatskome jeziku te književnoumjetničko obrazovanje i stvaralaštvo u mladim naraštajima kao glavnim nositeljima ukupne suvremene kulture, tradicije i identiteta hrvatskoga naroda. Bez obzira što uvid u kurikulum pokazuje njegovu izrazitu usmjerenost na stjecanje jezičnih vještina i bogatih izražajnih oblika potrebnih u svagdašnjem životu te vrjednovanje ishoda učenja, što bi bila poželjna inovacija, posve neprihvatljivim ocjenjujemo izostanak iz osnovnoga korpusa kurikula ključnih činjenica i pojmova o jeziku kao lingvističkoj strukturi, o zakonitostima funkcioniranja i razvoju hrvatskoga jezika te o književnosti kao umjetnosti jezika, njezinu stilskom bogatstvu i razvoju i njezinim najboljim tvorcima kroz hrvatsku i svjetsku književnu povijest. Znanje o reprezentativnim jezičnim i književnim činjenicama u svakome se narodu, pa i u hrvatskome, ubraja u temelje osobne i nacionalne kulture i stoga se ne smije uskratiti našim mladim naraštajima.

Prihvatanje takvoga kurikula prozročilo bi štetnost koja bi višestruko nadmašila dobitke koje donosi. To vrijedi i za predloženi izbor lektire u osnovnoj i srednjoj školi koji izostavlja temeljna djela hrvatske i svjetke književnosti, što je već izazvalo opće zgražanje u našoj javnosti, i proklamira potpunu slobodu učenika i učitelja u izboru pisaca i djela. Takvo nekritičko apsolutiziranje individualnih kriterija nasuprot objektivnim i stručnim prosudbama može kao rezultat imati samo vrijednosnu kaotičnost nastave književnosti. Kriterij uvrštavanja književnih imena i djela suvremene književnosti ne smije biti samo njihova medijska razvikanost, nego i argumentima dokazana umjetnička vrijednost te jasni odgojni potencijali koje sadrže. Ovakav kakvim je predložen krajnje je neprimjeren i štetan.

Kurikul Hrvatskoga jezika, dakle, treba donijeti prihvaćajući njegove funkcionalne inovacije, ali s temeljitom sadržajnom i strukturnom preradbom koja će osigurati dostojno mjesto Hrvatskomu jeziku kao najzastupljenijemu nastavnom predmetu. Počevši od samoga naslova dokumenta koji službe Ministarstva uporno nazivaju tuđicom „kurikulum”, ignorirajući prilagođenicu „kurikul” i dobre hrvatske inačice „nastavna osnova”, „uputnik” i druge, a koje su izričito i nedvojbeno preporučili stručnjaci za hrvatski standardni jezik. Zanemarivanje hrvatskoga identiteta i nekih njegovih nosivih obilježja u kurikulu držimo neprihvatljivim stručnim propustima onih koji su ga pisali i prvorazrednim političkim pitanjem kojim se Ministarstvo mora vrlo ozbiljno pozabaviti.

Dr. sc. Dubravka Brezak Stamać, prof. savjetnik

XV. gimnazija, Zagreb

Prilog stručnoj javnoj raspravi kurikula Hrvatski jezik

U vrijeme zimskoga odmora učenika 2016. godine upriličeno je u hrvatskim školama svim zainteresiranim profesorima sudjelovanje na webinaru. Tako je naslovljen online seminar putem video zida na kojemu se profesorima u školama obratio dr. sc. Boris Jokić, voditelj stručne skupine koja je radila na dokumentu Okvirni nacionalni kurikulum (ONK). Bio je to uvod u javnu raspravu koja će uslijediti vezano uz Cjelovitu kurikularnu reformu (CKR), novu reformu hrvatskoga školstva. U svome javnom obraćanju profesorima dr. sc. Jokić naglasak je stavio na sljedeće činjenice:

Eksperimentalni program kreće iduće školske godine, 2016./2017. od prvoga razreda po načelu „godina za godinom, a ne paralelno”.

1. Shodno prijedlogu NOK-a promjene će doživjeti i državna matura.
2. Stručna javna rasprava koja će uslijediti svakako je poželjan oblik komunikacije, pri čemu dr. sc. Jokić posebno apelira na podršku cjelokupne akademske zajednice jer je ova reforma (ONK) unutar reforme. (Već imamo Državnu maturu koja je višegodišnji rad ekspertnih radnih skupina.)
3. Gospodarstvo i obrazovanje u Republici Hrvatskoj traži promjene, a njih bi morala ponuditi ova reforma.

Svibnja 2016., kada je javna rasprava privedena kraju, i zacijelo otišla nekim drugim smjerom kojemu se 220 osoba angažiranih na ovome važnom nacionalnom projektu nije nadalo, izgleda da projekt CKR-a nije pridobio široki politički konsenzus, čemu se s razlogom nadao voditelj projekta dr. sc. Jokić. Naime, u raspravu se uključila široka akademska zajednica, institucije i pojedinci, no njihovi zaključci izgleda nisu okarakterizirani kao dobronamjerni.

Kao profesorica hrvatskoga jezika, mentorica i savjetnica, s dugogodišnjim stažem u gimnaziji, kao metodičar-praktičar studentima kroatistike i suradnica Katedre za metodiku hrvatskoga jezika i književnosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, kao filolog i povjesničar hrvatske književnosti, područja s kojega sam stekla akademski stupanj doktorice znanosti, pozvala bih u to ime voditelja projekta dr. sc. Jokića da se ne ogлуši na analize, zaključke i prijedloge svih onih stručnih i kompetentnih znanstvenika, profesora i praktičara koji su ukazali da predloženi dokument treba doraditi te nacionalno važnome dokumentu implementirati nepristrane znanstvene institucije i stručnjake. Nije li cilj javne rasprave upravo to i htio biti? Ne osjećam se „cenzorom“, kako je danas u javnome medijskom obraćanju titulirao dr. sc. Jokić „analitičare“ CKR-a, ako ću ukazati na konceptualne nejasnoće i nedosljednosti ovoga dokumenta. U tome kontekstu, sukladno pozivu i poslu koji obavljam, iz Okvirnoga nacionalnog kurikula izdvajam Hrvatski jezik, pojedine dijelove dokumenta koji su nejasno definirani, kao i one koji su za sadašnje materijalno stanje u kojemu se nalaze škole u Republici Hrvatskoj potpuno neizvedivi.

Navodit ću ih redom kako listamo dokument:

1. Radna skupina predmeta Hrvatski jezik broji jedanaest članova. Znanstvenici sa sveučilišta zastupljeni su sa svega dva člana (Učiteljski fakultet u Zagrebu i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku). Kako me interesira Hrvatski jezik u gimnazijama, mogu zamijetiti da su predlagači kurikula tri profesora strukovnih škola i dva gimnazijska profesora. Četiri su učitelja predlagatelji u radnoj skupini koji zastupaju osnovnu školu. Voditeljica stručne radne skupine je profesorica Komercijalno-trgovačke škole u Bjelovaru. Zamjetno je da se predloženi kurikulum Hrvatskoga jezika oslanja isključivo na metodičare „školske prakse“. Sigurno bi bilo više nego poželjno u doradu dokumenta pored uvaženih kolega sa škola uključiti i sveučilišne profesore, kroatiste s katedri za hrvatski jezik i književnost, znanstvenike i filologe s Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
2. U Uvodu stoji: „Unutar svake domene/koncepta određeni su odgojno-obrazovni ishodi (...) ishodi predstavljaju jasne i nedvosmislene iskaze o tomu što očekujemo od učenika na kraju određene godine učenja.“ Metodologija predočenoga u tablicama poput: kompetencije (znanja, vještine, stavovi) i odgojno-obrazovni ishodi suprotna je od citiranoga čime su predlagatelji narušili željeni koncept jasnoga definiranja što od učenika i učitelja očekuje kurikularni dokument. Naime, većina željenih ishoda slagana je copy/paste, to jest od velike želje da se sve složi u tablice, ponavljanja konstrukcija riječi i cijelih rečenica česta su ili nezamjetno izmijenjena. Npr. str. 121., domena Komunikacija i jezik, u prvome razredu srednje škole za razinu usvojenosti „dobar“ predlagatelj piše: „Prema smjernicama razgovara i raspravlja radi raz-

mjene informacija i u skladu s komunikacijskom situacijom i komunikacijskim bontonom.” Za razinu „zadovoljavajući” stoji: „*Razgovara i raspravlja prema modelu radi razmjene informacija i u skladu s komunikacijskom situacijom i komunikacijskim bontonom.*” Zaključno: model ishodi učenja, koji se nameće naučenome sadržaju, može biti kontraproduktivan. Mišljenja sam da navedena taksonomija vrednovanja i procjenjivanja nije prirodna predmetu Hrvatski jezik. Očekivano bi bilo da tablice detaljno i vrlo precizno razrade obvezna područja usvojenosti norme hrvatskoga standardnog jezika kada govorimo o domeni Komunikacija i jezik.

3. Strategija učenja u domenama predmeta Hrvatski jezik (str. 39.) vrlo je fleksibilno osmišljena. Učitelji i učenici dogovaraju teme govorenja, pisanja, slušanja i čitanja. Slično je i s prijedlogom otvorenoga popisa izbora lektire. Svakako da u konačnoj izvedbi dokumenta mora postojati obvezujući kanon lektire. Konačno, ispit Državne mature tražit će određena djela koja se smatraju osnovnim kanonom nacionalne i europske kulture i književnosti. Također, bilo bi neophodno naznačiti koja se to djela cjelovito čitaju, a koja se analiziraju u ulomcima. Popis djela hrvatske književnosti svakako bi morao biti zastupljeniji u odnosu prema djelima europske i svjetske književnosti.
4. Metajezik pojmova koji su navedeni u 1. razredu za gimnazije uvodi se tek u 4. razredu (str. 126.): „*1.7 Istražuje hiponimijsko-hiperonimijske odnose u kontekstu; primjenjuje znanja o vrstama rječnika i rječničkom članku pri svrhovitom služenju rječnicima.*” Konceptualno i sadržajno ambiciozne lingvističke pojmove svakako bi trebalo pozornije staviti u kontekst razreda kojemu pripadaju.
5. Predloženi kurikulum uvelike podilazi učeniku i njegovim očekivanjima, učeničkome osobnom doživljavanju, kako teksta, tako i komunikacije. Zamjetno se izostavlja analitičko i sintetičko mišljenje koje bi trebalo njegovati. Npr. komunikacijske strategije, pod jezičnim poimanjem (str. 40.) navodi što se očekuje od učenika: „*izabire riječi koje izazivaju pozitivne emocije tijekom razgovora / raspravljanja/ govorenja; pokazuje empatiju tijekom razgovaranja / raspravljanja / govorenja*” i tako dalje.

Opći zaključci

- Hrvatski jezik kao sintagma ne spominje se. Hrvatska književnost u kanonu nigdje se izriječkom ne spominje. Vjerojatno se podrazumijeva, no govorimo o predmetu koji nosi obilježja nacionalnoga identiteta, hrvatske povijesti i kulture. Posredstvom jezika učimo, mislimo, zaključujemo, izražavamo se. Duhovne vrijednosti jezika i književnosti su zanemarene, a u prvi plan utisnute su raznolike metode, definicije, ponderi i tako dalje.
- Lektiru, to jest „*otvoreni popis primjeriti senzibilitetu, interesima i potrebama mladih čitatelja*” kako i stoji u dokumentu. Znanstveni popis literature svakako treba provjeriti i nadopuniti.
- Profesori hrvatskoga jezika koji su radili na ovome Prijedlogu predmetnoga kurikuluma Hrvatski jezik svakako bi morali ispraviti pogreške koje su se potkrale u imenima pisaca i djela poput: Ivo Aralica, Bertold Brecht, Othelo.

Marina Čubrić, prof. savjetnik

Nadbiskupska klasična gimnazija s pravom javnosti, Zagreb

Zašto je važno čitati klasike?

(Osvrt na prijedlog predmetnoga kurikula iz Hrvatskoga jezika)

Sadržaji predmeta Hrvatski jezik dijele se u tri međusobno povezane domene: Komunikacija i jezik, Književnost i stvaralaštvo, Kultura i mediji. Zajedničko je svim trima domenama da se u njima predviđa razvoj komunikacijske jezične kompetencije i ovladavanja jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja s njihovim međudjelovanjem. Bogaćenje aktivnoga rječnika samo je jedna od pozitivnih posljedica takvoga pristupa.

Ponajviše bure izazvala je druga domena – Književnost i stvaralaštvo – i to posebice ponuđenim popisom lektirnih naslova. Čitanje i recepcija književnoga teksta predstavljaju temelj ove domene. Posebno je naglašeno da se potiče čitanja iz užitka i potrebe, čitalačkih navika i čitalačke kulture i u tome dijelu program izdvaja čitanje književnih tekstova prema slobodnome izboru učenika i učenikovo obrazlaganje vlastitoga izbora. Čitanje je ključna kompetencija i ona je pretpostavka za učenje u svim područjima obrazovanja i života uopće. A čitanje umjetničkih/fikcionalnih tekstova temeljni je oblik ove kompetencije; njime se razvija i emocionalna i socijalna zrelost. Sve ovo, kratko navedeno, samo pokazuje kako je nastava književnosti i izbor tekstova na kojima će se ona organizirati osjetljiv i vrlo važan posao.

Vještina čitanja

Jedna od uloga škole i nastave Hrvatskoga jezika u ovome području jest približavanje knjiga i čitanja. A lektira je jedan od pomoćnih oblika. U nekim zemljama uopće nema popisa lektirnih djela, u drugima, kao što je naš aktualni program, postoji vrlo opsežan popis koji čitanje pretvara u muku. Trebalo bi naći rješenje negdje između tih dviju krajnosti. To je pokušao novi prijedlog kurikula smanjenjem broja tekstova koji se trebaju pročitati: „*Učenik u gimnazijskim programima u školskoj godini čita između šest i osam cjelovitih književnih tekstova od kojih tri kanonska i tri suvremena (ostale prema odabiru). (...) Osim cjelovitih književnih tekstova, čitaju se i ulomci tekstova koje učitelj odabire radi ostvarivanja sadržaja ishoda.*” Broj predviđenih djela za cjelovito čitanje ostvariv je uza sve druge predviđene sadržaje ostalih dviju domena, ali problem nastaje na naslovima. Ponajprije nije u programu jasno određeno što su to kanonski tekstovi, a što su suvremeni. Isto tako u predloženome popisu nije napravljena nikakva podjela (ni po razdobljima ni po književnim vrstama), nego su pisci poredani abecedno. Prva tri ciklusa odnose se na razrede osnovne škole, a četvrti i peti ciklus na srednjoškolsko obrazovanje.

Čitanje klasika / čitanje kanona / čitanje po vlastitom izboru

Italo Calvino, talijanski književnik, napisao je zbirku eseja pod naslovom *Zašto čitati klasike*. Od njegovih četrnaest kriterija po kojima se neko djelo može nazvati klasikom izdvojiti ću tri: klasik je knjiga koja nikad ne iscrpi sve što ima reći svojim čitateljima; klasik je knjiga na koju se ne može ostati ravnodušan, i koja pomaže da se odredimo u odnosu prema njoj, ili čak nasuprot njoj; klasik je djelo koje ustraje kao pozadinska buka čak i kad se pojavi sadašnjica koja je posve nespojiva s njime. Mnogi će reći da Homer, Marulić, Biblija, Cervantes... nisu zabavni. Međutim i klasici mogu biti 'zabavni'. Obrazovani, načitani ljudi razvili su ukus za književnost i svatko može razviti taj ukus. Mnogi će reći da je čitanje klasika elitističko, ali ni to nije točno – klasici su polazište i dodirne točke različitih kultura i civilizacija – pogledajmo samo Homerove epove i biblijske tekstove: stoljećima su klasici bili temelj obrazovanja, ali suvremena zapadna civilizacija, pa tako i naša, pada i pogoduje općoj 'lijenosti uma' i jadikovkama da je nešto teško, nesavladivo i ono što najčešće čujemo – dosadno.

Gdje su hrvatski klasici?

Pregledom predloženih pisaca i nakon početnoga razvrstavanja da se dobije jasnija slika odabira – prvi se nametnuo zaključak da je od predloženih pisaca samo trećina hrvatskih: od 208 pisaca 130 je stranih, a 78 hrvatski su književnici. Već taj podatak zabrinjava. Za hrvatski obrazovni sustav potrebno je ipak naglasak staviti na hrvatsku književnu produkciju, od stare književnosti do suvremenih naslova. Nije objašnjeno zašto je predložen baš taj broj pisaca, ali s obzirom na to da je izbor sužen na šest do osam djela, ne vidim razloga da se ne uvrste još neka djela koja bi zasigurno bila izabrana u tome slobodnome procesu odabira.

U programskoj napomeni predmetnoga kurikula stoji da učenici trebaju pročitati tri kanonska djela, ali nigdje nije definirano što je to kanon i koja djela ulaze u kanon. Nije jasno odnosi li se to na kanon hrvatske književnosti ili na kanon svjetske književnosti. To je teže prepoznati na što se odnosi taj pojam u programu jer su iz popisa izostala djela koja se tradicionalno smatraju svjetskim kanonom: Homerovi epovi, *Biblija*, Cervantesov roman *Don Quijote...* Odabir je pao na sva tri grčka tragičara – u popisu su i Eshil, Sofoklo (dvije tragedije) i Euripid, što je dobro, ali i Homer je mogao naći svoje mjesto. Mi nemamo svoje književnosti koja bi književnopovijesno bila paralela antičkoj. Ali *Biblija* bi svakako morala naći svoje mjesto na popisu djela. *Biblija* stoji kao temelj i ishodište europske kulture i književnosti. Jasno je da nitko ne očekuje da se *Biblija* čita cjelovito niti da se tumači teološki. Ona ima svoju književnu vrijednost i kao takva ima svoje mjesto u programu Hrvatskoga jezika te treba čitati odabrane dijelove – psalme kao liriku, poslanice kao epistolarnu književnost, prisprodoobe kao alegorijske tekstove, mudre izreke kao vrstu jednostavnih oblika. I ono što je još važnije – *Biblija* je tematsko-motivska podloga mnogim suvremenim djelima i bez poznavanja biblijskih tekstova nije jasno ni čitanje takvih djela. Nadalje, predviđena su djela trojice talijanskih kasnosrednjovjekovnih pisaca – Dantea, Boccaccia i Petrarce – a iz kasnijega razdoblja predložen je Shakespeare s čak pet svojih drama. A od hrvatske književnosti 16. stoljeća predložen je samo Marin Držić

(tri komedije) i nitko više. Ništa od početaka, ali i vrhunaca, hrvatske književnosti. Marulićev ep *Judita* (evo biblijski izvor!) mora biti ponuđen učenicima u hrvatskim školama. Slažem se s činjenicom da je otežano čitanje starih hrvatskih tekstova, ali kako je smanjen broj propisanih djela, može se odvojiti više vremena i za zajedničko iščitavanje (što je i predloženo u programskim smjernicama). Osim toga, da bi učenici znali tko su Marko Marulić, Petar Zoranić, Petar Hektorović, Andrija Kačić Miošić, nije potrebno da pročitaju njihova djela cjelovito, ali moraju upoznati njihovo stvaralaštvo i razumjeti njihovu važnost i mjesto u hrvatskoj književnosti.

U predloženome dokumentu ističe se kriterij odabira tekstova koji kaže da su odabrani samo oni tekstovi „*koji su prikladni za učenikovo samostalno cjelovito čitanje*” i da se zbog toga na popisu ne nalaze djela koja su također vrlo važna. Nije jasno što se misli pod ‘prikladnošću’ jer zacijelo i Danteova *Božanstvena komedija* nije jednostavna za čitanje – to je ep pisan stihovima jednako kao i Homerovi epovi i svi su prijevodna djela takva da je jezik razumljiv učenicima. Jednako tako i *Biblija* je prevedena visokim stilom hrvatskoga jezika i u tome smislu zasigurno je prikladna.

Suvremena književnost

Učenicima svakako treba ponuditi i čitanje suvremenih tekstova. Iz aktualnoga programa književnosti suvremena je književnost bila gotovo posve isključena. I zato treba pozdraviti uključivanje suvremenih pisaca u program. Međutim, u njihovu odabiru ne smije se dopustiti upadanje u zamku podilaženja učenicima tako da im se ponude naslovi koji su vrlo često hitovi samo po reklami i marketinškoj i filmskoj pratnji. I za takve knjige postoji ukus, vrijeme i mjesto čitanja – slobodno vrijeme, plaža, odmor. U odrednicama i objašnjenju predloženih djela stoji da se u „*popisu nalazi razmjerno velik broj suvremenih književnih tekstova koji su redovno bliži senzibilitetu, interesima i potrebama mladih čitatelja*”. Ta tvrdnja relativizira univerzalnost književnosti kao umjetnosti i snagu umjetničke riječi koja nadilazi prostor i vrijeme. Prema pregledu popisa uvrštena su 33 suvremena hrvatska autora (ako pod pojmom ‘suvremeni’ uzmemo produkciju zadnja tri desetljeća dvadesetoga stoljeća). Od toga je deset pjesnika, pet dramskih pisaca i ostalo je proza. Taj popis mora biti širi, a razloga je mnogo. Jedan je i taj da se počne više čitati (tiskati i kupovati) hrvatska suvremena književna produkcija. Roman *Štefica Cvek u raljama života* trenutno se obrađuje u eksperimentalnom programu za strukovne škole (paralelni sustav reforme?) i nastavnici nisu zadovoljni uvrštavanjem toga romana - smatraju ga neprikladnim za tu populaciju učenika.

Pozdravljam uvrštavanje suvremenih pjesnika – Mićanovića, Čegeca, Dedića, Anke Žagar. Nisam sigurna koliko je uvrštavanje Branimira Johnnija Štulića posljedica kvalitete njegovih stihova, a koliko želje da se dodvori mladim čitateljima (iako mislim da njima Štulić ne predstavlja ono što predstavlja ljudima srednje generacije). U popisu svakako nedostaju suvremena djela koja obrađuju Domovinski rat. Evo, mogu predložiti samo četiri naslova – dvije drame: Milan Grgić, *Sv. Roko na brdu* i Amir Bukvić, *Djeca sa CNN-a* te romane: Pavao Pavličić, *Literarna sekcija* i Nevenka Nekić, *Jean ili miris smrti*. Svaki popis djela, ma kakav bio, teško će ispuniti sva oče-

kivanja. Ali ako popis počiva na čvrstim i prepoznatljivim temeljima, onda će lakše biti braniti i njegov sadržaj. U ovome popisu ti se temelji ne prepoznaju.

I za kraj – zašto učenici trebaju čitati klasike i kanonska djela? Osim što će upoznati literarno neupitno vrijedna djela, to je zacijelo za mnoge jedini (i pravi) trenutak da pročitaju djela starije književnosti. Rijetko će suvremeni čovjek posegnuti za prvim hrvatskim romanom *Planine* Petra Zoranića ili za Homerovom *Ilijadom* (kada može pogledati film!). Srednjoškolskim obrazovanjem obuhvaćena je većina populacije i to obvezuje sastavljače programa da promišljeno odabiru naslove i sadržaje jer će njihov odabir određivati i buduću opću kulturu prosječnoga hrvatskoga čovjeka, ali i njegove buduće čitateljske navike. Zato treba napraviti dobar omjer klasika i suvremenih naslova.

Akademik Igor Fisković

HAZU i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Kurikul nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost (recenzija)

Prema dosadašnjim reakcijama na prijedlog reforme osnovnoga i srednjega obrazovanja evidentno je da postoje opsežne zamjerke i da je neophodna šira rasprava. Zato bi valjalo uvažiti poziv Matice hrvatske našoj Akademiji (HAZU) za donošenje zajedničkih stavova, a u to uključiti i Akademiju likovnih umjetnosti kao i Odsjek za povijest umjetnosti Filozofskoga fakulteta - institucije na kojima se izravno obrazuje nastavnički kadar za dano područje.

Sa završenom pak karijerom sveučilišnoga nastavnika povijesti umjetnosti ovdje mogu dati tek neke kraće primjedbe na kurikulum s obzirom na iskustvo rada sa studentima koji su povijest umjetnosti izabrali za svoj životni poziv te upisali i prošli taj studij. Naglasio bih da su kompetencije koje su oni mogli steći do diplomiranja neodvojive od razumijevanja evolucije govora oblika, što znači vrlo konkretno poznavanje kontinuiranih stilskih gibanja. Na toj osnovi nema dvojbi da je stil u povijesti umjetnosti ključan pojam, a likovnost baza svih vrsta umjetničkoga izražavanja kao i grana umjetničkoga stvaralaštva, razumijevanju kojih je nastava usmjerena. U tome smislu i oko dvojbi koje je istaknuo prof. Miroslav Huzjak na kraju pruženoga nam kurikula držim razložitim zalaganje za termin „likovna kultura” umjesto „vizualna kultura” s obzirom da: „*Nastavom vizualne umjetnosti nije moguće objasniti svu likovnu djelatnost*” (...), dakle da „*aktivnost i sadržaj (nastave i učenja) mora biti najprije likovnost kroz likovno izražavanje i stvaranje, a ne vizualnost i vizualno izražavanje*”.

Polazeći od toga, nakon ne baš pomnoga pregleda čitavoga kurikula, smatram da se premalo važnosti daje učenju i znanju, a traži „*razumijevanje konteksta likovnog djela*” čak uz „*kritičko prosuđivanje i vrednovanje*”. Hoće se dohvatiti „*suodnose ideja i tematskog sadržaja*” i slično s previše improvizacije i neodređenosti umjesto da promišljanja pro-

grama idu od pročišćavanja osnovnih pojmova. U kurikulu, međutim, s pojmom stila počinje se baratati znatno kasnije negoli se učenicima daje u zadatak da „*istražuju (...) te daju idejna i konkretna rješenja problema koje prepoznaju u svojoj okolini*”. Očito se daju preveliki, mahom suvišni zadaci prije negoli su utvrđene osnovne podloge, što znači da nije utvrđen ni razrađen način kako bi se učenici zbližili s umjetnošću i dostojno ju zavoljeli kao rezultat ljudskoga duha i duhovnih težnji ili nastojanja. U takvome okviru očekuje se i usmjerenost razvijanju opažanja o pojavama u krajoliku, posebice vrednovanja hortikulture baštine kao jednoga od fenomena umjetničkoga posezanja: da učenici otpočeka potpuniše shvate pojave u svijetu oko sebe.

Svakako moja „recenzija” kurikula nije niti može biti pozitivna dočim mi mnogi njegovi stavovi nisu prihvatljivi kao što nisu bili ni u odnosu na takozvanu Bolonjsku reformu sveučilišnoga studija, na koju je naša zajednica olako pristala, pa me to ispunilo osjećajem nevoljkosti ako ne i uzaludnosti ili nemoći u podučavanju mladih.

Prof. dr. sc. Tamara Gazdić-Alerić

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Doc. dr. sc. Marko Alerić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Primjedbe i prijedlozi vezani uz Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik s osvrtom i na Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Odabir članova Stručne radne skupine izabranih javnim pozivom

Način izbora javnim pozivom članova Stručne radne skupine ne jamči njihovu znanstvenu i stručnu osposobljenost za izradu kurikula. Činjenica da u Stručnoj radnoj skupini nema znanstvenika i stručnjaka u podjednakome omjeru, osobito činjenica da nema osobe koja se znanstveno bavi metodikom nastave Hrvatskoga jezika u predmetnoj nastavi i znanstvenika koji se bavi normom hrvatskoga standardnog jezika, predstavlja problem nepovezanosti znanosti i visokoga obrazovanja s praksom osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja.

Nazivlje

Ponajprije se moramo osvrnuti na naziv kurikulum koji se upotrebljava u svim predloženim kurikulumnim dokumentima. Iako je o samome obliku riječi kurikulum jezikoslovna struka već na raznim službenim mjestima rekla i objasnila kako hrvatski jezik treba latinsku riječ „curriculum” prihvatiti i njome se koristiti isključivo u obliku kurikulum, i dalje se bez opravdanih razloga u kurikulumnim dokumentima upotrebljava oblik kurikulum. Zanimljivo je što se u skladu s tim oblikom riječi u kurikulumnim dokumentima ne upotrebljava i pridjev iz njega izveden - kurikulumski!, nego se

navode kurikulske dokumente, kurikulska reforma i slično. Ponovno kao jezikoslovci ističemo i to da Hrvatski pravopis (Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb, 2013.) kao temeljni normativni dokument vezan uz pravila pisanja u hrvatskom jeziku, a koji od srpnja 2013. ima preporuku Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta za upotrebu u javnoj komunikaciji, pa tako i u odgojno-obrazovnom sustavu, na str. 142, savjeti 23 i 25, proskribira upotrebu oblika kurikulum i određuje: „U novije vrijeme u Hrvatskoj se uz nastavni plan i program uvodi i složeniji dokument kojim se planira nastava na nacionalnoj razini i nižim razinama. Taj se dokument naziva curriculum, kurikulum i kurikulum. Riječ curriculum neprilagođena je latinska riječ u hrvatski preuzeta iz engleskoga jezika. Kurikulum je djelomično prilagođena tuđica jer, uz to što je glasovno prilagođena, zadržava latinski završetak -um koji se u standardnome hrvatskom jeziku u takvim tuđicama izostavlja, npr. simpozij, kriterij, prezidij. Dakle, u hrvatskom standardnom jeziku pravilno je upotrebljavati samo naziv kurikulum, a domaći su nazivi naukovna osnova i (nastavni) uputnik.” Prema tome smatramo da se treba uvažavati mišljenje struke. (Napomena: isto je i s nazivom odgajatelj u Nacionalnome kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koji također nije u skladu s Hrvatskim pravopisom jer Pravopis riječima odgojitelj, odgojiteljica, odgojiteljčin daje prednost pred riječima odgajatelj, odgajateljica, odgajateljčin.)

U dokumentu se razlikuje upotreba naziva domena od naziva područje tako da je naziv domena nadređenica (hiperonim) nazivu područje, koje je podređenica ili hiponim u smislu da pojedina domena sadrži nekoliko različitih područja, što je semantički potpuno neprihvatljivo. Semantički se, naime, radi o sinonimima pa se i u Rječniku hrvatskoga jezika (Novi Liber, Zagreb, 1991.) i u Rječniku stranih riječi (Novi Liber, Zagreb, 1999.) natuknica domena objašnjava upravo riječju područje (područje znanja ili struke). Prema tome, savjet je da se u svim kurikulnim dokumentima umjesto internacionalizma domena upotrebljava hrvatska riječ područje.

Primjedbe i prijedlozi vezani uz domenu Komunikacija i jezik

Naziv domene

Budući da je u predmetu Hrvatski jezik ponajprije riječ o komunikaciji jezikom (a ne o nekome drugom obliku komunikacije, npr. krikom, crtežom i slično), jezik prethodi komunikaciji, on je *conditio sine qua non* komunikacije, prema tome predlažemo da se na prvo mjesto stavi jezik i da se domena nazove Jezik i komunikacija. Napominjemo da se i jedno od područja ove domene naziva Jezično-komunikacijskim čime se ispravno daje prednost jeziku.

Kompetencije

Hrvatski se standardni jezik kao službeni jezik Republike Hrvatske sustavno uči u obrazovnim institucijama. Dakle, da bi se komuniciralo standardnim jezikom, ponajprije ga treba učiti. Smatramo da su osnovna jezična znanja u kurikulumu zanearena i da bi u kurikulum trebalo uvrstiti više standardnojezičnih sadržaja jer se od

djece očekuje da upotrebljavaju pojedine strukture a da o njima prije toga nisu ništa naučila. U dokumentu se sadržajno miješaju pojmovi komunikacijske sposobnosti (kompetencije) i jezične sposobnosti (kompetencije). Kompetencija kao nadležnost za nešto, „poznavanje pravila nekog predmeta”, odnosno dispozicija za djelovanje, obuhvaća znanja, vještine i stavove.

Lingvistička stručnost, prema tome, označava teorijsko poznavanje jezika, npr. teorijsko znanje po gramatičkim razinama, pravopisna pravila i slično, i preduvjet je za komunikacijsku kompetenciju na standardnome jeziku. Treba napomenuti da se hrvatski standardni jezik kao materinski jezik u širem smislu i kao komunikacijska osnovica drugim obrazovnim sadržajima sustavno uči od predškolskih dana pa do završetka srednjoškolskoga obrazovanja, a da djeca u školu dolaze s razvijenim komunikacijskim kompetencijama s obzirom da razvoj komunikacijske kompetencije u ranome diskursu prethodi lingvističkoj kompetenciji, što se uostalom navodi i u Nacionalnome kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (str. 7):

- Izražava i interpretira svoja razmišljanja, iskustva, osjećaje, potrebe, želje i činjenice u usmenom, a djelomično i u pisanom obliku.
- Razumije i koristi se različitim oblicima i razinama komunikacije.
- Ostvaruje odgovarajuće jezične interakcije u društvenom i kulturnom kontekstu (u odgojno-obrazovnoj ustanovi, obitelji, prijateljskom krugu i sl.) te izmjenjuje uloge u dijalogu.
- Razumije i poštuje osnovne društvene konvencije (da se na različit način razgovara/govori u različitim situacijama, npr. u igri, preko telefona, u gostima, u trgovini).
- Započinje, održava i okončava razgovor o temama koje su mu bliske, tj. relevantne za njegove aktivnosti i svakodnevni život.
- Upotrebljava slova i/ili različite grafičke reprezentacije za bilježenje, organiziranje i komuniciranje vlastitih ideja s drugima, u svrhovitom kontekstu.

Lingvistička je kompetencija u službi jačanja komunikacijske kompetencije jer se u učenju jezika te dvije kompetencije moraju međusobno dopunjavati i isprepletati da bi učenje bilo svrhovito. Prema tome, lingvističkoj kompetenciji treba posvetiti posebnu pozornost u učenju hrvatskoga standardnoga jezika pa predlažemo pojačati teme vezane uz znanje jezika.

Temeljne jezične djelatnosti

Među odgojno-obrazovnim ciljevima podučavanja hrvatskoga jezika (str. 4) navedeno je ovladavanje temeljnim jezičnim djelatnostima među kojima se spominje i prevođenje, koje ne pripada temeljnim jezičnim djelatnostima. Ujedno se i u uvodnome dijelu dokumenta domena Komunikacija i jezik riječju i slikom opisuje kao područje koje će se razvijati kroz četiri temeljne jezične djelatnosti: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Prevođenje se više u predmetnome kurikulumu ne spominje i ne obrađuje. Pretpostavljamo da se zabunom tu našlo.

Razgovaranje

U dokumentu je posebno izdvojeno područje Razgovaranje. Nije jasno zašto se kao područje izdvojila metoda razgovaranja i razgovora, ionako nezaobilazna u ovladavanju bilo kojim obrazovnim sadržajima, pa i jezičnima. Kroz sve su razrede provedeni odgojno-obrazovni ishodi u području razgovora (A1), a tekst ishoda uglavnom je preopterećen ustrajnim ponavljanjem istih fraza koje se u nekim razredima ne navode pa npr. proizlazi da učenik u pojedinim razredima ili u cijelome razdoblju strukovne škole ne treba biti asertivan prema sugovornicima. Inače je asertivnost prema sugovorniku vrlo dvojbena odgojni ishod.

Povijest hrvatskoga jezika

Neprihvatljivo je da se tek u 8. razredu osnovne škole pojavljuju sadržaji vezani uz povijest hrvatskoga jezika (A .8. 7., str. 114) i to samo kao odgojno-obrazovni ishod: „Učenik istražuje informacije o tekstovima i događajima važnima za razvoj hrvatskoga jezika.”. Pritom se od učenika na vrlo dobroj i izvrsnoj razini usvojenosti traži da samostalno „istražuje informacije o tekstovima i događajima po vlastitom izboru važnima za razvoj hrvatskoga jezika”. Smatramo da učenik ne može sam određivati sadržaje bez valjane metodičke upute jer učenje se treba odvijati sustavno, a obrazovni je proces vođeni proces koji nakon vođenja dovodi do samostalnosti. Do samostalnosti se ne dolazi odjednom nego postupno. Tako se ostavlja previše otvorenih nekontroliranih pitanja poput: koje će tekstove učenik sam izabrati?, po kojim kriterijima?, do kojih će tekstova učenik sam doći?, na koji će ih način istražiti?... Takav način smatramo potpuno metodički neprimjerenim. Ujedno se ne zna po kojemu su ključu u razradi ishoda izabrani predloženi važni tekstovi za povijest hrvatskoga jezika. Smatramo da su probrani nesustavno, da izostaju točni podaci o tekstovima koji se žele istražiti, npr. koja prva gramatika - ona pisana latinskim jezikom ili ona pisana hrvatskim jezikom i slično. Izostaje i bilo koji tekst iz ćirilicnoga korpusa iako se navodi kao ishod da će učenik moći samostalno objašnjavati trojezičnost i tropismenost hrvatskoga jezika. Na taj se način potpuno zanemaruje hrvatska ćirilica kao hrvatski oblik pisma kojim se hrvatski jezik zapisuje od 12. stoljeća.

Domena Kultura i mediji

U uvodnome se dijelu kurikula (str. 5) navodi da se ova domena odnosi na „istraživanje veza između tekstova i njihovih oblika, između kultura življenja i društvenih odnosa, međuodnosa autora i publike te visoke umjetnosti i popularne umjetnosti. U središtu je učenikova istraživanja i stvaranja tekst koji, sinkronijski i dijakronijski, predstavlja vrijednosti i predrasude, sukobe i razlike, uvjerenja, znanja i socijalne strukture društva”. Težište ove domene stavljeno je na tekst, ali se u daljnjoj razradi zanemaruje različitost medija i različitost tekstova prema osobinama pojedinoga medija. Tako se tek u tragovima spominju elektronički i tiskani mediji, a potpuno se zanemaruju djeci bliske društvene mreže.

Literatura

Knjiga „Hrvatski u upotrebi” (2013.), koja je do danas jedan od najtraženijih jezičnih priručnika (mjesecima je bila i u prvih deset u emisiji „Pola ure kulture”), nije se našla u popisu literature. Knjiga je najsuvremeniji jezični priručnik u kojemu je po jezičnim razinama opisana norma hrvatskoga standardnog jezika te se može smatrati prvom funkcionalnom gramatikom hrvatskoga jezika. Ujedno ju je recenziralo dvoje vrhunskih znanstvenika lingvista.

Napomene u vezi s osposobljenosti nastavnika
i vrednovanjem procesa i ishoda učenja

Kurikulom se nameće potreba za reorganizacijom sveučilišnih programa na nastavničkim fakultetima koji su vrednovani kao relevantni u akreditacijskim i reakreditacijskim postupcima domaćih i međunarodnih stručnjaka. Smatramo da bi trebalo, uz sve dosad rečeno, razmisliti i o tome da nastavnici nisu dovoljno osposobljeni za provedbu takva kurikula jer akreditirani nastavnički programi ne prate opisane sadržaje. Treba povesti računa i o tome da davanje samostalnosti nastavnicima u odlučivanju u vezi s vrednovanjem procesa i ishoda učenja na način na koji je to zamišljeno ovom kurikulnom reformom dovodi do kaosa u obrazovnome procesu i učenike dovodi u neravnotežan položaj. To se odnosi i na samostalan odabir različitih sadržaja, a bez danih smjernica, poput lektire i slično. Slobodan izbor književnih tekstova dvojben je i zato što takav oblik nije primjeren za zajednički rad učenika u nastavi, za zajedničko promišljanje i raspravu o tekstu i otežava nastavniku analizu i interpretaciju književnoga teksta s učenicima.

Zaključne napomene

U spomenutim je kurikulnim dokumentima i mnoštvo velikih propusta te zaslužuju i trebaju ozbiljnu doradu prije eksperimentalnoga uvođenja u škole. Ujedno je prije eksperimentalnoga uvođenja potrebno provesti prilagodbu postojećih nastavnih sredstava i pomagala ili izradu novih, što se odnosi ponajprije na udžbenike. Za sva dodatna pojašnjenja stojimo na raspolaganju. Vjerujemo da će reforma omogućiti školovanje mladih naraštaja u skladu s nacionalnim i općim vrijednostima, suvremenim i međunarodnim tendencijama te da će tako školovani mladi ljudi svojim znanjima, vrijednostima, stavovima i sposobnostima biti odgovorni nositelji prosperiteta društva na svim razinama.

Matija Grgat, prof. i suradnici

XI. gimnazija, Zagreb

Suzana Molčanov, prof.

Pero Pažin, prof.

Zašto se zaobilazi i izbjegava znanost?

(Primjedbe na Prijedlog nacionalnoga kurikuluma
nastavnog predmeta Hrvatski jezik)

A jasno je da se izbjegava: od upornoga ostajanja pri nazivu kurikulum, unatoč primjedbama vrhunskih jezikoslovaca o tome kako takav oblik ne dopuštaju pravila hrvatskoga jezika, do ignoriranja institucija koje pripremaju stručni kadar za nastavu Hrvatskoga jezika i uopće jezikoslovaca i književnih povjesničara, teoretičara i kritičara, što tvrdi u recenziji akademik Krešimir Nemeč: „*Autori kurikula nisu se prilikom izrade konzultirali ni s relevantnim institucijama (primjerice s Odsjekom za kroatistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, s katedrama za hrvatsku književnost na sveučilištima u Osijeku, Rijeci, Zadru, Splitu ili Puli, s Razredom za književnost i Razredom za filologiju HAZU) niti s priznatim stručnjacima iz područja lingvistike i znanosti o književnosti.*” Stoga ne čudi što stručnjaci za ovo područje dovode u pitanje znanstvenost kurikula s obzirom na „*početnu metodološku razinu projekta iz kojega je znanost gotovo izostavljena*” (prof. dr. sc. Ante Bežen, Vijenac, 17. ožujka 2016.).

Autori kurikula oglušili su se na argumentirane kritike znanstvenika i stručnjaka (samo je HAZU zaprimio stotinjak negativnih recenzija CKR-a među kojima su one najuglednijih hrvatskih znanstvenika kao što su Krešimir Nemeč, Sanda Ham, Ranko Matasović, Gordana Varošaneć Škarić) te su u ključnim pitanjima ostavili nepromijenjen kurikulum i u novoj verziji, ponuđenoj za javnu raspravu. Bez argumenata, bez navođenja autoriteta, autora i djela, CKR tvrdi: „*Predmet Hrvatski jezik organiziran je u tri znanstveno utemeljena i međusobno povezana predmetna područja: Hrvatski jezik i komunikacija, Književnost i stvaralaštvo, Kultura i mediji.*”

Suvišno je spominjati znanstvenu utemeljenost podjele područja, a nepoznato je i autorstvo ili pristup koji preporučuje ta tri područja. Kurikulum se mora temeljiti na znanosti, a nastavnici moraju biti akademskim obrazovanjem pripremljeni za njegovo izvođenje. Za ovakav kurikulum nastavnici Hrvatskoga jezika nisu pripremljeni, a područja - kako ih kurikulum prezentira - izgledaju šuplja i podložna improvizaciji jer su preopćenita, nedostatno definirana, nepotpuna i s mogućnošću izbora takvom koja vodi u anarhiju i nerad kao opravdanje za takozvanu slobodu i izbornost. S druge strane, s obzirom na ishode u području Jezik i komunikacija i Kultura i mediji od profesora Hrvatskoga jezika očekuje se ne da bude znalac u onome što je tijekom akademskoga školovanja stekao (hrvatskoga jezika, hrvatske i svjetske književnosti) niti odgojitelj, nego da bude vrstan govornik, kazališni pedagog, poznavatelj kulture (?) i medija.

Dodatno je problematično predmetno područje Kultura i mediji jer nije definiran pojam „kultura”, koji je širok i kompleksan. Obuhvaća (prema Klaićevu Rječniku stranih

riječi) „u širokom smislu sve što je stvorilo ljudsko društvo i sve što postoji po tjelesnom i umnom radu ljudi, za razliku od prirodnih pojava”. Zato se vrlo nejasno i općenito određuje to predmetno područje: „Predmetno područje Kultura i mediji odnosi se na istraživanje veza između tekstova i njihovih oblika, između kultura življenja i društvenih odnosa, međuodnosa autora i publike te visoke umjetnosti i popularne kulture.” Ovako definirano, područje Kultura i mediji vrlo je plodno tlo ideološkoj manipulaciji. Treba dati precizno određenje i argumente zašto područje obuhvaća baš ove odrednice. Riječ je o necjelovitom, nesustavnom i površnom pristupu - i u dijakronijskom i sinkronijskom smislu. Bitan dio na kojemu počiva kultura je kult, vjerovanje, duhovnost, religija pa bi za razumijevanje svoje i drugih kultura jedno od temeljnih znanja bilo i znanje i razumijevanje ovih stvarnosti vlastite i drugih kultura. Bez toga se kultura ne može razumjeti samo uz ove odrednice koje se u kurikulu navode.

Pitanje nazivlja je važno, inače dolazi do zbrke. Primjerice: visoka kultura je poznat pojam, ali što je visoka umjetnost? Znači li to da postoji i niska umjetnost? Nešto jest ili nije umjetnost! Zato i postoji ishod u području Kultura i mediji koji glasi: „prepoznaje i objašnjava obilježja kozmopolitske kulture, šunda, trenda i kiča u umjetnosti i obrazlaže svoje reakcije na njih”. Onaj tko zna što je prava umjetnost, lako prepoznata šund i nema potrebe po njemu čeprkati. Zašto se onda takva, u odgojnome pogledu štetna štiva, nalaze na popisu literature za samostalno čitanje? Što točno znači sljedeća preporuka: „Nastoji se promicati senzibilitet za novu, mladu publiku i njihove frekventne žanrove sa svrhom razvoja kreativnoga i kritičkoga mišljenja.” (za područje Kultura i mediji, 5. razred osnovne škole). Jesu li važniji žanrovi mlade publike ili mudrost, spoznaja, životno iskustvo i umjetnička kvaliteta teksta? Zašto se taj pomodni pojam kreativnoga i kritičkoga mišljenja mora vezati uz suvremenu književnost? Kreativno i kritičko mišljenje je svezremensko – jednako aktualno pri čitanju Antigone, Fedre, Smrti Smail-age Čengića kao i svih drugih vrijednih umjetničkih djela. A ovakav pristup otvara širom vrata ideologizaciji i slijeđenju marketinški nametnutih trendova. Ne mogu kanon u umjetnosti određivati dnevne novine i prijateljske veze ili nečiji interesi. Učenici u školi trebaju naučiti cijeniti i voljeti istinski vrijedna umjetnička djela da bi ih i u životu čitali, iz njih učili, u njima uživali. Ne može se nastava književnosti pretvoriti u „čitateljski klub”.

Svi nabrojani ishodi u svim predmetnim područjima ‘vise u zraku’ bez konkretnih nastavnih sadržaja. Jer se ovako čini da su sadržaji odnosno znanja nevažni, što još jednom potvrđuje smjer odstupanja od znanosti. Morala bi biti nabrojena znanja koja se nastavom Hrvatskoga jezika trebaju postići i pojmovnik koji se treba usvojiti. Bez utvrđivanja onoga što učenici moraju naučiti, posebice u kombinaciji s prevelikom izbornošću tekstova, otežava se i onemogućava stvaranje svrhovitoga udžbenika s nekakvim okvirnim znanjem. Stječe se dojam da će svaki profesor imati vlastiti, samovoljno stvoren program i pribavljati sam nastavne materijale služeći se mogućnošću izbora koja je otvorena ne samo za književna djela u nastavi, nego i za područja Jezik i komunikacija te Kultura i mediji. Kakve će to posljedice imati na maturi i kako će se ona uopće moći organizirati pored tolike izbornosti? Ishodi u kurikulu izgledaju kao „carevo novo ruho” - biranim izrazima opisane šarene, sjajne tkanine koje nitko ne vidi.

Pored ishoda neophodno je navesti i znanja koja se trebaju steći i sadržaje iz kojih će učenici ta znanja crpiti ako se hoće postići ujednačenost obrazovanja i pružanje jednakih mogućnosti svima. Strašna nepoznanica i nepravda prema učeniku, čak i pravno upitna. Ishodi se definiraju kao odgojno-obrazovni, ali su odgojni izostavljeni, izbačeni. Sama ta činjenica dostatna je da se ovaj kurikulum iznova počne pisati. Paradoksalno je da se 295 puta spominje riječ odgoj, najviše u sintagmi odgojno-obrazovni ishod, a od odgoja nema ni „o”. Isprika, ima. Spominje se četiri puta odgojno kazalište i odgojni ples, ali nam profesori Hrvatskoga jezika, koje smo pitali za objašnjenje (a bilo ih je mnogo), nisu znali reći o čemu je riječ što se tiče plesa.

Ima, doduše, spominjanja „stavova i vrijednosti, etičke razine, analize utjecaja teksta na čitatelja, kritičke procjene vlastitih stavova o svjetonazorskim, moralnim, političkim, emocionalnim ili društvenim problemima i pitanjima na temelju odabranoga teksta koji je učenik pročitao”, ali etičko je toliko općenito navedeno, neodređeno i povezano samo s glagolima: razgovara, uočava, izdvaja, interpretira, izražava vlastitu procjenu, što znači da ostaje samo na razini intelektualnoga zapažanja i izricanja toga zapažanja i vlastita mišljenja. Osim toga, danas postoji tendencija da se i sama etika i etičke norme gledaju na novi način – kao konsenzus i dogovor, a ne kao univerzalna vrednota i pitanje savjesti i razuma. Stoga je potrebno jasnije određenje i uvođenje odgojnih ishoda. Očekujemo da se u okviru odgoja i odgojnih ishoda nađu riječi kao što su: istina, istinoljubivost, pravda, dobro, dobrotu, pravednost, poštenje, ljubav, zahvalnost, ponašanje, ideali, vrline, čovjekoljublje, domoljublje, požrtvornost, skromnost, strpljivost, duh, duševnost, velikodušnost, nesebičnost, volja, hrabrost, razboritost, ljepota...

Očekujemo da se nađu ovakvi ishodi:

- učenik prepoznaje važnost težnje za istinom u razvoju i napretku čovjeka, društva, umjetnosti i znanosti
- učenik uočava opasnost od laži i sebičnosti za osobnu i društvenu cjelovitost i mir
- učenik uočava postojanje univerzalnih duhovnih zakona koji se očituju u književnosti
- učenik koristi u životu mudrost koju uočava u književnim djelima
- učenik zapaža objektivno postojanje dobra i zla i potrebu da se dobro čini, a zlo izbjegava
- učenik razlikuje što je etički i moralno dobro, a što zlo
- učenik povezuje uzrok i posljedicu – ljudsko (ne)moralno postupanje s posljedicama na čovjekov život i svijet
- učenik ugrađuje spoznaje o temeljnim moralnim načelima u svoj život radi vlastite sreće i zadovoljstva
- učenik prepoznaje ljubav kao svrhu i ispunjenje smisla ljudskoga života
- učenik obrazlaže na primjerima iz književnosti i života pogubnost mržnje, nepravednosti i laži na ljudski i društveni život
- učenik argumentirano navodi primjere i potvrde za stajalište kako je potrebno opraštati i tražiti oprostjenje radi duhovno-duševnoga zdravlja

- učenik pronalazi primjere u književnim djelima koji pokazuju da čovjek stvara još veću nepravdu, nered, tragediju i zlo postavljajući se kao onaj koji nepravdu „ispravlja” osvetom
- učenik uspoređuje životne vrednote različitih epoha s vrednotama današnjega vremena
- učenik usvaja stav poštovanja prema svakome čovjeku
- učenik razborito i kritički preispituje ideje, uvjerenja, vjerovanja
- učenik istražuje univerzalne vrednote u književnim djelima i primjenjuje ih u vlastitome životu
- učenik na temelju književnih djela zaključuje o važnosti kontrole nad vlastitim nagonima, porivima, strastima i emocijama
- učenik prosuđuje vlastite stavove i ponašanje prema vrlinama koje susreće kod književnih likova
- učenik objašnjava značenje ideala za ljudski duh i duhovno usavršavanje
- učenik formira svoje ideale prema dobrim, istinoljubivim, razboritim likovima iz književnih djela
- učenik otkriva postojanje vlastitoga unutarnjeg života i djelovanje vanjskih utjecaja na njega (knjiga, ideja, filmova, ljudi...)
- učenik obrazlaže važnost volje i vjere u čovjekovu životu na temelju analize različitih likova u književnim djelima
- učenik prepoznaje nagonsko u likovima i u sebi kao ono što treba ukrotiti (npr. nagon za osvetom, nagon za moći nad drugima, pohlepa za bogatstvom, lakomost...) da bi duh jačao i da bi se čovjek uzdigao iz životinjske do više, duhovne razine življenja (velikodušnosti, mira, vladanja sobom, nesebičnosti, suosjećajnosti, ljubavi)
- učenik preispituje odnos prema životu i zaključuje da je život dar, neodgotnetnuta tajna i prilika koju treba koristiti odgovorno
- učenik iskazuje poštovanje prema životu i zahvalnost za život te zahvalnost nastavnicima, roditeljima i svima koji mu pomažu u životu
- učenik organizira i podupire akcije pomoći drugima...
- učenik istražuje odnos čovjeka i kulture prema umjetnosti i ljepoti
- učenik prepoznaje ljepotu kao važnu odrednicu umjetnosti
- učenik razlikuje umjetnost od provokacije, od kreativnosti, od puke originalnosti
- učenik zaključuje da umjetnost pokazuje stvarno u svjetlu idealnoga
- učenik argumentira da je umjetnost važna dimenzija ljudskoga duha koja ga uzdiže do viših duhovnih i moralnih sfera
- učenik opaža povezanost stanja duha s umjetničkim izričajem
- učenik povezuje stilove i epohe umjetnosti s duhom vremena u kojemu nastaju
- učenik promiče umjetnost kao važan doprinos čovjekovu otkrivanju istine i smisla života...

U kurikulu Hrvatskoga jezika književnost je potpuno izgubila smisao koji ima od samih početaka – izražavanje čovjekovih životnih iskustava i spoznaja o vlastitome

duhu, duši, o čovjekovu mjestu i ulozi u svijetu. Upravo je književnost kao umjetnost jedan od putova potrage za istinom o čovjeku i svijetu koja prenosi istine koje se ni na jedan drugi način ne mogu prenijeti. Njih se ne pronalazi samo na intelektualnoj razini i ona ne djeluje samo na razum, nego i dublje slojeve ljudskoga bića (na duhovno – duševno, na nesvjesno, podsvjesno, na emocije, maštu, volju). Nemamo pravo učenicima te istine zakloniti čisto intelektualnim, teorijskim i tematsko-žanrovskim pristupom književnosti kakav se nudi ovim kurikulumom. To bi bila katastrofa. Sve su civilizacije prenosile mudrost novim generacijama preko priča i umjetnosti, a ovdje se odnos prema umjetnosti svodi na teoretiziranje bez duha i odgoja. Da bismo uspješno poučavali i podučavali i da bi od toga imali koristi i učenici i društvena zajednica, književnosti treba pristupiti s duhovno-egzistencijalnoga gledišta pomažući učenicima osvijestiti pitanje o smislu života, o duhovnoj stvarnosti i duhovnim zakonima koje su zapazili književnici svih vremena. Kako će se ostvariti sljedeći navedeni ishodi ako nema kronološkoga pristupa koji:

- smješta književnopovijesna razdoblja hrvatske književnosti u europski kontekst
- opisuje obilježja književnih poetika i stilova u povijesnome slijedu s obzirom na interpretaciju stvarnosti
- uspoređuje kako književna poetika utječe na razumijevanje i recepciju teksta u vremenu i prostoru
- raspravlja o društvenoj, povijesnoj, estetskoj i kulturnoj vrijednosti književnoga teksta
- preispituje utjecaj medija na recepciju književnoga teksta.

Kaos u glavi učenika zbog nepostojanja logičnoga i kronološkoga slijeda bit će prirodna posljedica nastave književnosti ako kurikulum ostane u obliku u kojemu je ponuđen na javnu raspravu, a uz to će učenici biti zakinuti za znanje i odgoj. Preporuka je da nastavnik „prema tematsko-žanrovskome kriteriju i svojoj profesionalnoj procjeni odabire uz obavezne naslove i pisce i naslove s izbornoga popisa” i to držeći se kriterija „bliskosti i razumljivosti, tj. za polazište odabрати suvremene tekstove od kojih se prema načelima postupnosti i aktualizacije dolazi do djela starijih književnih razdoblja i poetika.” Nikako se ne smije zanemariti kronološki pristup nastavi književnosti. Svijet ne počinje od nas! Ne možemo ga razumjeti bez poznavanja povijesti, također i bez povijesti književnosti jer je ona povijest ljudskog duha.

Budući da je odgojna strana nastave hrvatskoga jezika zanemarena, popis obvezne literature ne predstavlja nikakvu bitnu promjenu u odnosu na prijašnji prijedlog u kojemu nije bila predviđena obvezna lektira. Ponuđenim kurikulumom obezvrijeđene su stvarne značajke i vrijednost izabranih klasičnih književnih djela i ona su potpuno nekorisna učenikovu duhu jer iz njih ne crpi „životni sok” do kojega bi mu učitelj trebao otvoriti put onako kako bi to mogao u duhovno-egzistencijalnome pristupu književnosti, nego kurikulum predviđa da ih učenik prebire i razgledava, mjeri i procjenjuje po zadanim obrascima kao artikule u trgovini, slažući ih u nekakve ladice onako kako bi slagao nekorisnenu garderobu. Dakle, za umna čovjeka besmislen, rutinski posao. Učenike treba duhovno i umno razbuditi, a ne uspavati! Nuditi im izazov za

razmišljanje i povezivanje književnosti sa životom, a ne formalizam i književnost koja ih odvodi od života i razmišljanja. U ponudi suvremene književnosti na popisu za samostalno čitanje našla su se djela koja ne navode na razmišljanje o životu niti pokazuju put prema svjetlu i dobru, ne zahtijevaju mislećega čitatelja niti brušenje razboritosti, nego blokiraju razum, golicaju maštu, potiču senzualnost, bude tamne sjene nesvjesnoga i podsvjesnoga, siju traumatične osjećaje i zle misli, razbijaju duševnu čistoću, duhovni sklad i moral unoseći kaos u um i srce učenika koji će se čitajući uživljavati u taj svijet.

Podsjećamo da je moć književnosti upravo u djelovanju na unutarnji svijet putem uživljavanja koje traži i pretpostavlja čitanje umjetničkoga djela. Stoga knjiga može čovjeka iscijeliti, ali i učiniti ga duhovno i duševno bolesnim, što ovisi o duhu čitatelja i pisca. Otvorenim popisom izborne literature na kraju se daje mogućnost ulaska knjigama razornima za mlade umove i duše, koje će u učenicima poticati ono nagonsko na djelovanje. Kako je moguće da danas, u sve jačoj javnoj svijesti o zlu pedofilije, svoje mjesto u školskoj lektiri nađu djela u kojima se ona promovira (npr. roman Marguerite Duras *Ljubavnik*; roman Slavenke Drakulić *Mramorna koža* – uz incestuozne odnose; roman Geatana Soucyja *Djevojčica koja je previše voljela šibice*), do detalja opisuje (roman Kristiana Novaka *Črna Mati zemla*), književnošću promiče (Ferićeva *Mišolovka Walta Disneya*: „Deset godina, pomislio sam, okrugla cifra. Odlično vrijeme da se siluje djevojčica.”)? Kako je moguće da se danas, kada se sve više osvješćuju posljedice djelovanja nasilnih scena na ljudski um, posebice um djece i mladih, učenicima nude knjige ispunjene okrutnim nasiljem luđaka, nedjelima poremećenih umova, izopačenim postupcima zlih i demonskih likova (roman *Parfem* Patricke Süskinda)? Tko to misli da je mladome čovjeku zabavno čitati o nadmudrivanju znanstvenika i susjeda grobara s Mirogoja, o sušenju mesa s kolinja na dimu krematorija, o starome čovjeku koji siluje djevojčicu od deset godina (*Mišolovka Walta Disneya*), o zločincu koji se prikazuje u takvome zavodljivom svjetlu da čitav svijet luduje za njim u sveopćemu seksualnom uzbuđenju (*Parfem*), o incestu, o poremećenome nasilnom ocu koji kažnjava kćer zbog majčine smrti, o stravičnome odrastanju u izopačenoj sredini (*Djevojčica koja je previše voljela šibice*)? Tko misli da je djeci i mladim ljudima zanimljivo i nadahnjujuće čitati o svijetu uništenome katastrofom i izloženome kanibalizmu (*Cesta Cormaca McCarthya*), o samoubojstvima i crnilu, o brutalnosti petnaestogodišnjaka koji dane provodi u školi, a noću sa svojom bandom pljačka, premlaćuje i siluje bespomoćne izvedeci prave orgije ludoga, bezrazložnog i nemilosrdnog nasilja (*Paklena naranča* Anthonyja Burgessa) i tako dalje - taj nema veze s mladima niti s njihovim potrebama i idealima. I kako je, napokon, uopće moguće da se pored toliko divnih klasičnih djela i u umjetničkome umijeću potvrđenih pisaca, koji ozbiljno promišljaju o čovjeku i svijetu i nude odgovore na univerzalna pitanja, učenicima nameću djela i autori koji poznati i slavni postaju po odlukama svojih utjecajnih političkih, ideoloških, svjetonazorskih prijatelja i istomišljenika?

Kako je moguće ponuditi učenicima knjigu na čijoj naslovnici piše: „Ferićeva proza je podmukla, opasna i lijepa kao zmija. Pravi užitak” (Frankfurter Allgemeine Zeitung)? A na pozadini iste knjige stoji: „Ferić svoje priče oblikuje gotovo prema glazbenim načelima, one postaju rondo zločestoće, pri čemu autor usprkos tome što čitateljima nudi ljudske tragedije,

lakonskim sarkazmom otvara prostor za oslobađajuće smješkanje.” (Der Standard). Kako se u sve ovo uklapa kriterij „bliskosti i razumljivosti”? Drže li predlagači ove proze za čitanje da je učenicima sarkastičan stav prema ljudskoj tragediji blizak i razumljiv i misle li da ih treba u tome poticati i izbornom literaturom? Antiodgojne, antipedagoške elemente nalazimo na mnogim mjestima u prilično velikome broju knjiga navedenih za samostalno čitanje, ali i one antiumjetničke elemente jer „*umjetnost oplemenjuje, a ne poživinčuje*”, kako je to zapisao naš Matoš, za kojega se ne može reći da nije razumio što su umjetnost i ljepota.

Kako se može preporučiti učenicima štivo s kvalifikacijama navedenima u novinama Frankfurter Allgemeine Zeitung i Der Standard, u kojemu se, primjerice, izruguju znanstvenici, redovnici, nastavnici? I onda će se cijelo društvo čuditi zašto mladi ne poštuju autoritete? Hoćemo li se zajedno s mladima smješkat i nad odnosom učenika prema profesorici kakav je opisan u sljedećem citatu? „*Učinio je to u Petrinji, mislim na tu lošu stvar. Tamo je išao u gimnaziju. Pred kraj razreda, prije mature, imao je dvije negativne. Iz matematike i fizike. Te predmete mu je predavala tadašnja ravnateljica gimnazije, gospođa Fruk. Dva dana prije svršetka škole ušao je u direktoričinu kancelariju s ogromnim mesarskim nožem. Svima je zastao dah: očekivali su krikove, lom namještaja, krv koja probija ispod vrata. Međutim, ništa od toga. Uskoro se ravnateljica pojavila na vratima živa i zdrava, ali... gola. Naredio joj je da se razodjene i pod prijetnjom noža prošetao je hodnicima gimnazije. Ona je, jadna, i poslije toga ostala direktorica, ali više nije mogla čuti smijeh a da ne pomisli na svoje uvele dojke, preširoke bokove, spuštenu znojna stopala za koje se lijepe listovi istrgnuti iz bilježnica i komadići krede. Ubrzo nakon toga otišla je u penziju, a stric je morao u Ameriku. - Lijepa priča – rekao sam – je li istinita?*” (Mišolovka Walta Disneya, Zagreb: VBZ, 2012., str. 52./53.).

S obzirom na ovakve rečenice i na to da je je u popisu krivo napisan naziv ove Ferićeve proze (piše *Mišolovka za Walta Disneya*), sumnjamo da ju je itko od autora ovoga kurikula i pročitao. Pišući, Zoran Ferić nastoji ispitivati i prelaziti *granice*. (To je tema o kojoj je bilo govora na Festivalu europske kratke priče (FEKP), održanome prošloga ljeta u Zagrebu, a što je najavljeno u promidžbenim letcima koji su ostavljeni u gradskim knjižnicama.) Njegovo je pravo to činiti, a čitatelji ga mogu u tome slijediti ili ne. No, nije pošteno prema učenicima koji su maloljetni i roditeljima koji ne žele takvo preispitivanje i prelaženje *granica* kao štivo za svoju djecu, da se reklamira i da se njegove knjige promiču u nastavni Hrvatskoga jezika. Ako je on godinama vodio besplatne radionice za učenike na koje učenici organizirano dolaze s nastavnicima, a sve u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje, Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta i Ministarstvom kulture Republike Hrvatske (projekt *Čitaj!* u prostorijama Hrvatskoga društva pisaca i u Booksi gdje održava i tečajeve pisanja za sve zainteresirane, ali koji se plaćaju) - nije li sve to njemu i njegovim idejama sjajna reklama?! Nije li to najbolji način za stvaranje buduće publike koja će ne samo čitati njegova djela, nego i sama promicati ispitivanje i prelaženje *granica*? Je li to proklamiramo „kreativno i kritičko mišljenje” o kojemu je bilo riječi, na koje treba poticati učenike, vezano za nove žanrove?

„Ne postoji neutralna književnost, sva književnost odraz je slike svijeta njezina autora, pa je tako i moja književnost odraz mojeg gledišta.“, rekla je Bel Olid, katalonska književnica, sudionica na tome Festivalu europske kratke priče. Potpuno se slažemo s njom i zato se pitamo zašto se u okviru drugoga projekta koji provodi Agencija za odgoj i obrazovanje zajedno s Ministarstvom, znanosti, obrazovanja i sporta, a zove se *Pisci na mreži*, promoviraju gotovo isključivo mladi pisci i pjesnici lijevoga, liberalnog svjetonazora? To je projekt stručnoga usavršavanja profesora u kojemu se očekuje njihovo sudjelovanje da bi dobili potvrde o stručnome usavršavanju. Pa ako usporedite popis pisaca koji su gostovali na „mreži“ i onih koji se nalaze na popisu djela za samostalno čitanje u kurikulu Hrvatskog jezika, vidjet ćete da su izabrana imena upravo s toga popisa. Uopće, od suvremenih autora izabrani su uglavnom oni koji su u Hrvatskome društvu pisaca. Već ova činjenica potvrđuje kako je kurikulum ideološki obojen, time manjkav i potrebno ga je promijeniti.

Preporučujemo onima koji će u budućnosti imati utjecaja na izradu kurikula Hrvatskoga jezika da pročitaju tekst Ivane Brlić-Mažuranić *Omladini o idealima*. Jako je aktualan i za današnje vrijeme i za današnje mlade jer je bez ideala čovjek duhovno mrtav i onda je sav govor o književnosti, znanju, kulturi bez smisla. Ideali su vječni i onda kada ih se ne poznaje i ne priznaje: istina, dobrota, ljepota – a ni jedan od njih ne navodi se u ovome kurikulumu. Osim toga, smatramo da treba proći dvadesetak godina da se stvori neka recepcija književnih djela koje bi se tek na temelju toga moglo interpretirati. „Nova“ djela podložna su analizi na fakultetskoj razini, a ne u čvrstome (propisanom) programu, dakle kanonu, srednjoškolskoga obrazovanja. Ovakvim otvorenim pristupom u izboru tekstova za nastavu Hrvatskoga jezika u svim područjima, a posebice u književnosti s popisom djela za samostalno čitanje, poručuje se da nikakvi kriteriji nisu potrebni, a da je odgojna, pedagoško-psihološka i estetska dimenzija nevažna. Na popisu za čitanje u nastavi može se naći bilo koja knjiga i bilo kakav tekst koji učenicima ili profesorima padne napamet, to jest koji se marketinški bude dobro plasirao u medijima, a to je najbolji put u svijet manipulacije.

Poznato je iz literature kako književnost utječe na idejni, misaoni, doživljajni, spoznajni, osjećajni, jednom riječju, duševno-duhovni svijet čitatelja te se slijedom toga u izboru književnih djela mora imati na umu ova činjenica. Podsjećamo na to da su veliki književnici o ovome duboko promišljali i u djelima ostavili svoje spoznaje o utjecaju književnosti na čovjeka i društvo (Dante, Cervantes, Puškin, Goethe, Dostojevski, Flaubert...), dok su neki i u svojim biografijama svjedočili o takvome utjecaju na vlastiti život (Goethe, Dostojevski, Krleža, Ujević, Šimić...).

Stoga je u izboru književnih djela neophodno strogo definiranje pedagoških, etičkih i estetskih kriterija uz poštivanje recepcijsko-spoznajne mogućnosti učenika. Granice su svugdje potrebne, posebno u odgoju! Zato očekujemo ozbiljan pristup koji će voditi računa o umnom, duhovnom, duševnom i moralnom zdravlju učenika i biti brana marketinškim bujicama kada je u pitanju literatura u školi. A zbog svih navedenih razloga, i onih koje smo naveli u primjedbama tijekom stručne rasprave, držimo da je potrebno iznova napisati kurikulum hrvatski jezik.

Ivan Janjić, prof. mentor

I. gimnazija, Zagreb

O novoj se „kurikularnoj” reformi posljednjih mjeseci govorilo mnogo u kroatističkim krugovima, ali i šire, posebice o *Prijedlogu Nacionalnoga kurikulumata nastavnog predmeta Hrvatski jezik*. Novi prijedlog nastavnoga kurikula umjesto „kamena zaglavnog” postao je „kamen smutnje”. Iz svega se može zaključiti da je reforma nastave Hrvatskoga jezika nužna i kada je radna skupina za izradu predmetnoga kurikula u jesen 2015. godine počela s radom, imala je gotovo apsolutnu podršku i učenika i nastavnika. Ali, kao što to kod nas inače biva, novi prijedlog doživio je popriličan debakl, što je vidljivo iz niza osvrta među kojima prednjače analize uglednih stručnjaka za jezik i književnost u kojima su primijećeni ozbiljni nedostaci na svim razinama. Svakako je znakovito da do danas - od mnoštva objavljenih osvrta, komentara i analiza, a čini mi se da imam dobar uvid u spomenutu temu - još nisam naišao na pozitivnu ocjenu predmetnoga kurikula Hrvatskoga jezika nekoga iz naše kroatističke struke.

Unatoč silnoj želji da se distancira od postojećega plana i programa, novi predmetni kurikulum upao je također u istu opasnu zamku: zamišljen je preambiciozno i u konačnici je neprovediv. To bi se ponovno najbolje dalo opisati širom metaforom u kojoj učenik želi naučiti voziti automobil, a njegovu nastavniku sustav je zadao nerealan cilj: naučiti polaznika voziti superbrzi sportski automobil poput formule 1. Nekoliko je problema već na početku: staza po kojoj će polaznik učiti voziti potpuno je razrovan, gorivo je u automobilu na rezervi, nastavnik zna voziti samo klasični automobil i nema kompetencija za vožnju trkaćeg automobila, a uza sve to polaznik, koji ne zna osnovne zakonitosti vožnje, onaj je koji će birati metode učenja umjesto nastavnika!? Posljedice su jasne: novi prijedlog ne može uspjeti. Ili, što je već prokušano, na papiru će sve štimati, a u praksi kako bude.

Ako se prisjetimo afirmativnoga stava i „vjetra u leđa” koji je radna skupina za izradu predmetnoga kurikula imala na početku procesa, moramo se zapitati koji su uzroci ovako negativnih komentara nakon njegove službene objave. Naime, u osnovi procesa izrade učinjene su krupne metodološke pogreške. Radna skupina morala je krenuti od ozbiljne i znanstveno utemeljene analize postojećega stanja u nastavi Hrvatskoga jezika. U svakoj školi djeluju stručna vijeća nastavnika Hrvatskoga jezika, koja su povezana sa županijskim vijećima i navedenu infrastrukturu trebalo je aktivirati s ciljem prikupljanja podataka s terena iz kojih bi se stvorila jasna slika ključnih problema s kojima se nastavnici Hrvatskoga jezika susreću u praksi. Nakon toga mogla je uslijediti usporedba našega sustava s ostalim europskim ili svjetskim obrazovnim sustavima u pronalasku primjera dobre prakse te obrazovnoga modela koji bi bio primjeren našem.

Također, kod odabira članova radne skupine resorno ministarstvo ili Agencija za odgoj i obrazovanje mogli su, budući da sigurno imaju konkretne podatke, predložiti one nastavnike koji su svojim radom pokazali da imaju kompetencije osmisliti i napisati tako dugoročno važan dokument. Nažalost, ništa od navedenoga nije učinjeno

i, kao što to kod nas inače biva, noviteti se uvode krutom metodom „preko koljena”. Na taj način u sustav je ugurana državna matura, tako je u sustav ugurana Bloomova taksonomija i slično. Novi se element represivno nametne, a sustav će se već nekako prilagoditi. Takva se metoda dosad uvijek pokazala bolnom, kaotičnom i u konačnici neuspjelom, a naravno da se od nastavnika bezrezervno očekuje maksimalna fleksibilnost i, kako kaže novi kurikulum, „visoka profesionalna kvaliteta”. Ne mora se naglašavati da, ako gdje gdje nešto zapne, zna se tko je bio, jest i bit će dežurni krivac.

Od radne skupine za izradu predmetnoga kurikula Hrvatskoga jezika očekivalo se i da se konačno izbori za našu struku: bila je to prilika da nastavni predmet Hrvatski jezik dobije na svojoj važnosti koju neupitno zaslužuje i u novoj reformi bude „kamen za glavni” svim ostalim nastavnim predmetima; u najmanju ruku jer je hrvatski jezik *službeni standardni jezik* u Republici Hrvatskoj (sjetimo se akademika Dalibora Brozovića: *autonoman, normiran, funkcionalan, stabilan u prostoru – elastično stabilan u vremenu*), ali i zato što je hrvatski jezik temelj čuvanja nacionalnoga identiteta. Nastavni predmet Hrvatski jezik po svemu je zaslužio dobiti svoje zasebno područje u novome kurikulumu, ali se, naravno, to nije dogodilo. Hrvatski jezik ubačen je u Jezično-komunikacijsko područje s drugim stranim jezicima.

Često se zna u negativnoj konotaciji kod nas čuti kako Hrvati pretjeruju i nepotrebno brinu o svome hrvatskom jeziku te da je to potpuno anakrono i staromodno bez obzira što moderne i uzorne zemlje Europske unije itekako skrbe o svome materinskom jeziku. Europska komisija, na primjer, podržava razvoj ključnih kompetencija u školama navodeći „komunikaciju na materinjem jeziku” kao ključnu kompetenciju. Novi prijedlog nastavnoga kurikula vrlo jasno govori kako je radna skupina skrbrila o hrvatskome jeziku. (Dovoljno je navesti kao anegdotu izlaganje članice radne skupine za Hrvatski jezik u srednjim školama koja se na županijskome stručnom vijeću pohvalila da su, analizirajući kurikule stranih obrazovnih sustava, proučili i kurikulum Sejšela i Novog Zelanda??? Siguran sam, iako spomenute kurikule nisam pročitao, da baš u njima možemo pronaći adekvatan primjer odnosa prema materinskom jeziku sličan našem. Od Bašćanske ploče do danas.)

Prijedlog Nacionalnog kurikulumata nastavnog predmeta Hrvatski jezik donio je nekoliko tektonskih promjena u odnosu prema postojećem planu i programu. Ono što je odmah primijećeno jest isključiva utemeljenost nastave na *ishodima* te potpuno izuzimanje nastavnoga *sadržaja*, što bi moglo dovesti do popriličnoga kaosa u praksi. Od pretjerano opširnih sadržaja iz dosadašnje nastave dobili smo neograničenu slobodu u odabiru sadržaja. Više se pitanja nameće ovom promjenom. Koja je funkcija udžbenika u novome pristupu nastavi? Kako pripremiti nastavne izvore za učenike? Koji će se sadržaji, ako nisu programom zadani, provjeravati na državnoj maturi? Kako provesti bilo kakav oblik vanjskoga vrednovanja učenika? Znači li sloboda nastavnika mogućnost njezine zlouporabe? Može li sloboda nastavnika postati opravdanje i legitimacija za nestručnost i nerad u nastavi? To ćemo, kolega, rješavati u hodu!, već čujem odgovor nadležnih. U svakom slučaju, inzistiranje na učeničkim ishodima postat će svrsishodno samo ako odredimo ključne sadržaje iz jezika i književnosti kao standardizirano znanje iz kojega ćemo onda moći slobodno organizirati nastavu usmjerenu prema razvoju učeničkih kompetencija.

Ono što mi se ipak čini najvažnijom i najvećom promjenom novoga kurikula, a po meni i najopasnijom, jest potpuna promjena paradigme u nastavi Hrvatskoga jezika. Drugim riječima, od dosadašnje nastave jezika i književnosti koja je utemeljena na *filologiji* traži se prelazak na sasvim novi pristup utemeljen na *komunikologiji*. Upravo je ovo razlog izbacivanja konkretnih sadržaja jezika i književnosti iz predmetnoga kurikula, čime znanja iz fonetike i fonologije, morfologije, sintakse i leksikologije te teorije i povijesti književnosti odlaze na periferiju. Na scenu stupaju neka nova znanja, ali je pitanje svih pitanja otkud nastavnicima Hrvatskoga jezika, čije je kroatističko obrazovanje isključivo utemeljeno na filologiji, kompetencije da izvode neku *super*-novu i *super*modernu nastavu bez poznavanja *supernovih* i *supermodernih* znanja!? Ovdje nije riječ o nijansama ili sitnim nadogradnjama nastavničkih kompetencija, a dokaz je tomu činjenica da je većini nastavnika novi kurikulum nepoznat, stran i u konačnici nejasan. I to ćemo, kolega, u hodu!, taj sam usmeni odgovor već dobio od radne skupine uz objašnjenje da je prošlo vrijeme „inicijalnog znanja” s fakulteta i da treba cjeloživotno učiti. Kao da dosad nismo učili cijeli život? Jedini odgovor koji nisam dobio jest koliko je financijskih sredstava predviđeno za ulaganje u kompetencije nastavnika kao i u sam sustav, ali pretpostavljam da se podrazumijeva već spomenuta fleksibilnost nastavnika.

Govorilo se dosta o tome da su u novome predmetnom kurikulumu nestala dosadašnja nastavna područja Hrvatski jezik, Hrvatska i svjetska književnost i Jezično izražavanje te da nam je predmet Hrvatski jezik „konceptualiziran” u trima domenama: A) Komunikacija i jezik, B) Književnost i stvaralaštvo i C) Kultura i mediji. Slovne oznake dobro je zapamtiti jer u nastavku teksta kurikula isključivo preko njih prepoznajemo ishode za svaku od domena. Važna je također promjena u nastavi - prijelaz iz naglašeno sumativnoga vrednovanja (brojčanoga ocjenjivanja od 1 do 5) prema naglašeno formativnome vrednovanju učenika (kontinuiranome praćenju svakoga pojedinog učenika u procesu učenja).

Tako se u razradi odgojno-obrazovnih ishoda, koji čine najveći dio dokumenta, može primijetiti da jezična domena A ima osam ishoda od kojih se svi mogu sumativno vrednovati, književno-stvaralačka domena B ima pet ishoda od kojih se mogu sumativno vrednovati samo dva ishoda (B 2 i B 3) i medijska domena C koja ima četiri ishoda od kojih se tri mogu sumativno vrednovati. Dodatnim uvidom u ishode B domene (B 1 usmjeren je na kritički stav učenika, B 2 na interpretaciju, B 3 na društveno-povijesni i kulturni kontekst, B 4 na samostalan odabir književnog teksta, a B 5 na stvaralaštvo i kreativnost.) te potom *tekstne vrste*, po kojima se planira izvoditi nastava, potpuno je jasno da je nastava književnosti na teorijskoj, a posebno na povijesnoj razini na začelju znanja učenika. Ono na čemu se dosadašnja nastava i kvantitativno i kvalitativno temeljila, u novoj paradigmi ostalo je u tragovima. O opravdanosti i posljedicama ovakva pristupa možemo samo nagađati.

Potrebno je naznačiti i neke pozitivne strane novoga predmetnog kurikula:

- usmjerenost na odgojno-obrazovne ishode učenika, ali samo ako su jasno definirani i ako se budu provodili u praksi, a ne „pro forma”

- rasterećenje učenika dosadašnjim opširnim sadržajima iz jezika i književnosti iako je nužno odrediti temeljna znanja učenika kao polazište u nastavnom procesu
- dosta veći prostor posvećen nastavi usmenoga i pisanoga izražavanja učenika
- uvođenje medijske kulture u srednjoškolsku nastavu hrvatskoga jezika
- uvrštavanje djela suvremene hrvatske i svjetske književnosti
- veći prostor slobode nastavnika koji „samostalno kreira” svoj način rada.

Iskoristio bih ovu priliku i postavio pitanje našem Odsjeku kroatistike – koja je njegova uloga u novoj obrazovnoj reformi? Očito je da se naš Odsjek maćehinski ponio prema nastavnicima Hrvatskoga jezika koji su upravo na ovome fakultetu stekli svoje zvanje i zavoljeli svoju profesiju. Zar naš Odsjek nije najpozvaniji da svojim znanjem i stručnošću bude onaj koji će osmisliti najbolji model nastave Hrvatskoga jezika? Stječe se dojam da je naš Odsjek poprilično nezainteresirano pristupio izradi novoga predmetnog kurikula i zbog toga mora preuzeti dio odgovornosti.

Dr. sc. Mario Jareb

Hrvatski institut za povijest, Zagreb

Predviđeni način izvođenja nastave u srednjim školama čini besmislenim ili teško dostižnim bar dio željenih odgojno-obrazovnih ishoda. Veliki propust takozvane ekspertne skupine i stručnih radnih skupina jest to što se one ni na koji način u prijedlozima koje su sastavile (od prijedloga nacionalnog kurikula do prijedloga predmetnih kurikula) nisu osvrnule na postojeće stanje. U njima nema vrednovanja onoga što smo imali do sada, odnosno nema raščlambe koja bi ukazala na dobre i loše strane postojećega i odvojila ono što bi se moglo ili trebalo zadržati kao vrijedno od onoga što svakako treba mijenjati. U konačnici bi takva raščlamba ukazala i na to zbog čega bi novi plan i program, odnosno kurikulum, bio barem korak naprijed u odnosu na postojeće stanje, pa preostaje tek prihvatiti ili odbaciti samohvale Ekspertne radne skupine i stručnih radnih skupina o budućim iskusiteljskim postignućima ili ishodima bez ishodišta.

Važna je karakteristika toga prijedloga „kurikul(um)a” to što se nastava na svim razinama usmjerava na nešto što bi se prije moglo nazvati studijem povijesti, a ne nastavom. U središtu procesa je učenik koji samostalno radi, istražuje i zaključuje, a učitelj/nastavnik sveden je na ulogu pasivnoga promatrača toga procesa, koji eventualno može pomagati učenicima i usmjeravati ih u njihovu radu. Floskule o razvoju kritičkoga mišljenja i rada na izvorima te na tome temelju uspoređivanja i zaključivanja zamijenile su pojmove učenja i poučavanja u kojima iznimno važnu ulogu ima učitelj/nastavnik kao onaj tko ne samo da usmjerava učenika, nego mu i prenosi odgovarajuće strukturirane pojmove i spoznaje. Pri tome nije jasno na koji način netko o nečemu može kritički razmišljati ako ne raspolaže sa znanjima o tome predmetu. Ili je možda cilj („ishod”) stvaranje neodgovornih osoba koje misle da o svemu mogu razgovarati i sve kritizirati bez poznavanja činjenica?

Prijedlog „kurikul(um)a” Povijesti, posebice dio koji se odnosi na srednju školu, prepun je slabosti, koji nikakve izmjene ne mogu preobraziti u nešto što bi osiguralo kvalitetnu nastavu Povijesti. Držim, prema tome, kako bi u cjelini gledano Prijedlog nacionalnog kurikuluma nastavnog predmeta Povijest u sadašnjemu obliku trebalo odbaciti te pristupiti izradi novoga na posve drugačijim temeljima.

Dalibor Joler, prof. mentor

I. gimnazija, Zagreb

Položaj drugoga stranog jezika u novome kurikulu

Nakon održane plenarne rasprave na sastanku Županijskoga stručnog vijeća nastavnika Njemačkoga jezika u gimnazijama Grada Zagreba održanome 12. travnja 2016. godine profesori njemačkoga jezika pozdravljaju namjeru da se školski sustav reformira, ali ne pod svaku cijenu. Ako bi se to, kao što proizlazi iz nekih prijedloga novoga kurikula, negativno odrazilo na razinu jezičnih kompetencija učenika, osobito u znanju drugoga stranog jezika, u tome smislu predviđeni broj sati nije dovoljan da bi se uspješno realizirali navedeni ishodi. Suvremene metode poučavanja sa svrhom formiranja autonomnoga učenika iziskuju mnogo više vremena odnosno nastavnih sati. Hrvatska je bila, a po prijedlogu novoga kurikula i ostaje, jedna od malobrojnih europskih zemalja s tako malenim brojem sati učenja drugoga stranog jezika – dva sata tjedno.

Drugi strani jezik ne smije biti izborni predmet (u 5. ciklusu: 3. i 4. razred opće gimnazije) nego obavezni predmet s najmanje dva sata tjedno u svakome razredu gimnazije. Naime, Hrvatska je još prije više godina jasno promovirala svoju težnju da postane „zemlja znanja”, no Hrvatska će to teško postati s novim prijedlogom statusa drugoga stranog jezika, to jest njegovim *de iure* pretvaranjem u izborni predmet, a *de facto* njegovim parcijalnim ukidanjem u 5. ciklusu. U Hrvatskoj kao zemlji s tradicionalno čvrstim gospodarskim, kulturnim i prijateljskim vezama s njemačkim govornim područjem znanje njemačkoga jezika bilo je i ostalo prijeko potrebno. Hrvatska je turistička zemlja čiji najveći broj posjetitelja čine gosti upravo iz zemalja njemačkoga govornog područja. S obzirom na njegovu važnost Hrvatska bi trebala još jače poticati, promicati i unapređivati učenje njemačkoga jezika, a to se nikako ne postiže njegovim ukidanjem u višim razredima gimnazije odnosno prebacivanjem u status izbornosti.

Također, kriteriji za ocjenjivanje nisu dovoljno jasno formulirani, preopćeniti su i na temelju takvih formulacija teško je izvesti ocjenu. U kriterije za ocjenjivanje treba uključiti i jezične zakonitosti i u ishodima za svaki pojedini razred jasnije treba precizirati jezične zakonitosti. Iskustvo govori da je uvježbavanje, ali i provjeravanje jezičnih zakonitosti (gramatike) u njemačkome jeziku osobito važno, no prijedlogom kurikula za Njemački jezik takav element ocjenjivanja nigdje nije predviđen, stoga će učenike teško biti motivirati da nauče određene jezične strukture ako se te strukture ciljano ne provjeravaju.

Ishodi moraju biti jasno i precizno definirani

Kriteriji vrednovanja sniženi su, osobito na razini usvojenosti „zadovoljavajuća”. Četirima razinama usvojenosti (zadovoljavajuća – dobra – vrlo dobra – iznimna) definira se procjena razine usvojenosti komunikacijskih jezičnih kompetencija. Prema tome prijedlogu kao „zadovoljavajuća” definira se kompetencija po kojoj učenik „*u vrlo malome broju aktivnosti pokazuje razumijevanje*”. Na sličan način definirana je i „dobra” razina usvojenosti. Takve definicije, to jest takva očekivanja razine usvojenosti predstavljaju bitno spuštanje kriterija vrednovanja, dakle i očekivane ishode. Međukulturne komunikacijske kompetencije treba uklopiti u komunikacijske jezične kompetencije jer se one ne mogu izolirano vrednovati. Kurikul predviđa posebno vrednovanje kompetencija u trima domenama, no čini teškim, katkada i nemogućim, posebno vrednovati međukulturne kompetencije, a osobito kompetencije unutar samostalnosti u ovladavanju jezikom. Primjerice: kako vrednovati međukulturnu kompetenciju „*učenik prepoznaje da različite kulture podrazumijevaju različite norme, vrijednosti i načine ponašanja*” ili kako vrednovati kompetenciju samostalnosti u ovladavanju jezikom definiranu kao „*učenik vrednuje kvalitetu svoga doprinosa procesima rada u skupini*”?

Profesori pozdravljaju najavljenju veću autonomiju nastavnika u planiranju i realizaciji nastavnih planova i programa te veći naglasak na ishodima a ne na sadržajima. Kreativna nastava doista podrazumijeva veću slobodu i autonomiju nastavnika, stoga je dobro povjeriti nastavnicima veću slobodu i mogućnost procjene interesa i potreba učenika koje poučavaju. Postavlja se, doduše, pitanje kako će sustav nadgledati učinkovitu provedbu kurikula i ostvarivanje kompetencija ako Okvir nacionalnog kurikuluma predviđa da „*vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih očekivanja i ishoda ostaje u najvećoj mjeri profesionalna odgovornost odgojno-obrazovnih radnika*” (poglavlje 3.7 NOK-a).

Profesori upozoravaju da provedivost kurikula, to jest postizanje odgojno-obrazovnih ishoda u bitnoj mjeri ovisi i o materijalnim i organizacijskim preduvjetima. Nacionalni kurikul za gimnazijsko obrazovanje izrijekom navodi potrebu korištenja „*različitim izvorima (...) i materijalima koji se oblikuju tijekom procesa učenja i poučavanja*”, što je svakako suvremen i kvalitetan pristup osobito u nastavi stranih jezika, što profesori u dobroj mjeri već i sada čine. Međutim, taj je zahtjev i potrebu u mnogim školama još uvijek teško ostvariti jer se profesori nerijetko susreću s nepremostivim preprekama u vidu nemogućnosti umnažanja pripremljenih materijala, „*korištenja interneta i drugih digitalnih izvora*”, kako to preporuča prijedlog kurikula. Stoga je potrebno profesorima zajamčiti kvalitetan i nesmetan pristup tim izvorima znanja i oblicima rada u nastavi. Dok se to ne omogući i ne ostvari, neke važne sastavnice kurikula zvučat će kao predizborni program i skup lijepih želja. Stoga profesori očekuju da se u budućnosti udžbenici usklade s kurikulom i da se kurikul u najvećoj mogućoj mjeri usuglasi za sve strane jezike.

Akademik Zoran Juranić

HAZU i Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu

U približavanju glazbene umjetnosti učenicima važnu ulogu igra stav, kreativnost i pedagoški pristup nastavnika. Što prirodni prijelaz od glazbenih igara, brojalica i ritmičkoga sviranja po improviziranim udaraljkama u najmlađoj dobi prema zainteresiranome slušanju i doživljavanju glazbe san je svakoga dobrog i stimulativnog nastavnika. Držim stoga da će u provedbi zadataka koje postavlja ova kurikulna reforma biti potrebna dodatna edukacija i informiranje nastavnoga kadra, kako u pristupu ponuđenoj građi, tako i u načinu ocjenjivanja.

K tome, držim da je upravo kurikulna reforma prilika da se konačno podigne socijalno-ekonomski položaj obrazovnih kadrova na zasluženu razinu. U strategiji svake civilizirane zemlje obrazovanje, pogotovo humanističko, trebalo bi biti temelj uspješnoga razvoja svih drugih djelatnosti!

U domeni A – Slušanje i upoznavanje glazbe – veća se uloga nego prije daje upoznavanju s popularnom, filmskom i džez glazbom. To načelno nije upitno kao načelo, no krije i neke opasnosti. U kojoj će se dobi i na koji način učenicima osvijestiti razlika između vrijednoga i bezvrijednoga, između kiča i šunda te glazbe koja posjeduje određenu estetsku i umjetničku vrijednost.

Prof. dr. sc. Slobodan Prosperov Novak

Akademija dramskih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu

Jokić je posve neugledan i posve nepripremljen za posao koji su mu povjero. Taj mladi autor jednoga britanskog doktorata – inače, u znanosti je do danas jedino intervjuirao stotine zagrebačkih gimnazijalaca o vjeronauku pa je o tomu obranio doktorsku (ustvari statističku) tezu kojoj čini se da je jedini relevantni zaključak kako među mladim Hrvatima i Hrvatima ima mnogo onih koji su pobrkali ideje državotvorstva i nacije s onima o Crkvi i vjeri. Jokić a i Budak, obojica u ruci ustvari drže tempiranu bombu koju im je ondje stavio prije trideset godina guru svih školskih reformi, inače učeni sociolog Stipe Šušteršič. To što Jokić pomišlja da je on „osloboditelj” učenika od njima nerazumljive i „dosadne” književnosti, da je on riješio problem čitanja, stvar je za podsmijeh jer škola ne služi kao mjesto gdje se uče čitati knjige nego gdje se (barem za početak) ne smiju oskvrnjivati sami temelji svjetske, europske i nacionalne književnosti.

Tko može izdržati kada vidi da su iz toga popisa izostavljena djela poput Biblije, Homerove „Ilijade” i „Odiseje”, Marulićeve „Judite”, Gundulićeva „Osmana”, ali i Cervantesova „Don Quijotea”... A to što je na srednjoškolskome popisu od 208 djela tek 78 naslova iz hrvatske književnosti, stvar je neobična i naravno jedna te se o njoj ne može voditi nikakva javna rasprava. Sastavljači kurikula zapravo nastavljaju redukciju hrvatske nacionalne književnosti kao i nacionalne povijesti, koja je započela još za vrijeme Šušteršičevih reformi školstva u drugoj polovici sedamdesetih godina XX. stoljeća s

idejom kako treba odstraniti još više autora, posebno onih starijih, jer navodno djecu odvlače od čitanja. Da se pitaju samo djeca, oni ne bi učili ni tablicu množenja, vjerojatno ih ne zanimaju ni botanika ili kemijski procesi - i zato je takva argumentacija neozbiljna i nestručna. Uglavnom, radilo se pogrešno, a pri svemu nisu konzultirani sveučilišni znalci, što je strašno.

Prof. dr. sc. Ružica Pšihistal

Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Odsjek za hrvatski jezik i književnost, Katedra za hrvatsku književnost

Kritičke primjedbe na predmetni kurikulum Hrvatski jezik s posebnim osvrtom na domenu Književnost i stvaralaštvo

Unatoč deklarativno oglašenoj dobroj volji nositelja „kurikularne” reforme za otvaranjem stručne i javne rasprave, vrijeme predviđeno za stručnu raspravu - uzimajući u obzir brojnost, opseg i sadržaj kurikulskih dokumenata - to ne potvrđuje. Poslije simuliranih – a za javnost frustrirajućih – objava otvaranja rasprave od kraja veljače, za koju nitko nije znao ni gdje ni tko ju vodi, predviđeno vrijeme stručne rasprave od 14. ožujka do 1. svibnja postavlja pred „ciljane dionike”, među kojima je i visokoškolska i znanstvena zajednica, tešku, zapravo nemoguću zadaću da u mjesec i pol pomno prouče potrebne kurikulske dokumente, po mogućnosti o njima rasprave na stručnim vijećima te donesu mišljenje i zaključke. U tome vremenu dionici zainteresirani za nastavni predmet Hrvatski jezik trebali bi proučiti barem nekoliko dokumenata s ukupnim brojem više od 350 stranica (Okvir nacionalnoga kurikulumu, Jezično-komunikacijsko područje kurikulumu, Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik), a očekuje se također da prouče i ostale dokumente koji se odnose na pojedine razine i vrste odgoja i obrazovanja, vrednovanje procesa i ishoda učenja i međupredmetne teme, što ukupno iznosi više od osamsto stranica. U tako kratkome vremenu teško je očekivati da će članovi sveučilišne i znanstvene zajednice (uz svoje redovite obveze i poslove) stići pomno proučiti svu potrebnu građu, ali je bilo logično očekivati da su oni već prije bili uključeni u tako važne i korjenite reforme.

Važno je stoga odmah na početku postaviti pitanje zašto među članovima stručnih i radnih skupina za Jezično-komunikacijsko područje i nastavni predmet Hrvatski jezik nema niti jednoga sveučilišnog nastavnika s kroatističkih odsjeka filozofskih fakulteta premda je upravo njihova uloga u obrazovanju nastavnika koji će provoditi reformu ključna. Nedostaju također ugledni znanstvenici iz područja filologije iz vodećih znanstvenih ustanova, kao što su HAZU ili Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, koji bi mogli pomoći u kompetentnome posredovanju znanja iz matičnih znanosti koje su polazište kompetencija.

Među članovima stručne radne skupine za Jezično-komunikacijsko područje sedam ih je iz osnovne i srednje škole, a tek jedna članica ima akademski stupanj doktorice znanosti sa zaposlenjem na Odsjeku za južnoslavenske jezike i književnosti Filozofskoga

fakulteta u Zagrebu kao predstojnica je Katedre za slovenski jezik i književnost (prof. dr. sc. Anita Peti-Stantić). Među članovima stručne radne skupine za izradu kurikula nastavnoga predmeta Hrvatski jezik jedna je suradnica u znanstveno-nastavnom zvanju docentice, zaposlena na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti na Odsjeku za filologiju sa specijalizacijom iz jezikoslovlja (doc. dr. sc. Emina Berbić Kolar), dvoje suradnika ima kvalifikaciju doktora znanosti (dr. sc. Goran Novaković i dr. sc. Vesna Budinski), a osam ih je iz osnovnih i srednjih škola. Za „cjelovite” i „korjenite” reforme, kako ih opisuje Okvir, nužna je, međutim, uz neizostavan udio učitelja i nastavnika iz prakse ili „baze”, suradnja priznatih stručnjaka iz područja matične/matičnih znanosti i tek se na znanja (činjenična i teorijska) može primijeniti metodički pristup te prikladne metode, postupci i strategije poučavanja uz udio odgojno-obrazovnih znanosti (psihologije, filozofije, sociologije, pedagogije s didaktikom). Sveučilišna i znanstvena zajednica dovedena je tako u situaciju *post festum*. Od nje se očekuje da poduzme nešto što je u zadanome roku nemoguće provesti, a u isto vrijeme snosit će odgovornost – kao i svi dionici obrazovnoga sustava – za ono što će predložena reforma donijeti.

Izvanredno stanje u koje smo dovedeni pospješuje se također najavama Ministarstva da će već u svibnju, dakle u vrijeme dok još traje javna rasprava, objaviti pozive za iskazivanje interesa školama za sudjelovanje u eksperimentalnoj primjeni novih kurikula u odabranim školama te da će njihova provedba započeti već od sljedeće školske godine. Žurni vremenik vidljiv je i u izradi kurikulnih dokumenata. Podsjećamo, na mrežnim stranicama Ministarstva objavljeno je kako 2. veljače 2015. godine s radom započinje sedmeročlana Ekspertna radna skupina za provođenje Cjelovite „kurikularne” reforme, a već 16. veljače sljedeće godine objavljeni su prvi dokumenti. Hitnost izrade dokumenata, neobično kratko vrijeme predviđeno za stručnu raspravu o tako važnome nacionalnom pitanju i brzina kojom se predviđa implementacija reforme dovode u pitanje konačnu namjeru poslodavaca (Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta), tim više što „*promjene predložene Cjelovitom kurikularnom reformom nisu ‘kozmetičke prirode’, već početak smislene, sustavne i korjenite promjene sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske*” (ONK, 4.). Najavljena korjenitost reformi, koja je doduše osporena već sljedećom naslovnom sintagmom (Nužnost kontinuiteta), pretpostavlja nužnost argumentiranoga obrazlaganja potrebe za promjenama, no autori nisu smatrali potrebnim krenuti od analize postojećega stanja i verificiranih istraživanja, nego su nam umjesto toga ponudili samo općenite smjernice u obliku nagomilanih tvrdnji u opisu vizije i vrijednosti iz kojih se teško razabire stvarni smjer i cilj „korjenitih reformi”.

Opravdane sumnje postoje također u pogledu procedura koje bi vodile k objektivnoj analizi i vrednovanju rasprave jer je obrada pristiglih zaključka i primjedaba prepuštena istim autorima koji su sudjelovali u izradi dokumenata (članovima SRS-a, JSAP-a i ERS-a) bez ijednoga neovisnoga stručnjaka. K tomu, ustroj, sadržaj i način pisanja (stil) dokumenata priječe prohodno čitanje s razumijevanjem, za koje se kao ključni ishod zalažu autori kurikula. Čitanje posebno otežava preopširno, nejasno i neprecizno izražavanje uz nepotrebna ponavljanja u brojnim inačicama, neujednačenost termina i pojmova, zasićenost tuđicama i sinonimnim pojmovima koji bi trebali funkcionirati kao razlikovni termini (domena / područje; interpretacija / tumačenje), nefunkcionalna uporaba tehnobirokratskih riječi i sintagmi, a za

nastavnike Hrvatskoga jezika upravo je uvredljivo nepoštivanje hrvatskoga jezika, počevši od naslovnoga latinizma *kurikulum*, koji je posve neprihvatljiv u hrvatskome tvorbenom sustavu!

Predmetni kurikulum Hrvatskoga jezika nije usklađen s vizijom i vrijednostima nacionalnoga kurikula. U skladu s istaknutom vizijom u Okviru, sustav odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske treba omogućiti i podržati razvoj osoba „*koje su svjesne vlastitoga nacionalnog identiteta, čiji je važan sastavni dio jezik, izgrađenoga pozitivnog odnosa prema očuvanju i razvoju materijalne i nematerijalne baštine Republike Hrvatske*” (ONK, 11.). Kulturni i nacionalni identitet također je temeljna vrijednost koju promiče kurikulum, kako je zacrtano u NOK-u: „*Odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta pojedinca. Danas, u doba globalizacije, u kojemu je na djelu snažno miješanje različitih kultura, svjetonazora i religija, čovjek treba postati građaninom svijeta, a pritom sačuvati svoj nacionalni identitet, svoju kulturu, društvenu, moralnu i duhovnu baštinu.*” (ONK, 12.)

Identitet se, međutim, u ishodima učenja predmetnoga kurikula Hrvatski jezik navodi samo uz domenu Jezik i komunikacija (jezično-kulturni identitet) te uz domenu Kultura i mediji, ali ne i uz domenu Književnost i stvaralaštvo. U određivanju ciljeva čitanja u Opisu nastavnoga predmeta spominje se, doduše, nacionalni identitet („*Čitanjem različitih tekstova učenici obogaćuju iskustvo, u njima upoznaju i prihvaćaju hrvatsku kulturu i tradiciju kao dio osobnoga i nacionalnoga identiteta.*” HJ, 3.) te izrijekom navodi kako je poticanje razvoja „*integriteta, jezičnoga i kulturnog identiteta, osjećaj domoljublja i nacionalne pripadnosti*” ugrađeno u sve sastavnice predmeta, ali u sadržajima poučavanja iz domene Književnost i stvaralaštvo, kao i u ishodima učenja te u Popisu djela za cjelovito čitanje hotimično se izbjegava ono što bi vodilo razvijanju svijesti o nacionalnoj pripadnosti i identitetnoj odrednici nacionalne književnosti. Zaboravlja se tako da je i hrvatska književnost, uz hrvatski jezik, nužna sastavnica kulturnoga identiteta koji se ne nasljeđuje, nego stječe i razvija kroz znanje o hrvatskoj književnosti u njezinoj vremenskoj i prostornoj cjelovitosti te posebice kroz čitanje važnih, reprezentativnih ili kanonskih nacionalnih književnih djela. Poznavanje vlastite književnosti i izgradnja vlastitoga nacionalnog identiteta temelj je također za međukulturnu kompetenciju, dakle za razumijevanje i prihvaćanje kulturnih razlika.

Gledajući u cijelosti, hrvatska je književnost samo funkcionalno sredstvo razvijanja nespecificiranih čitalačkih vještina i čitalačke pismenosti, kao i jezičnih djelatnosti, ali znanje o hrvatskoj književnosti nije sustavno ugrađeno u sadržaje poučavanja. Usmjerenost kurikula na ishode učenja i jezične djelatnosti ne umanjuje, naime, vrijednost znanja, koje je prva sastavnica kompetencija i prva vrijednost koju promovira prijedlog novoga kurikula (ONK, 12.). U Opisu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik najavljuje se također da će se u kurikulumu načelom didaktičkoga prijenosa poštivati „*spoznaje temeljnih znanosti predmeta, jezikoslovlja i znanosti o književnosti, kao i njima srodnih edukacijskih i komunikacijskih znanosti*” (HJ, 3.). Logično bi bilo stoga očekivati da su u predmetni kurikulum Hrvatskoga jezika ugrađena provjerena znanja iz jezikoslovlja i znanosti o književnosti, koja se potom prikladnim metodama, postupcima i strategijama poučavanja i biranim metodičkim pristupom posre-

duju učenicima. Međutim, novi nastavni sadržaji iz domene Kultura i mediji, kao i novi sadržaji iz teorije govorničtva koji se uvode u domenu Komunikacija i jezik unutar ograničene i nepromijenjene satnice, suzili su prostor za sadržaje poučavanja i temeljna znanja iz područja znanosti o književnosti i hrvatske književnosti, a i ona koja su ugrađena u ishode učenja predstavljaju znatan korak unatrag u odnosu na dosadašnju nastavnu praksu (nastavna postignuća). Vidljivo je to posebice u razradama ishoda u kojima nedostaju temeljna znanja iz znanosti o književnosti.

U prvom i drugom ciklusu (1. – 5. razred) naglasak je na čitanju s razumijevanjem, a od početnih književnih znanja očekuje se da učenici prepoznaju i objašnjavaju obilježja književnoga teksta, uočavaju, prepoznaju i objašnjavaju te prosuđuju vrijednosti književnoga teksta, kao i da prepoznaju i razlikuju književne vrste. Književne vrste, međutim, terminološki se neopravdano sinonimski križaju s različitim „tekstnim vrstama” ili „vrstama tekstova” ne poštujući elementarnu klasifikaciju književnosti na rodove (lirski, epski i dramski rod ili poezija, proza i drama), vrste i žanrove. Tako se kao „tekstne vrste” navode igrokaz (dramski žanr), vic i anegdota (usmenoknjiževni oblici), ravnopravno s lirskom pjesmom, koja također nije „tekstna vrsta” niti „vrsta teksta” nego naziv za skupinu stihovanih književnih vrsta, kao što su primjerice domoljubna ili ljubavna pjesma, ali dijalektalna pjesma nije vrsta lirske pjesme. (HJ, 17.) Važno je također napomenuti da se u ishodima učenja navodi epska pjesma, ali ne i epski spjev (ep) kao književna vrsta bez koje je nezamislivo znanje o starijim razdobljima hrvatske i svjetske književnosti. U Popisu djela za cjelovito čitanje jedini primjer epa iz hrvatske književnosti je „Smrt Smail-age Čengića”. U razradi ishoda u 6. razredu navodi se usmena književnost kao „tekstna vrsta”, a Popis djela za cjelovito čitanje donosi jedino „Asanaginicu”, naslovljenu ne prema hrvatskim zapisanim inačicama, nego prema zapisanjoj inačici Vuka Stefanovića Karadžića („Hasanaginica”). U ishodima učenja B.3. u 7. razredu navodi se dramski tekst kao „tekstna vrsta”. Nazivanje svih književnih vrsta (pisanih i usmenih/govornih) „tekstnim vrstama” ili još nejasnije „vrstama tekstova” uvodi konfuziju u nazivlje i poništava očekivanje da će učenici moći prepoznati književne vrste. Ne postoje, dakle, pretpostavke da se ostvari ishod B.1. iz 8. razreda prema kojemu učenik „*obrazlaže estetska obilježja književnoga teksta na temelju čitateljskoga iskustva i znanja o književnosti*”.

U srednjoj se školi (osvrt uključuje uglavnom kurikulum za gimnazijsko obrazovanje) interpretacija povezuje s tematskim, žanrovskim, kompozicijskim i stilskim obilježjima teksta, uvodi primjena književnoteorijskih pojmova, proširuje popis stilskih figura i uvodi kontekst (društveno-povijesni i kulturni kontekst), a da pri tomu nisu jasno precizirani pojmovi niti sadržaji poučavanja. Dijakronijski pristup je napušten, ali kao zamjena ne navodi se ni tematski ni žanrovski ni bilo kakav drugi književni sustav kao zamjena. K tomu, ispušteni su nazivi književnopovijesnih razdoblja i poetika premda se oni u ishodu spominju kao „pretpostavljeno znanje” („*Prikazivanje univerzalnih tema u književnim tekstovima različitih književnopovijesnih razdoblja, poetika i kultura*”). (HJ, 129.) Budući da se nigdje ni na jednome mjestu ne imenuju niti izdvajaju značajke bilo kojega književnopovijesnoga razdoblja ili poetika, i taj ishod ostaje visjeti u zraku i po svemu je sudeći samo naslijeđen ili „prepisan” iz prošloga sustava nastavnih postignuća.

Konfuzija u pogledu nazivlja (književna vrsta, žanr, tekstna vrsta, vrsta teksta), ispuštanje ključnih književnoznanstvenih pojmova i naziva (književnopovijesna razdoblja i poetike) nije dakako uzrokovano samo nepreciznim izražavanjem nego upućuje na sustavni nedostatak temeljnih književnoteorijskih znanja, što je ozbiljan nedostatak kurikula i ne može se ispraviti „kozmetičkim zahvatima”. Gledajući u cijelosti, zanearena je estetska i literarna dimenzija književnoga teksta, kao i etička i spoznajna dimenzija, premda se potonjoj nominalno daje više mjesta. Književni je tekst za autore kurikula „proizvod” (HJ, 4.) i „tvorevina” (HJ, 5.), nipošto umjetnost riječi, a među svrhama čitanja književnih tekstova na prvome je mjestu zabava: „*Čitanjem se književni tekst stavlja u suodnos s drugim tekstovima, uspoređuje se i suprotstavlja te tako ostvaruje smisao i svrhu da zabavlja, poučava te potiče različite refleksije djeteta i mlade osobe.*” (HJ, 4.) U napomeni uz Popis predloženih djela za cjelovito čitanje upućuje se učitelja/nastavnika da dodatne smjernice o sastavljanju popisa za cjelovito čitanje potraži u poglavlju „D. Odgojno-obrazovni ishodi u predmetu Hrvatski jezik” gdje izrijekom stoji: „*Naglasak je na učenikovu osobnome izboru književnoga teksta radi poticanja potrebe za čitanjem, čitanja iz užitka, evazivnog čitanja te stvaranja čitalačkih navika i čitalačke kulture.*”

Upravo je nevjerojatno da se u pojmovnik nacionalnoga kurikula uvodi pojam „evazija” („evazivno čitanje”). Leksem „evazija” pripada području financija i rabi se uglavnom kao pokazatelj neprihvatanja poreznoga tereta, a u tipologiji čitanja u Pojmovniku kurikula vidljivo je da su se autori poslužili citatom iz „treće ruke”. U članku Kornelije Kuvač-Levačić „Razvoj i vrste čitanja, tipologija čitatelja s obzirom na čitanje ‘neknjiževnih’ tekstova” (*Čitanje za školu i život*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2013., str. 13–22.) evazivno je čitanje citirano prema članku Metke Kordigel („Razvoj čitanja, vrste čitanja i tipologija čitalaca”, *Umjetnost i dijete*, 2–3/1991., str. 101–123.), u kojemu je ono preuzeto iz klasifikacije njemačkoga pedagoga Hansa E. Giehrla. Ondje gdje bismo očekivali jasne i provjerene definicije pojmova (Pojmovnik!), susrećemo se s nespretnim preuzimanjem neprovjerenih i nejasnih pojmova, a o irelevantnosti naglašavanja evazivnoga čitanja kao preporučljivoga lektirnog iskustva dovoljno govori definicija: „*Evazivno čitanje – micanje iz svijeta u kojem se živi da bi se, barem u mašti, uz pomoć literarnih likova, doživjelo ono za čim se čezne.*” (HJ, 301.) Nejasne ili posve promašene definicije vidljive su i u objašnjenju literarnoga čitanja: „*Literarno čitanje – pomoću kojega se traži smisao života te omogućuje prelazak granica realne egzistencije.*” (HJ, 302.) Misle li autori na takvo literarno čitanje kada ga u ishodima navode u nizu s kritičkim i problemskim čitanjima? (HJ, 129.) Sudeći prema sadržajima poučavanja i ishodima učenja, između čitanja književnih i neknjiževnih tekstova nema značajnih razlika; književni tekst može biti sve i ništa, s konačnim gubitkom razlikovnih obilježja između književnoga i neknjiževnoga teksta premda je upravo njihova različitost upisana u ishod već u 4. razredu osnovne škole. Ukratko, književni je tekst, kao i bilo koji drugi tekst, samo „*sredstvo učenja i poučavanja i razvijanja jezičnih djelatnosti* (usp. HJ, 285.), što upućuje na strukturni problem u pristupu književnosti koja doista pripada jezično-komunikacijskome području, ali i umjetničkome i društveno-humanističkome području.

Prenaglašeno načelo izbornosti, što bi u razboritu omjeru dobrodošlo u poticaju kreativnosti nastavnika i učenika i u osiguravanju njihove relativne autonomije, poništava svaku učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa, ponajprije načelo sustavnosti i ekonomičnosti te brižnoga odabira relevantnih i prikladnih sadržaja i metoda poučavanja. Ono također onemogućava uravnoteženo praćenje vrednovanja. Načelo izbornosti (prema izboru učitelja/nastavnika u dogovoru s učenicima učenik čita određeni broj cjelovitih književnih tekstova) posebno je vezano uz ostvarivanje ishoda B.1., B.2. i B.3. u domeni Književnost i stvaralaštvo, a odnosi se na recepciju, književni tekst i vrednovanje/kontekst te je provedeno dosljedno u svim obrazovnim ciklusima, a da nije ograničeno preciznim kriterijima koji bi uključivali obvezne ili preporučljive sadržaje poučavanja. Umjesto toga, nude se kao kriteriji općenite formulacije koje se ionako podrazumijevaju (primjereno recepcijsko-spoznajnim mogućnostima učenika, podjednaka žanrovska zastupljenost, tematska raznolikost) ili uvode posve nejasni kriteriji (podjednaka zastupljenost antologijskih i suvremenih tekstova, tri kanonska i tri suvremena književna teksta) koji su, međutim, poništeni Popisom djela za cjelovito čitanje. Nejasno je kako bi taj popis (lektire) mogao pomoći nastavniku u odabiru antologijskih ili kanonskih djela hrvatske književnosti kada ih on ne sadrži?! Popis djela za cjelovito čitanje, izrijeком se spominje uz ishod B.4. u nižim razredima osnovne škole gdje učenik odabire prema vlastitu izboru, a preporučuje se (Pretpostavljamo da preporučuje učitelj!) više književnih djela sa širega popisa za cjelovito čitanje. Taj se ishod (B.4.), koji ima ključnu ulogu u poticanju čitanja iz užitka, međutim, ne vrednuje kroz sve obrazovne cikluse. U svim razredima srednje škole ne vrednuje se također ni ishod B. 1. kojim se određuje recepcija teksta. Time je dovedeno u pitanje jesu li oni uopće ishodi učenja u sadržajnom i u formalnom smislu. Ishodi učenja, naime, moraju biti jasni i mjerljivi te praćeni prikladnim kriterijima vrednovanja prema kojima se može utvrditi jesu li ili nisu ostvareni.

Kako utvrditi ostvarenost ishoda čitanja iz užitka posve je nejasno pa se može na prvi pogled učiniti razboritim što su za taj ishod autori kurikula procijenili da ga ne treba ocjenjivati. Mogla bi također biti zgodna terminološka dosjetka što su autori umjesto uobičajene sintagme „ishodi učenja” uveli inovativnu sintagmu „odgojno-obrazovni ishodi”. Međutim, čitanje iz užitka uvodi se također i u razradi B.1. ishoda od 5. do 8. razreda koji se vrednuju, a svi su ishodi obvezni! Opravdano je stoga postaviti pitanje zašto se „čitanja iz užitka” uvodi u (obvezne) ishode učenja koji se ponekad vrednuju, a ponekad ne vrednuju i zašto se time opterećuje formalno obrazovanje unutar već pretijesne satnice Hrvatskoga jezika. Naravno da nitko ne dovodi u pitanje potrebu poticanja čitanja iz užitka, ali nije li logičnije i ekonomičnije uključiti škole u različite oblike društvenoga poticanja čitanja, a formalno obrazovanje usredotočiti na razvijanje nužnih čitateljskih kompetencija. Čitanje iz zabave i čitanje u slobodno vrijeme, kao i drugi oblici neformalnoga učenja, nije funkcionalno strukturirano i ostvaruje svoju srhu upravo kroz čitanje izvan škole, kroz čitanje koje se ne nadzire i nema ciljeva učenja.

Umjesto toga, zadaća bi škole kao odgojno-obrazovne ustanove bila da u čitanju reprezentativnih književnih tekstova primijeni takve strategije poučavanja koje će združiti kognitivni cilj i (estetski) užitak, iz čega bi se tek moglo očekivati razvijanje

„literarnoga ukusa” (HJ, 4.). Užitek čitanja autori kurikula vezuju samo uz čitanje iz zabave (uglavnom suvremenih književnih tekstova i tekstova iz popularne kulture), čime su olako – bez posredovanja struke – odustali od primarne zadaće poučavanja književnosti, koja se može ostvariti samo kroz cjelovito čitanje odabranih reprezentativnih (kanonskih) književnih djela (lektire). Čitanje nije svrha samo sebi i nema potrebe poticati one oblike čitanja (primjerice brzoga i plitkoga) koje učenici ionako (uspješno) usvajaju i razvijaju izvan škole! Konzumeristički pristup čitanju, umjesto promišljenoga poticanja literarnoga čitanja, dovest će do nepovratnoga gubitka sadašnjih čitateljskih vještina.

Popis djela za cjelovito čitanje do te je mjere arbitraran i nefunkcionalan u odnosu na ciljeve i ishode kurikula te ne ispunjava ni vlastite kriterije koji se navode u napomeni da se njegovi nedostaci i propusti ne mogu ispraviti dodavanjem ili ispuštanjem pojedinačnih tekstova, nego novim popisom s jasnim kriterijima odabira u koji bi bila uključena kanonska djela iz svih razdoblja hrvatske i svjetske književnosti. Napominjem kako predloženi Popis djela za cjelovito čitanje promovira grubi i aktivni zaborav kanonskih djela hrvatske književnosti i književne povijesti kao novu strategiju za poticanje čitanja!

Kritička analiza predmetnoga kurikula Hrvatski jezik, s posebnim osvrtom na domenu Književnost i stvaralaštvo, pokazala je brojne metodološke, strukturne i sadržajne propuste, posebice u pogledu temeljnih vrijednosti (znanje i identitet) koje je nacionalni kurikulum obvezan jamčiti svim dionicima odgojno-obrazovnoga sustava. Iz tih razloga zaključujem da Prijedlog nacionalnog kurikulumuma za nastavni predmet Hrvatski jezik u ovome obliku nije prihvatljiv te da zahtijeva temeljite izmjene i dorade, za što je potrebno uključiti priznate stručnjake iz matičnih disciplina.

Antonia Sikavica Joler, prof. mentor

I. gimnazija, Zagreb

Ocjena prijedloga kurikula za Hrvatski jezik

Sam naziv temeljnoga dokumenta Cjelovite kurikulum(ar)ne reforme, a to je „kurikulum”, nije u duhu hrvatskoga jezika. Svoj komentar s obrazloženjem dala je prof. dr. Sanda Ham: „*Naziv kurikulum neprihvatljiv je hrvatskome tvorbenom sustavu, a tako i temeljnom pravilu o prihvaćanju (pohrvaćivanju) tuđica.*” pozivajući se na akademika Radoslava Katičića kao predsjednika ukinutoga Vijeća za normu hrvatskoga standardnog jezika pri MZOŠ-u. Tako već u samome nazivu „kurikulum” Hrvatskoga jezika proturječi sam sebi jer kao jedan od ishoda (str. 159.) ističe da učenik „*odabire hrvatske istoznačnice umjesto tuđica*”. Dakle kurikulum (ako ne uputnik) umjesto kurikulum!

Drugi pojam u nazivu kurikula odnosi se na nastavni predmet Hrvatski jezik iako je u Pojmovniku kurikula pod pojmom „hrvatski jezik” više prostora posvećeno potpuno nejasnim i zbunjujućim pojmovima poput razlikovanja inoga, drugoga i stranoga jezika. Hrvatski kao materinski jezik svodi se na ishod ovladavanja prvim jezikom,

a da nije jasno navedeno niti definirano KOJI je to prvi jezik (osim kao jezik većine govornika). I ponovno je kao ishod (jer na njima počiva cijeli kurikulum) područja jezika navedena - zabava(?!). Taj cilj po(d)učavanja nije znanstveno utemeljen ni u jednome metodičkom priručniku niti primjeren nastavi u gimnaziji.

Kurikul navodi da „*ovaj popis nipošto ne treba poistovjećivati s popisom sadržaja nastave književnosti ili pregledom nastavnoga gradiva*”, ali takav popis u kurikulumu uopće NE postoji! Također se navodi „*primjerenost tekstova dobi učenika i njihovu kulturnome i životnom iskustvu*”, što iz uvida u popis djela doista nije jasno. Za kvalitetnu recepciju književnoga djela nije nevažno ima li učenik petnaest ili devetnaest godina, a kako u kurikulumu nigdje nije naznačen sadržaj, nije zadano niti kada, to jest u kojemu razredu učenik čita pojedino djelo. Po čemu su učenikovu životnom iskustvu primjerena djela nekih suvremenih autora poput Z. Ferića, D. Ugrešić, P. Süskinda, D. Lodgea ili P. Brucknera: „*Priča romana 'Božansko dijete' zaista je stravična te se može reći da je Bruckner napisao jedan od najvećih horora u književnosti. (...) Fetus afirmira geslo ne biti!, umjesto biti!*” (<http://www.booksa.hr/knjige/proza/bozansko-dijete>)? Ovo su djela u kojima pojedini ulomci sadrže neprimjerene elemente najeksplicitnije pornografije (Ferić: Anđeo u ofsajdu) i šunda.

Gledajući po stilskim razdobljima (iako taj sustav u popisu autora i djela NE postoji), rezultat je za nacionalnu književnost - poražavajući! Naime, u razdoblju renesanse i baroka, „zlatnome dobu hrvatske književnosti” spominju se samo tri (!) autora: Držić, Gundulić i Bunić Vučić u odnosu na 21 autora u sadašnjemu (još uvijek službenome) nastavnom programu za gimnazije. Postojeći program svakako se trebao reducirati, ali ne valjda „prodajom obiteljskoga (nacionalnog) zlata a ne samo srebra”! Kako opravdati devet svjetskih romantičara (od toga četiri Engleza, a čak trojica od njih pripadaju istoj pjesničkoj školi lejkista te ih i sami Englezi ne smatraju prvacima romantizma) – prema samo dvama hrvatskim romantičarima (Preradoviću i Ivanu Mažuraniću)? Ovakav nesrazmjer smatram velikim, potpuno neopravdanim, propustom i izrazitom površnošću.

Kao što u kurikulumu ne postoji ni Otac Hrvatske Književnosti (u ono doba naš najprevođeniji autor), tako nema ni riječi o prvome hrvatskom književnom spomeniku - Bašćanskoj ploči i srednjovjekovnoj pismenosti. Mahom prosvjetiteljsko 18. stoljeće u hrvatskoj književnosti također uopće ne postoji (dakako, samo u kurikulumu). Pogledavši, dakle, popis autora u cjelini, do 19. stoljeća u hrvatskoj književnosti učenici upoznaju samo tri autora!!! Takozvano otežano razumijevanje teksta ne može biti razlog nečitanja autora starije hrvatske književnosti. Uostalom, ni Talijani ni Englezi ne govore istim jezikom kao Dante i Shakespeare pa ih ne izbacuju iz svoje lektire. Lektira nije i ne smije biti novogodišnja top lista hitova.

U popisu izborne lektire nije samo riječ o izboru djela nego i autora, osobito onih suvremenih hrvatskih autora! Gotovo svi predloženi autori, njih čak dvadesetak, članovi su isključivo jednoga književnog udruženja - novijega Hrvatskoga društva pisaca, dok je iz uglednoga Društva hrvatskih književnika, staroga više od stotinu godina, tek poneki autor. Pritom činjenica da su se na popisu našli akademik Pavao Pavličić, Miro

Gavran – naš najprevođeniji autor današnjice (kao nekada Marulić), Ivo Brešan i neki drugi ne može biti protuargument jer su oni neupitni hrvatski književni klasici.

Popis suvremenih književnih djela za (ne nužno cjelovito) čitanje trebao bi biti sustavniji i uži jer izbornost smo i do sada imali koliko nam je program dopuštao. (I dosadašnji je program bio preopsežan i trebalo ga je revidirati.) Problem je u tome što programa nastave književnosti (na temelju kojega bi nastavnici trebali izraditi svoje godišnje izvedbene nastavne planove) jednostavno - nema! Autori i naslovi moraju se apsolutno revidirati! Mislim da književni kanon nije upitan, ali je na ovaj način za nastavnike postao fluidan, neuhvatljiv i ne znamo što ga konkretno (u kojemu razredu) čini.

Kada je riječ o konkretnim ponuđenim naslovima, prosuđujem iz svoga nastavničkog iskustva. U preko dva desetljeća nastavnoga, odgojno-obrazovnog i pedagoškoga rada dobro sam upoznala interese i afinitete učenika te dodajem neke napomene. Trebaju li - unatoč tome što su nobelovci - G. G. Márquez ili O. Pamuk biti zastupljeni s tri-četiri djela, a Ivan Gundulić samo s jednim?!? Zašto se nudi poezija S. Plath, ali ne i naše prve pjesnikinje i Tassove muze Cvijete Zuzorić? Kako je uopće moguće da su se na popisu književnih imena našli Johnny Štulić i Filip Šovagović, ali ne i Vlado Gotovac? Zašto (iako izuzetno kvalitetni) književnici Danilo Kiš i Meša Selimović, ali ne i hrvatski emigranti Viktor Vida ili Boris Maruna? Djeluje gotovo nadrealno. A kad smo već u sferi nadrealizma, hrvatska književnost ima svjetski priznatoga nadrealista Radovana Ivšića ili ekspresionista Josipa Kosora, koji se uopće ne spominju u mnoštvu mladih suvremenih autora! Naša avangardna književnost postojala je početkom 20. stoljeća jednako kao i ona europska, ali sastavljači *Popisa autora i djela* u kurikulumu kao da toga uopće nisu svjesni! Biti suvremen i ispred svoga vremena znači zaslužiti ući i u povijest hrvatske književnosti koju poučavamo u nastavi ne izostavljajući ju iz kurikula odnosno nastavnoga programa. Sastavljači popisa suvremenih hrvatskih književnika kao da su se vodili društveno-ideološkom etabliranošću autora, a ne tematskom podlogom i idejama koje konkretno djelo promiče. Pitam se koliko i kako autori SRS-a poznaju suvremenu hrvatsku književnost i kako metodički opravdavaju naslove koje su odabrali. Stječe se dojam da predloženi popis lektirnih djela u kurikulumu slijedi samo pomodne trendove (osobito kod predloženih suvremenih autora), ali ne i teme koje korespondiraju s adolescentskim čitateljskim potrebama, odgovaraju njihovoj dobi te kulturnome i životnome iskustvu učenika.

Vraćam se na temelje, a to je kanonski popis obaveznih djela - kakav i postoji u još uvijek aktualnome nastavnom programu, a koji svi nastavnici već godinama žele revidirati i reformirati (prvenstveno skratiti)! Zašto se na popis ne bi vratila obavezna književna djela na kojima smo se do sada svi uspješno školovali - i mi i naši dosadašnji učenici, ali i naši roditelji, djedovi i bake?! Obvezatna djela za onu obvezu pred kojom stoje i učenici i njihovi nastavnici, a to je - državna matura i cjeloživotno učenje! Na ta pitanja od Stručne radne skupine za Hrvatski jezik nastavnici nisu dobili odgovore! Matura je do sada pokazala oskudnost u načitanosti, pismenosti i izražavanju učenika te je zbog toga nužno u kurikulumu vratiti kronološki pristup u poučavanju književnosti kao i autore (znanstvenike) koji su pisali hrestomatije i uređivali antologije.

Također, kako učenik uopće može proučavati, čitati, analizirati i interpretirati književno djelo bez poznavanja temeljnih disciplina znanosti o književnosti, a to su teorija književnosti (koja počiva još na Aristotelovoj Poetici), povijest književnosti, književna kritika i književna metodologija. O tome u kurikulumu uopće nema spomena! Pritom u kurikulumu stoji kao ishod da učenik „*prosuduje književni tekst služeći se relevantnim književnoteorijskim pojmovima*”. Pitam se kada ih je naučio a da bi se njima mogao i služiti.

Riječ je o nizu nedorečenosti, nejasnoća i kontradikcija. Također se sugerira da nastavnik „*nastavne materijale odabire u suradnji s učenicom*”. Time je uloga nastavnika u potpunosti marginalizirana, a ne znam na osnovi kojega znanja i kompetencija učenik to uopće može učiniti. Učenik se potiče da se „*aktivno uključuje u kulturni i društveni život zajednice*”, što također smatram da je nemoguće ostvariti bez angažmana nastavnika.

Teza da učenik „*samovrjednuje radove, nadgleda i prati svoj napredak*” idealno je zamišljena, ali učenika u stvarnosti zanima prvenstveno ocjena jer je školski sustav i dalje usmjeren na takav oblik vrednovanja znanja, a samo znanje (prema Bloomovoj taksonomiji koja je implementirana u kurikulumu) gotovo ne postoji jer se prednost daje svim drugim ishodima učenja. Dapače, učenici su (iz moga nastavničkog iskustva) vrlo kreativni i zainteresirani u interpretaciji petrarkističke, barokne ili romantičarske poezije, ali ona u kurikulumu nije ponuđena u popisu djela!

Zaključno **smatram** da u ovome obliku u kojemu jest kurikulum Hrvatskoga jezika ne bi trebao biti prihvaćen. Kurikulum treba sastaviti u suradnji sa znanstvenim dostignućima s područja jezikoslovlja i znanosti o književnosti, prema točno određenome programu koji prati te znanstvene discipline. Kurikulum treba predvidjeti sadržaj udžbenika i državnu maturu kao završetak (prvenstveno gimnazijskoga) školovanja. U pisanju kurikula (kao i udžbenika) trebaju se obavezno konzultirati istaknuti znanstvenici sa sveučilišta, iz HAZU-a, Matice hrvatske te Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, koji se u svome znanstvenom radu usko bave jezikoslovljem i znanošću o književnosti (teoretičari i povjesničari književnosti), a posebno kroatisti, dakako, uz suradnju sa školskim nastavnicima-praktičarima.

Prilozi za raspravu o Cjelovitoj kurikularnoj reformi

Nastavlajući se na osvrt o sveprisutnoj medijskoj jednostranosti prikazivanja recenzija kurikula i iskrivljenoj slici o nastavku obrazovne reforme u javnosti, slažem se s tezom da je do javnih medija (osobito HTV-a) vrlo teško doprijeti. Pritom iznosim vlastiti primjer pokušaja objavljivanja prikaza promocije knjige „Prilozi za raspravu o CKR-u” na internetskim portalima koji se bave kulturnim zbivanjima. Tekst o tome poslala sam na preko desetak e-adresa, ali nijedan portal nije imao interesa objaviti moj osvrt. Također smatram da je neprihvatljiv i uvredljiv pokušaj medija (novina i televizije) da se akademska zajednica, a prvenstveno ugledni članovi HAZU-a, neprimjereno napadaju u javnosti, a da se sami o toj problematici ne mogu javno očitovati. Primjerice, nakon intervjuja prof. dr. Nevena Budaka u „Globusu”

akademik Vladimir Bermanec nije dobio priliku za demanti, a koji je pročitao na sjednici Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo HAZU-a. Isto tako, predsjednik Vijeća akademik Vladimir Paar nije imao prilike gostovati u emisiji HTV-a „Nedjeljom u 2” iako je dr. sc. Boris Jokić u toj emisiji bio već dva puta. Smatram da su takvi postupci tendenciozni iako se o ovoj problematici raspravljalo već i na prethodnoj sjednici Vijeća kojoj je prisustvovala i novinarka HINA-e Irena Petričević.

Također sam kontaktirala s prof. Borisom Vilićem, dekanom jednoga nastavničkog fakulteta u SAD-u, s čijom su recenzijom CKR-a članovi Vijeća upoznati te prenijela njegovo stajalište, koje samo potvrđuje upravo ovakvu jednostranu medijsku sliku o reformi. Iz svoje perspektive, iako „svakodnevno prati hrvatske tiskovine i portale”, prof. Vilić stekao je dojam da mediji nisu prenijeli negativne recenzije CKR-a te je zato percepcija dosadašnjega procesa reforme u javnosti pozitivna. I on je sam kao Hrvat, ali i sveučilišni nastavnik i znanstvenik priznat u inozemstvu, poslao na internetske portale svoju recenziju CKR-a, ali ni to nije nigdje objavljeno - pretpostavljam također zbog njegove negativne kritike.

Iz aktivnosti ovoga Vijeća kao i vlastita iskustva rada u školi tvrdim da nastavnici u hrvatskim školama mahom uopće nisu proučili prijedloge predmetnih kurikula niti su upoznati s nastavkom odgojno-obrazovne reforme. Smatram da je ovakvoj slici i u javnosti ali i u struci doprinijela medijska manipulacija načinom prezentiranja informacija i aktera koji sudjeluju u ovome procesu, a stvorene su i nepotrebne ideološke podjele. Također, institucije koje se bave stručnim usavršavanjem nastavnika ne obavljaju svoju zadaću dovoljno kvalitetno. Mislim prvenstveno na županijska stručna vijeća nastavnika čiji je rad uglavnom izrazito formaliziran te se u mnogim predmetima niti ne provodi. Prilikom stručne i javne rasprave o prijedlogu CKR-a i predmetnim kurikulima rasprava među nastavnicima bila je *pro forma* i oni nisu mogli izraziti svoja mišljenja zato što nisu bili u prilici javno raspravljati jer su stručni skupovi održani samo u obliku prezentacije CKR-a, dok su sve primjedbe i komentari doslovno završili na papirićima bez odgovora. To je na određeni način bilo i omalovažavanje nastavnika praktičara. S obzirom da se u javnosti stekao dojam da su kritike CKR-a malobrojne, nastavnici nisu ni imali priliku dalje raspravljati o ovoj problematici jer nisu bili ni upoznati s činjenicom da je samo u ovo Znanstveno vijeće za obrazovanje i školstvo HAZU-a pristiglo preko stotinu (negativnih) recenzija CKR-a i predmetnih kurikula.

Nastavljajući se na izlaganje prof. emer. Igora Čatića i dr. sc. Ines Vlahović o situaciji na Sveučilištu i problemu s nastavnim kadrovima, potvrdila sam da je situacija u srednjoškolskome odgoju i obrazovanju odnosno u školama izuzetno nepovoljna jer nastavnici nisu adekvatno vrednovani, ali jednako tako ni sankcionirani. Kvalitetan profesor nema mogućnost posebnoga priznanja, a nekvalitetan profesor *de facto* ne može dobiti otkaz. Problem je i u državnoj maturi, koja ima nizak postotak riješenosti ispita, ali i pretjerano visok postotak uspješnosti prolaza učenika na maturi. Učenici ne uče na nastavi nego plaćanjem tečajeva u privatnim školama za poduku. U takvoj situaciji najveća je odgovornost kvalitetnoga poučavanja najčešće samo na nastavnicima obaveznih predmeta na maturi, a to su Hrvatski jezik, Engleski jezik (najčešće) i Matematika.

Izborna nastava u stvarnosti je dodatno opterećenje učenicima jer im se „izbor” nameće s dodatna dva (zapravo obavezna) nastavna sata, koji se proizvoljno svake školske godine mijenjaju ovisno o takozvanome „punjenju satnice” pojedinim nastavnicima. U državi s tako slabim rezultatima PISA istraživanja izborni predmeti poput Antropologije, Filmske umjetnosti, Vizualne kulture, Poduzetništva (u gimnazijama), dodatne Sociologije ili Filozofije (uz redoviti nastavni program ovih predmeta) zaista su nepotreban „luksuz”, posebice ako se stalno ističe potreba za znanjima iz STEM područja. Zbog toga svjedočim da su današnje generacije učenika sve lošije jer su opterećene golemom količinom faktografskih podataka zbog preopširnih programa i prevelikoga broja nastavnih predmeta. Državna matura prilagođena je (radi prolaznosti) učenicima strukovnih škola, čime su rezultati zapravo vrlo niski s obzirom da je i prag prolaznosti po predmetima znatno smanjen na 25-30 posto (negdje čak i 22 %). U tome smislu učenici na maturi ne pokazuju – znanje.

Smatram da je stoga nužno reformirati sustav odgoja i obrazovanja smanjenjem broja predmeta i opsega sadržaja pojedinih predmeta, ali istovremeno i povećanjem satnice onih predmeta koji su u reformi školstva nužni za naše društvo, a to su Hrvatski jezik i nacionalna povijest, strani jezici (obvezno Engleski i Njemački jezik, a ne npr. skandinavski ili zapadnoslavenski jezici, koji su eventualno za postdiplomski studij - jer ne pružaju mogućnost radnih mjesta) te predmeti STEM područja, što je i zaključak Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo HAZU-a, a posebno je istaknut u komentaru akademika Mislava Ježića o razini (ne)obrazovanosti i (ne) znanju današnjih učenika i studenata.

U vezi s nastavkom reforme obrazovanja iznijet ću svoje prijedloge temeljene na 23 godine nastavničke prakse u radu s učenicima u općoj gimnaziji. Pokušat ću načelno iznijeti svoj osvrt na mogućnost poboljšanja obrazovnog sustava u cjelini, ali poglavito ću se osvrnuti na funkcioniranje škole kao ustanove i modela nastave odnosno broja i svrhovitosti pojedinih nastavnih predmeta. Naime, slažem se sa zaključkom Vijeća o naglasku na STEM području te predmetima od nacionalnoga značenja kao što su Hrvatski jezik i Povijest, ali dodajem i nužnost dva strana jezika - također s pojačanom satnicom svih navedenih predmeta. (Konkretno: 5 sati nastave Hrvatskoga jezika tjedno, a 3 sata nastave i Engleskog i Njemačkog jezika, eventualno Talijanskog, Španjolskog ili Francuskog jezika – onih jezika s kojima u europskome susjedstvu surađujemo.)

Govoreći o broju nastavnih predmeta kojima su opterećeni naši učenici, on se mora doslovno preploviti! Ma koliko cijenili humanističku naobrazbu, nedopustivo je velik broj predmeta kao i tjedna satnica tih predmeta (Psihologija 2 sata, Sociologija 2 sata, Filozofija 2 sata, Logika 1 sat, Politika i gospodarstvo 1 sat). Paradoksalno da se sa samo jednoga sveučilišnog studija (filozofija) proučavaju čak tri discipline/kolegija (filozofija, logika i etika), što u četiri godine školovanja iznosi 245 nastavnih sati, a sa Sociologijom (odvojenom od Politike i gospodarstva) i Psihologijom zajedno ostvaruju čak 385 nastavnih sati. (Primjerice, u Njemačkoj nijedna gimnazija ne drži nastavu iz Psihologije.) Satnica Hrvatskoga kao materinjeg jezika u hrvatskim gimnazijama iznosi ukupno 548 sati, a u strukovnim školama (posebno medicinski-

ma) i znatno manje. Ostvarivši kontakt s Gimnazijom sv. Klimenta Ohridskoga iz Makedonije upoznali smo se s njihovim školskim sustavom, koji su preuzeli iz Nizozemske - zemlje s jednim od najrazvijenijih odgojno-obrazovnih sustava u Europi s desetak obaveznih predmeta i dva izborna, ali i s pojačanom nastavom upravo iz tih predmeta.

U nekima (doduše rijetkim) općim gimnazijama učenicima se svake godine nameću još dodatna dva sata izborne nastave tjedno (ali paradoksalno - koju obavezno moraju pohađati i to, naravno, s ocjenjivanjem na kraju školske godine), no pritom se ne vodi računa o tome da ponuđeni takozvani „izborni” predmeti nisu ni po čemu jednaki. Na, primjer Tjelesna i zdravstvena kultura (koji se ne provjerava pisanim ispitima), Hrvatski jezik s programom literarnoga stvaralaštva, Fizika ili Kemija kao natjecateljske grupe ili pak Matematika kao oblik priprema za maturu i slično. Takav izbor nije ni iz perspektive učenika ravnopravan. Učenici su ovim modelom dodatno iznimno opterećeni uz redovitu nastavu, a zamiru sve slobodne aktivnosti nakon nastave. Pritom postoje još i fakultativni predmeti (npr. Poduzetništvo, Antropologija itd.), koji su postali i doslovno „fakultativni” jer je nastava najčešće vrlo neredovita (u nekim slučajevima i elitistička – npr. Fizika u Gardalandu), a učenicima predstavlja isključivo oblik dobivanja bolje ocjene na lak način kako bi povećali svoj prosjek zaključnih ocjena na kraju školske godine.

Još se jednoj važnoj temi uopće ne poklanja pozornost u dokumentima CKR-a (zbog forsirane izbornosti), a to su slobodne aktivnosti, koje su itekako potrebne za cjelovit razvoj učenika u formativnim godinama. Njih nipošto ne smijemo miješati s izbornim programima, a izuzetno su poticajne i kreativne, primjerice sportske aktivnosti, dramska, literarna ili novinarska skupina, volonterske akcije, govorništvo ili pak debatni klub. U pozadini obavezne izbornosti zapravo je dopunjavanje satnice nastavnica koji ne mogu ostvariti punu normu. A kada je pak riječ o normi po pojedinim nastavnim predmetima, postoji velika disproporcija u opsegu poslova i odgovornosti nastavnika. Naime, nastavnici obaveznih predmeta koji se polažu na državnoj maturi (Hrvatski jezik, Matematika i najčešće Engleski jezik) moraju uložiti dodatne napore u pripremu učenika za maturu, a time je i njihova odgovornost izrazito velika pred tom obavezom.

S druge strane, nije zanemariv niti broj radnih zadataka koji stoji pred nastavnikom Hrvatskoga jezika (kao materinskoga) u odnosu na druge nastavnike, što se ne može mjeriti samo u umanjenoj satnici za jedan ili dva sata. Primjerice, nastavni program Hrvatskoga jezika zahtijeva i pojačani broj provjera znanja, kontinuirane posebne ispite iz književnosti u odnosu na one iz jezika (gramatike), zatim tri eseja godišnje, školske zadaće, redovite provjere čitanosti lektire, usmenu provjeru znanja radi usvajanja što boljšeg jezičnog izražavanja i tako dalje (uz organizaciju školskih priredbi i svih kulturnih manifestacija, što se – podrazumijeva). Usporedbe radi, nastava TZK-a svodi se samo na ocjenjivanje tjelovježbe bez pisanih provjera znanja, a mnogi drugi predmeti uveli su dvije ocjene po ispitu kako bi se smanjio broj testova (i nastavnikova rada na njihovu ispravljanju) podijelivši gradivo na teoriju i zadatke (npr. Fizika ili Kemija). Učenici tako uglavnom lako dobivaju ocjenu odličan iz teorije

(zbog vrlo malenoga opsega gradiva) i ocjenu nedovoljan iz rješavanja zadataka (jer zapravo nisu uspjeli savladati gradivo). Time se izbjegava velik broj negativnih ocjena iz takozvanih „teških”, to jest prirodoslovnih predmeta i pospješuju vrlo prosječne ocjene, a ne provjerava se pravo znanje. Uz to, učenik ne ostvaruje ni kontinuitet učenja te se potiče sve češća masovna pojava „kampanjskoga učenja” dan prije ispita, što je slučaj, nažalost, u cjelokupnoj vertikali našega školstva.

U ovome osvrtu dotaknula sam tek neke od problema koji se javljaju u stvarnoj izvedbi nastave i onome što se krije iza prekobrojnosti nastavnih predmeta. Osvrnula sam se na područje koje mi je po vokaciji bliže, a to su humanistički predmeti (svakako Hrvatski jezik koji sama predajem) te se u način definiranja programa nastavnih predmeta STEM područja ne bih željela upuštati. Također ističem da je nastavni program Hrvatskoga jezika previše opsežan, usmjeren prema modelu sveučilišnoga studija i treba ga obavezno skratiti, pretpostavljam jednako kao i sve ostale nastavne predmete od osnovne do srednje škole. Radna skupina u Matici hrvatskoj pod vodstvom prof. dr. Lahorke Plejić Poje (Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek kroatistika) tijekom stručne rasprave o CKR-u 2016. godine intenzivno je radila na kurikulumu Hrvatskoga jezika (u suradnji znanstvenika i srednjoškolskih nastavnika) te donijela zaključke o prijedlozima za njegovo poboljšanje. Program Hrvatskoga jezika nužno je skratiti (posebice kvalitetno sastaviti kanonski popis lektire), ali istodobno i obavezno povećati satnicu samoga predmeta tijekom cijeloga školovanja. Ovo su tek neki od primjera iz prakse i prijedloga o kojima smatram da je potrebno promišljati u sustavnome radu na reformi odgoja i obrazovanja kao i poboljšanju školskoga sustava u suradnji znanstvenih autoriteta i nastavnika iz školske prakse.

Prof. dr. sc. Dean Slavić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Uputnik za istrebitelje - prošireno izdanje

Prijedlog „kurikuluma” nastavnoga predmeta Hrvatski jezik ima 318 stranica pa bi cjelovit prikaz zahtijevao mnogo prostora. Stoga ću se ograničiti na Dodatak, Popis predloženih književnih djela za cjelovito čitanje (str. 291–300). Autori se odmah ograđuju pa kažu da je riječ o onim tekstovima koji su „*prikladni za učenikovo samostalno cjelovito čitanje*”. Stoga nema Don Quijotea, Homera, Biblije i niza djela iz starije hrvatske književnosti, koja bi se čitala na satu. Čini se da je prava namjera bila udaljiti od učenika Bibliju. Očito je da bi se izbor iz nje mogao čitati u lektiri kada se, po predlagачima, može čitati i izbor iz mitova. Neka djela znači nisu pogodna za cjelovito čitanje jer su opsežna i složena. Zanima me jesu li autori „kurikuluma” ikada držali u ruci Musilova *Čovjeka bez osobina*, koji je ušao u njihov popis? Po njima, učenici mogu te tisuće stranica složene, i doista sjajne, proze čitati samostalno i cjelovito. Misle li doista da učenici mogu samostalno čitati Čegeca, Maleša i Mrkonjića? Kako to da uporno uz pjesnike i pripovjedače nalazimo tek „izbor iz poezije” i „izbor iz kratke proze”? Pisci staroga programa točno su naveli djela - možda zato što su ih

kao povjesničari književnosti doista čitali? Među autorima ovoga „kurikuluma” ne samo da nema povjesničara književnosti – nema ni jedne osobe koja bi ispunjavala dva bitna uvjeta: prvo da je po temeljnome studiju kroatist i drugo da se bavila znanostju o književnosti. Nema ni metodičara za više razrede osnovne škole te za srednju školu. Razlog je u pogrješnome sustavu izbora „radne skupine” koja je pisala „kurikulum”. Konačno, u literaturi nema stručnih djela iz povijesti hrvatske književnosti.

Popis djela i autora koji se predlažu biva prijeverom, koja sustavno uništava cijeli jedan dio hrvatske književnosti. Među piscima iz naraštaja „Razloga” nalazimo Zvonimira Mrkonjića, ali nema domoljubnih pjesnika Dubravka Horvatića i Borisa Marune, dapače, uopće nema emigranata. Nema ni Tončija Petrasova Marovića, autora vjerojatno najbolje pjesme naraštaja, *Sonate za staro groblje na Sustipanu*.

Kako se primičemo sadašnjosti, tako stvari postaju jasnijima. Među pjesnicima koji su počeli negdje krajem sedamdesetih nalazimo semantičke konkretiste Branka Čegeca i Branka Maleša, koji su ljevičari. Zašto nema antipoda, kreacionista i kršćanskih pjesnika Nevena Jurice, Drage Štambuka, Ivana Tolja i Božidara Petrača? Osamdesete su prema shvaćanju lijevoga intelektualca Antuna Vujića, kojega iznimno cijenim, bile doba restaljinizacije. U to vrijeme režimski list „Oko” objavljuje na dvostrukoj srednjoj stranici veliku i uvrjedljivo pisanu negativnu kritiku Juričine zbirke pjesama *Unatrag*. Mene su iz „Poleta” bili pozvali da napišem šest puta po karticu i pol s prikazom knjiga koje sam izaberem. Pozitivno sam ocijenio, među ostalim, i zbirku Nevena Jurice, ali je urednik (a sada je u „kurikulumu”) to odbio. Iz proze toga doba imamo Tribusona, što je lijepo – ali je iz programa izletio Veljko Barbieri, autor izvrsnoga *Epitafa carskoga gurmana*.

Izbor „kurikuluma” iz još novije književnosti, nastale nakon Domovinskoga rata, slični na promidžbeni izlog Hrvatskoga društva pisaca. Ima i drugih, ali prvi uvelike prevladavaju. Ne smeta mi velika količina mladih pisaca ljevičara, ali nema desnoga dijela spektra. Miroslav Međimorec stariji je po godinama, ali ozbiljno počinje pisati nakon rata i autor je možda najbolje knjige o Domovinskom ratu, *Piše Sunja Vukovaru*. U njoj je moguće naći i lijepe primjere međunacionalne tolerancije. Kamo je nestao Ratko Cvetnić? Ima li i kod njega previše desnih elemenata? Ili se možda zamjerio nekim ljevičarima svojim drugim proznim djelom? Ne znam kamo pripada Robert Međurečan, ali ga ovdje na žalost nema. Ako imamo pisce koji su pisali uglavnom srpski ili bošnjački, zašto nema Hrvata Josipa Novakovicha, vani uvelike priznatoga anglofonoga pisca? Za početak, preporučujem *Yolk, Žumanjak* – knjigu o nama Hrvatima.

Autori „kurikuluma” kazat će da su napisali kako se mogu čitati i drugi pisci. Zašto onda navode samo one jedne? Meni se čini da je ovaj izbor išao po ovakvu ključu: u starije doba, Jugoslaveni naprijed, Hrvati stoj! U novije doba: veliki ljevičari naprijed, domoljubi stoj! Pisci „kurikuluma” uporno sijeku cijelo jedno plućno krilo hrvatske književnosti, ali rado govore o „prihvatanju međukulturnih razlika”. Uvodna je definicija hrvatskoga jezika sramotna: ne spominje hrvatski narod, ali spominje „druge narode”. Koji je onaj prvi? Čini mi se da je ovo suprotno Ustavu. Videći ove okolnosti, pitao bih se što je s ideološkim stajalištem autora „kurikuluma”? Javnost ima pravo znati podatke o imovinskome stanju dužnosnika, pa ima pravo čuti i jasne

deklaracije autora ovako važnih tekstova. Iskazi na crti oštro lijevo – lijevo – lijevo središte – desno središte – desno – oštro desno ne bi trebali nikomu biti problem. Doc. dr. sc. Emina Berbić Kolar, jedna od autorica „kurikuluma”, s razlogom je ugledna članica ugledne stranke, naime SDP-a. Međutim, nema nikoga te razine iz HDZ-a ili barem nekoga tko je očito desno orijentiran. Nisu se javili na javni poziv, je li? Nov dokaz da je sustav izbora „radnih skupina” pogrješšan. Volio bih čuti i javnu deklaraciju osoba koje su u Ekspertnoj radnoj skupini, naime šefova, jer držim da je samo ideologijom moguće prevladati zla ideologije. Moguće je to učiniti ako smo razvidni.

Heidegger negdje kaže da istina ima ova obilježja: otkrivenost i odlučnost. Da u „kurikulumu” nema ničega spornoga osim pojedinosti koje sam naveo, on ne bi smio dobiti prolaznu ocjenu. Ovaj opsežan tekst valja što prije poslati u muzej, a počinitelje valja kazniti tako što će im se omogućiti da i dalje slobodno pišu što žele i objavljuju gdje hoće. Ne znam je li novi ministar svjestan odgovornosti koju ima. Ne znam je li ugodna tolerancija upravo to što jest ili je teška naivnost. Ili je možda riječ o trojanskom konju? Hrvatska je riječ za „kurikulum” ustvari *kurikul*, još bolje *uputnik*. Volio bih vidjeti doista nacionalni uputnik za Hrvatski jezik, onaj koji bi obuhvaćao cjelinu hrvatskoga bića.

Alen Šimičić, prof.

Isusovačka klasična gimnazija s pravom javnosti, Osijek

Quo vadis historia mea?

Davno je završila stručna rasprava o nacrtu Prijedloga kurikuluma za nastavni predmet Povijest u koju sam se prilično dugim osvrtom i sam bio uključio. Komentara, analiza, rasprava i sučeljavanja nije nedostajalo. Lomila su se koplja oko brojnih stvari: treba li inzistirati na kronologiji i u kolikoj mjeri, može li se od učenika očekivati da kvalitetno rade na proučavanju izvora, inzistiranje na različitim perspektivama i interpretacijama, što znači tematski pristup u nastavi te koliko je i na koji način zastupljena nacionalna povijest, pogotovo onaj dio koji se tiče nastanka samostalne hrvatske države i Domovinski rat i slično tome. Je li se u prijedlogu kurikula nešto promijenilo? Samo kozmetički. Stvarno nije. Javna rasprava još uvijek traje. Hoće li se nakon nje nešto promijeniti? Neće. A kako i bi kada nije ni nakon stručne rasprave. Zašto je tome tako? Misle li članovi SRS-a da su napravili savršeno dobar dokument kojemu dorada nije potrebna? Nažalost, odgovor je potvrđan. Ovo je, naravno, samo moje mišljenje i ni ono nije nepodložno kritici i raspravi, ali mislim da ću u sljedeća dva primjera obrazložiti svoje stajalište.

Upozorio sam u svome komentaru da mi se čini kako se kurikul Povijesti nastoji odmaknuti od činjenica i kronologije kao nečega zastarjelog, a da se opet u drugim dijelovima kurikula to ipak provlači kao nešto važno te mi se čini kako je u sebi kontradiktoran. Uz to sam dodao i da će biti po latinskoj poslovice *Parturiunt montes nascetur ridiculus mus*. Odgovor koji je došao iz SRS glasi: „*Drago nam je što u*

komentaru koristite latinsku izreku koja se pripisuje Kvintu Horaciju Flaku jer su i rimski pjesnici dio europske kulturne baštine. Pažljivo oblikovana tema o antičkoj književnosti mogla bi biti zanimljiva tema u 4. ili 5. ciklusu učenja povijesti.” Hvala im od srca što su mi kao profesoru povijesti te latinskoga jezika i rimske književnosti (iste diplomirao na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu) objasnili tko je autor poslovice i što rimski pjesnici jesu. Čemu uopće ovaj komentar? Nastavak odgovora: „S druge strane nikako se ne bismo složili s poukom korištene izreke jer je Cjelovita kurikularna reforma jedinstvena i sistematska reforma za bolju budućnost Republike Hrvatske i svih njezinih građana. Nacionalni Kurikulum nastavnog predmeta Povijest se oblikuje po prvi puta u hrvatskoj povijesti i donosi značajan iskorak u poučavanju povijesti.” Odgovora o kontradiktornosti nema.

Jedna od stvari oko kojih je bilo jako mnogo povika jest fraza „ratovi na (post) jugoslavenskome prostoru”. Kada su znanstvenici iz relevantnih ustanova, poput Hrvatskoga memorijalno-dokumentacijskog centra Domovinskog rata i Hrvatskoga instituta za povijest, kao i niz drugih stručnjaka, reagirali da je Domovinski rat nedopustivo tako ili slično definirati, uslijedile su brojne rasprave i argumentiranja. Što se promijenilo? I dalje u Razradi odgojno-obrazovnih ishoda po pojedinim razredima i razinama usvojenosti za 8. razred stoji: „*procesi oblikovanja samostalne Hrvatske nakon 1990. uključujući političku i gospodarsku preobrazbu hrvatske države i društva, demokratizaciju, Domovinski rat, rat u BiH i druge sukobe na (post)jugoslavenskom prostoru te uključivanje Hrvatske u međunarodne integracije*”. Može li mi netko objasniti koji su to, uz ova dva konkretno navedena (iako bi se i o njihovome odvajanju dalo raspravljati), drugi ratovi? Tjedan dana rata u Sloveniji ili rat na Kosovu? Svakako su važni. Ali čemu i dokle više taj (post)jugoslavenski prostor? I Aleksandrova i Titova Jugoslavija trajale su zajedno samo sedamdesetak godina. Ako ćemo uporno inzistirati na nekim postprostorima, zašto ne bismo u slučaju rata u Sloveniji pa i Hrvatskoj i BiH govorili o (post)austro-ugarskome prostoru ili u slučaju Kosova o (post)osmanskom prostoru? Ipak su i Habsburška Monarhija i Osmanlijsko Carstvo imali znatno dužu povijest. Hoćemo li se konačno maknuti od te nesretne Jugoslavije? Učenici prvih razreda osnovne škole rođeni su kada je Republika Hrvatska postala punopravnom članicom NATO saveza! Nadam se da sam u ova dva primjera uspio obraniti svoju tezu o tome da članovi SRS-a neće prihvatiti nijedan ozbiljan prijedlog te da su i stručna i javna rasprava suviše.

I dalje ostajem kod mišljenja da je, budući da se gotovo ništa nije promijenilo, prijedlog kurikula za Povijest sam u sebi izrazito kontradiktoran kada se govori o važnosti faktografije. Dr. sc. Jasna Turkalj dobro je napisala u svome komentaru da nisu problem godine i činjenice nego koliko i na koji način na njima u školi nastavnici inzistiraju. Neka mi netko objasni kako se i na koji način može kritički raspravljati o nekoj osobi, događaju ili nečemu sličnom ako se o toj stvari ne znaju osnovni faktografski podatci? Tada se stvarati kritičko mišljenje ili raspravljati o nečemu jednostavno ne može! Nadalje, stalno se inzistira na važnosti izvora i njihovome proučavanju. Mislim da je to posao profesionalnih povjesničara i za to specijaliziranih ustanova. *De administrando imperio* napisan je na grčkome jeziku, a Trpimirova darovnica na latinskom! Naravno da postoje prijevodi, ali što se onda time dobiva? Iako će se SRS

za Povijest ograditi da to ne pripada u njihovu domenu, svejedno postavljam pitanje kako će se učenicima izlistati tolika količina izvora kada se ravnatelji pojedinih škola iz objektivnih razloga mršte na svako printanje i kopiranje iznad deset primjeraka? Dobar dio kolega dobro zna o čemu govorim!

Uzmimo za primjer još i Sarajevski atentat: proučavajući izvore nastale u Austro-Ugarskoj Monarhiji i izvore nastale u Srbiji, dobit će se o tome potpuno suprotna slika. Naravno da treba proučiti što više izvora da bi slika bila sveobuhvatnija. U kojemu će onda trenutku učenik krenuti interpretirati ono što je proučio? U moje vrijeme nastava na studiju povijesti nije tako funkcionirala. A jedino je studij povijesti mjesto gdje nastava može funkcionirati na ovaj način jer su tamo zainteresirani slušatelji. Sve mi se čini da bi se ovo trebalo pretvoriti u iščitavanje izvora, nakon čega bi učenici trebali pisati svoje osvrte koje će nastavnici ocjenjivati. A kako ocijeniti nečiju interpretaciju?!? U prijedlogu kurikula vrlo su detaljno razrađeni odgojno – obrazovni ishodi za svaki pojedini koncept. Npr. za 3. razred opće gimnazije:

Vrijeme i prostor	POV. 3.A.1 učenik primjenjuje složeniji narativ u kojem se kreće sinkronijski i dijakronijski te kronološke odrednice povezane s temom koju proučava.	Učenik koristi vremenske odrednice i različite modele periodizacije povezane s temom koju proučava. Analizira interpretativnu prirodu različitih periodizacija i značenja koja se pripisuju pojedinim razdobljima. Uspoređuje i objašnjava obilježja različitih razdoblja u kojima se kreće sinkronijski i dijakronijski i to prikazuje na različite načine.
-------------------	--	--

Volio bih vidjeti na nastavi nekoga od članova SRS-a kako će ovo funkcionirati! Količina tablica i suhoparnoga teksta, potpuno neprimjenjivoga na predmet kao što je Povijest, u prijedlogu kurikula je velika. Ishodi za društveno–humanističke znanosti jednostavno ne mogu biti ovakvi. Neću ulaziti u afinitet pojedinih učenika za pojedini predmet - iako bi se o tome moglo i trebalo raspravljati, pogotovo s kolegama koji rade u strukovnim školama - već samo postavljam pitanje kako ćemo se u ovome snaći mi nastavnici? Mislim da će najjednostavnije biti da svi krenemo ispočetka na studij povijesti. Zamišljam studij na kojemu se teme koje će se obrađivati biraju prema interesu studenata!

O temama u srednjoj školi i njihovome izboru ovom prigodom neću govoriti jer mislim da nema svrhe iz gore navedenih razloga. Jednostavno mislim da se kurikulum mora definirati što učenik u kojemu ciklusu mora znati, a onda će nakon usvajanja potrebnoga činjeničnog znanja lako sudjelovati u raspravama, praviti plakate i slično. Naravno, naglasak mora biti na nacionalnoj povijesti i kulturnoj baštini jer ne budemo li suvereno vladali istom, osuđeni smo na ponavljanje povijesti, a to bi svakako trebalo izbjeći. Usudio bih se reći da će nam budućnost biti onakva kakvu povijest naučimo!

Kada je počela javna rasprava i sâm sam se, pokazat će se kasnije s pravom, kao i mnogobrojni kolege iz struke, pribojavao ideologiziranja lijevih struja. Danas se više toga ni ne pribojavam toliko, iako treba i o tome voditi računa, koliko zapravo činjenice da je sve ovo što se događalo vezano za reformu - i na općem planu i na planu kurikula

predmeta koji me se direktno tiču - zapravo jedno veliko ništa i da za cilj ima unazaditi obrazovni sustav. Imam dojam da se u promjene išlo samo radi promjena i to na način na koji to ova reforma želi napraviti: samo ono što mi radimo jest dobro!

Za primjer možemo uzeti isti broj predmeta u završnim ciklusima (treći i četvrti razred gimnazija) kao i dosada, samo u nešto malo izmijenjenoj satnici, ali svi su i dalje tu. Pobrojani su kurikuli zemalja koji su korišteni kao i bibliografija. Zanimljivo je da se uz slovenski nije recimo konzultirao austrijski ili kurikul neke od njemačkih saveznih država (npr. Bavarske). Bibliografija je također zanimljiva: naglasak je na regionalnoj povijesti. Kako se holokaust i Komunistička partija Jugoslavije - kao jedina konkretno spomenuta tema u bibliografiji - uopće uklapaju u prijedlog kurikula? Ne vidjeh ništa o Domovinskome ratu?!? Kako to da znanstvenih radova naših uglednih povjesničara i metodičara, didaktičara, pedagoga i psihologa gotovo da uopće nema? Usput, može li mi netko objasniti čime se bavi Centar za demokraciju i pomirenje u Jugoistočnoj Europi sa sjedištem u Solunu i kako su njegova izdanja relevantna za kurikul Povijesti, a izdanja Hrvatskoga memorijalno-dokumentacijskog centra Domovinskog rata i Hrvatskoga instituta za povijest nisu?!?

Definitivno je jasno da promjene reforme i njezinih dokumenata kroz stručnu i javnu raspravu neće biti. Još jednom na kraju ponavljam: ova i ovakva reforma, koja nije ni pošten ni iskren pokušaj boljega, nametnuta je političkom voljom i jedino političkom voljom može i mora biti zaustavljena i promijenjena. Molim da to oni - koji to mogu - i učine dok ne bude prekasno. Nije gubitak ni novca ni vremena ako se shvati što treba promijeniti pa makar i od početka jer bi se u suprotnome mogla ostvariti ne Horacijeva, nego moja: *Parturiunt montes, nascetur miser discipulus!*

Drago Štambuk, dr. med.

književnik i diplomat, Zagreb

Zlatna formula hrvatskoga jezika „ča-kaj-što”

Zlatna formula hrvatskoga jezika „ča-kaj-što” sažima i predstavlja/predočava na jednostavan i razumljiv način poput oznaka (eng. *brand*) bit hrvatskoga jezika kao trojstvenoga ili tropletnoga jezika, sastavljenoga od triju dionica (stilizacija ili idioma/narječja) – čakavske, kajkavske i štokavske.

Hrvatski jezik ostvario je, među inim, svoj supstandard u *Ozaljskome književnom krugu* u 17. stoljeću kada su plemenitaške obitelji Zrinski i Frankopan pisali mješavinom triju hrvatskih jezičnih dionica (hrvatska koiné, grč. mješavina), razvidnoj u nedavno tiskanome „*Putnom tovarušu*” Ane Katarine Zrinske (Matica hrvatska, Čakovec, 2005). Potonji način miješanoga pisma mogao je biti put integracije kojim se, a tako i držim, imao razvijati hrvatski jezik (kao i kod starih Grka, starogrčki jezik Atike sastavljen od atičkih dijalekata jest - grčka koiné) te je mogao jezično, a moguće i politički, ujediniti hrvatske zemlje, što se na žalost nije dogodilo. Naime, kada su Zrinski i Frankopani

politički nasilno zatrti, oslabila je snaga ozaljskoga primjera i zgasnuo jezični integracijski pristup; krenulo se putem koji nije promicao i potkrjepljivao hrvatske nacionalne interese nego uglavnom tuđe.

Bečki izbor štokavice (Srbin Vuk Karadžić, Slovenac Jernej Kopitar, austrijska balkansko-ujedinjujuća politika) predodredio je štokavicu kao jezik kojim će se jezično ujediniti Južni Slaveni, izbacio drastično čakavicu i kajkavicu iz javne i službene uporabe, smanjio hrvatske preduvjete za vlastitu političku integraciju favorizirajući politiku južnoslavenskoga „prisajedinjenja” pod vodstvom Srbije. (Vuk navodi: „*Svi su štokavci Srbi, svi kajkavci Slovenci, samo su čakavci Hrvati*”). Odbacivši svoju blistavu jezičnu pričuvu (čakavica, kajkavica), Hrvati su pod utjecajem iliraca i vukovaca - Gaja, Daničića, Maretića i drugih krenuli radikalno smjerom dezintegracije, što je ostavilo razdjelnice i rane na hrvatskome jezičnom i nacionalnom biću koje ni do dana današnjega nisu zacijelile.

Stoga sam - da bih detektirao i osvijetlio hrvatsko jezično stanje za vrijeme velikosrpske agresije na Hrvatsku 1991. godine - osnovao svehrvatsku jezično-pjesničku smotru u Selcima na otoku Braču naziva *Croatia rediviva ča-kaj-što*, temeljenu na ideji trojstvenosti hrvatskoga jezika i njegovih koineizacijskih moći. Svjestan da se kotač povijesti ne može posvema vratiti natrag, odlučio sam u praksi, makar primjerom i primjerno na jednoj manifestaciji, zaživjeti slobodu hrvatskoga trojstvenoga jezika gdje pjesnici iz svih triju hrvatskih jezičnih dionica čitaju na svome partikularnome narječju i gdje se jednoga od njih ovjenčava maslinovim vijencem, bez obzira na jezičnu provenijenciju (sve su tri jednakopravne i jednako poželjne), a potom se stihovi ovjenčanika (*poeta oliveatus*) uklešu na godišnju ploču Zida od poezije. Do danas je podignuto 26 mramornih ploča na kojima su i najveća imena hrvatskoga pjesništva: Vesna Parun, Dragutin Tadijanović, Slavko Mihalić, Luko Paljetak i drugi.

Rečeni potencijal, osobito leksički, koji sadrže hrvatske jezične dionice, veliko je jezično, kulturno i identitetsko blago hrvatskoga naroda pa sve što to blago postavlja u žarište pozornosti mladih naraštaja potiče osvješćivanje i dublje razumijevanje naravi našega trojednog jezika, jedinoga takvog među slavenskim jezicima. Zbog značenja zlatne formule hrvatskoga jezika „ča-kaj-što” za hrvatski jezik, kulturu i identitet, tri sam puta (2011., 2013. i 2016.) predložio Ministarstvu kulture Republike Hrvatske da se ista stavi na *Nacionalnu listu nematerijalne baštine*. Dosada je moj prijedlog dvaput, bez relevantnoga obrazloženja, odbijen pa sam aplicirao i treći put 2016. godine. Zasada bez odgovora.

Zlatna formula hrvatskoga jezika „ča-kaj-što” uvođenjem u školski program i obrazloženjem iste poput zapamtljive mantre ili u vidu prisposodobne molekule živodajne vode (valencije: kako u fomuli navodim, u vidu spojnih crtica - spojnica) u kojoj su dva atoma vodika - čakavska i kajkavska dionica, a atom kisika - štokavska dionica te koje uzajamno dišu i osmotski se prožimlju, učinila bi mnogo za bolje razumijevanje hrvatskoga jezika (Što nam i kakav nam jezik jest!) i njegovu snažniju afirmaciju koja istom potkrjepljuje i hrvatski nacionalni identitet, to jest naglašava njegovu iznimnu specifičnost. Jer hrvatsko se ‘što’ može razumjeti samo u odnosu na ‘ča’ i ‘kaj’, dok je srpsko ‘što’ - srpski jezik. Kako navodi podržavatelj „zlatne formule

hrvatskoga jezika ča-kaj-što” akademik Radoslav Katičić (Kolo, 2/2014.; Maslinov vijenac 5, 2016.): „*ta formula, sažeta da sažetija biti ne može, kao uperena strjelica pokazuje u budućnost i sve njezine izazove: ČA-KAJ-ŠTO*”.

Prof. dr. sc. Gordana Varošaneć Škarić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Trebalo bi pisati kurikulum, a ne pogrešno kurikulum. Ne bi trebalo ignorirati opetovane apele jezikoslovaca kao što su akademik Radoslav Katičić te mišljenje stručnjaka u znanstvenim časopisima iz jezikoslovlja kao što je „Jezik”, koji su nesporni autoriteti u odnosu na standardni hrvatski jezik. Zašto se nije uzelo u obzir sve što je učinjeno prethodnih godina, a učinjeno je mnogo i kvalitetno? Problem je u tome što se u školu ne ide da bude lagano, „cool”, nego da se kroz stjecanje znanja i vještina postane boljim čovjekom, da se pruži maksimalna podrška u težini zadataka svima, da se sadržaji različitih predmeta ne prepliću toliko da bi se smanjile kompetencije osnovnoga predmeta.

Prvo što strši kao nevjerojatna činjenica jest da u obveznoj literaturi nedostaju Marko Marulić, Petar Zoranić, Petar Hektorović, Marin Držić, Ivo Vojnović, Petar Šegedin. Čime autori uputnika mogu razložiti izostavljanje začetnika hrvatske književnosti Marka Marulića te velikoga Dubrovčanina, znamenitoga Marina Držića? Samo hotimičnim izostavljanjem hrvatske jezične baštine i naravnoga tijeka razvoja hrvatskoga jezika, nikako težinom drevnoga jezika. Danas postoje izdanja s preciznim objašnjenjima, a i nije na odmet da učenici tijekom školovanja osjete prošli dah i okus svoga jezika. Već zbog toga podatka ovaj kurikulum mogao bi se shvatiti kao hotimičan pokušaj kojim lakoća postojanja zaboravom prošlosti hoće izbrisati identitet hrvatskoga jezika. Na popisu nisu mnoga važna djela svjetske i nacionalne književnosti, poput Biblije, Homerovih epova, Don Quijotea, Judite, Ribanja i ribarskoga prigovaranja ili Robinje. Vezano uz izostanak navedenih hrvatskih pisaca, barda književnosti na hrvatskome jeziku, postavlja se i problem omjera hrvatskih autora u odnosu na strane autore, koji je u korist potonjih. Nedvojbeno je da bi u književnosti na nastavi Hrvatskoga jezika taj omjer trebao biti u korist hrvatskih pisaca.

Ne čini se uvjerljivo da baš Ferićeva i Tomićeva djela odgovaraju interesu mlade publike i da bi ona trebala razvijati estetski ukus mladih čitatelja. Ako je treći kriterij izbora bio „*primjerenost tekstova dobi učenika i njihovu kulturnom i životnom iskustvu*”, kako je moguće da se na popisu nađu djela poput „Anđeo u ofsajdu” Zorana Ferića? Ne dvojim da je to djelo primjereno dobi nekih sastavljača popisa, što ne znači da djelo treba biti u lektiri. Škola bi učenicima trebala prvenstveno davati sadržaje oko kojih se složila intelektualna elita u odnosu na stupanj naobrazbe i dob učenika. Namjera mi nije sporiti se s navedenim naslovima, nego upozoriti na temeljne međaše u izgrađivanju hrvatskoga jezika, koje ovaj popis ne dodiruje. Iz nagomilanih i

repetitivnih ishoda doista se ne da iščitati kako bi se to kritičko mišljenje razvijalo u nastavi Hrvatskoga jezika.

Osobita se primjedba odnosi na izbor literature koju autori navode na kraju uputnika kao onu koju su koristili pri izradi istoga. Namjera mi je upozoriti na temeljne međaše u izgrađivanju hrvatskoga jezika koje ovaj popis ne dodiruje. Pa zar se očekivalo da će oni pregledavati pozive na natječaje? Vrlo je lako doći do popisa i tih stručnjaka; institucije kao što je HAZU znaju tko su autoriteti za prirodne znanosti, humanističke i društvene, pa tako i za hrvatski jezik, komunikaciju, govornništvo i tako dalje. Zašto se nije uzelo u obzir sve što je učinjeno prethodnih godina, a učinjeno je mnogo i kvalitetno? Ne spori se da bi u takvoj skupini trebali biti i istaknuti učitelji i nastavnici iz škola koji bi se birali po kriterijima izvrsnosti.

Izričem i neslaganje s uvođenjem opisnih razina usvojenosti u ishodima. Je li se ikada praksa opisnoga ocjenjivanja pokazala dobrom? Nije. Kako bi igra skrivača brojčanih ocjena trebala biti motivirajući čimbenik u odgoju i obrazovanju učenika? Očekivali bismo također i znatan udio zastupljenosti bibliografskih jedinica autoriteta iz jezikoslovlja hrvatskoga jezika i ostalih srodnih znanosti, međutim, ostajemo uskraćeni za one najbitnije. Ta se primjedba osobito odnosi na izbor literature koju autori navode. Namjera mi nije sporiti se s navedenim naslovima, nego upozoriti na temeljne međaše u izgrađivanju hrvatskoga jezika, koje ovaj popis ne dodiruje. Postavlja se pitanje što znači izgrađivati uputnike bez bogate prošlosti? Kakav je to narod koji nema prošlosti koja se utkala u sadašnjost i koji nema jasan uvid u budućnost? To znači gubitak identiteta naroda koji govori hrvatskim jezikom. Je li to bila namjera ovih autora uputnika? Je li moguće da se odlučivanjem za određeni suženi metodički uvid zaboravljaju istaknuti jezikoslovci druge polovice 20. stoljeća koji su svojim radovima unaprijedili jezikoslovlje i dali značajan doprinos razvoju jezikoslovlja hrvatskoga jezika?

Prof. dr. sc. Yvonne Vrhovac

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Osvrt na prijedlog predmetnoga kurikula Francuskoga jezika

Budući da sam već više od pedeset godina uključena u problematiku glotodidaktike - na praktičnoj (nastavnik u razredu dvadeset godina) i na teorijskoj razini (trideset godina) i budući da sam imala priliku (a dakako i čast) osobno sudjelovati u izradi HNOS-a, NPIP-a i NOK-a sa skupinom vrlo kompetentnih osoba, s velikim sam zanimanjem očekivala prve rezultate rada Stručne radne skupine za Francuski jezik.

Dio koji slijedi odnosi se na istupe gospodina Borisa Jokića u medijima općenito, a poglavito u emisiji HRT-a „Nedjeljom u 2” (19. ožujka 2016.) vezanoj uz izradu nacionalnoga kurikula. Iz medija, a i od nekih kolega, saznala sam da je sadašnjemu vodstvu izrade kurikula osnovna namjera ponuditi dokument koji će pridonijeti

poboljšanju kvalitete nastave općenito (Nas zanima nastava Francuskoga jezika.) te omogućiti nastavnicima veću samostalnost i kreativnost. Smatram stoga kako je već od samoga početka učinjena velika pogreška tvrdeći uopćavanjem kako je prijašnji plan i program bio zastario i neefikasan. Naime, ovaj sadašnji bit će mnogo kvalitetniji i efikasniji jer ga izrađuju kompetentne osobe. Uopćavanjem cijeloga kurikula, odnosno kurikula svih predmeta, ne može se analizirati i kritički raspravljati o kurikulu pojedinoga predmeta. Možda se mogu analizirati samo pojedini dijelovi kurikula različitih predmeta (na primjer strategije učenja ili služenja znanjem), stoga pri generaliziranju loših strana prijašnjih kurikula ne vidim nikakvu sličnost, a ni vezu između, primjerice, kurikula predmeta Priroda i društva i Francuskoga jezika.

U emisiji „Nedjeljom u 2” gospodin Jokić citira primjer loše sastavljenoga kurikula iz 1994. godine za predmet Informatika. Apsolutno se slažem s mišljenjem gospodina Jokića nakon što je opis toga predmeta javno na televiziji pročitao. No, proizlazi li iz toga, kako je gospodin Jokić pokušao objasniti, postojanje loše sastavljenih kurikula na osnovi ovoga iz Informatike? Znači li to da je kurikul Francuskoga jezika - napravljen tek prije deset godina - jednako tako loš kao kurikul za predmet Informatika iz 1994. godine???

Osim svega, gospodin Jokić s ponosom tvrdi kako ovaj novi kurikul izrađuju kompetentne osobe. Logično zaključujemo iz toga kako su se u ranijim godinama ovim ozbiljnim pitanjima bavile nekompetentne osobe. Smatram ovu tvrdnju uvredljivom (ne za mene koja sam niz godina opetovano sudjelovala u mnogim djelatnostima važnima za naš školski sustav), nego za sve osobe koje su zajedno sa mnom zdušno, marljivo i samozatajno (vrlo često uz minimalnu novčanu naknadu) radile u mojoj skupini na izradi prijašnjih kurikula. Zaista je deplasirano i uvredljivo da se na ovakav način, javno i u medijima, diskreditiraju kompetencije autora prijašnjih kurikula. Ovakva razmišljanja podsjećaju na ispade osoba u javnom i/ili političkom životu koje gotovo uvijek, ponovno i neizostavno, tvrde kako je sve što je prije napravljeno potrebno odbaciti jer sada dolaze novi, mnogo bolji i suvremeniji uradci koje su izradile sposobne osobe.

Stručna radna skupina predmetnoga kurikula za Francuski jezik

Smatram da se osobno nalazim u vrlo delikatnoj situaciji razmišljajući o novome kurikulu pa bih ipak dobrohotno sugerirala Stručnoj radnoj skupini predmetnoga kurikula za Francuski jezik da iz ranijih kurikula zadrži sve ono što je dobro i što provjereno dobro funkcionira u didaktičkoj sredini. Pa nije prošlo ni deset godina od izrade novih kurikula! Ako ima toliko spektakularno novoga i revolucionarnoga na planu nastave živih jezika, a izostavljeno je u prijašnjim kurikulima, molim radnu skupinu da me kao glotodidaktičara pouči u tome. Pa znatnih promjena zaista nema mnogo. Zbog kratkoće vremenskoga roka ukratko bih se osvrnula samo na neke elemente iz područja temeljnih kompetencija propisanih za niže razrede osnovne škole (1. – IV. razred / 70 sati). Dakle, analizirajući kurikul Francuskoga jezika za niže razrede osnovne škole u nastavku ću uglavnom iznijeti načelne primjedbe i prijedloge do kojih sam došla nakon višekratnoga čitanja dokumenta.

Pitam stručnu radnu skupinu kompetentnih osoba kako je zamislila da će komunikacijska jezična kompetencija funkcionirati bez općih kompetencija, odnosno općih znanja, koja se kod učenika mlađe dobi najčešće odnose na empirijska znanja. Jasno je kako je stečeno znanje neposredno povezano s učenjem jezika. „Opće kompetencije su one koje nisu isključivo jezične već se koriste za bilo koju aktivnost, uključivši jezičnu” piše u ZEROJ-u (str. 9). Pitam se tko će birati sadržaje općih znanja. Kako će svaki pojedini nastavnik i po kojim kriterijima izabirati prikladne sadržaje/domene na osnovi kojih bi trebao (uz prikladne metode rada i strategije) realizirati odgojno-obrazovne ishode, a uzevši u obzir kognitivni i afektivni razvoj djeteta te dobi, ali i poznatu činjenicu kako je dijete u toj dobi neobično egocentrično i kako ga zanimaju sadržaji iz njegove okoline, to jest iz njegove domene interesa?! Znači li da će ovakvim pristupom kakav se nudi jednoga dana jedan nastavnik obraditi temu crvene ribice kao kućnoga ljubimca, a drugi će nastavnik govoriti o majmunu iz zoološkoga vrta, dok će treći govoriti o užini iz područja obroka, četvrti o trapericama i majici iz sadržaja odjeće? Kako su ovim pristupom osigurane obrazovna vertikalna, kontinuitet i progresija??? Kojim će se didaktičkim materijalima nastavnik služiti kako bi ostvario ishode koji se navode???

1. Smatram da kod procesa učenja i usvajanja stranoga jezika s učenicima ove dobi opća znanja/domene, odnosno tematski sadržaji, isto kao i jezični sadržaji moraju **bezuovjetno** biti definirani. Gdje su nam jezični sadržaji??? Osim tematskih znanja pitam stručnu radnu skupinu kako je mogla izostaviti jezične sadržaje, a riječ je o komunikacijsko-jezičnoj kompetenciji. Samo su na jednome mjestu spomenuti leksički sadržaji i to vrlo površno „*primjereni razvojnoj dobi učenika*”!!! Što to znači? Što znači „primjeren” i tko će odlučiti je li neki sadržaj primjeren jednome učeniku, a nije primjeren drugome? Rezultati ovakvoga pristupa vjerojatno bi se trebali vidjeti u razinama usvojenosti ishoda. Svi jezični sadržaji o kojima se govori u uvodu - ali samo na teorijskoj razini - trebali bi biti neizostavno navedeni i na fonološkoj, ortoepskoj, ortografskoj, gramatičkoj i semantičkoj razini i tako dalje.

Pitanje je jedna od osnovnih i najviše upotrijebljenih strategija u radu s djecom te dobi kako bi sugovornik stupio s djetetom u komunikaciju. No, koja će pitanja, to jest koji oblik pitanja, nastavnik ili drugi učenik upotrijebiti u dodiru s djetetom? O tome ni riječi. Postoji opsežna literatura o vrsti i formi pitanja u komunikaciji s djetetom. Kako će neki nastavnik interpretirati ishod „*povezuje grafijsku sliku riječi s njezinim izgovorom*”? Koji će primjer veze fonema i grafema uzeti? Ovako nedefiniran pristup sigurno ne garantira različite razine usvojenosti kako je navedeno u kurikulu, a nekmoli iznimnu razinu. Najvjerojatnije će najčešća razina biti zadovoljavajuća razina, a to nije cilj poučavanja i učenja francuskoga jezika.

Treba razumjeti i prihvatiti činjenicu da nastavnik nema vremena a ni kompetencija za traženje i pronalaženje prikladnih sadržaja, za njihovu razradu i uporabu primjerenih metoda rada te razvijanje aktivnosti kako bi došlo do razvijanja komunikacijske kompetencije. Ova vrsta „nametnute” samostalnosti ne vodi u krajnjemu cilju kvaliteti nastave, a kamoli raznolikosti i kre-

ativnosti. Prepustimo izbor tematskih i jezičnih materijala osobama koje su za to obučene.

2. U razradi preporuka za ostvarivanje ishoda u sve tri domene i za sva četiri razreda osnovne škole na samo dva mjesta nalaze se skromne metodičke preporuke. Nastava stranoga jezika u ranoj školskoj dobi vrlo je zahtjevan proces. Nastavnikova uloga u toj je dobi od iznimne važnosti. Nastavnicima bi valjalo dati bogate, detaljno razrađene metodičke upute kako pristupiti različitim didaktičkim aktivnostima, kojim se oblicima rada služiti, kako organizirati razredni prostor za djelotvornu izvedbu nekih aktivnosti. Od aktivnosti koje se odnose na djelatnosti čitanja i pisanja treba pružiti točno razrađene upute. Što znači ishod (očekivan početkom drugoga polugodišta 1. razreda!!!) „*učenik prepisuje učestale riječi primjenjujući pravopisna pravila*”??? Učenik je tek započeo s učenjem stranoga jezika. Kada je imao vremena i prilike usvojiti ta pravopisna pravila nakon što mu ih je nastavnik objasnio, nakon što ih je razumio, a sada ih treba znati i prikladno primijeniti!!!??? A tek je nekoliko mjeseci u školi!?! Među metodičkim uputama piše samo da se učenje i poučavanje temelji na multisenzornim komunikacijskim aktivnostima. Što to znači? A gdje je ovdje pokret? (Vidi Petar Guberina: „Zvuk i pokret u jeziku”.) Gdje su pri učenju, poučavanju, utvrđivanju sadržaja geste? Geste korištene dok učenik sjedi na svojem mjestu ili pak geste i pokreti u prostoru??? Dobro je poznata činjenica kako učenici te dobi lakše usvajaju i memoriraju jezične strukture ako su popraćene pokretom i gestama. Treba detaljnije definirati nastavnikovu ulogu kod učenika te dobi posluživši se teorijom sovjetskoga psihologa Vigotskoga i njegovim „zonama bliskoga razvoja”. Nastavnik pri usvajanju novih struktura ciljnoga jezika s učenicima/djecom te dobi igra krucijalnu ulogu.
3. U domeni B i području međukulturne komunikacijske kompetencije valjalo bi u uvodu ispraviti termin frankofone kulture u oblik frankofonih kultura (množina) jer pretpostavljam kako će nastavnik u početku s pomoću nekih sadržaja spomenuti/govoriti učenicima o uporabi francuskoga jezika u različitim europskim frankofonim zemljama kako bi ih kasnije uputio u uporabu francuskoga jezika u frankofonim zemljama i izvan Europe.
4. U domeni C – Samostalnost u ovladavanju jezikom skupina autora bavi se uglavnom strategijama. Najčešće se ponavlja iskaz „*uporaba temeljnih strategija*”. Koje su to strategije? Što znači temeljne??? Spada li ponavljanje pjesmica i brojalica na glas u temeljne strategije? Tko je učenike poučio uporabi tih strategija? Gdje je tu nastavnikova uloga kao i metodičke upute kako, gdje i kada se učenik njima treba koristiti?

No, najveći propust u ovoj domeni vidim u činjenici da u odjeljku Samostalnost u ovladavanju jezikom **nigdje** nije spomenut ni razrađen proces samovrjednovanja. A kako bismo došli do toga krajnjeg ishoda, moramo razviti kod učenika sposobnost razvijanja njegove aktivne uloge pri planiranju sadržaja, usvajanju toga sadržaja, praćenju osobnoga napretka, sposobnosti samopromatranja, samoispravljanja i konačno samovrjednovanja. Kako se moglo zaboraviti na te nezaobilazne procese i aktivnosti u suvremenoj nastavi??? Ovdje bi nezaobilaznu ulogu odigrala uporaba *Europskoga jezičnog portfolija*.

Nije niti spomenut. Njegova je uloga višestruka. Pored razvijanja sposobnosti samopromatranja i samovrjednovanja pomaže učeniku kako bi razvio osjećaj posjedovanja višejezičnosti. Nigdje, ni u kojim ishodima bilo kojega razreda ovoga novog nacionalnog kurikula za Francuski jezik, nisam vidjela da je ova stručna radna skupina uputila nastavnika na činjenicu kako pri nastavi jednoga jezika može iskoristiti učenikovo postojeće znanje nekoga drugog jezika (naučenoga u školi ili u nekome drugom okružju) i tako razviti svjesnost o korisnosti višejezičnosti, o postojanju transverzalnih kompetencija, a dakako i mogućnosti posjedovanja parcijalnih kompetencija.

Smatram također velikim propustom da se u IV. razredu pa i nadalje nigdje ne odvajaju ishodi pa ni razine usvojenosti koji se odnose na učenike uključene u proces učenja od I. do IV. razreda (dakle tijekom četiri godine) od onih koji opisuju ishode i razine usvojenosti učenika koji tek započinju s učenjem francuskoga jezika od IV. razreda nadalje. Također smatram kako bi bilo poželjno, a i vrlo korisno, kada bi se radne skupine za izradu nacionalnih kurikula za žive jezike međusobno više dogovarale i surađivale. Sada je prilika da upitam kako to da su u kurikulu za Njemački jezik navedeni i opisani jezični sadržaji, a nailazimo i na korisne metodičke upute nastavniku za rad, a kod drugih jezika toga nažalost nema.

Po mome mišljenju u dijelu nacionalnoga kurikula za Francuski jezik koji sam pregledala (od I. do IV. razreda) trebalo bi mnogo toga izmijeniti, dodati i doraditi kako bi ovaj dokument stvarno poslužio svrsi, a to je da budu navedeni prikladni sadržaji (tematski i jezični), da ciljevi i ishodi učenja budu jasno strukturirani kako bi pomogli nastavnicima pri izboru i uporabi prikladnih metoda, pristupa i aktivnosti uz pomoć kojih će se ishodi moći ostvariti i vrednovati, a i autorima će ovakav dokument poslužiti kao okvir za izradu udžbenika i didaktičkih materijala. Sve svoje primjedbe iznijela sam iskreno i u dobroj vjeri u nadi da će stručna radna skupina kompetentnih osoba razmisliti o njihovu prihvaćanju. Ujedno želim stručnoj radnoj skupini odati priznanje na velikome uloženom trudu i dosada napravljenome poslu u prekratko vrijeme.

4.4 Širi aspekti kurikula

Dr. sc. Sanja Bilač, dipl. učiteljica

Osnovna škola Spinut, Split

Recenzija Okvira za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama

Načelna je ocjena i zamjerka Okvira za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama što se u dokumentu CKR-a ne polazi od analize stanja u hrvatskoj školskoj praksi. Osim izostanka rezultata relevantnih i recentnih studija i spoznaja o stanju u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi, izostaje i distinkcija u razinama aktivnosti koje se već provode u praksi kako bi se neke dodatno razvijale i poboljšale, a druge, primjerice, mijenjale. Kako u „krovnome kurikulumnom dokumentu”, koji se opisuje „*smislenom, sustavnom i korjenitom promjenom sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske*”, nije razvidna analiza stanja i uvid u problematiku školske prakse, posljedično su izostale pretpostavke za definiranje problema i metodologiju, što se u konačnici odrazilo na operacionalizaciju. I u ovom primjeru razvidno je nepoznavanje i nerazumijevanje problema u praksi. Obrzlažući „velike prijelaze”, zanemaren je jedan od „najtežih” prijelaza za svu djecu, a posebno za djecu s teškoćama, a to je prijelaz iz razredne u predmetnu nastavu.

Druga primjedba odnosi se na razumijevanje koncepta inkluzije i pristup razvijanju inkluzivne odgojno-obrazovne prakse kako je predstavljena u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama. U svjetskim se obrazovnim politikama koncept inkluzivnoga odgoja i obrazovanja općenito razmatra temeljnim načelom odgojno-obrazovnih sustava i važnim čimbenikom razvijanja kvalitete odgoja i obrazovanja. Kako je i u Europi jedan od najvećih problema bavljenje razlikama ili različitostima u učionicama te s obzirom na opću prihvaćenost prava djeteta na različito učenje, inkluzivna se odgojno-obrazovna praksa prihvaća izazovom koji omogućava promjenu paradigme poučavanja i razvijanje kvalitete škola. S druge strane, u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama „inkluziji” se pristupa izdvojeno pa se može zaključiti kako je riječ o nastavku integracije odnosno prilagođavanja, a ne razvoju inkluzije, to jest uključivanja. Dodatno, kako se integracija već godinama razvija u sustavu, kurikulumno ostajanje na toj razini moglo bi implicirati ozbiljnim zaostajanjem hrvatske odgojno-obrazovne prakse u europskome kontekstu te neostvarivanju prava djeteta na različito učenje.

U nastavku je izdvojeno nekoliko primjera i obrazloženja primjedbi.

- Nacionalni kurikulski dokumenti hijerarhijski su organizirani i odnose se na cjelokupan sustav odgoja i obrazovanja (Okvir nacionalnoga kurikula), na različite razine i vrste odgoja i obrazovanja (npr. Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje ili Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje), na određene njegove dijelove (npr. Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik ili Nacionalni kurikulum međupredmetne teme Poduzetništvo) i na posebnosti odgojno-obrazovnoga procesa za određene skupine djece ili mladih osoba (npr. Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika ili Nacionalni kurikulumi na jeziku i pismu nacionalnih manjina). *„Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (dalje: Okvir) dokument je kojim se određuju kurikulumski aspekti odgoja i obrazovanja djece i učenika s teškoćama te čini osnovu za primjenu svih nacionalnih kurikula, područja kurikula, kurikula nastavnih predmeta i kurikula međupredmetnih tema kod djece/učenika s teškoćama.”* Okvirom za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama inkluzija se razmatra kao izdvojeni dokument, to jest *„kurikulumski aspekt odgoja i obrazovanja djece i učenika s teškoćama”* umjesto njegova uključivanja kao sastavnoga dijela Nacionalnoga kurikula za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. Takva podjela i izdvajanje djece s teškoćama nije u skladu s općim poimanjem koncepta inkluzije.
- Učenici s teškoćama imaju pravo školovati se na ravnopravnoj osnovi i s istim mogućnostima za napredovanje u ostvarenju njima primjerenih odgojno-obrazovnih ishoda temeljenih u pojedinim nacionalnim kurikulumima nastavnih predmeta. Da bi se u tome uspjelo, potrebno je u osnovnim sastavnicama kurikula (odgojno-obrazovnim ishodima, pristupima učenja i poučavanja te vrednovanju) provesti određene prilagodbe kako bi se osiguralo da svaki učenik s teškoćama ostvari pravo na iskustvo učenja koje je njemu, s obzirom na njegove potrebe, najprimjerenije. Navedeno svjedoči kako je u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama riječ o promjeni termina, ali ne i o promjeni pristupa. Jer unatoč tome što se koristi koncept inkluzije, dokument svjedoči integraciju. Umjesto uključivanja primjenjuje se prilagođavanje. *„Djeca i učenici s teškoćama su oni čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničuju njihovo učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu te sukladno tom imaju teškoće u učenju i odrastanju.”*
- Osim, najblaže rečeno, nespretnosti u definiranju djece s teškoćama, razvidan je i vrlo površan pristup. Imenuju se kao „oni” kojima se *„u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničuje njihovo sudjelovanje”*?! *„Polaskom u osnovnu školu nužno je nastaviti sustavno praćenje radi utvrđivanja teškoća koje prije nisu bile primijećene te sekundarnih teškoća (emocionalnih teškoća, problema u ponašanju i dr.). Prepoznavanje pojavljivanja dodatnih teškoća sastavni je dio kontinuiranog praćenja i procjene tima za podršku.”* Zašto se sustavno praćenje povezuje isključivo s teškoćama? A što je s napretkom? Postignu-

ćima? Prednostima? Talentima? „Bez obzira na to kojoj skupini pripada, dijete/učenik s teškoćom ostvaruje pravo na osobni kurikulum, a time i na primjerene oblike odgojno-obrazovne podrške.” Što za dijete s teškoćom znači pravo na dokument - osobni kurikulum?!

- „Ako postizanje planiranih odgojno-obrazovnih ishoda izostaje unatoč promjenama u pristupima učenja i poučavanja, ili ako tim za podršku škole procijeni da je potrebno, učenik se upućuje na procjenu kod vanjskih stručnjaka (liječnika raznih specijalnosti i dr.) te kod stručnjaka koji nisu zaposleni u školi (npr. edukacijskih rehabilitatora, logopeda, psihologa, socijalnih pedagoga) radi utvrđivanja razvojnih odstupanja, odnosno teškoća. Tim za podršku škole vanjskim stručnjacima prsljeđuje sve važne informacije o učeniku. Podatci o učeniku čuvaju se kao službena tajna radi zaštite privatnosti. U slučaju utvrđene teškoće, tim svu dokumentaciju upućuje mjerodavnom uredu za poslove odgoja i obrazovanja sa zahtjevom potrebe promjene oblika školovanja (prilagodbe kurikula i utvrđivanja primjerene vrste osobnog kurikula).” Utvrđivanje teškoće djeteta, jedan od ključnih događaja za dijete, obitelj, školu i društvo u cjelini, „operacionaliziran” je tek u nekoliko redaka s potpuno nejasnom procedurom, nedovoljno definiranim ulogama i brigom za osiguranje vjerodostojne procjene koja određuje daljnji život djeteta i njegove obitelji. Istodobno, iskustva roditelja djece s poteškoćama, ali i školska praksa, pokazuju kako je u praksi utvrđivanje teškoće djeteta proces s mnogo problema, neprofesionalnosti i neetičnosti. Zato se od nacionalnoga dokumenta kao što je Okvir za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama koji planira provesti „duboke i korjenite promjene” s pravom očekuje rješavanje i poboljšanje aktualne prakse s jasnom i konkretnom procedurom utvrđivanja teškoće, što u ovome dokumentu nije razvidno.

Postavlja se nekoliko pitanja. S obzirom na to da se u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama argumentom koji utječe na utvrđivanje teškoće djeteta smatraju promjene u pristupima učenja i poučavanja, postavlja se logično pitanje: tko će utvrditi jesu li doista uvedene promjene u pristupima učenju i poučavanju ili su ostale samo skup lijepih želja na papiru? Dodatno, na temelju čega će se zaključiti o uvedenim promjenama? Isključivo na temelju planiranja i pisanoga praćenja? Jesu li to dovoljni argumenti za utvrđivanje djetetove teškoće? Je li profesionalno i etično donositi takve teške odluke na nedovoljno vjerodostojnim argumentima? Istodobno, ako je i došlo do promjena, hoće li se utvrditi kvaliteta provedenih promjena, odnosno hoće li se utvrditi kvaliteta obrazovnoga konteksta u koji je dijete uključeno? Jer, sukladno predloženoj utvrđivanju teškoće djeteta u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama, dijete može postati žrtvom nečinjenja u školi. Ako se tome doda činjenica kako se učitelji procjenjuju nesigurnima u vlastite kompetencije za rad s djecom s poteškoćama te iskazuju nezadovoljstvo zbog izostanka edukacije, navedena promišljanja objektivno se mogu smatrati opravdanima.

Nadalje, iako je prva rečenica o razlozima upućivanja djeteta na procjenu potpuno nejasna i sadržajno kontradiktorna, ističe se „(...) *ako tim za podršku škole procijeni da je potrebno, učenik se upućuje na procjenu kod vanjskih stručnjaka (...)*”. Dakle, procjena tima za podršku potrebna je za upućivanje na procjenu vanjskim stručnjacima. Prije svega, čini se potpuno besmislenim kako će tijelo zaduženo za procjenu omogućavati i vanjsku procjenu, to jest drugo mišljenje?! S druge strane, ovo je još jedan argument koji pokazuje kako se u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama ne poštuju prava roditelja i kako se razmatra njegova uloga u školi. Jer, ovaj prijedlog u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama implicira uskraćivanje prava roditelja na drugo mišljenje uz istodoban monopol školi. Istodobno, ne postavlja se pitanje niti daje prijedlog o pravu roditelja na suprotno mišljenje tima.

Dodatno, nije razvidno, a niti precizirano kakvo se suglasje mora postići unutar tima o prijedlogu djetetove teškoće. Praksa pokazuje kako se zahtjevi za primjerenim oblikom školovanja upućeni mjerodavnome uredu za poslove odgoja i obrazovanja vraćaju ili „ruše” na višim razinama velikim dijelom zbog različitih mišljenja unutar iste škole. Postavlja se pitanje odgovornosti struke. Je li ovaj prijedlog utvrđivanja djetetovih teškoća u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama daljnje pogodovanje neodgovornosti struke? Je li ovaj prijedlog utvrđivanja djetetovih teškoća u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama neostvarivanje prava djeteta na kvalitetno obrazovanje i različito učenje? „(...) *tim za podršku - tim u dječjem vrtiću / školi na temelju suradnje kontinuirano i sustavno pruža podršku djeci/učenicima s teškoćama. U dječjim vrtićima tim čine odgajatelji, stručni suradnici, roditelji djeteta s teškoćama i pomagači, a u školama razrednik, učitelji, članovi razrednog vijeća, stručni suradnici, mentor na praktičnoj nastavi / stručnoj praksi izvan škole, pomoćnik u nastavi, školski liječnik te po potrebi drugi specijalizirani stručnjaci i mobilne službe podrške centara inkluzivne potpore, roditelji i učenik.*”

U trećemu poglavlju, u kojemu se razmatraju smjernice za utvrđivanje djetetovih teškoća, razvidna je nekonzistentnost i neargumentiranost u prijedlozima kojima se ozbiljno ugrožavaju prava pojedinih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a u školskoj se praksi ne stvaraju perspektive za napredak. Tako se, primjerice u definiranju tima za podršku, bez obrazloženja i argumenata u jednoj skupini neopravdano isključuju roditelji djece s teškoćama. Odnosno, u vrtićkome timu roditelj se smatra članom tima, a u školama se definira članom „po potrebi”. Unatoč recentnim i relevantnim istraživanjima koja ukazuju na značenje suradnje s roditeljima, a njihovu uključenost potvrđuju važnim čimbenikom u razvijanju inkluzije, u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama njihova se uloga definira „po potrebi”.

- „*Najmanje dva puta godišnje, a po potrebi i češće, tim za podršku sastavlja izvješće o napredovanju djeteta/učenika. Dobiveni se podatci rabe za vrednovanje osobnog kurikulumu te izradu daljnjih prilagodba, vodeći brigu o potrebama djeteta/učenika. Tim radi u punom sastavu najmanje dva puta godišnje, a na ostale*

sastanke koordinator tima poziva članove 'po potrebi'. U Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama jasno je definirano sastavljanje izvješća, ali ne i tempo i dinamika rada tima. Je li dostatan rad tima dva puta godišnje? U kojim vremenskim razmacima? Na početku i završetku godine?

- „Cjelovit sustav podrške djeci i učenicima s teškoćama ujedinjuje različite mehanizme podrške: podršku u učenju, komunikacijsku podršku, podršku u kretanju, psihološku podršku i savjetovanje, kao idodatne specifične oblike podrške, što znači zadovoljavanje različitih individualnih odgojno-obrazovnih potreba djece/ učenika i razvijanje njihovih potencijala, uzimajući pritom u obzir njihove sposobnosti, pristupe i stilove učenja (načine na koje dijete/učenik najbolje uči), razlike u individualnim putovima razvoja i dinamici napredovanja u učenju, osobne interese i motivacijske čimbenike itd. U sljedećim će poglavljima (5. i 9. poglavlje) biti iscrpno predstavljene oblici odgojno-obrazovne podrške za djecu i učenike s teškoćama.” Oblici odgojno-obrazovne podrške, u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama, odnose se na prilagodbu kurikula te posebne oblike individualne i skupne podrške. Osim prilagodbe odgojno-obrazovnih ishoda predlažu se i prilagodbe učenja i poučavanja, ali bez predloženih rješenja o sustavu kontrole kvalitete primijenjene podrške, što ozbiljno ugrožava vjerodostojnost predloženoga. Moglo bi se zaključiti po narodnoj: „Kadija te tuži, kadija ti sudi.” ili „U njih su i sukno i škare!”.
- „U osnovnoj i srednjoj školi moguće je za učenike s teškoćama planirati sporiji prolaz kroz kurikulum kada za tim postoji potreba koja proizlazi iz funkcionalnih sposobnosti. To znači da se ishodi planirani u jednoj školskoj godini mogu ostvariti do kraja određenog odgojno-obrazovnog ciklusa u osnovnoj školi, odnosno tijekom dvije godine u srednjoj školi za pojedine ili sve predmete.” Jedna od prilagodbi, predviđena Okvirom za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama, jest i prilagodba tempa učenja i poučavanja. Iz gore navedenoga citiranog teksta razvidna je nepreciznost u definiranju i objašnjavanju pojmova. Jer što znači, u vremenskome kontekstu, „do kraja određenog odgojno-obrazovnog ciklusa”? Kako će se u praksi tumačiti ta nedorečenost i nepreciznost? I postavlja se pitanje jesu li neostvareni ishodi rezultat poteškoće ili nerealno i nekompetentno postavljenih ishoda? U konačnici, je li profesionalno i etično donositi ovako „teške” odluke bez valjanih argumenata? Je li ovaj prijedlog Okvira za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama u interesu djeteta s teškoćama?
- „Privremeni su oblici odgoja i obrazovanja nastava u kući, nastava u zdravstvenoj ustanovi i nastava na daljinu.” Predložene oblike odgoja i obrazovanja, predviđene Okvirom za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama, predlažemo dopuniti još jednim oblikom školovanja: „škola u kući” za učenike koji u odgojno-obrazov-

nome sustavu nemaju priliku učiti u kvalitetnome odgojno-obrazovnom školskom okruženju te razvijati specifične individualne potrebe. Možda bi usvajanje ovoga prijedloga potaknulo veću brigu o osiguranju kvalitete školske prakse? Jedno je sigurno - omogućilo bi i djetetu i roditelju pravo na izbor i priliku.

Uloga učitelja u razvijanju inkluzivne školske prakse

- proučiti postojeću dokumentaciju o učeniku s teškoćama
- pratiti psihofizički razvoj učenika, odgojno-obrazovne potrebe učenika, njegova postignuća, uratke i ponašanje u školskome kontekstu
- upoznati tim za podršku s uočenim odstupanjima i surađivati s roditeljima radi zajedničkoga upućivanja vanjskome stručnjaku, ovisno o vrsti teškoće
- u skladu sa specifičnim potrebama učenika s teškoćama prilagođavati okruženje, postupke, metode i oblike rada te izrađivati i primjenjivati individualizirane materijale za učenje u suradnji s timom za podršku
- sudjelovati u radu tima za podršku u izradi školske dokumentacije za praćenje napretka učenika te stvaranju stručnoga mišljenja i prijedloga najprimjerenijega programa podrške za učenika s teškoćama
- izrađivati, provoditi i vrednovati osobne kurikule za učenike s teškoćama za svoje područje / svoj predmet
- redovito stvarati prilike za optimalnu uključenost djeteta/učenika u odgojno-obrazovni proces postavljajući jasna i visoka očekivanja primjerena njihovim sposobnostima i sklonostima
- stvarati povoljno emocionalno ozračje za uključivanje učenika s teškoćama.

Iako rezultati studija identificiraju ulogu učitelja ključnom u razvijanju inkluzivne školske prakse, u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama ona je nedovoljno istaknuta i konkretizirana. S obzirom da se u praksi već odvijaju uloge poučavanja, praćenja, upoznavanja i sudjelovanja u radu tima, predložene u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama, pozitivne bi se promjene mogle usmjeriti na razvijanje kompetencija, profesionalni razvoj, razvijanje inkluzivnoga razreda, pozitivnih primjera inkluzivne školske prakse, diferencirana poučavanja te razvijanje uloge refleksivnoga praktičara koji kritički promišlja, prati i evaluira vlastitu praksu. Zaključno, prijedlog uloge učitelja u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama u konačnici će utjecati isključivo na daljnju birokratizaciju uloge učitelja.

Uloga svih nositelja kurikula općenito je Okvirom za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama nedovoljno konkretizirana i operacionalizirana za razvijanje poboljšanja u praksi. Općenito, izostaje definiranje odgovornosti i sustav evaluacije kvalitete. Praksa pokazuje kako sustav

jednako mazi, štiti, ali i plaća učitelje koji su barijera uključivanju djece s teškoćama u svoj razred/školu, učitelje koji ne žele ulagati u svoje poučavanje više od sadržaja opisanih u priručnicima izdavačkih kuća kao i učitelje koji snažno razvijaju svoje kompetencije i unapređuju inkluzivnu praksu. Ovakav prijedlog Okvira za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama takav pristup osigurava i u budućnosti.

Na kraju rezimirajmo načelne zamjerke prijedloga u Okviru za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama. Može se zaključiti kako u dokumentu nisu razvidni poznavanje, razumijevanje, analiza stanja i problematika aktualne hrvatske školske prakse u kontekstu školovanja djece s teškoćama, što se odrazilo na nedovoljno konkretiziranu i manjkavu operacionalizaciju, a čime se znatno dovodi u pitanje opravdanost, primjenjivost i implementacija u školskoj praksi te povreda prava djece i roditelja. U prijedlozima Okvira za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama uloge nositelja kurikula vrlo su općenite, a u potpunosti izostaje definiranje njihove odgovornosti i sustava evaluacije kvalitete školske prakse. S obzirom na navedeno te konzistentnost u nepreciznosti, definiranju i objašnjavanju pojmova i prijedloga ovaj bi dokument u praksi prije mogao implicirati daljnju birokratizaciju negoli poboljšanja u razvoju inkluzivne školske prakse i kvalitetnijih uvjeta školovanja djece s teškoćama. U kontekstu inkluzivnoga odgoja i obrazovanja prijedlozi Okvira za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama mogu se smatrati „korakom unatrag” u odnosu na postojeću hrvatsku praksu i svjetske trendove.

Mr. Sanja Canjek Androić

Osnovna škola Pavleka Miškine, Zagreb

U prijedlogu Nacionalnog kurikulumata nastavnog predmeta Priroda i društvo značajne razine usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda je zbunjujuće. Nadalje, od učenika se očekuje ostvarivanje svih odgojno-obrazovnih ishoda. Kako će dolje navedene ishode učitelji moći procijeniti? Jesu li oni mjerljivi? Npr. u prvome razredu C.1.1 „Učenik zaključuje o sebi, svojoj ulozi u zajednici i uviđa vrijednosti sebe i drugih”. U drugome razredu C.2.1 „Učenik uspoređuje ulogu i utjecaj pojedinca i zajednice na razvoj identiteta te promišlja o važnosti očuvanja baštine”.

I iskusnijemu nastavniku ne mora biti jasno kako će mu predloženi ishodi i razrade istih za pojedine koncepte pomoći u planiranju i ostvarivanju poučavanja? Hoće li učitelji sami birati sadržaje kojima će osigurati ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda? Hoće li biti osigurani udžbenici kao ovi sadašnji koji prate nastavni plan i program ili će literatura biti difuzno-kreativna s ciljem ostvarenja propisanih ishoda? Prijedlog istraživačkoga pristupa pisan je dosta općenito jer autori predlažu da „učitelj samostalno odlučuje kada i na kojim će se primjerima ti ishodi ostvarivati u učenju i poučavanju”. Hoće li učitelji znati i kako valja poučavati ako im samo dopustimo

da to smiju činiti? Naposljetku, jesu li učitelji dovoljno motivirani za sve to? Kako bi se kvalitetno pripremili za nastavu, učitelji razredne nastave trebat će dobro poznavati dokumente, ukupno njih 24. Od Nacionalnog kurikul(um)a sedam područja kurikula, sedam međupredmetnih kurikula, šest predmetnih kurikula, tri okvira za vrednovanje procesa i ishoda učenja. Ako bismo i imali vrhunski motivirane učitelje, neke veoma ambiciozne ishode moguće je ipak ostvariti samo uz stručnu pomoć.

I naposljetku, ali ne i najmanje važno, svjedoci smo, usprkos primjeni modernih informacijskih tehnologija, ogromnoga povećanja papirnate administracije u školama. Hoće li nova reformirana kreativna škola, kao i uvijek do sada, donijeti i nove kreativne pakete administriranja, utabličavanja i mapiranja? Brojni predmetni kurikuli na kraju sadrže i izdvojena mišljenja članova radnih skupina. Ovo se u prvi mah čini kontradiktornim da se ljudi ne slažu s poslom koji su sami obavili, čak vjerojatno za to primili i neku naknadu. Dakle, već u začetku, u prijedlogu nacionalnih predmetnih kurikula neki naši stručnjaci i kolege izrazili su svoju zabrinutost pojedinim aspektima Nacionalnog kurikuluma koje smatraju problematičnima.

Prof. emer. Igor Čatić

Fakultet strojarstva i brodogradnje Sveučilišta u Zagrebu

Priprema za obrazovanje tijekom životnoga vijeka

Namjera mi je ukazati na potrebu odgoja i naobrazbe za životni vijek, posebno za trans-Z-naraštaj koji će doživjeti i 22. stoljeće. Zato ću predstaviti koncept STEAL. Taj je koncept namijenjen pripremi za obrazovanje tijekom radnoga vijeka i treće dobi.

Reforma naobrazbe u službi informacijskih lobija

Sada je definitivno jasno da je i najnoviji prijedlog CKR-a u funkciji pretežno stranih tvrtki koji trebaju zombi-obrazovano pučanstvo. Trenutačno rad na terenu obavljaju privatni poduzetnici, ali i javne ustanove. Za najnadarenije već će se pronaći elitne škole i sveučilišta. To su djeca 'crnih vračeva' kojima upravljaju zombiji. A njih je tek koji postotak. Izraz zombi posudio sam od njemačke autorice Ariane Kunze (VDI-N, rujan 2016.). Priznajem i ističem da je CKR bio najbolje reklamirana hrvatska reforma. Čime se uspjelo podići na noge tisuće neobaviještenih građana? Obećalo im se rasterećenja njihove djece. Kako? Na to pitanje odgovorio je stvarni čelnik CKR-a, strateg novoga hrvatskog obrazovanja Neven Budak još 2013. godine na upit jedne pedagoginje u Zadru: „Kako mislite rasteretiti učenike pučkih škola?“. Trenutačni odgovor glasio je: „Tabletima!“. Već sam tada shvatio da se brane interesi jedne ili više stranih korporacija. I danas mislim da strane korporacije stoje iza nove orkestrirane kampanje za uvođenje Informatike u niže razrede osnovne škole.

Valja pridodati: ne samo da Hrvatska nije zrela za e-školu jer i u Njemačkoj misle da ona još nije zrela (*Die digitale Schule muss reifen*, VDI-N, 10. studenoga 2016.).

Kada nam je došao akronim STEM, u koji se sada svi zaklinju kao najvažniji dio obrazovanja (jer svi će biti 'tipkaroši', programeri ili pisari za računalom), Budaku nije bio dostupan tekst *Zašto pametna djeca ne bi trebala upotrebljavati laptop (ili tablet) u školi* (Washington Post, 16. svibnja 2016.). Meni je to bio okidač da se upozori na štetnost pretjerane dječje uporabe računala. Tekstovi koji su upozoravali na tu pojavu počeli su se množiti. Jasno stajalište zauzeo je neuroznanstvenik Goran Šimić u članku *Računala ne mogu nadomjestiti kvalitetne nastavnike i profesore* (Zg-magazin, 4. listopada 2016.). Slične su opomene sve učestalije, posebno iz SAD-a. Računalo je ipak samo alat s još uvijek nedovoljno proučenim posljedicama na cjelokupnu osobnost učenika. Neke su već sada vidljivo teške. Prvo, nikada nijedan naraštaj u povijesti čovječanstva nije bio u tako lošoj tjelesnoj kondiciji. Drugo, pretjerano druženje na društvenim mrežama potiče osamljenost i nedruštvenost, osobito mladih ljudi. Na neke probleme ukazuje i članak *Pet poremećaja i fobija za koje nitko nije čuo prije pojave interneta* (T-portal, 11. ožujka 2017.).

Bez hrvatskoga prijevoda složene kratice STEM

Akronim ili složena kratica STEM pojavio se negdje 2014. godine. Uveden je u SAD-u za njihove potrebe jer tamo su druga zvanja i zanimanja važnija od prirodnih znanosti, informatike, tehnike i matematike. Hrvatska zainteresirana javnost prihvatila je izraz STEM kao mantru: „Trebalo učiti samo matematiku, prirodne znanosti i informatiku!“. *Engineering* u hrvatskome jeziku odgovara nazivu tehnika. Tehnika je općenitiji pojam od inženjerstva (npr. industrijsko inženjerstvo) jer se njome ne bave samo inženjeri. Evo zgodne usporedbe: „Kakva je razlika između profesora kirurgije i profesora zavarivanja? Profesor kirurgije zna i može, profesor zavarivanja zna, a zavarivač može.“ Zašto profesor kirurgije zna i može? Zato jer to uči tijekom specijalizacije kada je završio studij za zvanje liječnika. Što iz toga proizlazi? Opće obrazovanje ne može obrazovati za radno mjesto kako to traže neki poslodavci. Po završetku općega obrazovanja za neka radna mjesta potrebno je dopunsko učenje od nekoliko dana, tjedana ili mjeseci, za kirurge i nekoliko godina. Kreatori CKR-a hvalili su se kako su organizirali brojne 'fizičke' rasprave umjesto danas uobičajenih e-rasprava. No, nije poznato da je ijedna održana na nekome tehničkom fakultetu u Hrvatskoj. Ili ih stvarno ne zanima Tehnička kultura, koja u osnovnome obrazovanju sudjeluje s 1,5 %. Da ne spominjem kako je odgoj ruku i odgoj mozga kroz fizički rad ruku važan i potreban. I zanemaren!

Naobrazbeno planiranje

Valjano planiranje naobrazbe za izazove budućnosti vrlo je teška zadaća. Teška jer su vatrogasne mjere i kratkoročne strategije u startu potpuni promašaj. Zbog toga pristup izradbi Strategije odgoja i obrazovanja treba biti drugačiji - dugoročan. Zadaća je nezahvalnija jer ne postoji strategija razvoja zemlje. Hoće li Hrvatska živjeti od usluga - poglavito turizma sa zdravstvenim turizmom kao lokomotivom razvoja - ili bi bilo poželjno da se reindustrijalizira s proizvodima visoke dodane vrijednosti? Tu reindustrijalizaciju svojski sprječavanju 'crni vračevi' iz znanstvene zajednice i Hrvatske udruge poslodavaca. A statistika je neumoljiva: uspješne su samo države koje

od industrije ostvaruju najmanje trideset posto bruto domaćega proizvoda. Sada je ugrožena i najuspješnija hrvatska industrija, ona turistička. Nedostaje i konobara i kuhara. Možda pod hitno trebamo tvornicu uslužnih robota.

Zbivanja od polovice 20. stoljeća na ovamo potpuno su promijenila pretpostavke za uspješno obrazovanje u sljedećemu razdoblju. Mislim na prasak informatike, novih materijala i novih proizvodnih postupaka, sve prisutnije 3D proizvodne postupke - od kuhinje do zrakoplova, od medicine do kuća. U području naobrazbe najbrže je moguće djelovati na području cjeloživotnoga obrazovanja. Vjerojatno bi bolji naziv bio „trajna naobrazba za zanimanja tijekom radnoga vijeka i život u trećoj dobi”. Ne samo oni koji rade, nego i oni u trećoj dobi, morat će učiti novosti poput onih koji danas i u visokim godinama uče rukovati pametnim telefonima ili pretraživati na mreži. Dva su primjera takve naobrazbe za zanimanje, a oba potječu iz šezdesetih godina. To su područje računalstva i mikroelektronike. Oni malobrojni koji su znali, prenosili su to znanje zainteresiranima putem savjetovanja, seminara i slično u organizaciji znanstveno-obrazovnih ustanova, strukovnih udruga, specijaliziranih obrazovnih ustanova ili zastupnika. I u jednome trenutku ta su dva područja ušla u formalno obrazovanje.

Znatno je teža zadaća reorganizirati cjelokupni sustav obrazovanja od predškole do doktorskih studija da se obrazovanici osposobe za rad do posljednje četvrtine 21. stoljeća pa i kasnije. Kako to provesti u praksi? Nude se razni modeli, npr. Paul Collard (Drugi format, 10. listopada 2013.) zalaže se za kreativno obrazovanje. Ono ima podosta praznina koje su sažete u rečenici: „*Ne može se 2013. u školi poučavati ono što će 2025. biti zastarjelo.*” Formalna naobrazba treba biti takva da učenici i studenti uče nepromjenjive zakonitosti a ne pomodne slučajeve. Primjerice, tablica množenja je nepromjenjiva. Jedino je pitanje trebali li ju učiti napamet (preporučljivo) ili će se to prepustiti da znaju izračunati samo pomoću nekoga kalkulatora (loše). Odgoj je vrijednosni, a obrazovanje informacijski sustav. Morat će se pristupiti maksimalnom poopćavanju, a naobrazbu za radno mjesto (trenutačno zanimanje) prebaciti u programe unutar poduzeća ili sustava trajnoga obrazovanja. Posebno se to odnosi na vještine ili, pomodarski rečeno, kompetencije. Poopćavanje znači sintezologijski pristup, kakav je ostvaren npr. na području injekcijskoga prešanja (tlačnoga lijevanja) ili nova sistematizacija tvari, materijala i proizvoda obuhvaćena jednom jedinom slikom. Pritom će na obrazovanje kao podlogu za uspješan radni vijek utjecati okolina toga informacijskog sustava. Svijet će biti sve prividniji (virtualniji), kiborgiziraniji, osobito informacijski, robotiziraniji i pod utjecajem rezultata na području umjetne inteligencije. Posebna su poteškoća metode poučavanja pomoću suvremenih pomagala.

Nastavu uz pomoć video-isječaka započeo sam još 1986. godine. No, što su mi predavanja postajala tehnički savršenija, studenti su sve manje bilježili, a udžbenici su im postali teret. Pamtili su samo slike. Rezultati ispita na temelju istih pitanja postajali su sve lošiji. Nedavno je na isti način o tome slabijem znanju prezentacijske nastave u Večernjem listu pisala Dubravka Salopek Weber navodeći ne samo svoje iskustvo. Ako je obrazovanje informacijski sustav, a jest, onda treba analizirati osnovne sa-

stavnice toga sustava - ulaze i izlaze iz sustava te okolinu u kojoj sustav djeluje. Grubi prikaz općega sustava sastoji se od tri dijela. Prvi je sustav postavljanja cilja, drugi informacijski, a treći izvedbeni sustav (tijek tvari i energije). Osnovni problem cjelokupne Strategije, pa tako i one CKR-a, jest izočnost sustava ciljeva. Potrebno je definirati društveno-humanističke ciljeve obrazovanja, a odluku o njima donosi uvijek i bez iznimke politika. Primjer takva društveno-humanističkog cilja jest obrazovanje za održivi razvoj u ovome stoljeću.

Sustav školovanja prva je derivacija koncepcije razvoja života u svakome društvu. Odgoj i obrazovanje služe da bi se ljudi pripremili za ostvarivanje odabranih društvenih i humanističkih ciljeva ako ih društvo ima. Znanost priprema ljude za različite uloge u proizvodnji kulturnih, bolje reći duhovnih, i materijalnih dobara; znači da priprema ljude u društveni konstrukt proizvodnje života. U Hrvatskoj od 1991. godine nema društvenoga konstrukta; obrazovanje je potpuno odvojeno od odabranih društveno-humanističkih ciljeva, kojih također nema (Slavko Kulić, 2013.). Prevedeno na jasan jezik, ne postoji dugoročna strategija što Hrvatska želi pa tako svi koji rade na nekim najavljivanim strategijama razvoja obrazovanja do 2030. godine nemaju definiran sustav postavljanja cilja rada ni sustava obrazovanja. Ono što je moguće definirati neovisno o sustavu postavljanja ciljeva jest definiranje informacijskoga ulaza u sustav obrazovanja prema određenome informacijskom izlazu. A informacijski izlaz (rezultat) jest osposobiti obrazovanika za radni vijek i treću dob. U standardnome obrazovnom procesu moraju biti zastupljene provjerene činjenice. One na mreži to nerijetko nisu.

Potrebno opće znanje u konceptu STEAL-a

Prikazat ću potrebno opće znanje, sastavljeno u obliku usavršene obrazovne piramide znanja. Zamisao o piramidi znanja potječe od Fredericka Turnera (1986.). Tijekom godina je usavršavana, posebno uvođenjem pojmova o-znanosti, koji se bave otkrićima i i-znanosti, koji se bave pretvaranjem 'iz-uma' (namjerice ovako napisano) u društveno-humanistički prihvatljivo rješenje. Izvorna piramida doživjela je niz preradbi i dopuna pa se sada naziva Turner-Čatićeva usavršena piramida znanja. Osnovna ideja pri stvaranju slojeva u piramidi jest da viši sloj proizlazi iz nižega sloja, što znači npr. da je filozofija osnova za teologiju. Želi li se nešto produbiti, mora se sići u donji sloj, npr. u matematički sloj za analitičku filozofiju. Najnovija dopuna, zamjena izvornoga temeljnog sloja kod F. Turnera, to jest Matematike slojem nazvanim Jezici, omogućila je uvođenje novoga akronima STEAL (science, technology, engineering, art, languages). Za engleski STEM njemački je izraz MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik).

Usavršena obrazovna piramida znanja (Čatić, inačica prosinac 2016.). U piramidi su slojevi: jezici, fizika i kemija označeni kao invarijantne znanosti nužne u svim ostalim slojevima neovisno je li riječ o prirodnom ili umjetnom, živom ili neživom. Važna promjena u obrazovanju treba biti u središnjemu sloju nazvanome opća tehnika sa znanostima: biologija, geologija, arheologija i antropologija. Pritom se sva tvarna zbivanja koja odlučujuće utječu na duhovne događaje mogu obuhvatiti terminom

opća tehnika - zajedničkim nazivom za prirodnu i umjetnu (čovjekovu) tehniku. Za potpunije razumijevanje usavršene piramide znanja potrebna su dopunska objašnjenja. Jezici mogu biti formalni (matematika, logika, računalstvo) i humani: vizualni, auditivni i mješoviti, koji se ostvaruju zvukovima, gestama i znakovima.

Druga novost je *art*. To je riječ koja u hrvatskome ima dvostruko značenje: umjetnost i umijeće. Prijevod riječi *technology* izazvao je najviše prijepora. Mnogi stručnjaci našli su se uvrijeđeni prijevodom informatika. Zato se po prijedlogu Aleksandra Kneževića iz zajedničkoga članka (*Trojedinstvo informacije, energije i materije* (listopad 2016.) preuzima naziv „informatistika”. Treba istaknuti razliku između informatike i informatistike. Tehnika koja obuhvaća sve aktivnosti za proizvodnju informacija je informatika (eng. Information Technology - IT, njem. Informationstechnik). Informatistika je zajedničko ime za znanstvenu disciplinu, gospodarsku djelatnost te prirodne i društvene (tehničke) tijekove i procese vezane uz informaciju. Osoba koja se bavi informacijama je „informatik”. Osobno smatram da je tijekom općega obrazovanja i školovanja smisleno poučavati informatiku kao gospodarsku djelatnost te prirodne i društvene (tehničke) tijekove i procese vezane uz informaciju. To bi bili informatičari. A tko se bavi i računalnim znanostima, on je informatik. Ovaj je tekst namijenjen čitateljima koji uspješno povezuju hrvatsko i njemačko iskustvo. Za njih se predlaže složena kratica STINK (Sprachen, Technik, Informatistik, Naturwissenschaft, Kunst). U engleskome STEAL znači: Science, Informatistics (Information Technology and Computer Sciences), Engineering, Art, Languages. Time je prikazan novi koncept općega obrazovanja od vrtića da završetka visokoškolske naobrazbe. S tim se znanjem ulazi u temeljito promijenjeni svijet rada i, kasnije, treće dobi.

Višestruka promjena radnoga mjesta

Pri planiranju formalne naobrazbe valja imati na umu kako će svaki pojedinac sve učestalije i višekratno mijenjati radno mjesto tijekom radnoga vijeka. Nemoguće je tijekom formalne naobrazbe školovati se za sve moguće izazove radnoga vijeka koji će trajati četiri-pet desetljeća. Zato je jedan od najpogubnijih zahtjeva koji sve učestalije postavljaju poslodavci: trebate obrazovati, osobito one visokoobrazovane, za radno mjesto.

Utjecaj okoline na sustav odgoja i obrazovanja

Okolina u kojoj novi naraštaji uče promijenila se u posljednjih pola stoljeća, možda i više nego tijekom dosadašnjega odgoja i obrazovanja. Te promjene mogu se sažeti u rečenicu: „Sve učestalije kiborzi žive sami zajedno okruženi robotima i avatarima”. Među pučanstvom sve je više kiborga - hibrida živoga i neživoga. Kiborzi mogu biti tvarni i informacijski. Dvije skupine kiborga su poželjne - one kojima je obilježje zamjena istrošenih prirodnih dijelova ili vraćanje funkcija (npr. vida). Problemi nastaju s kiborzima kojima se pridodaju organi koje izvorno nemaju, poput trećega uha ili ruke. Vrlo su dvojbene informacijski kiborzi, skraćeno poznati pod nazivom čipirani kiborzi. Već više od desetljeća postoje mladi ljudi koji s takvim čipovima imaju

prednost pri ulasku u klubove ili, najnoviji primjer, godišnju ulaznicu na nogometni stadion u Argentini (2016.).

O dijelu rečenice „*žive sami zajedno*” postoji istoimena knjiga američke psihologinje Sherry Turkle. Osobito mladi ljudi provode veliki dio vremena sami u svojim sobama s osjećajem da dijele svoja promišljanja i osjećaje s velikim brojem ljudi. To ih odvlači od tjelesnih aktivnosti (sa svim posljedicama) pa će se ta činjenica morati uzeti u obzir tijekom školovanja. Sve je više i robota među nama, a u tome kontekstu posebno su zanimljive dvije skupine. To su roboti koji odgajaju i uče djecu te oni koji se brinu za članove zajednice treće dobi. Konačno, osobito mladi pokušavaju stvoriti svoj prividni identitet na mreži oblikujući svoju ikonu i definirajući svoj zamišljeni životopis.

Odgoj i naobrazba za izazove budućnosti onih čiji će radni vijek završiti u zadnjoj četvrtini ovoga stoljeća ne može se ostvariti strategijama koje promišljaju razdoblje od kojih desetak ili dvadeset godina. Trajno obrazovanje koje će se morati protegnuti i na treću dob bit će zaduženo da izобрази za radno mjesto ili da uči nova znanja potrebna i u trećoj dobi. To predformalno obrazovanje postavlja potpuno nove zahtjeve. Zbog praska informacija tijekom formalnoga odgoja i obrazovanja treba stvoriti osnovu za kritičko prihvaćanje novih informacija. To je moguće postići npr. maksimalnim poopćavanjem pojedinih područja znanja. I to moraju usvojiti svi. Međutim, temeljito se izmijenila okolina u kojoj učenici odrastaju tijekom procesa formalne naobrazbe. Nažalost, ove misli potpuna su nepoznanica za one koji su osmislili CKR. (...)

Za reformiranje treba znanje

Svijet je ušao u digitalno-robotsko doba. Među ostalim, to rađa jedno od najvažnijih društvenih pitanja: kako obrazovati nove naraštaje za izazove budućnosti? Problem je svjetski, ali u ovome tekstu bit će naglasak na promišljanjima u Hrvatskoj, koja su dovela do snažne društvene podjele na zagovornike Cjelovite kurikulne reforme (CKR) i one koji smatraju da je prijedlog reforme nezadovoljavajući. Hrvatski građani u inozemstvu pokazali su zanimanje za pitanje reforme školstva. Naime, nezadovoljni kreatori CKR-a izveli su u lipnju 2016. na ulice desetine tisuća ljudi - koji zapravo nisu imali pojma što piše u prijedlozima te reforme.

Strategija reforme

Tijekom mandata Vlade Zorana Milanovića, sa strategom Nevenom Budakom na čelu, usvojena je Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Odgoj je sadržajno napušten i odbačen, a u području obrazovanja postavljeno je osam ciljeva. To su: unaprijediti razvojni potencijal odgojno-obrazovnih ustanova, provesti CKR, izmijeniti strukturu osnovnoga obrazovanja, poboljšati kvalitetu rada i društvenoga ugleda učitelja, unaprijediti kvalitetu vođenja odgojno-obrazovnih ustanova, razviti cjelovit sustav potpore učenicima, osigurati optimalne uvjete rada odgojno-obrazovnih ustanova i ustrojiti sustav osiguravanja kvalitete odgoja i obrazovanja. Nejasno je zašto se između osam

ciljeva Strategije započelo raditi samo na drugome cilju (CKR-u), to jest na promjeni nastavnih planova i programa u kurikule.

Cjelovita kurikulna reforma

Na temelju javnoga poziva sastavljen je tim od oko 380 zainteresiranih, mahom učitelja i nastavnika u osnovnim i srednjim školama. Oni malobrojni iz sustava visoke naobrazbe učestalo su pokazivali neslaganje s nametnutim konceptom rada. Rad cijeloga tima na čelu s Borisom Jokićem trajao je oko godinu dana. Kada je predložen javnosti, opsega gotovo četiri tisuće stranica, ustanovile su se brojne slabosti. Navest ću neke od najvažnijih.

Nije odgovoreno na neka temeljna pitanja. Za koje se naraštaje radi reforma? Postoji li jasna orijentacija razvoja Hrvatske? Nije uzeto u obzir da je u posljednjih četvrt stoljeća došlo do dramatične promjene demografske slike Hrvatske. O tome svjedoči izjava sadašnjega ministra znanosti i obrazovanja Pave Barišića. U razgovoru za Jutarnji list (25. veljače 2017.) ministar je rekao: „*Europska komisija usporedila je naše pokazatelje od 1991. do 2015. U tom razdoblju broj djece, odnosno učenika u Hrvatskoj znatno je smanjen, s oko 450.000 na 323.000 ili za oko 28 %. Zaključak: imamo previše škola i tako nismo dobili mogućnost povlačenja sredstava za gradnju i dogradnju škola.*” U nastavku je ministar iznio još neke važne podatke. „*Ne možemo biti posve zadovoljni postojećim stanjem, pogotovu ne opremljenošću škola u tehničkom pogledu. Ali je Hrvatska dobra po više mjerila. Neki su od njih omjer nastavnika na broj učenika, stručna sprema učitelja, izvanškolske i izvannastavne aktivnosti, nizak postotak napuštanja srednjih škola, postotak izdvajanja iz bruto društvenoga proizvoda za obrazovanje. Po tim podacima prilično dobro stojimo u odnosu na prosjek Europe. U Izvješću OECD-a (Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj) za Hrvatsku za međunarodno istraživanje PISA 2015. navodi se da je Hrvatska po kvaliteti obrazovnih sredstava škole među najboljima, treća od 69 zemalja.*”

U CKR-u izabran je model obrazovanja po „ishodima učenja”, koji nema dovoljno potvrde u praksi. A prema podacima o ocjenama na PISA testiranju izabrani su modeli poučavanja koji su ispod prosjeka zemalja OECD-a. Predloženi model CKR-a odustaje od odgoja, a obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi pretvara u „zafrkavalište” ili lunapark. Najuspješnije su prema PISA testiranju zemlje gdje je škola ozbiljan dio života. To su Kina, Hong Kong, Singapur i Japan (VDI-N, 19. veljače 2016.). Zanimljivo je da su zemlje poput Velike Britanije, Italije, Španjolske, Rusije i SAD-a po rezultatima PISA ocjenjivanja ispod prosjeka zemalja OECD-a. Nikada se nije čulo da se treba, primjerice, ugledati u švicarski model obrazovanja. Kao ni to zašto od 2001. Švicarska ima trajan porast vlastita stanovništva.

No, osnovni problem s CKR-om jest što su se njegovi tvorci dogovorili sa sindikatima. „Reformom se ne smiju mijenjati nazivi predmeta, njihovo trajanje i smanjiti broj zaposlenih nastavnika.” Time je postojeće stanje zacementirano i onemogućena je svaka kvalitetna reforma. Ne zna se iz kojih razloga, ali rad na CKR-u nije bio u zakonskim okvirima. Vjerojatno najbolji poznavatelj brojnih nedostataka predloženoga CKR-a, Petar Marija Radelj, napisao je među ostalim: „*Ima li smisla nastaviti provoditi Strategiju*

takvu kakva jest, koja stvara sve paralelne strukture, izdvaja reformu iz matičnoga Ministarstva, izmišlja institucije (povjerenstva, radne skupine) mimo i usuprot pozitivnom pravnom poretku, neusklađena je s nizom zakona? Pravi bi put bio krenuti u promjene Strategije da njezina provedba može biti unutar zakonskoga okvira. Ili preinačiti desetke zakona da prate Strategiju. Ovako nema i ne može biti reda ni sustava.” (20. siječnja 2017.).

Već se u startu pokazalo da CKR nema poveznicu prema visokoj naobrazbi. Nedostajali su oni stručnjaci u timovima koji vide cjelinu, posebno zato što je to obrazovanje za izazove budućega razdoblja. Sve je podređeno prijelazu na visoko školstvo. Koliko treba visoko obrazovanih? No, vrlo je važno i strukovno obrazovanje. A strukovno je obrazovanje u CKR-u zanemareno. Sudionici koji su radili na CKR-reformi bili su pod dva stalna (i to velika) pritiska. Usprkos znanstvenim dokazima da se u nastavi ne smiju pretjerano rabiti digitalne naprave, zbog neodgovarajućega razvoja umnih sposobnosti učenika, upravo se to nameće – na primjer robotsko programiranje ili uvođenje tableta u nastavu koji će uskoro izaći iz uporabe u korist mobilnih telefona.

Drugi pritisak jest onaj poslodavaca da se obrazuju trenutačno potrebni kadrovi. No, potreban je oprez da se ne pretjera. To su hrvatski učenici već jednom doživjeli osamdesetih godina. U šali to se zvalo obrazovanje „za đonište lijevo i đonište desno”. Apsolutno neprihvatljivo u vrijeme kada će po izlasku novih učenika iz obrazovnoga procesa mnoga postojeća zanimanja već nestati i pojaviti se nova. Dobar orijentacijski model strukovnoga obrazovanja jest njemački model.

Barata se pojmom „škola ne smije biti biflalište”, ali će po CKR-u postati „zafrkavalište”. Učenici će sami savladavati osnovne pojmove!? Primjer potrebe usustavljena poučavanja osnovnih pojmova jest riječ „materijali”, koji mogu biti fizički i informacijski. A informacijski mogu biti: analogni informacijski materijali poput knjiga, arhivske građe, materijala za sjednice i tako dalje, a digitalni informacijski materijali su digitalni zvuk, slika ili materijal razrađen za pretvaranje 3D-tiska u analognu tvorevinu. To znaju samo pojedinci. I sada će učenici iz milijuna pa i više tekstova to sami shvatiti i naučiti?

Je li se nešto promijenilo?

Hrvatska u međuvremenu i dalje nema jasnu razvojnu strategiju. Posebno ne za razdoblje kada će učenici nedefiniranoga naraštaja ući u, tada već bitno promijenjen, svijet rada. Prvi polaznici koji će učiti po reformiranim nastavnim planovima i programima na razini srednjega obrazovanja mogu ući u svijet rada tek nakon 2030. godine, a oni s visokim obrazovanjem tek iza 2035. godine. Od njih će mnogi dočekati i 22. stoljeće. (Ako do tada ne prevladaju transhumana ili čak posthumana bića.)

Posljednjih godina učestala je podjela ljudi u naraštaje. Najstariji je zreli naraštaj, rođen između 1928. i 1945. godine (autor mu pripada), poslijeratni naraštaj te naraštaji X i Y. Posebno je zanimljiv naraštaj Z, rođen između 1995. i 2009. godine. On je već ušao u svijet rada. Autor je uveo pojam da obrazovanje treba biti za post Z-naraštaj, one rođene nakon 2010. godine. Pojavile su se neke inicijative. U javno obrazovanje, svima dostupno, nekontrolirano ulazi privatna inicijativa (nabava ro-

bota sa svrhom učenja njihova programiranja) ili ustanova (e-učionice, e-matura i slično). Poseban je problem nastava prirodoslovnih predmeta na stranim jezicima u javnome sustavu odgoja i obrazovanja.

Tijekom izrade dokumenata CKR-a pojavila se složena kratica STEM za koju nema službenoga prijevoda. Područjima STEM-a daje se prevelika važnost, posebno na račun SSH-područja (društveno- humanističkih područja). Pritom treba reći sljedeće. Obrazovanje i odgoj uvijek su podijeljeni u dvije skupine: teoriju i praksu. Je li sadašnji omjer 98 % za teoriju i samo 2 % za praksu optimalan? O tome se mora najprije postići konsenzus. Primijećeno je da neka područja nisu spremna prihvatiti međunarodne norme. Najočitiiji je problem da neka temeljna područja ne prihvaćaju decimalni zarez nego promiču decimalnu točku, što je nedopustivo u uređenome obrazovnom sustavu.

Zaključno, nužna reforma mora uzeti u obzir sljedeću misao šefa kadrova Siemens iz 1999.: „*Informacije nije moguće jesti, u njih se oblačiti ili pod njima spavati.*” Znanje jest moć, ali ono je isto tako samo informacija. I vrijede zaključci o informacijama. Netko treba znati nešto i načiniti. A to je u velikoj mjeri strukovni sustav obrazovanja. Kako reformirati osnovno i srednje obrazovanje i potrebni odgoj u relativno malenoj zemlji koja postupno iščezava?

Dr. sc. Verica Jovanovski

Agencija za odgoj i obrazovanje, Podružnica Osijek

Danas prevladava ekonomija kojoj mora prethoditi kvalitetno obrazovanje, a nedovoljno ulaganje u obrazovanje i razvoj ljudskih potencijala navodi se kao jedan od ključnih razloga gubljenja udjela na tržištu i zaostajanja za konkurencijom. Očekuje se da će najveći prosječni porast potražnje radnika ostvariti zanimanja iz područja inženjerstva, znanosti, zdravstva i obrazovanja. Druga skupina za koju se predviđa iznadprosječan rast su izvršna, administrativna i menadžerska zanimanja, zatim tehnička i popratna te marketinška i prodajna zanimanja. Većina novih radnih mjesta koja će se oblikovati tijekom sljedećega desetljeća zahtijevat će visoku razinu pismenosti. Vještine i znanja i ljudski kapital stvaraju se istim investicijskim sredstvima kojima se stvara i fizički kapital te bi reformu obrazovanja trebalo započeti cjelovito a ne parcijalno.

Treba modernizirati infrastrukturu i opremiti škole jer bez kvalitetnih uvjeta rada i mogućnosti praktičnoga rada u obrazovanju ne mogu se postići veće promjene. Govorimo o STEM području i njegovoj važnosti za dalji razvoj gospodarstva i ekonomije a zaboravljamo da su upravo specijalizirani kabineti (fizike, kemije, biologije, informatike) ključni za njihovo kvalitetno poučavanje i učenje. Ako praktični rad ne bude omogućen i kvalitetno izveden, sadržaji će se prezentirati jednako kao i prije pet, deset, petnaest ili dvadeset godina. Osobno bi me veselilo da se vratimo još više unazad, 30-35 godina u vrijeme kada sam ja pohađala osnovnu školu, kada su škole bile opremljenije, kada sam učila fiziku istražujući kroz pokuse, kemiju promatrajući kemijske reakcije koje smo sami „izazivali”, tehničku kulturu u radionici sa svim potrebnim alatima i priborom, domaćinstvo u kuhinji pripremajući jednostavna jela i tako dalje.

Danas naše škole nisu spremne pripremiti svoje učenike za četvrtu industrijsku revoluciju. Ne pripremaju učenike onoliko i kako bi trebale za vrijednost rada gdje proizvod više ne ovisi samo o količini upotrijebljene sirovine i uloženoga, odnosno količine investirana znanja i vrijednosti koju gotovi proizvod ima, nego ovisi o produktivnosti uloženoga znanja. Za produktivnost uloženoga znanja važne su vještine (Top deset vještina u 2020. – *World Economic Forum*):

1. rješavanje kompleksnih problema
2. kritičko razmišljanje
3. kreativnost
4. upravljanje ljudima
5. koordiniranje timovima
6. emocionalna inteligencija
7. donošenje odluka
8. orijentacija na usluge
9. pregovaranje
10. fleksibilnost

Znanje je danas najvažniji „proizvod” na tržištu, a „proizvodnja znanja” postaje najvažnija aktivnost. Ako Hrvatska želi ići u korak s razvijenim zemljama, mora u najvećoj mogućoj mjeri afirmirati znanje kao najvažniji resurs stabilnoga i dinamičnoga gospodarskog razvoja. Za razliku od klasične (materijalne) imovine znanje se uvećava kada se dijeli i njegove su rezerve neograničene. Ne prihvatimo li činjenicu da je za Hrvatsku od prvorazredne važnosti kvalitetno promišljeno obrazovanje (od predškolskoga do cjeloživotnoga), nećemo raspolagati s dovoljno kvalitetnih pojedinaca široke izobrazbe i novih poslovnih vještina da mudro i stabilno vode hrvatsko gospodarstvo i društvo. Vizija društva koje se razvija i raste bilo bi društvo koje je David S. Landes (2003.) opisao kao društvo koje treba:

Znati kako stvarati sredstva proizvodnje, rukovati i upravljati njima te stvarati, prilagođavati i temeljito naučiti nove tehnike koje pripadaju najnovijoj tehnologiji.

1. Biti u stanju pružati to znanje i umijeće mladima, bilo putem formalnoga obrazovanja ili obuke naukovanjem.
2. Birati ljude za poslove po sposobnosti i imati u vidu različitost njihovih zasluga.
3. Pružati priliku individualnome ili kolektivnome poduzetništvu - ohrabrivati inicijativu, natjecanje i nastojanje da se dostigne ili nadmaši druge.
4. Dopuštati ljudima da uživaju i iskoriste plodove svoga rada i poduzetništva.
5. Imamo zemlju prepunu prirodnih resursa, imamo talentirane i sposobne ljude. Pitanje koje samoj sebi postavljam dugi niz godina: što nam još treba da bismo stvorili uvjete za normalan život, život koji pruža šansu našim mladima više od odlaska u Njemačku, Irsku, Belgiju, Švedsku...?

Akademik Ivica Kostović

HAZU i Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Hrvatski institut za istraživanje mozga, Zagreb

U vezi predložene Cjelovite kurikularne reforme (CKR) postavlja se niz otvorenih pitanja i primjedbi o društvenome značenju, političkim i pravnim aspektima. Nema analize stanja, ključnih pokazatelja i stvarnih projekcija potreba razvoja. Negativno iskustvo ranijega Bolonjskog procesa: početak nagao i bez priprema - rezultat neuspješan. Reforma nije cjelovita jer ne obuhvaća i edukaciju nastavnika (stroga preporuka Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti).

Gdje su roditelji (u predškolskom i osnovnoškolskom obrazovanju)? Obveza je osnovnoga obrazovanja po Ustavu pravo roditelja da sudjeluju u odgoju i izgradnji svjetonazora. Rezultati reforme bit će vidljivi za dvadeset godina! Gdje je jamstvo uspješnosti i tko ga daje? Tko procjenjuje rezultate stručne i javne rasprave, tko recenzira Cjelovitu kurikularnu reformu? Na koji se način nadzire provođenje reforme? Pogrešno je shvaćanje da se to provodi samo na razini Ministarstva. Hrvatski sabor treba odrediti kako će se nadzirati reforma. Za pilot-program provođenja reforme ključan je nepristran izbor eksperimentalnih škola (potreban slučajni odabir) s reprezentativnim uzorkom. Kurikul je neprilagođen dobi učenika - neki sadržaji ulaze prerano za kognitivne sposobnosti djece.

Neka pitanja:

- Opasna prerana izbornost i prevelike mogućnosti izbornosti.
- Uloga sveučilišta – gdje, kada i kako započinje edukacija nastavnika za novu reformu?
- Dosadašnji stavovi HAZU – kako ih „uvažiti” (npr. za STEM područje)?
- Kvaliteta reforme ovisi o programu, djeci, roditeljima, učiteljima i ustrojstvu škole - traži se cjelovitost.
- Emocionalni razvitak, razvitak identiteta, razvitak nacionalnoga identiteta.
- Uvažavanje dosadašnje javne rasprave - ističe se analiza doc. dr. Matka Glunčića za gimnazijsko obrazovanje sa stajališta potreba ključnoga STEM područja.
- Ključne primjedbe na školsku lektiru i na zanemarivanje predškolskoga odgoja i obrazovanja. Općenito, iz CKR-a proizlazi da je odgoj manje važan od obrazovanja.
- Mnogi aspekti (na primjer, održivi razvoj, donošenje odluka, preuzimanje rizika, rodnost, metakognicija, evolucija i tako dalje) uče se prerano i s neutemeljenim „odraslim” shvaćanjem mozga djeteta.
- Nepotpuni su i nedorečeni sadržaji o glavnome regulatornom sustavu organizma čovjeka – živčanom sustavu i mozgu.

- Problem ocjenjivanja u CKR-u: bez ocjena je moguća samo prva školska godina. Od pamtivjeka se uči po sustavu nagrade i kazne.
- Predškolski razvoj i osnovnoškolsko obrazovanje – nema potrebne prilagođenosti dobi i kognitivnome razvitku djeteta.
- Postoji potreba da se sačuva gimnazija sa širokim temeljnim obrazovanjem.
- U CKR-u su zanemareni nastavni planovi i programi.
- Zanemarena je uloga sveučilišta u izradi kurikula.
- Gdje se u CKR-u izgubilo gospodarstvo?
- Zanemareni su mnogi dosadašnji stavovi HAZU-a.

Akademik Vladimir Paar

HAZU i Prirodoslovno-matematički fakultet Sveučilišta u Zagrebu

U reformu školstva kao kontinuirani proces treba ići i dalje unaprjeđivati kalitetu školstva. Odmah se može krenuti s ‘korak po korak’ poboljšanjima kao što su rastećenje gradiva i udžbenika suvišnih enciklopedijskih podataka, postupno jačanje projektne nastave i osobito intenziviranje stalnoga stručnog osposobljavanja nastavnika – a što je već godinama predlagala Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti i što je predlagala 2005. kurikulna HNOS reforma. Istodobno treba intenzivno pripremati cjelokupnu obrazovnu reformu, od vrtića do doktorata i cjeloživotnoga obrazovanja u uvjetima brzih promjena, a s ciljem stalnoga približavanja srednjoeuropskome obrazovnom sustavu prilagođenome našim konkretnim uvjetima i tradiciji.

Sadašnji prijedlog CKR-a ne može poslužiti kao temelj za kurikulnu reformu nego ga najprije treba nužno revidirati, promijeniti i mnoge dijelove iznova pisati iz sljedećih razloga. CKR obiluje pogreškama, krivim koncepcijama, nejasnim formulacijama i dubinskim nerazumijevanjem nastavnih sadržaja i metoda. Metodologija izrade kurikula (ishodi učenja + razine + tablice) neproverena je u praksi i neprikladna za nastavu temeljnih znanja (društveno-humanistička, umjetnička i prirodoslovno-matematička). Kao orijentir treba koristiti metodologiju iz srednjoeuropskih zemalja. Sadašnji tekst imao je uzore iz različitih izvora (od kurikula pojedinih škola u manje razvijenim središnjim regijama SAD-a do kurikula Zapadne Australije, Novog Zelanda i Sejšelskih otoka), a koji uz to ni međusobno nisu kompatibilni. Pojedini segmenti CKR-a, koje su izradili članovi Ekspertne radne skupine i predmetnih povjerenstava, nisu u skladu sa znanstvenim činjenicama i spoznajama. To treba ispraviti znatnim proširenjem Ekspertne radne skupine i predmetnih povjerenstava.

Dokument CKR-a ima i mnogo praznoga hoda pa se praktično isti tekst često ponavlja u više različitih dokumenata, što je nepotrebno i suvišno, a uvodi konfuziju. Ukupni tekst treba svesti na znatno manji opseg po uzoru na srednjoeuropske kurikule. Mnogi dijelovi teksta teško su razumljivi i nejasni (i za nastavnike i za učenike). Sada naglašenu izbornost u CKR-u treba znatno reducirati. Prijedlog prisiljavanja učenika

da u 2. razredu gimnazije odaberu neki od smjerova (što podsjeća na povratak na stari koncept takozvane Šušvarove reforme) štetan je, posebice za STEM područje, koje je od vitalnoga značenja za gospodarski razvoj Hrvatske. Nužno je sva povjerenstva CKR-a (i Ekspertnu radnu skupinu i sva predmetna povjerenstva) proširiti vrhunskim stručnjacima međunarodne prepoznatljivosti, osobito iz STEM područja, Hrvatskoga jezika i Povijesti, kao i istaknutim praktičarima sa škola. Više pozornosti treba dati nacionalnome identitetu kao i humanističkim i duhovnim vrijednostima. Ključno je pitanje realizacije kurikulne reforme jer je prethodno potrebno intenzivno i kontinuirano stručno osposobljavanje učitelja, nastavnika i profesora uz odgovarajuću materijalnu i statusnu stimulaciju te osiguranje adekvatne opremljenosti škola. Treba uvesti stopostotni obuhvat djece rane i predškolske dobi u sustav ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Prerastanje programa predškole („male škole”) u „nulti” razred - uz njegovo zadržavanje u dječjem vrtiću bez mijenjanja sadašnjega ustrojstva osmogodišnje osnovne škole - optimalno je za korištenje postojećih kadrovskih i materijalnih resursa.

Dok se njemačko školstvo nakon opsežnih analiza i projekcija vraća s 13-godišnjega na 12-godišnje školstvo, ne bi bilo mudro hrvatsko školstvo s 12-godišnjega produljivati na 13-godišnje (a što predlaže CKR)! Potrebna je orijentacija na dualno strukovno obrazovanje: da osposobi za rad u uvjetima postojeće znanstveno-tehnološke razine uz adekvatno stjecanje praktičnih vještina za trenutne potrebe gospodarstva, ali i da pruži dovoljno temeljnih znanja za nastavak obrazovanja i cjeloživotno obrazovanje vezano uz predvidivi i nepredvidivi razvoj znanstveno-tehnološke razine u budućnosti. Dobar orijentir je njemački model (posebno bavorski) dualnoga strukovnog obrazovanja. Treba postupno približavati kurikulum (osobito satnicu predmeta!) srednjoeuropskim kurikulumima, posebno austrijskome i njemačkome kurikulumu kao orijentirima, uz prilagodbu našim uvjetima i okolnostima. Ukratko, potrebna nam je *Hrvatska srednjoeuropska kurikulumna reforma obrazovanja* (HSEKRO).

Sonja Prelovšek Peroš, prof.

Osnovna škola Vladimira Nazora, Pazin

Učitelji su glavna pokretačka snaga svake promjene pa kvaliteta dokumenta sama po sebi ne znači ništa. Iako se najavljuje uvođenje promjena u sustav obrazovanja, još nisu organizirana intenzivna stručna usavršavanja učitelja, a nisu izvršene nikakve ozbiljne pripreme na terenu (analiza stanja po školama - tehnička opremljenost, opremljenost kabineta prirodoslovnih predmeta i tako dalje).

Trenutno se kao zamjena za ozbiljna stručna usavršavanja održavaju webinar i sastanci županijskih stručnih vijeća, a održan je i niz sugestivnih predavanja po školama na temu kurikulne reforme. Webinar zamišljeni kao dio stručnoga osposobljavanja učitelja svode se na prepričavanje sadržaja kurikulskih dokumenata objavljenih na webu. Suštinski sve podsjeća na izlagačko-pokazivačku nastavu s dodatkom frazeologije u stilu političke kampanje. Komentar sudionika webinaru Marina Miho-

vilovića iz OŠ Jurja Dobrile, Rovinj: „Uzimamo ralicu, tu će biti više štrebanja nego do sada.” Razrada predmetnih kurikula prema ishodima učenja više zbunjuje negoli pomaže učiteljima, a prenormiranost ograničava slobodu učenja i vrednovanja, posebno zbog činjenice da su savjetnici AZOO-a naglašavali kako razine ishoda „nisu povezane s ocjenama”. Postavlja se pitanje kako onda pouzdano odrediti brojčanu ocjenu. Na to pitanje nitko nije dao konkretan odgovor.

Interdisciplinarnost u povezivanju znanja bilo je obilježje i snažan motivator u projektu HNOS-a. Učitelji su ideju slobode poučavanja, suradnje i kreativnosti prihvatili kao priliku za vlastito ostvarenje i istovremenu promjenu paradigme. U dokumentu CKR-a ambiciozno su ali deklarativno navedeni zahtjevi proaktivnoga odnosa učenika prema učenju. Taj idealan opis daleko je od svake realnosti. Linearna uzročno-posljedična proporcionalna veza ne postoji u upravljanju i vođenju učenika (sustava) u odgoju i obrazovanju, ne postoji racionalni determinizam. Na procese dinamične komunikacije u procesu učenja utječe niz predvidivih, a još više nepredvidivih čimbenika kojima učitelji trebaju znati upravljati onoga trenutka kada se događaju kao dio procesa aktivnoga učenja ili kada se pojave kao problem ili kao kreativan trenutak u komunikaciji s učenicima, sustručnjacima, roditeljima ili stručnom službom škole. Bez dobro pripremljene i osmišljene stručne edukacije učitelji ne mogu promijeniti obrazovnu paradigmu. Nespremljenim učiteljima ne može se i ne smije nametnuti odgovornost za moguće neželjene posljedice u obrazovnome sustavu. U kratkome vremenu jednostavno nije moguće dobro predvidjeti (simulirati) sve moguće loše posljedice promjena, posebno u STEM području.

Osnovnoškolski odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju

Posebno osjetljiva populacija unutar odgojno obrazovnoga sustava jesu učenici s posebnim potrebama: daroviti i učenici s teškoćama u razvoju. Iznimno je važno na vrijeme prepoznati njihove odgojno-obrazovne potrebe te im osigurati posebne sadržaje, metode i načine rada u skladu s važećim pravnim aktima (Zakon o osnovnoj i srednjoj školi te niz pravilnika i drugih pravnih akata). Pravilnici o radu s darovitima i učenicima s posebnim potrebama propisuju mjere koje treba provesti u sustavu odgoja i obrazovanja kako bi se tim učenicima omogućio potpuni razvoj u skladu s njihovim potrebama.

U praksi je primjena pravnih akata često povezana s različitim načinima tumačenja i provođenja propisanih uputa, prava i obveza svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa, što može polučiti upravo suprotne ishode od onih propisanih u cilju ostvarenja maksimalne dobrobiti za učenike s posebnim potrebama. U ovome osvrtu navodim primjer iz prakse te neka problematična i nedorečena područja važećih pravilnika kojima se propisuju i utvrđuju postupci za određivanje psihofizičkoga stanja djeteta/učenika te postupci za utvrđivanje vrste teškoća učenika na temelju kojih oni ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja. Moguća neusklađenost pojmova proizlazi iz činjenice da ne postoje ustanovljeni ‘ključni pojmovi’ kao jezične konstantne tijekom vremena u kojemu su dokumenti nastajali.

Primjer iz prakse: U konkretnome slučaju riječ je o djetetu s višestrukim teškoćama, koje se školuje po prilagođenome programu iako su njegove teškoće takve da program nije u stanju savladavati niti uz pomoć asistenta. Procedura: U postupku upisivanja djeteta u prvi razred i u postupku određivanja primjerenoga oblika školovanja nadležni su zaobišli propisanu regulativu zbog čega je kasnije nastao ozbiljan problem. Unatoč prilagodbi programa uz individualizirane postupke dijete nije napredovalo pa je tijekom 5. i na početku 7. razreda zatražena pomoć stručne službe u školi. Problem je rješavao viši savjetnik Agencije za odgoj i obrazovanje, koji je bio uključen u problematiku od prvoga razreda.

Stručna pomoć (7. razred): Nakon savjetodavne pomoći viši je savjetnik službeno zaključio da se u nastavi 7. razreda ne provodi propisani prilagođeni program. Umjesto toga provodi se takva prilagodba razine odgojno-obrazovnih sadržaja da se može govoriti o vrsti prilagodbe izvođenja posebnoga kurikula, a što je u skladu s mogućnostima djeteta, ali nije u skladu s rješenjem o primjerenome obliku školovanja. Zbog činjenice da ne postoji poseban kurikulum, opisan u izvješću višega savjetnika koji je izvršio uvid u nastavu, postala je upitna zakonska utemeljenost provođenja i izvođenja nepostojećega posebnog kurikula. Jednako je upitna pravna valjanost do sada izdanih svjedodžbi i djetetovih ocjena. Nije jasno tko bi trebao riješiti nastalu situaciju jer je to pravno pitanje ostalo bez odgovora, a učiteljima je rečeno da i dalje rade protivno pravilima struke. Škola to podržava u potpunosti i vrši pritisak na nastavnicu koja je zbog brige za dobrobit djeteta zatražila reviziju prilagođenoga programa.

Stručna pomoć (5. razred): Prije navedenoga službenog nalaza tijekom školovanja djeteta u 5. razredu učitelji su argumentirano zatražili promjenu programa školovanja, ali su nadležni izbjegnuli pokretanje postupka, a roditelji su optužili učitelje za nestručnost i neprofesionalno ponašanje te zatražili stručno-pedagoški nadzor (što se na sličan način ponovilo i u 7. razredu). U Nalazu o provedenom nadzoru učiteljima su bile predložene mjere za unaprjeđenje odgojno-obrazovnoga rada, a sadržajna prilagodba koja se provodi prema tim mjerama daleko je ispod najniže razine prilagođenoga programa, što se pokazalo tijekom protekle dvije godine.

Odgovornost: Nije mi poznato tko kontrolira rad prvostupanjskih tijela jer na pitanje kojoj se višoj instanci treba obratiti nitko od odgovornih nije dao odgovor. Budući da prvostupanjska tijela nisu poštovala zakonsku regulativu, može se zaključiti da je djetetu nanesena velika šteta s obzirom da ne napreduje u skladu sa svojim potrebama i mogućnostima, ali je istovremeno nastao problem falsificiranih dokumenata o čemu se trenutno nadležni na prvostupanjskoj razini ne izjašnjavaju. Umjesto toga naređeno je da nastavu treba provoditi prema propisanome programu, a hoće li se i kada poništiti postojeće rješenje i izdati novo, to nitko ne zna jer postupak poništenja postojećega Rješenja nije pokrenut ni više od tri mjeseca nakon što je zatražena revizija. Postoji velika etička odgovornost svih sudionika u tome slučaju jer sve što se događa ide na štetu djeteta, ali i na štetu druge djece. Problem je što nitko ne zna kome se treba obratiti i postoji li uopće drugostupanjsko tijelo, jer ako postoji, to bi viši savjetnici i ravnatelji škola trebali znati i riješiti situaciju. Ministarstvo bi trebalo objaviti upute za rad prvostupanjskih tijela da se ne smije neistinито prikazivati stvarno stanje i prisiljavati učitelje da postupaju suprotno svojoj profesionalnoj odgovornosti.

Učenici s teškoćama u razvoju

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi učenici s teškoćama su: učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. Dijelovi Zakona i niz pravilnika precizno navode odgojno-obrazovne potrebe učenika s teškoćama u razvoju te propisuju mjere, primjeren oblik školovanja te vrstu pomoći za ostvarivanje navedenih potreba s ciljem napredovanja i razvoja učenika, a u skladu s njihovim potrebama i mogućnostima. Zakonom je također određeno da vrstu teškoća, primjeren oblik školovanja i primjeren oblik pomoći utvrđuju stručna povjerenstva u skladu s pravilnicima koje donosi ministar. Za školovanje učenika s teškoćama u razvoju ministar donosi i posebne nastavne planove i programe prema vrsti teškoća.

Također je važno istaknuti da su u uvodnome dijelu važećega Nastavnog plana i programa za osnovnu školu, pored ostaloga, navedeni odgojno-obrazovni ciljevi, temeljne odrednice odgojno-obrazovnoga i nastavnoga rada prema HNOS-u, odgojno-obrazovni školski i nastavni rad, rad s darovitim učenicima i s učenicima s teškoćama u razvoju. U tekstu *Rad s učenicima s posebnim potrebama* istaknuta je misija suvremene hrvatske škole koja potiče i omogućava integraciju učenika s lakim teškoćama u razvoju u redoviti školski sustav. Ovisno o stupnju i vrsti teškoće, uz suradnju s roditeljima, određuju se oblici integracije učenika i posebna odgojno-obrazovna podrška koju učenici s teškoćama u razvoju trebaju.

Postupak utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta i određivanje primjerenoga oblika školovanja

Psihofizičko stanje djeteta potrebno je utvrditi zbog upisa u prvi razred osnovne škole, odgode ili privremenoga oslobođanja od upisa i tako dalje, ali i zbog utvrđivanja primjerenoga programa školovanja. Postupak utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta bio je propisan najprije *Pravilnikom o upisu djece u osnovnu školu* (NN, 13/91.), zatim *Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnoga povjerenstva* (NN, 53/211.), a nakon toga trenutno važećim *Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava* (NN, 67/14.). Istovremeno, uređuju se oblici integracije učenika s teškoćama u razvoju najprije *Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 23/91.), koji je prestao vrijediti nakon stupanja na snagu *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 24/2015.) u kojemu je izostavljena sintagma 'oblici integracije'. Istim pravilnicima određen je i sastav stručnih povjerenstava koja utvrđuju psihofizičko stanje djeteta i utvrđuju primjen program školovanja djeteta. Utvrđivanje psihofizičkoga stanja učenika za određivanje primjerenoga programa obrazovanja i primjerenih oblika pomoći obavlja se u skladu s potrebama tijekom cijele godine, a na temelju neposrednoga pregleda učenika, razgovora s roditeljima, pojedinačnih mišljenja članova stručnoga povjerenstva, izvješća razrednoga i/ili predmetnih učitelja i tako dalje.

Suradnja roditelja i škole - mogući problemi

Pravilnicima je određen i način suradnje roditelja (ili skrbnika) učenika, Stručnoga povjerenstva škole i Stručnoga povjerenstva Ureda državne uprave. Iako je 2014. godine stupio na snagu novi *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*, osnovnu školu još uvijek pohađaju učenici s teškoćama u razvoju upisani prema *Pravilniku o upisu djece u osnovnu školu* iz 1991. godine pa - za razumijevanje ponekad vrlo složenih aktualnih problema - valja usporediti osnovne smjernice toga Pravilnika s trenutno važećim Pravilnikom. Prema trenutno važećemu *Pravilniku o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava* (NN, 67/14.), kojim se propisuje utvrđivanje psihofizičkoga stanja djeteta radi upisa u prvi razred osnovne škole i prijevremenoga upisa, utvrđeno je da Stručno povjerenstvo osnovne škole (prije komisija), uz suglasnost roditelja, može predložiti određivanje primjerenoga programa obrazovanja.

Novim je Pravilnikom (NN, 67/14.) propisano da Stručno povjerenstvo osnovne škole (prije: komisija), uz suglasnost roditelja, može predložiti određivanje primjerenoga programa obrazovanja (čl. 12./1). Ta odredba podliježe detaljnijoj analizi. *Što se događa ili se može dogoditi ako roditelj odbije dati suglasnost? Može li i tada Stručno povjerenstvo predložiti određivanje primjerenoga programa obrazovanja? Što se događa ako Stručno povjerenstvo niti ne pokrene postupak utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta zbog pritiska roditelja? Smije li uopće Stručno povjerenstvo djelovati bez suglasnosti roditelja, a na temelju neposrednoga kontakta s učenikom, stručnih zapažanja učitelja, razgovora s roditeljima, pojedinačnih mišljenja članova Stručnoga povjerenstva? Kako tumačiti neodređenu (loše sročenu) odredbu, a da njezino provođenje bude u najboljem interesu za učenika? Tko je nadležan riješiti problem u slučaju da se stručno mišljenje Povjerenstva ne podudara sa zahtjevima roditelja?*

Iako je suglasnost roditelja poželjna i važna, nigdje nije istaknuto da je suglasnost roditelja obvezna i da bez te suglasnosti Stručno povjerenstvo škole ne bi moglo predložiti određivanje primjerenoga programa obrazovanja u skladu sa svojim kompetencijama i ovlastima. Prema odredbama navedenoga Pravilnika Stručno povjerenstvo škole utvrđuje psihofizičko stanje učenika za određivanje primjerenoga programa obrazovanja i primjerenih oblika pomoći te na temelju stručnih zapažanja i izvješća razrednoga i /ili predmetnih učitelja postupa prema pravilima struke. Budući da nije navedena obvezna suglasnost roditelja, Stručno povjerenstvo osnovne škole, nakon što obavijesti roditelje i čuje njihovo mišljenje, trebalo bi - prema svojim stručnim kompetencijama i ovlastima, nezavisno od vanjskih utjecaja - predložiti svoje mišljenje Stručnome povjerenstvu Ureda. Na temelju mišljenja Stručnoga povjerenstva Ureda isti Ured donosi rješenje o određivanju primjerenoga programa školovanja ili donosi rješenje o ukidanju rješenja o primjerenome programu za učenike s teškoćama u razvoju. Roditelji imaju pravo žalbe na rješenje Ureda.

No, bez obzira na već uspostavljenju dobru i kvalitetnu suradnju, roditelji često ne biraju sredstva kada žele ostvariti svoje ciljeve zanemarujući pritom stvarni interes djeteta. Takav je scenarij nepoželjan ali i moguć u onim slučajevima kada, nasuprot otporu i predrasudama roditelja prema teškoći vlastitoga djeteta, treba zaštititi te-

meljna prava i interese djeteta. To bi trebalo riješiti unutar sustava. Tome ide u prilog i sadržaj članka 6. st. 2 i 3 novijega Pravilnika (NN, 67/14): „Članovi stručnog povjerenstva škole procjenjuju i u pisanom obliku daju mišljenje o psihofizičkom stanju djeteta u skladu sa zahtjevima svoje struke. (...) Pri pregledu odnosno razgovoru s djetetom svaki član povjerenstva škole dužan je poštovati prava i interese djeteta te postupati u skladu s etičkim kodeksom svoje struke, prema odredbama Ustava Republike Hrvatske, Konvencije o pravima djeteta, drugim međunarodnim dokumentima i propisima Republike Hrvatske.” Za utvrđivanje primjerenoga programa školovanja osnovna škola može tražiti da roditelj pribavi potrebno specijalističko mišljenje i nalaz na temelju prijedloga Stručnoga povjerenstva škole ili to može tražiti Ured na prijedlog Stručnoga povjerenstva Ureda (*Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*, NN, 67./14). Roditelj je dužan u određenome roku pribaviti potrebno specijalističko mišljenje i nalaze. Ako to ne učini u zadanome roku, dužan je pisanim putem obavijestiti nadležne institucije. U suprotnome će osnovna škola odnosno Ured obavijestiti nadležni centar za socijalnu skrb (čl. 13.). Na temelju mišljenja i prijedloga Stručnoga povjerenstva škole Stručno povjerenstvo Ureda utvrđuje psihofizičko stanje djeteta te Ured donosi rješenje o npr. određivanju primjerenoga programa osnovnoškolskoga obrazovanja ili donosi npr. rješenje o ukidanju rješenja o primjerenome programu osnovnoga obrazovanja. Roditelj ima pravo žalbe (čl. 14., st. 6).

Zanimljivo je istaknuti da za učenika s teškoćama koji pohađa srednju školu primjereni program srednjega obrazovanja predlaže Nastavničko vijeće - ako taj program nije utvrđen tijekom osnovnoga obrazovanja ili u slučaju potrebe izmjene donesenoga rješenja. Takve ovlasti nemaju ni Učiteljsko vijeće osnovne škole ni Razredno vijeće matičnoga razreda učenika s teškoćama u razvoju iz čega slijedi da Stručno povjerenstvo automatizmom, nakon zaprimanja prijedloga i saznanja o učeniku, može pokrenuti postupak utvrđivanja primjerenoga programa obrazovanja ili ukidanja prethodno donesenih rješenja. Sustav nije predvidio niti je dao adekvatna rješenja u slučaju kada se mišljenje roditelja ne podudara s mišljenjem struke, a prijepori i pritisci roditelja postoje, pri čemu škola posustaje, a problem se rješava naputcima viših savjetnika Agencije za odgoj i obrazovanje. Nije na odmet spomenuti da postoji niz primjera u kojima je zakazala struka. Dovoljno je „proguglati” internetom, što još više potvrđuje da se Ministarstvo treba ozbiljno posvetiti analizi postojeće pravne regulative i problema koji su postali dio svakodnevice, a njihovo se rješavanje događa tek nakon objave u medijima. U cijeloj problematici najvažnije je reguliranje pitanja odgovornosti za nastale situacije jer, bez obzira na nesavršenost pravnih akata, uglavnom se problemi događaju zbog nestručnosti ili neobaviještenosti onih koji su zaduženi za provođenje istih.

Problem promjene obrazovnoga programa

Zbog različitih uzroka može se tijekom školovanja praćenjem učenika, izvješćima razrednoga ili predmetnoga učitelja i tako dalje utvrditi da učenik napreduje, što je poželjno i roditelji se neće protiviti. Ako struka utvrdi da dijete ne napreduje, potrebno

je, u interesu djeteta, mijenjati rješenje o primjerenome obliku školovanja. To u pravilu može biti izvor nesporazuma i poremećenih odnosa na relaciji škola - roditelj.

Manji je problem ako učenik promjenom programa ostaje i nadalje potpuno integriran u matični razredni odjel. To je moguće kada redoviti program treba zamijeniti redovitim programom uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (prije: prilagođeni program), koji će učeniku olakšati svladavanje odgojno-obrazovnih sadržaja. U tome slučaju postoji velika vjerojatnost da, u interesu djeteta, roditelji prihvate prijedlog Stručnoga povjerenstva. Ako se pak utvrdi da dijete ne napreduje u skladu s očekivanjima, a struka je predložila da redoviti ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke treba zamijeniti posebnim programom, to za učenika znači da u matičnome razredu provodi samo dio vremena (prije: djelomična integracija). Propisano je da se posebni program uz individualizirane postupke ostvaruje dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu, a provode ga edukacijski rehabilitator i učitelj. Kako je već rečeno, planove i programe za posebni program donosi ministar. Trenutno vrijede verificirani nastavni planovi i programi odgoja i školovanja učenika s teškoćama u razvoju objavljeni u *Glasniku Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske*, br. 4/1996.

U tome slučaju postoji velika vjerojatnost da roditelji neće prihvatiti predloženo rješenje, a škola će popustiti njihovim pritiscima. Upravo se to dogodilo u opisanome primjeru: već je pri početnome upisu u osnovnu školu Stručno povjerenstvo zanemarilo činjenicu da u medicinskoj dokumentaciji uz vrstu teškoće nije naveden i ključan podatak - stupanj teškoće, što je bilo obavezno prema Orijentacijskoj listi vrsta i stupnjeva teškoća, a koja je pripadni dio i staroga i novoga Pravilnika o školovanju djece s teškoćama u razvoju. Zanemarivanjem te činjenice predložen je redoviti program koji dijete od početka nije moglo svladavati. Zatim je predložen prilagođeni program, ponovno bez valjanih specijalističkih mišljenja. (Poznata je je vrsta teškoće, ali ne i njezin stupanj.)

S obzirom na iskustvo članova Stručnoga povjerenstva škole teško je povjerovati da se radi o slučajnoj pogrešci. Očito je namjernim izostavljanjem ključnoga podatka, a to je stupanj teškoće (mjera), izbjegnuto upis po članku 7. koji propisuje obrazovanje po posebnome programu te uključuje djelomičnu integraciju. Izostavljanjem stupnja teškoće dijete je upisano sukladno čl. 4. i 6. (Pravilnik, NN, 23/91.) te je određen prilagođeni program uz individualne postupke. Pokazalo se da ni to nije dovoljno niska razina da bi na kraju službeno bilo utvrđeno da se u nastavi, zbog izraženih višestrukih teškoća djeteta, izvode posebni kurikuli koje ministar nije propisao. Kako su podaci o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta službena tajna, sve osobe u postupku dužne su čuvati te podatke. Zato su i bile moguće, kroz duže vremensko razdoblje, manipulacije i uvjeravanje učitelja da bespogovorno moraju poštovati donesena rješenja: skraćivati programe do neprepoznatljivosti nastavnoga predmeta bez službenoga odobrenja ministra. Nažalost, velik dio odgovornosti je i na učiteljima, koji uglavnom ne poznaju pravnu regulativu, ali u primjeni iste, izraženim autoritarnim stavom, donose odluke na štetu učenika i vlastitoga profesionalnog digniteta.

A što o primjeni informatičke tehnologije u školskoj nastavi smatra Fritjof Capra, fizičar i istraživač ideje sinteze suvremene znanosti i filozofije te holističkoga pogleda na svijet? Već potkraj 20. stoljeća, kada je informatička tehnologija krenula u intenzivan razvoj, počele su i intenzivne rasprave o uporabi računala u nastavi. Tada su rađena istraživanja o primjeni informatike i s ljudima, ali su prekinuta zbog etičkih razloga.

U knjizi *Mreža života* (Zagreb, Liberata, 1998.) Capra izražava kritički stav prema pretjeranoj upotrebi informatičke tehnologije u nastavi: „U današnje vrijeme, poslije trideset godina, računala i mnoge druge novije ‘informatičke tehnologije’ postaju autonomne i totalitarističke, mijenjaju naše osnovne ideje i eliminiraju alternativne svjetonazore. Kao što su pokazali Neil Postman, Jerry Mander i drugi kritičari tehnologije, to je tipično za ‘megatehnologije’ koje dominiraju industrijskim društvima. Svi oblici kulture sve su više podređeni tehnologiji, a sinonim za napredak postale su, umjesto porasta blagostanja čovjeka, tehnološke inovacije.”

Spiritualno osiromašenje i gubitak kulturne raznolikosti prekomjernom uporabom računala posebice su ozbiljni u obrazovanju kao što je rekao Neil Postman „Kad se računalo upotrebljava za učenje, mijenja se značenje ‘učenja’.” Uporaba računala u obrazovanju često se pohvaljuje kao revolucija koja će promijeniti gotovo svaki dio obrazovnoga procesa. Taj nazor posebice promovira snažna industrija računala koja ohrabruje učitelje da na svim razinama upotrebljavaju računala kao obrazovno sredstvo - čak i u dječjem vrtiću i predškolskom obrazovanju! – ne spominjući štetne učinke koje mogu imati ovi neodgovorni običaji. Uporaba računala u školama temelji se na prevladanome poimanju ljudskoga bića kao obraditelja informacije, što osnažuje mehanicistički koncept mišljenja, znanja i komunikacije. Informacija se smatra osnovom mišljenja, dok u stvarnosti ljudski um misli pomoću ideja, a ne informacija. Kao što je detaljno pokazao Theodore Roszak u djelu *The cult of Information*, informacija ne stvara ideje - ideje stvaraju informacije. Ideje su integracijski obrasci koji dolaze iz iskustva, a ne informacijama.

U računalnome modelu spoznaje smatra se da znanje ne ovisi o kontekstu i vrijednostima, nego je utemeljeno na apstraktnim podacima. No, sve znanje koje ima smisla jest kontekstualno znanje, a dobar dio znanja potječe iz iskustva. Jezikom se prenosi objektivna informacija. No u stvarnosti, kao što je elokventno argumentirao C. A. Bowers, jezik je metaforičan i prenosi razumijevanje zajedničko kulturi. Važno je primijetiti da je jezik računalnih znanstvenika i inženjera pun vojnih metafora - „komanda”, „bijeg”, „pilot”, „meta” i tako dalje, što uvodi kulturne predrasude, pojačava stereotipe i inhibira određene skupine, većinom mlade djevojke školske dobi, u punome sudjelovanju u procesu učenja. Ono što također zabrinjava jest povezanost računala i nasilja s militarističkom prirodom većine računalnih video igara.

Nakon nekoliko desetljeća dominacije istraživanja mozga i kognitivne znanosti te stvaranja raširene paradigme za tehnologiju, dogma obrade informacija konačno se ozbiljno propituje. Već u prvim danima razvoja kibernetike predstavljeni su kritički argumenti. Na primjer, u mozgu nema pravila, nema središnjega logičkog procesora i informacije se ne pohranjuju lokalno. Čini se da mozak funkcionira načelom povezanosti distributivno pohranjujući informacije i pokazujući samoorganizirajući

kapacitet koji se ne može naći u računalu. Međutim, ove alternativne ideje izgubile su na značenju u korist ideja obradivih računalom. No, uskrsnule su 1970-ih godina 20. stoljeća kada su se sustavni mislioci fascinirali novom pojavom evokativnoga imena - samoorganizacijom.

Dr. sc. Tihomir Rajčić, prof.

Osnovna škola Kneza Mislava, Kaštel Sućurac

S obzirom da je Okvir nacionalnog kurikulumu (ONK) u sklopu Cjelovite kurikularne reforme (CKR) zamišljen kao osnovica pojedinih i specifičnih kurikula, nije dobro da on u sebi sadrži nedoradne, dvoznačne, višeznačne, kontradiktorne ili čak kon-
troverzne zamisli.

Primjedba na tekst: „*Promjene predložene Cjelovitom kurikularnom reformom nisu kozmetičke prirode već početak smislene, sustavne i korijenite promjene sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske.*” Znače li riječi „početak smislene (...)” da su dosadašnje promjene bile besmislene? Očito ne jer se ONK poziva na „brojne i vrijedne pokušaje i inicijative” iz prošlosti, a posebno na svoga izravnog prethodnika Nacionalni okvirni kurikulum (NOK), koji je prije nekoliko godina stavljen u stranu, a sada se opet oživljava kroz ONK. Postavlja se pitanje zašto autori ONK-a otvoreno podcjenjuju stručnjake koji su se proteklih četvrt stoljeća angažirali u reformskim nastojanjima, a na čiji se rad ONK poziva.

U tome je smislu upitno može li ovakav ONK pridonijeti zaštiti profesionalnoga digniteta učitelja. Deklarativna izjava „(...) *osnaživanje uloge i jačanje profesionalnosti, veću autonomiju u radu, kreativniji rad, smanjenje administrativnih obveza, motivirane učenike i smanjivanje vanjskih pritisaka*” ne znači mnogo. Naime, Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru donesen 2013. godine, koji je trebao postati jamac vrednovanja znanja i profesionalnih kvalifikacija, nije još uvijek zaživio i ima slab ili nikakav utjecaj na jačanje položaja obrazovnih djelatnika. Osim toga, opseg kurikula kao i činjenica da je to, po svemu sudeći, neka vrsta obvezatnoga propisa, dovodi u pitanje obećanu autonomiju isto kao što dovodi u pitanje mogućnost da učitelji budu zaštićeni od rastuće birokratizacije prosvjete. Da je tome tako, svjedoči i odlomak na str. 6. u kojemu se izrijekom kaže: „*Kurikulum je osmišljen, sustavan i skladno uređen način reguliranja, planiranja izvedbe i vrednovanja odgojno obrazovnog procesa (...)*”. Zato je odjeljak Individualizacija i izbornost na str. 19., ako se zaista misli provesti ono što u njemu piše, nedostižan san na kojemu u ovome trenutku nema smisla inzistirati.

Primjedba na tekst na str. 7.: „*Europska dimenzija obrazovanja Osposobljavanje za suživot u europskom kontekstu*”. Ova formulacija ili je sasvim nedorečena i nedoradna ili je izraz privatnih svjetonazorskih pogleda autora kojima nije mjesto u ovakvome službenom dokumentu. Čitav koncept ovoga odlomka jest zabrinjavajući jer izgleda kao zazivanje političke ispravnosti koja smo imali iza 1945. godine. Ovime se, također, namjerno ili slučajno zanemaruje činjenica da Hrvati u Europsku uniju nisu ušli kao obična etnička zajednica koja mora ostvariti suživot s drugim etničkim zajednicama

na području jedinstvene Europe nego kao nacija-država koja svojim građanima treba omogućiti da svoj život obogate zajedničkim europskim vrijednostima na kojima se Europska unija kao savez država-nacija temelji. Zato ovaj odjeljak treba formulirati na sljedeći način: „Europska dimenzija obrazovanja - Osposobljavanje za hrvatsko građanstvo i život u kontekstu prihvaćanja europskih vrijednosti”.

Dobar i važan odlomak *Identitet* u cijelosti je preuzet (prepisan) iz NOK-a. U današnjim okolnostima veliku težinu ima njegovanje hrvatskoga jezika, kako u smislu njegove pravilne uporabe, tako i u smislu očuvanja njegove individualnosti kao jednoga od službenih jezika Europske unije na čemu se, na žalost, nedovoljno inzistira u CKR-u. Umjesto žurbe treba nastaviti otvorenu i široku raspravu u koju bi se uključile i institucije koje su do sada bile izostavljene iz rasprave, kao što je to npr. Hrvatski institut za povijest ili Hrvatski memorijalno-dokumentacijski centar Domovinskog rata. Uz to, u raspravama treba više uzeti u obzir nasljeđe HNOS-a i NOK-a te tako obnoviti i učvrstiti profesionalni, društveni i materijalni ugled obrazovanja. Također, nastavak rasprave trebao bi otkloniti dvojbene svjetonazorske sadržaje, koji su posebno prisutni u kurikulu za nastavu Povijesti.

Prof. dr. sc. Pere Sikavica

Ekonomski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Kako poboljšati sustav odgoja i obrazovanja?

Dosadašnji smjer reforme školstva (CKR) ponudio je nedefiniran prijedlog bez temelja i sadržaja, ali s dalekosežnim posljedicama za budućnost hrvatskoga odgoja i obrazovanja. U želji za unapređivanjem i podizanjem razine kvalitete našega sustava odgoja i obrazovanja na svim razinama slobodan sam iznijeti nekoliko ideja, to jest jednostavnih savjeta koji ne izazivaju dodatne financijske izdatke, a u znatnoj mjeri mogu poboljšati sustav školstva i podignuti ga na višu razinu. Naime, svaka reforma, pa tako i reforma sustava odgoja i obrazovanja, „pada ili prolazi” na ljudima – nositeljima toga procesa, a to su učitelji, nastavnici, profesori. Reforma koja ne stavlja u središte nastavnika, naravno i učenika, osuđena je na neuspjeh.

U dosadašnjemu sustavu školstva nastavnici su na više načina marginalizirani, a najviše njihovim podcjenjivanjem kao nositelja procesa odgoja i obrazovanja, prvenstveno neadekvatnim nagrađivanjem odnosno plaćama koje su ispod razine stupnja njihova obrazovanja, a da su pritom upravo oni nositelji toga izuzetno važnoga procesa. Čime to rezultira? U prvome redu negativnom selekcijom kod upisa na studije koji obrazuju nastavnike, a u procesu nastave raslojavanjem nastavnika na one koji su entuzijasti, koji predano rade svoj posao i koji bi ga jednako odgovorno radili neovisno o tome koliko su slabo plaćeni, te na one druge koji „odrađuju” nastavu i na taj način nanose štetu generacijama učenika. Kako to promijeniti? Kao sveučilišni profesor s preko 40 godina staža koji se bavio znanstvenim područjem organizacije

i menadžmenta, želim ukazati na nekoliko jednostavnih načina za podizanje razine sustava odgoja i obrazovanja.

Nakon svakoga obrazovnog ciklusa: 4. razred osnovne škole, 8. razred osnovne škole, nakon svakoga razreda srednje škole i nakon mature te nakon svakoga odslušanog kolegija na fakultetu (prije ispita) trebalo bi obvezatno uvesti anonimno anketiranje učenika/studenata o ocjeni kvalitete rada nastavnika. Uvjeren sam da to daje izuzetne rezultate i podiže kvalitetu obrazovanja u toj instituciji. Anketiranje kao i obradu rezultata treba provesti maksimalno objektivno. Na temelju tih rezultata ravnatelj/dekan trebao bi nagrađivati najbolje nastavnike, a sankcionirati one najlošije sve do isključivanja iz nastavnoga procesa. Sustav plaća na svim razinama obrazovanja trebalo bi podići na znatno višu razinu. To nisu preveliki iznosi u proračunu Republike Hrvatske, a rezultirali bi višestrukim učincima u sustavu odgoja i obrazovanja. Naravno, ovaj sustav nagrađivanja podrazumijeva da u nastavnome procesu mogu raditi samo najbolji nastavnici. Također, u sustav nagrađivanja u procesu odgoja i obrazovanja trebalo bi uvesti stimulaciju i poticaje za najbolje nastavnike, odnosno one koji postižu najbolje rezultate sa svojim učenicima, bilo kod upisa u višu razinu obrazovanja, bilo iz pojedinoga predmeta. Na taj način izvršila bi se prirodna diferencijacija nastavnoga osoblja na one koje treba stimulirati kao i na one koje treba sankcionirati pa i isključiti iz nastavnoga procesa.

Naravno, reforma školskoga sustava podrazumijeva isti standard nastave u svim osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj. A da bi se to postiglo, sve škole trebaju imati iste udžbenike za pojedine predmete i za pojedinu razinu obrazovanja, a ne (kao do sada) da nastavnici biraju po kojemu će (odnosno čijemu!) udžbeniku predavati. Do tih najboljih udžbenika došlo bi se na temelju javnoga natječaja, a kvalificirano povjerenstvo za pojedini predmet izabralo bi najbolji udžbenik za pojedinu razinu obrazovanja. Taj udžbenik bio bi standard za cijelu državu. Na sveučilištu, gdje studenti trebaju studirati, bilo bi poželjno osigurati više udžbenika (domaćih i/ili inozemnih autora), ali u osnovnoj i srednjoj školi ne.

Dakle, da zaključim, ishod reforme mora biti takav da u nastavnome procesu ostanu najkvalitetniji nastavnici, koji za svoj rad trebaju biti i adekvatno nagrađeni (plaćeni), ali i stimulirani odnosno sankcionirani prema rezultatima svoga rada jer mladi ljudi – učenici i studenti - u sustavu obrazovanja trebaju i najkvalitetnije nastavnike. Proces reforme mora se nastaviti preuzevši ono što je bilo dobro u dosadašnjemu radu, ali i upravo zbog toga da se ne bi ponovno dogodili slični propusti, treba argumentirano i kritički ukazati na sve propuste Cjelovite kurikularne reforme koja je opterećena krupnim pedagoškim i metodološkim promašajima.

Prof. dr. sc. Nevio Šetić

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb

Recenziju pišem i s naslova iskustva organizacije, izrade i primjene prvoga kurikula u praksi za osnovnu školu u Republici Hrvatskoj, to jest *Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda* (HNOS) kada sam od 2004. do 2008. obnašao dužnost državnoga tajnika za osnovno školstvo u Ministarstvu znanosti obrazovanja i športa. Tada smo posebno intervenirali i razvili sve elemente kurikula, to jest sadržaj poučavanja, metode i strategije poučavanja, ocjenjivanje i vrednovanje i tako dalje. Bio je to veliki tim s 448 stručnjaka u koji su bili uključeni praktičari sa škola, razni stručnjaci iz akademske zajednice te pripadnici državne i lokalne administracije.

Prijedlog Cjelovite kurikularne reforme (dalje CKR), gotovo neprimjenjiv u praksi, ima ozbiljne metodološke pogreške i nejasne formulacije. Prije svega nudi odgojno-obrazovni eksperiment bez sigurnih i provjerljivih rezultata. Doslovno presađuje razne strane modele, koncepte i iskustva, prije svega iz konteksta zapadnoeuropske civilizacije (ponajviše iz anglosaksonskoga svijeta) u hrvatsko školstvo a tako i društvo bez opipljive i provjerene poveznice s hrvatskom školskom tradicijom. Smisao svakoga nacionalnog kurikula jest razraditi prijedloge i dokumente koji, prije svega, proizlaze iz vlastita stanja i razumijevanja života te osiguravaju svima razumljiv kontinuitet. Za to je potrebna kvalitetna valorizacija naših prilika i stanja te solidna priprema svih subjekata u obrazovanju, što sadašnja razina izgradnje kurikula nikako nije uspjela. Nameće se pitanje zašto nisu uzeta u obzir i iskustva HNOS-a na temelju kojega je učinjen i sadašnji nastavni plan u našim osnovnim školama. Iskustvo izrade prve kurikulne inačice u Republici Hrvatskoj za osnovnu školu od 2003. do 2008. - Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda - ukazuje na nužnost postizanja stručnog i političkog konsenzusa oko odgoja i obrazovanja među političkim, akademskim i stručnim elitama. Iskustvo HNOS-a ukazuje na važnost hrvatskoga učiteljstva i iskustva najbolje školske prakse u osuvremenjivanju sadržaja, nastavnih strategija i metoda poučavanja te praćenja i ocjenjivanja.

Metodološki gledajući, najveći rizik i ozbiljno pitanje nakon čitanja i analize Prijedloga CKR-a vidim u njegovoj primjeni u sustavu odgoja i obrazovanja, zapravo prijedlogu novih ciklusa obrazovanja, a u stvari promjeni škole koju svi poznajemo u onu koju u praksi nitko ne zna niti poznaje, a što se figurativno može prikazati kao 3+3+3+4. Ova koncepcija otvara previše pitanja, komplicira odnose, a daje malo odgovora. Ta nova forma škole (novi ciklusi odgoja i obrazovanja) ne pružaju ništa što postojeći ciklusi 1+4+4+4 već ne omogućuju. Sve analize pokazuju kako prvu cjelovitu inačicu Hrvatskoga nacionalnog kurikula ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osnovnoškolskog te srednjoškolskog odgoja i obrazovanja valja izgraditi na postojećoj školi 1+4+4+4. Prije svega jer je to škola koju svi poznaju, a jednostavnije je postići nacionalni konsenzus i primijeniti nove odgojne i obrazovne ciljeve i načela.

Metodološki gledano, Prijedlog CKR-a ima vrlo ozbiljne probleme s pisanjem ishoda učenja, koji su pisani vrlo površno, a tome treba u budućim nastojanjima posvetiti

posebnu pozornost. Također posebnu pozornost treba posvetiti ishodima učenja i zbog činjenice što je to dosad i u europskome kontekstu, a posebno u hrvatskoj školskoj praksi, nedovoljno provjereno iskustvo. Isto tako, u strukturiranju ishoda vidljivi su nedostaci temeljnih dokimoloških znanja. Naime, ocjenjivačke aktivnosti u praksi nisu naznačene, a obrazovni standardi (norme) po kojima će se učenici mjeriti često su neuravnoteženi. Metodološki gledano, Prijedlog CKR-a ne samo da je previše opsežan, tehnički loše pripremljen, neusklađen i nepregledan, nego ima ozbiljnih poteškoća i u prijedlogu materijala za učenje. Pitanje udžbenika ovim prijedlogom uopće nije riješeno. K tome valja ukazati kako je uz sadržaj poučavanja potrebno jasno ponuditi metode i strategije poučavanja. Isto tako, hrvatske nacionalne vrijednosti nisu dovoljno i adekvatno zastupljene u Prijedlogu CKR-a, što nije dobro. U ponuđenoj metodologiji izrade prijedloga CKR-a ima još vrlo dvojbenih prijedloga i zamki. Bilo bi kudikamo bolje kada bi se sadržaji poučavanja kurikula povezali s općeprihvaćenim i poznatim znanstvenim i umjetničkim područjima znanosti.

Prijedlog Cjelovite kurikularne reforme u ponuđenoj formi nije spreman za primjenu u praksi. Ima previše metodoloških i drugih pogrešaka. Preporučam nastaviti razvijati ga prije svega u skladu s hrvatskom i srednjoeuropskom školskom tradicijom.

Prof. dr. sc. Goran Šimić

Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Hrvatski institut za istraživanje mozga, Zagreb

Mogu li se računalo, odnosno tableti i slično, koristiti za veći dio nastavnih programa na školama i fakultetima ili bi bilo bolje da se njihova uporaba ograniči samo ne neke segmente nastave? U svemu treba naći neku mjeru, a tu mjeru treba prepustiti nastavnicima koji rade s učenicima / studentima. Nastavnike treba podupirati, adekvatno cijeniti i ulagati u njihovo usavršavanje. Nikakva tehnologija za sada ne može u potpunosti dokinuti presudan utjecaj nastavnika jer ni video isječci ni online predavanja ni ostali dostupni materijali (*unsupervised learning*) ne mogu u potpunosti zamijeniti živoga učitelja, baš zbog toga jer su nedovoljno životni pa stoga i nedovoljno emocionalni. A činjenice koje su emocionalno jače nabijene bolje se pamte.

Osim toga, svako učenje sa sobom povlači i usvajanje vrijednosti, što, naravno, uključuje i svjetonazorske vrijednosti. Tu ni jedan učitelj, čak i kada bi htio, ne može ostati rezerviran jer ako ostane neangažiran, prenijet će i tu svoju bezličnost na djecu. Zato nije dovoljno suhoparno prenošenje činjenica nego je učitelj i osoba koja nas odgaja i uči nas vrijednostima. Svako dijete osjeti i uči te vrijednosti i neverbalnom komunikacijom. Nažalost, meni se čini da je baš taj pegagoški aspekt učenja sve slabiji jer nedostaje ljudske povezanosti između učenika i učitelja. U tome je možda neka bit i korijen problema koji je teško artikulirati, a na koji utječu brojne okolnosti. Ako npr. učitelj grca u egzistencijalnim problemima, teško će se moći u potpunosti posvetiti radu sa svojim učenicima. Jednako, možda još i više, vrijedi i u obrnutome smjeru.

Svima nam treba više razgovora, poštovanja i tolerancije. Tolerancija u svakodnevnome životu u obitelji, školi, s prijateljima, na poslu i drugim različitim situacijama obogaćuje, a neopravdana netolerancija narušava naše odnose s drugim ljudima. Opravdana netolerancija, to jest nepodnošenje neprihvatljivih oblika ponašanja (npr. mržnja i nepoštenja) doprinosi povećanju kvalitete zajedničkoga življenja. Precjenjivanje vlastite i podcjenjivanje tuđe tolerancije može se ispraviti boljim upoznavanjem samoga sebe i drugih ljudi, a vjerojatno najbolji način za to jest da se djeci od najmlađih dana vlastitim primjerom snošljivosti i uljuđenosti jasno pokazuju prihvatljivi oblici ponašanja. Jer djeca uče ono što žive. Odgojem se učimo empatiji odnosno kako biti boljim i tolerantnijim čovjekom – prihvaćati, suosjećati i voljeti bez obzira na različitosti.

Spoznaje neuroznanosti ukazuju da prekomjerna uporaba elektroničkih uređaja, odnosno pametnih telefona i digitalnih ekrana, kod djece može izazvati ovisnost sličnoga utjecaja na dječji mozak jednako kao i kokain. Istraživanja su pokazala da bilo koja vrsta ovisnosti aktivira isti moždani sustav nagrađivanja, što znači da je obrazac aktivnosti pojedinih dijelova mozga djeteta u vrijeme ustezanja od igranja sličan onome kakav se vidi kod osobe u apstinencijskoj krizi. Istraživanja su također pokazala da se za vrijeme vršenja bilo koje nama ugodne aktivnosti, uključujući i uporabu elektroničkih uređaja, vidi aktivnost ventromedijalne moždane kore čeonoga režnja. Navikavanje na određenu aktivnost mijenja sinaptičku plastičnost neuronskih krugova iz čega se razvija ovisnost na sličan način kao i kod bilo koje druge vrste ovisnosti. Jedan od ključnih dijelova navedenih neuronskih krugova koji posreduju osjećaj dobroga raspoloženja čine dopaminergičke projekcije iz ventralnoga tegmentalnog područja moždanoga debla u limbična područja i moždanu koru čeonoga režnja. Pokusi s eksperimentalnim životinjama (pa čak i ljudima 1972. godine otkada više nisu dopušteni zbog etičkih razloga) pokazali su da je davanje mogućnosti samostimulacije navedenih dopaminergičkih putova putem usađenih elektroda dovelo do potpunoga zanemarivanja svih drugih aspekata života: miševi nisu niti jeli niti pili, nego samo pritiskali polugu za samostimulaciju sve dok nisu umrli.

Većina današnje školske djece prepubertetske dobi previše vremena provodi pred ekranima, a djeca u pubertetu još više vremena provode na društvenim mrežama. Međutim, da bi se djeca razvijala na zdrav način, trebaju društvenu interakciju i iskustva iz stvarnoga svijeta. U doba „digitalne revolucije” koja je uloga drugih izvora znanja? Škole trebaju pratiti razvoj suvremenih tehnologija, ali se ne smiju zanemarivati ni ostali izvori znanja i kompetencija. Tako se ne smije zanemariti važnost kretanja, gibanja, druženje s vršnjacima i igre, što je sve izuzetno važno za normalan razvoj mozga. Važnije od tehnologije (Što su pametni telefoni „pametniji”, mi se sve više oslanjamo na njih i postajemo sve „gluplji”) jest poticajno okruženje za razvitak sposobnosti izražavanja, komunikacije i kritičkoga razmišljanja te iskustveno učenje, na primjer praktičan rad rukama (što je važno za razvitak grafomotorike). Jedna od takvih najvažnijih grafomotoričkih aktivnosti jest i pisanje pisanih slova.

Šime Šuljić, prof.

Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile, Pazin

Otkrivanje tople vode umjesto valjanih odgovora na važne izazove

U Školskim novinama od 31. siječnja 2017. u članku *Obrazovne aspiracije učenika u neskladu s njihovim obrazovnim postignućima* govori se o istraživačkome projektu „O učenju 2015./2016.“, koji su proveli dr. sc. Zrinka Ristić Dedić i dr. sc. Boris Jokić, istraživači iz Instituta za društvena istraživanja, u osnovnim školama četiriju hrvatskih županija. U članku se ističe da „serija ‘O učenju 2015./2016.’ nije pisana u obliku klasičnoga znanstvenog rada, nego predstavlja pokušaj popularizacije istraživanja odgoja i obrazovanja i prilog široj javnoj raspravi o mogućnostima razvoja odgojno- obrazovnoga sustava u Republici Hrvatskoj”.

Ovim osvrtom želim se odazvati baš toj široj javnoj raspravi. U spomenutom članku, a i inače u javnim raspravama, polazi se od nekih teza koje se predstavljaju kao neupitne i kao da je postignuto opće suglasje pa te teze mogu biti polazište za reformu sustava. Moj je odgovor zapravo reakcija na takve teze, a objavljeni članak samo je povod. Na početku članka stoji: „Jedan je temeljni cilj, kako to ističu voditelji projekta, a to je utvrditi kako učenici uče, što treba učiniti da im se pomogne u učenju i što bi se moglo učiniti na razini škole, regije ili države da djeca napokon nauče kako učiti.”

To da će učenici naučiti kako učiti bila je jedna od udarnih fraza u promoviranju Cjelovite kurikularne reforme, ali ostalo je neobjašnjeno kako će se to postići. Posebno jer je odgojna sastavnica školstva žalosno zapostavljena, a naučiti kako učiti poglavito je odgojno, a ne obrazovno postignuće. Ako matični fakulteti tijekom pet godina nisu osposobili svoje studente, promaknute nastavnike, da uče djecu nastavnoj disciplini za koju su najpozvaniji, tko će ih drugi za to osposobiti? Dobro je poznato da se na isti način ne uči Matematika, strani jezik ili Biologija, pa prema tome nije isto ni naučiti kako što učiti. Ako netko treba osposobiti nastavnika da nauči učenika učiti, onda su za to ponovno odgovorni matični fakulteti.

Međutim, nigdje u najavi Cjelovite kurikularne reforme nije spomenuta reforma ustanova koje odgajaju i obrazuju učitelje i nastavnike. Svi fakulteti sada isporučuju prenositelje znanja, a znanja o tome kako nekoga naučiti učiti nisu sastavni, a kamoli temeljni, dio njihove naobrazbe. Možemo krenuti i od pretpostavke da predmetni nastavnici zapravo raspoložu takvim kompetencijama, ali da zbog vrijedeće organizacije sustava, danih kurikula, društvenoga ozračja u školama i drugih okolnosti ne mogu pobuditi taj potencijal u učenicima. Međutim, prijedlozi kurikula koje je iznjedrila Cjelovita kurikularna reforma nisu baš davali neka jamstva da će se u ustrojstvu nastave dogoditi ikakve promjene i da će učenik „napokon naučiti kako učiti”. Riječ *napokon* u toj sintagmi nastavnike će s pravom zasmetati. Iako je istina da rezultati državne mature i drugih vanjskih vrjednovanja pokazuju mizerna postignuća nemalenoga broja učenika, ipak naš sustav iznjedri velik broj učenika s visokim postignućima u učenju, a za koje ujedno sasvim sigurno možemo reći da su naučili kako učiti.

Inače, svima koji nikada nisu osjetili težinu poučavanja u učionici, a takvi su i stručni suradnici koji su pomogli u realizaciji ovoga projekta, sintagma „naučiti kako učiti” zvučat će vrlo primamljivo. Izgleda kao ključ školskoga uspjeha jer ako učenik time ovlada, onda će lako svladati svaki nastavni predmet pojedinačno. Možda mu više ni učitelj ne će biti potreban! U nastavnoj je praksi dobro poznato da je „naučiti kako učiti” dugotrajan proces i svladava se samim učenjem nastavnih sadržaja, postupaka i vještina. Kroz nekoliko stoljeća javnih škola razvijene su posebne metodičke zbirke testova, zadataka, postupaka, vježbâ... koje učenici trebaju savjesno proći. „Bez muke nema nauke”, kaže narodna mudrost. S vremenom se stekne generička kompetencija „naučiti kako učiti”, ali to se događa negdje pri kraju učenja nastavnoga predmeta. Ona je posljedica učenja, a ne uzrok koji može pomoći da i bez muke bude nauke. Naravno da je na učitelju i sustavu da dobro postave odgojno-obrazovne ciljeve i biraju načine poučavanja. Učiti kako učenike poučavati, kako ih naučiti učiti može se i od drugih učitelja i obrazovnih sustava. U istome broju *Školskih novina* objavljen je članak o Šangaju, kineskome gradu koji bilježi izvrsne rezultate na PISA testiranju baš pod naslovom *Kako preslikati tuđi uspjeh u svoj obrazovni sustav: „Za početak, svaki je učitelj specijaliziran za određeni predmet – ako poučava matematiku, onda čini samo to. Ovi specijalizirani učitelji osposobljavaju se u tom području najmanje pet godina, i to za određene dobne skupine, a za to vrijeme stječu dragocjena znanja o tome kako djeca uče, ali i kako dublje razumjeti predmet koji poučavaju.”*

Ako mi u ovome trenutku nemamo osposobljene učitelje po školama da dobro obave svoj posao, nisam sklon vjerovanju da se oni lako mogu „popraviti” kroz nekoliko „vikend-edukacija za ključne kompetencije”. U tome slučaju nema drugoga puta nego krenuti od fakulteta koji ‘isporučuju’ nastavnike. U proteklih smo deset godina, koliko se govori o potrebi promjene paradigme podučavanja, već mogli reformirati četvrtinu zbornice. Šangajski primjer pokazuje da se naobrazba učitelja mora dogoditi unutar struke. I doista, ako je potrebno, radije ću kao nastavnik odslušati još koji semestar na matičnome fakultetu nego slušati ‘stručnjake opće prakse’ koji misle da znaju kako treba raditi u razredu, a nakon što odslušaš izlaganje ili radionicu, jasno ti je da s takvim stilom oni ne bi ‘preživjeli’ ni prvih deset minuta u razredu, na satu na kojemu treba izlagati sadržaje nastavnoga predmeta.

Posebno su ispod svake razine bile masovne i skupe edukacije za uporabu IKT-a u nastavi. Zaključak je istraživanja: „*generalna spoznaja jest da naša djeca ne uče redovito, da uče isključivo dan prije pismenog ili usmenog ispita*”. Da bi se to otkrilo, nije potrebno provoditi istraživanje. Svakomu tko radi u školi to je jasno. U tome smislu ni drugačije pisani kurikuli ni edukacije učitelja kako učiti učenika, ništa neće promijeniti. Učenici uče tako jer imamo ugrađen pogrješan hardver u odgojno-obrazovni sustav, a to je famozni *Pravilnik o ocjenjivanju*, koji propisuje da se učeniku prvašiću pisani ispit najavi najranije pet dana unaprijed, a da se roditelju objavi vremenik svih pisanih ispita na početku odgojno-obrazovnoga razdoblja. Taj se vremenik pisanih ispita na mrežnim stranicama škole često naziva čak i „vremenik ocjenjivanja”. Umjesto da pustimo učenika, bar onoga mlađega, da prolazi kroz proces učenja kao kroz igru, pa ako ga i stavljamo pred test, da bude potpuno opušten, mi moramo nanizati rokove kao da se nalazi na fakultetu. Od prvoga razreda osnovne škole!

Naravno da se usiljena situacija prenosi na obitelj i odgoj učenja za ispit više nikada neće nestati, pogotovo jer su školske ocjene jamstvo izbora željene srednje škole. Slažem se da učenici ne bi trebali pisati dva ispita u istome danu, pa ako to možda i treba nekim pravilnikom regulirati u predmetnoj nastavi, kakva smisla to ima u razrednoj nastavi s jednim učiteljem za sve predmete? Kakva smisla ima jednako vremenski ograničiti usmeno odgovaranje učeniku od sedam godina i onome od devetnaest godina? U zadnje se vrijeme mnogo govori o tome kako bi učenici trebali učiti s razumijevanjem, a ne „bubetati” činjenice, ali se zaboravlja da je za to ipak nužno usvojiti najosnovnija znanja i neke vještine do automatizacije. Čak ni provjeru toga minimuma, koje bi po naravi stvari trebalo znati u svakome trenutku, učitelj u Hrvatskoj ne može provesti nenajavljeno nego mora zakazati najmanje pet dana ranije. Sve to pridonosi cjelovitome odgoju za učenje pred ispit.

I dok su nam oči uprte u mnoge detalje zapadnih odgojno-obrazovnih sustava, nitko u raspravama ne upire prstom u taj rigidni pravilnik. Tko u svijetu ima takvo što? Kampanjski će se učiti sve dok je takvih pravilnika. „*Evidentno je da naši učitelji, predmetni nastavnici, stručni suradnici svih profila, kao i ravnatelji ulažu veliki napor da bi u školama bilo bolje. Naime, istraživanje je jedinstveno upravo po tome što je potaknuto od spomenutih stručnjaka i došlo je iz samih škola i školskih pedagoginja i pedagoga koji su htjeli vidjeti što napraviti u školama da se stanje najprije analizira, da se detektiraju slabe točke pa da se onda stanje i popravi. Jer u školama postoji želja i volja za promjenom, ali sustav u svojoj tromosti ne pruža uvijek optimalne uvjete za promjene.*”

Nisam siguran da je to što je ovo istraživanje potaknuto iz samih škola dovoljan dokaz da učitelji i ostali stručnjaci ulažu veliki napor ne bi li u školama bilo bolje i da je jedini problem u sustavu kao takvom. Ljudi smo i sama želja za promjenom ne znači da smo napravili dovoljno koraka u pravome smjeru. Možemo li optužiti sustav baš za sve? Na primjer, u članku se iznosi i ovaj rezultat istraživanja: „*Učenicima je u istraživanju ponuđena formulacija ‘Drugi mi učenici šapću kad ne znam odgovor’. Premda se i na ovu aktivnost može gledati sa simpatijama, praksa šaptanja u slučaju kada se ne zna odgovor također ukazuje na neetična ponašanja u odgojno-obrazovnom procesu. Čak 57 posto učenika četiri sjeverozapadne županije odgovara da im kolege ‘često’ ili ‘gotovo uvijek’ šapću kad ne znaju odgovor.*” Iz ovoga bi se moglo zaključiti da oko tri petine učitelja osnovnih škola dopušta takvo neetično ponašanje ili da nisu sposobni upravljati razredom. Sustav možda nije najbolje pravno regulirao taj i slične probleme, možda ni stručne službe škole ne stoje na strani učitelja, ali ono što učitelj može napraviti jest prekinuti ispitivanje u kojemu se takvo što događa.

Nisu ni nastavni programi krivi za sve! Uostalom, oni su u velikoj mjeri, što se osnovne škole tiče, podudarni s programima u svijetu. Oni nikoga ne tjeraju da traži prekomjerno učenje napamet, ničim ne sprječavaju kreativan rad u razredu, da se pošteno ispituje i realno ocjenjuje. Ne razumijem zašto se i u ime čega skida svaka odgovornost s učitelja za stanje u učionici? Je li nepostavljanje odgovornosti učitelja posljedica toga što se nitko u javnome prostoru ne usudi, makar načelno, postaviti i odgovornost učenika za svoja postignuća?

Projektanti reforme morat će kad-tad razgraničiti polja odgovornosti pojedinih čimbenika sustava i to jasno reći. Ni o tome problemu i mogućnostima njegova rješavanja nismo mnogo čuli tijekom najavljivanja „reforme svih reformi”. Većina rezultata ovoga istraživanja zapravo je očekivana i ne predstavlja neko iznenađenje - za sve koji rade u školi i imalo promišljaju o okolnostima u kojima rade. Uključujući i tezu iz naslova članka. Nije nikakvo čudo što učenici slabijih obrazovnih postignuća i dalje imaju osobna nadanja u pogledu svoga budućeg mjesta i puta kroz odgojno-obrazovni sustav. Uostalom, iluzije imaju i oni koji su uvjereni da će kurikulum s razrađenim „ishodima učenja” razjasniti učenicima slabijih obrazovnih postignuća što i koliko trebaju naučiti za pojedinu ocjenu. Iz vanjskoga vrjednovanja znanja, a pogotovo iz međunarodnih istraživanja, poznato je da naši učenici, više nego učenici ostalih zemalja, imaju više nezapočetih zadataka, to jest zadataka koje nisu ni pokušali riješiti. Tko zna do koje su razine razumijevanja učenici uopće pročitali zadatak. Sasvim je moguće da je učenik zadatak površno pogledao da bi ga klasificirao u kategorije „to znam” ili „to ne znam”. U susretu s učenicima prvih razreda različitih smjerova srednje škole vrlo je lako uočiti da postoje učenici koji pročitaju i aktivno pristupe rješavanju zadatka i oni koji ga ne pročitaju s razumijevanjem te čekaju upute što raditi. I jedni i drugi učenici dolaze iz istih škola, čak i iz istih razreda. Koji je uzrok toj naučenoj bespomoćnosti? Kako i kada nastaje? Je li samo odgojno-obrazovni sustav odgovoran za nju? To su pitanja na koja bih volio da odgovori neko dubinsko istraživanje. Takva su nam istraživanja potrebna, a ne populistička izvješća koja otkrivaju ‘toplu vodu’.

Za kraj bih rekao da je uistinu važan podatak o broju predmeta, koji je prevelik i na dnevnoj i na tjednoj bazi. Ali zašto to isti istraživači nisu ni pokušali razrješavati prijedlozima Cjelovite kurikularne reforme koju su vodili? Zašto ih to tamo nije mučilo, a u istodobno provedenome istraživanju to su utvrdili kao problem?

Dubravka Salopek Weber, prof.

Osnovna škola Mate Lovraka i Osnovna škola Horvati, Zagreb

Akcijski plan i Strategija (Školska stvarnost iz perspektive učiteljice)

Ovih dana, dok svi učitelji dovršavaju posljednje poslove, u Ministarstvu se vode rovovske bitke koje mnogim učiteljima, a kamoli nekome izvan struke, nisu jasne. Trenutno je *Akcijski plan provedbe Strategije obrazovanja znanosti i tehnologije*, koji je donijelo Povjerenstvo za provedbu Strategije, zaustavljen jer je izbacio neke mjere navedene u njoj. Spominje se nekih 129 mjera koje u Planu nisu spomenute. Nisam vidjela Plan, ali Jutarnji list „izbacio” je sljedeće:

1. „*Ne govori se o razvijanju sustava vrednovanja, ocjenjivanja i izvještavanja o uspjehu učenika.*” To je bio drugi korak koji se trebao provesti u Cjelovitoj kurikularnoj reformi odmah nakon donošenja dokumenata. (Već zamišljam obavezne mjesečne sjednice na kojima se govori o svakome pojedinom učeniku kako smo u doba HNOS-a imali mjesečna planiranja.) Što bi nam donio taj korak? Donekle smo o tome upoznati na webinarima koji su nas upoznavali s planovima CKR-a. (Barem su upoznati oni koji su ih pažljivo slušali i pratili.) O svakome bismo učeniku morali pisati liste praćenja njegova napretka, što bi naš posao u priličnoj mjeri otežalo.

U redu - ako to ima smisla. To su uveli Englezi. Njihovi su učitelji bili iznureni; čitala sam njihove opise toga posla - sate i sate nakon nastave ispunjavaju te liste, što je besmislen posao jer i učiteljica u prvome razredu može procijeniti koje dijete može postati programer ili liječnik, a koje neće nikada biti sigurno ni u tablicu množenja. U ovaj paket ulazi i hibridno vrednovanje koje bi značilo ogromne troškove za informatizaciju škola, a njegova je korist vrlo upitna. Državna matura značila je pad u znanju studenata i već osmi put ne može proći bez nekih afera. A kada već spominjemo maturu...

Kolegica iz Fizike kaže mi da matura nikada nije bila lakša. Opet sam pregledala nižu razinu Matematike. Od 28 zadataka samo se 24. zadatak i pola 25. zadatka ne mogu dati u osnovnoj školi. Apsurdno je da tu razinu polažu dvije trećine maturanata i da tijekom srednje škole polovica njih za to bijedno znanje mora uzimati instrukcije. I kada su već spomenuti Englezi... Jedan od autora Strategije nedavno se vratio iz Engleske i rekao mi je da oni „uvoze” kineske učitelje da ih nauče kako predavati Matematiku. I prevode kineske udžbenike. Jednostavan recept, zar ne? Informatizacija u koju su uložili milijarde kao i detaljno praćenje i vrednovanje učenika donijeli su im samo stagnaciju u znanju učenika. Nije li Velika Britanija prilično velik i dovoljan uzorak da shvatimo da ne trebamo ponavljati tuđe pogreške?!

2. „*Nema eksperimentalnog uvođenja reforme.*” Naravno da nema kada nije ni pripremljena. Kurikuli su nedovršeni, za neke od njih i njihovi su autori izjavili da još nisu za primjenu. Ali imamo neke druge stvari koje su uvedene uz

bombastične reklame, poput rada na tabletima u, na primjer, Osnovnoj školi Vežice. To je napravljeno prije tri godine. Pa zašto se ne provjeri korist toga prije nego nastavimo bjesomučno kupovati tablete?

3. „*Uklonjen model izbornosti u gimnazijama.*” Ovakav kakav je zamišljen - da bi učenicima ostali svi predmeti, a dobili bi ih i još nekoliko - i treba se ukloniti. Uz to... Podsjećam da su za razvijanje novih predmeta - koje nitko neće upisivati - već potrošene desetine milijuna kuna iz fondova Europske unije.
4. „*Uklonjene su pojedine mjere potpore za učenike s teškoćama i učenike romske manjine.*” Da ne tražim po Strategiji koje su to mjere, ali za dobar dio učenika s teškoćama ovakav inkluzivni način obrazovanja jest zlostavljanje. Slušaju predmete koji im ne daju vještine s kojima bi možda nekada mogli biti korisni članovi društva i zadovoljne osobe, predmete koje ne razumiju i koji im nikada ni za što neće trebati. U javnosti se stvara fama da svaki učenik može ići u bilo koju školu, što je potpuna besmislica. U škole smo uključili učenike koji bi se našli samo u posebnim školama, kakvih Slovenci imaju šezdesetak. Laže se da im to razvija samopouzdanje, što bi i polupismeni ljudi shvatili da je nemoguće.

Kolegica defektologinja po struci kaže da je čitala diplomski rad u kojemu je istraživanje pokazalo upravo suprotno - da je samopouzdanje ove djece veće u posebnim školama, ali mi smo te škole zapustili. Dobar dio njih izgleda kao da su iz stripa Alan Ford pa roditelji djecu radije upisuju u 'obične' škole, ali to je Pirova pobjeda. Ista mi je kolegica rekla da se poprilični novci vuku iz europskih fondova za inkluziju, ali mi iz struke ne vidimo smisla. A ne vidim ni gdje su završili ti novci. Isti izvor kaže da smo u razrede stavili djecu koja su nekada bila u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama, a u tim su skupinama sada djeca za posebne škole.

S takvim početnim uvjetima ne može se dobro raditi, koliko se god mi trudili individualizirati i prilagođavati programe. Bilo bi zanimljivo znati koliko je točno novca dobiveno za inkluziju i na što su točno potrošeni. Otprije znam da je Srbija iz predpristupnih fondova Europske unije izgradila izvrsnu školu za djecu s posebnim potrebama. Mi to nismo mogli jer je zemljište namijenjeno za izgradnju takvoga centra jeftino kupio Srećko Ferenčak, a onda ga skupo preprodao.

5. „*Izbačen opći pojam e-škola.*” A da se istraži što se točno radi u onih devetnaest škola koje su prve opremljene? A to je koštalo barem milijun kuna po školi; vjerojatno i više. Gdje su ti digitalni materijali koji će biti kudikamo bolji od postojećih, kojih i tako već ima previše? Što se radi u ovih 150 škola iz drugoga kruga? Prošloga mi je tjedna kolegica iz Biologije pričala kakve im besmislice nude kao stručno osposobljavanje za rad u e-školi. Poput filmića s maslačkovim sjemenjem, što učitelj kojega to zanima i koji ne može naći maslačke jer živi u polarnome krugu, može naći i na internetu. Opremu nisu dobili, ali se stručno osposobljavaju?! A oni koji imaju opremu, smatraju da su stručna osposobljavanja najčešće beskorisno gubljenje vremena. Za ogulinsku gimnaziju (koja je među tih prvih devetnaest škola) čula sam da nitko iz STEM područja ne radi u digitalnoj učionici, a nisu ni željeli ući u projekt. U drugoj školi u kojoj radim, a koja je dobila digitalnu učionicu, nitko iz predmetne nastave ne radi u njoj -

osim za potrebe snimanja. Stručna osposobljavanja bila su loša - uopće nismo vidjeli kako možemo kontrolirati što djeca rade na tabletima.

Strategija je donesena u listopadu 2014. – dvije godine nakon što se u svijetu počelo ozbiljno govoriti o problemima digitalne demencije. Mnogo godina nakon što je u svijetu postalo bitno kakve vještine imaš kada završiš neku školu. U Strategiji se informatizacija predstavila kao čudo koje će preporoditi odgojno-obrazovni sustav, a ne kao skupo ulaganje s negativnim rezultatima. Vještine koje se u inozemstvu (a sve više i kod nas) najviše cijene - jer te poslodavac pita što znaš raditi, a ne koju si školu završio - spominju se tek marginalno, ugušene terminom **ishoda**. Nedavno sam na sjednici *Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti*, čija sam suradnica, rekla da „ribu treba čistiti od glave”. Stanje u visokome školstvu je tragično, a nitko o tome ne govori, barem ne o pravim problemima. Jedan je od njih spomenut u radnoj skupini čija sam članica - ljudi s diplomom ne mogu naći posao jer ih se producira pet puta više nego što ima potreba. Na sistematskome pregledu liječnica me pitala znam li za radno mjesto učitelja Povijesti. Sin joj ima 35 godina i stalno radi po zamjenama. (Onda kada radi, a trenutno nije te sreće.) Trenutno imamo 1,3 mjesta na fakultetima na jednoga maturanta. A sve to mi plaćamo.

Najlakše je glumiti da se provode reforme u osnovnoj školi - mi smo oni naivci koji su sve odrađivali. Drago mi je kada čujem da neki kolege govore da više ni ne slušaju ono za što znaju da nikakva dobra neće donijeti. Ali još uvijek nas je premalo. I na kraju... Strategija je toliko loše napisana da bi prvo nju trebalo mijenjati. Jer - ili su je pisali ljudi koji nemaju pojma o struci ili su imali loše namjere. Loše je i jedno i drugo.

5. Zaključna riječ

Napomene uz raspravu o Cjelovitoj kurikularnoj reformi (CKR)

Načelno, ako se želi reformirati naobrazba, za to mora postojati razlog, kao i svrha koja se želi postići. Opravdan bi razlog bio da se osuvremene zastarjeli dijelovi planova i programa, da se odgovori na nove potrebe društva i gospodarstva, ali i održanja prirode, kulture i znanosti. Opravdana bi svrha bila da se osposobe budući naraštaji za zadatak da odgovore na te potrebe i da se pri tome svakomu dade mogućnost da se razvije u cjelovitu osobu.

Ljudi se od drugih vrsta živih bića razlikuju po nekim tjelesnim i duševnim osobinama, ali i po tome što su razvili kulturu unutar koje naobrazbom prenose iskustva čovječanstva s prijašnjih naraštaja na buduće. Time nastoje iskustva i znanja sačuvati i stalno povećavati i usavršavati. To im je do našega vremena stvorilo mnogo veću prednost pred drugim vrstama nego što su je imali praljudi na početku. Ako toga nismo svjesni i otpočinjemo reformu naobrazbe (npr. prvenstveno od želje da rasteretimo djecu od suvišna učenja i da im damo da biraju samo ono čega su svjesni da ih zanima), vjerojatno nećemo nastaviti ostvarivati svrhu radi koje naobrazba služi ljudskom rodu.

Množina raspoloživih informacija stalno raste eksponencijalnom brzinom. Kapacitet pamćenja učenika nije se bitno promijenio od davnine do danas, a možda je i opao s obzirom na to da su prvo pismenost, a potom i digitalni mediji omogućili da knjige i digitalni dokumenti pamte znanje umjesto nas. No, ne budu li idući naraštaji ljudi više sami mogli nadzirati ta područja znanja i tehničkih vještina i ne budu li mogli donositi odluke o njihovoj uporabi u skladu s potrebama ljudi, pa i planeta Zemlje, taj će veliki potencijal prestati služiti ljudima, a mogao bi ih i ugroziti. Zbog toga dobra naobrazba neće postati suvišna ako ljudi ne postanu suvišni. Zato su glavni zadatci pred svakom reformom naobrazbe revidirati opseg i sadržaje znanja po područjima (npr. predmetima u školi) i ponuditi u redovitim periodima na svoj način novu sintezu sadržaja prema najnovijemu stanju spoznaja, a staviti ju u opseg usporediv s opsegom prijašnjih sinteza znanja i prilagođen mogućnostima učenika i studenata.

Stalna znanstvena, stručna i umjetnička revizija sadržaja, a ne izvanjske forme i organizacije, glavni je zadatak svake reforme koja ima smisao. Svaka promjena izvanjske forme i organizacije uzrokuje nered, privremeno nesnalaženje, koči obrazovni proces, donosi nepotrebne troškove, a samo promišljena sadržajna reforma može pokrenuti dalji i bolji poželjni razvoj sustava obrazovanja. Zamisli da se razredna nastava prebaci u više razrede ili da se nastavnici obrazovani za nju prebace u više razrede (od petoga nadalje), da se uvede dodatna godina školovanja (prije prvoga razreda), da se

promijene ciklusi (osmogodišnji u devetogodišnji i slično), da se podijeli srednja škola u razrede s obvezatnim programom i one s izbornim programom, pokazuje samo bezidejnost i besadržajnost prijedloga takve reforme. Takve se promjene u načelu ne smiju prihvaćati. Po tome mijenja li organizacijske okvire ili sadržaj (i to znanstveni i umjetnički, a ne ideološki), unaprijed se može znati hoće li reforma vjerojatno dati loše ili dobre rezultate.

Da bi se to postiglo, treba uključiti u takvu reformu s jedne strane najbolje znalce i stručnjake za pojedina područja (ili predmet) koji ih izvrsno razumiju i mogu napraviti takvu novu sintezu, a s druge strane djelatnike iz prakse, učitelje i profesore, koji imaju iskustva u radu s učenicima i studentima i znaju kako im treba prenositi znanje i razvijati vještine. U suradnji s ekipom za svako područje (ili predmet) treba uključiti i pedagoga i psihologa koji mogu pomoći svojim savjetom i svojom općom stručnošću za naobrazbu iako ne mogu zamijeniti ni znanja posebnih stručnjaka ni iskustvo učitelja i profesora s učenicima.

U radu na prijedlogu Cjelovite kurikularne reforme (CKR) - za razliku od rada na HNOS-u prije desetak godina u kojemu su sudjelovale sve tri kategorije djelatnika, a koji nije valjano iskorišten ni vrjednovan - ne vidim da su sudjelovali takvi vrhunski znalci i stručnjaci pa se ne čini vjerojatnim da će se izraditi potrebne sinteze znanja s programom razvoja pripadnih vještina. A bez njih reforma ne može imati smisla ni postići svrhu. Naprotiv, čini se da je upravo izostanak najboljih znanstvenika i stručnjaka doveo do pretege psihološko-pedagoške brige da se djeca ne preoptereće, što je samo jedna od dviju posudica na tezulji dobrog sustava naobrazbe. Bez druge posudice u koju mora stati potrebno znanje, ova će poslužiti samo urušavanju vrсноće naobrazbe, stvaranju poluobrazovanih ljudi koji su veća opasnost za napredak društva i kulture od posve neobrazovanih jer ne znaju što sve ne znaju i ne razumiju. Takvi i sada već sudjeluju u urušavanju naobrazbe na svim razinama i u Hrvatskoj i u dijelu Europe i svijeta. Bilo bi mnogo svrhovitije upotrijebiti, pa ako treba u čemu i opet osuvremeniti, izvrsne rezultate prethodnoga velikoga rada na HNOS-u za reformu naobrazbe u zemlji.

Posebno treba upozoriti da u predloženoj reformi, čini se, nitko nije vodio ni psihološki dio brige za naobrazbu na odgovoran i stručan način. I obični roditelji odlično znaju da djeci u pubertetu (a to su viši razredi osmoljetke i najveći dio srednje škole) treba pokloniti veliku pozornost i imati mnogo razumijevanja za njih, ali im se baš tada manje nego ikada smije sve dati na izbor, bilo u odgoju bilo u obrazovanju, ako ne želimo imati neodgojene i neobrazovane ljude. To je još naglašenije kod dječaka nego kod djevojčica. Stoga je slobodan izbor između različitih ponuda nepotpune naobrazbe upravo u vrijeme puberteta osobito velik psihološki i pedagoški propust u zamisli ove reforme. On još više diskriminira muški nego ženski dio učenika jer su dječaci u tome razdoblju još mnogo češće skloni tomu da odaberu lakši i time nekorišnji dio programa naobrazbe, a time im se oduzima budućnost. To bi svaki psiholog morao dobro znati. Stoga takav prijedlog izbornosti, uz urušavanje i fragmentaciju opće naobrazbe, ima i skrivene elemente diskriminacije po spolu.

Napokon, takva bi izbornost mogla značiti ukidanje općih gimnazija (uključujući tu i klasične i matematičke gimnazije), koje su veliko civilizacijsko dobro i iz kojih su se uvijek regrutirali najbolji studenti i poslije najkorisniji članovi društva. Tko je voljan preuzeti na sebe političku i društvenu odgovornost za takvu destrukciju? Dobra opća naobrazba i u humanističkim i društvenim područjima, i u matematici i jezicima, i u prirodoslovnim i tehničkim područjima, najsigurnije je jamstvo za budućnost mlada čovjeka u dinamičnome svijetu kao i za budućnost zemlje koja takav ljudski potencijal želi i umije upotrijebiti za opće dobro.

Zamišljeni je prilagođeni pristup naobrazbi prema individualnim potrebama i izboru djece u cjelovitoj kurikularnoj reformi izvrstan i primjeren u specijalnim školama i centrima za djecu s teškoćama u intelektualnome razvoju i djecu s autizmom. Tamo su njihove individualne i psihološke potrebe mnogo važnije od inzistiranja na zahtjevima naobrazbe koji će ih isfrustrirati. No, prenositi model naobrazbe za djecu s teškoćama na svu učeničku populaciju protivno je razumu i vitalnim potrebama društva.

A ako provodimo reformu da bismo sve učenike rasteretili, kao da svi imaju teškoće u razvoju, onda bih molio da se zakonski ukine obvezatnost školovanja koje bi moglo izgubiti svrhu jer će roditelji morati ionako privatno školovati djecu ako budu mogli. No, to je katastrofa za europsku zemlju i postignute civilizacijske standarde. Već i sada nekompetentnost nastavnika (koji su završili nastavnička usmjerenja studija, ali valjda ne vladaju strukom pa ne znaju rastumačiti svoj predmet) prisiljava roditelje da za većinu učenika (osobito za Matematiku i prirodoslovne predmete) traže privatne instrukcije. Odatle je trebalo početi reformu da se ta sramota za obrazovni sustav više ne događa!

Suprotno tomu, u današnjemu je svijetu neizbježno ponuditi na neki način kompetitivan sustav naobrazbe jer će inače zemlja u kojoj se reforma provodi dramatično zaostati za drugima u svijetu. Da bi se takav sustav razvio, a da se učenici ne bi našli preopterećeni, potrebno je uložiti malo više promišljanja i napora nego samo u to da se postojeći sustav uruši. No, rješenje je jasno. Treba ponuditi s jedne strane što više slobodnih aktivnosti iz raznih područja (predmeta) znanja / znanosti, umjetnosti i sporta. A s druge, što je mnogo zahtjevnije, ali je dragocjeno, treba ponuditi - možda već od osnovne škole, a sigurno od srednje, no najvjerojatnije od petoga razreda - programe iz svih predmeta na više razina primjerenih različitim sposobnostima djece: iz prirodoslovnih predmeta, iz humanističkih i društvenih predmeta, iz umjetničkih predmeta, iz sporta. Dobre škole, npr. u Sjedinjenim Američkim Državama, imaju osnovni program iz predmeta koji svi koji nemaju posebne teškoće moraju svladati (to se ne bira), zatim napredniji program za bolje učenike i intenzivan program za najbolje. Imaju razvijen sustav praćenja napretka svakoga učenika u kojemu se učenik pomiče iz jedne razine programa u drugu prema motiviranosti i uspješnosti, čak i u tijeku iste godine, pa čak i iz jednoga razreda u drugi (viši) ako je toliko napredniji. Time se nitko od učenika ne preopterećuje, svi mogu biti integrirani u društvo, održava se osnovni standard, a najnadareniji nisu zanemareni kao što bi bili u nas, nego se svačije sposobnosti razvijaju u najvećoj mogućoj mjeri. Svi

su zadovoljni, a naobrazba je najkompetitivnija na svijetu. Ako tako nešto u malenoj zemlji poput Hrvatske ne znamo i ne možemo pokušati uvesti, molio bih da ni ne provodimo „cjelovite reforme” necjelovite naobrazbe.

Za dobru naobrazbu u javnim školama i učilištima država nosi odgovornost. Mi nemamo prava, pod bilo kakvim izgovorima i floskulama, u svojem obrazovnom sustavu ne dati svim učenicima najbolju naobrazbu i odgoj koji možemo, a prema njihovim mogućnostima – i iz Matematike i iz jezika, i iz prirodnih i iz humanističkih područja, i iz tehničkih znanja i iz umjetnosti, i iz sportova. Samo u tome slučaju osposobit ćemo mlade ljude da se nose s kompetitivnošću dinamičnoga i nesigurnoga svijeta u kojemu živimo, samo u tome slučaju možemo i Hrvatsku učiniti kompetitivnom koliko je nužno da bi se nosila s tim svijetom i u njem očuvala potrebnu mjeru samostalnosti i slobode svojih građana. Oni koji se time bave, za to moraju snositi i punu odgovornost.

akademik Mislav Ježić

Pogovor

U pravu su svi oni koji tvrde kako su odgoj i obrazovanje jedan od najvažnijih, istodobno i najsloženijih, multidisciplinarnih životnih ostvarenja, što se u slobodno i demokratsko vrijeme stvara naporom i na korist svih hrvatskih državljana. O tome jasno govori i *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, koju je Hrvatski sabor donio 2014. godine i gdje se definiralo osam strateških ciljeva za rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje. Jedan od tih osam strateških ciljeva jest *provesti Cjelovitu kurikularnu reformu*.²

Kvalitetna politika odgoja i obrazovanja od presudne je važnosti za boljitak i prosperitet svih hrvatskih državljana i traži punu ozbiljnost svih subjekata u sustavu odgoja i obrazovanja. Jer, u svakome suvremenom društvu intelektualni kapital ovisi prije svega o odgoju i obrazovanju, znanju i primjeni znanja te primjeni novih tehnologija i inovacija, što izravno utječe na standard i kulturu cijele nacije. Sustavno osuvremenjivati i ojačavati sustav odgoja i obrazovanja odgovoran je i uzvišen cilj, a svaka površnost i voluntarizam, selektivni pristup i nuđenje neprovjerenih rješenja vrlo su štetni. Njih treba demokratski onemogućiti i odbaciti. Danas kvaliteta promjena u odgoju i obrazovanju leži u umijeću stvaranja stručnog i znanstvenog ali i političkog konsenzusa među svim zainteresiranim subjektima, što - kao što znamo - u našem društvu nije lako postignuti. Svakako najvažniju ulogu i odgovornost u tome imaju političke elite koje su pozvane ponuditi programe jasnoga razvoja odgoja i obrazovanja, a ne stvarati u društvu konfliktnu atmosferu o pitanju odgoja i obrazovanja.

Nedavno iskustvo politike odgoja i obrazovanja za Vlade Republike Hrvatske od 2011. do 2015. godine, kada je Ekspertna radna skupina (ERS) izradila Prijedlog Cjelokupne kurikularne reforme (CKR), ukazuje na još uvijek visoko improvizirani politički i društveni prostor - prostor koji je nedovoljno prožet demokratskim standardima i načelima, prostor visoke estradizacije sustava odgoja i obrazovanja, što je rezultiralo velikim napetostima i dodatnim podjelama u društvu. Riječ je, zapravo, još uvijek o prilično ideologiziranome procesu bez dovoljno osviještenih činjenica i uvaženih ukupnih interesa u hrvatskome društvu te stručno-znanstvenih kompetencija, spoznaja i mogućnosti hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava bez imalo pokazane volje da se u društvu potiče ono što spaja, što približava, a ne ono što odbija. Izvorišta takvoga ponašanja leže i u činjenici što u hrvatskome društvu ne postoje ozbiljne znanstvene analize obrazovnih politika od demokratskih promjena

2 Prema Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije iz 2014. godine ostalih sedam ciljeva jesu: unaprijediti razvojni potencijal odgojno-obrazovnih ustanova; izmijeniti strukturu osnovnoga obrazovanja; podići kvalitetu rada i društvenoga ugleda učitelja; unaprijediti kvalitetu rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama, razviti sustav potpore učenicima, osigurati optimalne uvjete rada odgojno-obrazovnih ustanova; ustrojiti sustav osiguravanja kvalitete odgoja i obrazovanja. Ovi ciljevi jasno ukazuju na svu kompleksnost u promjenama (reformi) odgoja i obrazovanja te izgradnji Hrvatskoga nacionalnog kurikula.

do danas, ali ni komparativne analize obrazovnih politika - prije svega u zemljama postsocijalističke Europe kao i u nama susjednim zemljama, posebno srednje Europe ali i mnogo šire gdje bi se razabrale i sve zablude bivšega socijalističkog društva. I tu leže razlozi nestabilnosti i nedovoljne organiziranosti našega odgojno-obrazovnog sustava. Zapravo, u hrvatskome društvu još uvijek je jaka takozvana *odbijajuća svijest*, svijest podjela i nedovoljnoga stručno-znanstvenog i političkog konsenzusa među političkim, ali i akademskim i drugim društvenim elitama, što se prema smislu i sadržaju tih osporavanja ne može drugačije doživjeti nego kao produžetak bivših socijalističkih podjela u društvu umjesto u demokratskome duhu jačanju nacionalne sloge i zajedništva na dobrobit svih državljana i njihova standarda.

Improvizacija i nedovoljna osmišljenost promjena i procesa naša su konstanta kao i nadobudan selektivni voluntarizam pojedinaca i interesnih skupina kao što je bilo za Vlade Republike Hrvatske od 2011. do 2015. godine, ali prisjetimo se i Vlade Republike Hrvatske od 2000. do 2003. godine kada su čak istodobno razvijane dvije koncepcije odgoja i obrazovanja. Te malobrojne „ekspertne skupine“ putem političke moći pokušavaju svima ostalima nametnuti dvojbena rješenja (pa kao što smo vidjeli i uz pomoć ulice) u obliku Prijedloga Cjelovite kurikularne reforme, što doista ne priliči demokratskome društvu. Doista, tako važna promjena i inovacija nezamisliva je bez nezavisne vanjske ocjene. Kurikul se ne može ostvariti samo iz pozicije političke moći i sustava vladanja nego u sinergiji sa znanstvenim i stručnim spoznajama akademske zajednice, posebno i iznad svega iskustvom učitelja iz učionica, kao i svih drugih dionika u sustavu odgoja i obrazovanja, posebno potporom niza agencija koje čine odgojnu i obrazovnu infrastrukturu te opće životne stvarnosti - posebno roditelja, različitih stručnih i društvenih interesnih skupina i udruga i tako dalje. Sažeto govoreći, kurikul i reforma uopće ostvaruju se samo u sinergiji visoke svijesti, metodologijom zajedničkoga odgojno-obrazovnog rasta svih subjekata u tome velikom odgojno-obrazovnom sustavu.³ Sustav u kojemu je svima jasno što će se u školi učiti, kako će se to učiti i kako ćemo znati da su to učenici naučili.

U pravu je i hrvatski znanstvenik svjetskoga glasa Slavko Kulić kada utemeljeno, već duže vrijeme, upozorava kako je u Hrvatskoj potrebno zamijeniti model sustava

3 Nevio Šetić, Kakvu svijest i okruženje trebamo za reformu hrvatskoga školstva, Razvoj hrvatskoga školstva u kontekstu Europske unije, ur. akademik Stanko Popović, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti i Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2012., 17-25. Metodologija zajedničkoga odgojno obrazovnog rasta govori o tome da treba omogućiti u praksi da istodobno svi subjekti u sustavu odgoja i obrazovanja zajedno rastu, a to su: odgojitelji, učitelji, nastavnici, stručni suradnici svih vrsta i ravnatelji kao izravni nositelji promjena, ali i djelatnici mnogobrojnih agencija koje su potpora školstvu. Svakako s tim korjenitim promjenama trebaju biti upoznati i uredi državne uprave i lokalne samouprave u čijim je ovlastima odgoj i obrazovanje, ali i osnivači vrtića, osnovnih i srednjih škola, zatim znanstvene ustanove koje se bave istraživanjem obrazovanja, hrvatska sveučilišta, a posebno oni njihovi čimbenici koji obrazuju buduće stručnjake za rad u vrtićima i školama. O tim je promjenama potrebno sustavno obavještavati roditelje i cjelokupnu javnost tiskanjem brošura, javno ukazivati putem novina, radija i televizije i drugih medija na smisao tih promjena. Na taj način zajednički obrazovni rast postaje svjesno povezana snaga hrvatskoga društva koja zajednički uči i raste u najdemokracičnijem i spoznajnom smislu (20-21).

vladanja i raspolaganja s izvorima i prostorom, sa sustavom razvoja društva i života u prostoru⁴, što ima izravne implikacije i na sustav odgoja i obrazovanja. Doista, pravo je pitanje kakva je naša odgovornost i svijest prema sebi i svijetu oko sebe. Što želimo biti i postići te kakav je taj svijet interesa kojemu želimo pripadati, zapravo kojemu od 2013. godine ulaskom u Europsku uniju, a ranije 2009. godine u NATO savez, i pripadamo? Bez temeljitoga odgovora na ta pitanja teško je moguće nešto bitno promijeniti u odgoju i obrazovanju te uspješno razvijati život na hrvatskome prostoru kao subjekt života i civilizacije. Tim više što nam demokratska načela odgovornosti prema svim hrvatskim državljanima trebaju biti motiv i razina ispod koje ne želimo niti smijemo djelovati.

Posljednjih deset-petnaest godina fokus hrvatske politike odgoja i obrazovanja - osim reforme, poboljšanja odgoja i obrazovanja u najširem smislu te riječi - usmjeren je na izradu i primjenu Hrvatskoga nacionalnog kurikula. Do sada je u praksi ostvareno samo kurikulno iskustvo izrade i primjene Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda, prve inačice Hrvatskoga nacionalnog kurikula u hrvatskim osnovnim školama za Vlade Republike Hrvatske od 2003. do 2008. godine. No, valja istaknuti da je danas još uvijek, kao i svih tih godina od 2008. godine, u praksi u svim hrvatskim osnovnim školama Nastavni plan i program izrađen na temelju iskustva i uputa Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda.⁵ Danas je jasno kako je odustajanjem od daljnje razvoja kurikula u osnovnoj školi za Vlade Republike Hrvatske od 2008. do 2011. godine učinjena pogreška, kao i odustajanje od pokušaja njegove izgradnje u srednjim školama. Ovdje ne želim dužiti o tome iskustvu i spoznajama jer je tomu posvećena prva „Bijela knjiga“.⁶ Posebno upozoravan na Zaključno razmatranje u toj knjizi gdje je sažeto sintetizirana bit i smisao tih spoznaja.⁷

Knjiga *Prilozi za raspravu o obrazovnoj i kurikulnoj reformi - kritike i vizije* članova Znanstvenoga vijeća za obrazovanje i školstvo Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti – „Crvena knjiga“ – čini treću knjigu trilogije priloga za raspravu i razumijevanje obrazovne i kurikulne reforme u Hrvatskoj.⁸ Riječ je o kompetentnoj stručnoj i znanstvenoj ocjeni Prijedloga CKR-a. I ne samo to. Crvena knjiga, kojoj zapravo treba pridodati Plavu i Bijelu knjigu, čini hvalevrijedan doprinos za buduće sigurnije iskorake hrvatskoga školstva gdje uz Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije iz 2014. godine, uz njezinu neizbježnu nadopunu, čini važno uporište za buduće promjene u području odgoja i obrazovanja, ali i izradu Hrvatskoga nacionalnog ku-

4 Slavko Kulić, Nužnost rekonstrukcije hrvatskog društva i države, Vlastita naklada, Zagreb, 1999., 260.

5 Nastavni plan i program za osnovnu školu, uredili doc. dr. sc. Dijana Vican i Ivan Milanović Litre, dipl. teol., Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006., 366., tiskana brošura.

6 „Bijela knjiga“: Hrvatsko školstvo u funkciji razvoja gospodarstva i društva. Doprinos kurikulnim promjenama, ur. Vladimir Paar i Nevio Šetić, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2015., 354.

7 Isto, 175-185.

8 Druge dvije knjige su: „Bijela knjiga“: Hrvatsko školstvo u funkciji razvoja gospodarstva i društva, ur. Vladimir Paar i Nevio Šetić, 354; „Plava knjiga“: Prilozi za raspravu o Cjelovitoj kurikulnoj reformi, ur. Vladimir Bermanec, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 2016., 242.

rikula. Knjiga koja je pred nama nastala je kao plod - u civiliziranome svijetu opće primijenjene prakse - stručnoga recenziranja Prijedloga CKR-a. Uvažavajući sadržaj tih recenzija, a s obzirom na ponašanje autora Prijedloga CKR-a, ne može se očekivati da su spremni popraviti svoj prijedlog, a pod pritiskom činjenica ne pokazuju nikakve znakove zabrinutosti za ono što su predložili. Objektivno je pitanje, nakon svega, kako je u izmijenjenim političkim, stručnim i društvenim okolnostima uopće to moguće i učiniti? Stoga, nije ni moguće ništa drugo zaključiti nego da se na temelju stručnih recenzija i svih drugih spoznaja odustane od prijedloga CKR-a i pristupi novome osmišljavanju Hrvatskoga nacionalnog kurikula za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te općeobvezni i srednjoškolski odgoj i obrazovanje. Svakako, budućim graditeljima Hrvatskoga nacionalnog kurikula valja preporučiti da i iskustvo Prijedloga CKR-a uzmu u obzir kao i iskustvo Nacionalnoga okvirnog kurikulumu na kojemu se jedno vrijeme radilo za Vlade Republike Hrvatske od 2008. do 2011. godine.

Stručne recenzije činjenično su vrlo kompleksno ukazale na sve strateške, stručne, znanstvene i metodološke slabosti Prijedloga CKR-a, što je njihovim objavljivanjem u „Crvenoj knjizi“ sada dostupno svoj zainteresiranoj javnosti. Ove stručne recenzije iz pera istaknutih stručnjaka sa sveučilišta, iz škola, znanstvenih instituta, Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora i tako dalje vrlo sustavnim izborom citata i izvoda širih tekstova recenzija nude ne samo evaluaciju Prijedloga CKR-a, nego i mnogo strateških rješenja kao i viziju poboljšanja hrvatskoga školstva i izradu Hrvatskoga nacionalnog kurikula. Znanstveno vijeće za obrazovanje i školstvo HAZU-a u knjizi je iznijelo i svoje sažete i u sintezi izložene stavove što dalje učiniti s reformom obrazovanja i razvojem kurikula, a što je doista važan i široko argumentiran orijentir za sve koji žele dobro hrvatskome školstvu.⁹

U ovoj prigodi držim važnim ukazati na još nešto, a što vidim kao ozbiljnu sustavnu slabost u pripremi Prijedloga CKR-a. Riječ je o lošem izboru i vođenju metodologije izrade kurikula, što ukazuje na duboko nerazumijevanje procesa, ali i na uspostavu demokratski nedovoljno transparentnoga i motivirajućega procesa za sve zainteresirane dionike u izradi Prijedloga CKR-a iako je Vlada Republike Hrvatske od 2011. do 2015. godine (očito samo deklarativno) odgoju i obrazovanju bila namijenila visoko mjesto. Zapravo, svu selektivnost i metodološku skučenost i pristranost pokazuje i činjenica da pri izradi Prijedloga CKR-a Ekspertna radna skupina nije uvažila i na pravilan način upotrijebila potencijal takozvane odgojno-obrazovne infrastrukture kao što su Agencija za odgoj i obrazovanje, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Agencija za mobilnost i programe Europske unije, Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Valja reći da je korišten potencijal Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Da je bila učinjena analiza iskustva prvih kurikulnih promjena u odgoju i obrazovanju za Vlade Republike Hrvatske od 2003. do 2007. godine, vjerujem da bi se znalo da je, recimo, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa bilo donijelo *Odluku o izvođenju eksperimentalnog plana i programa od prvog do osmog razreda osnovne škole*, što se provelo u 49 osnovnih škola tijekom

9 O tome u knjizi posebno vidjeti tekstove na str. 24-32.

školske godine 2005./2006.¹⁰ Isto tako, Ministarstvo je naručilo od Instituta društvenih znanosti „Ivo Pilar“ projekt *Program vrednovanja eksperimentalne provedbe elemenata Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda*, što se provelo tijekom te iste školske godine. Rezultat toga bila je opsežna publikacija na temelju nezavisnoga vanjskog vrednovanja rada u 49 osnovnih škola prema HNOS-u i 49 kontrolnih osnovnih škola, koje su radile prema redovitome Nastavnom planu i programu.¹¹ Vrednovanje je pokazalo kako u školama u kojima se provodila eksperimentalna implementacija HNOS-a, to jest prva inačica kurikula, rade intrinzično motivirani učitelji, a „da učenici – unatoč svim problemima – postižu dobre rezultate u učenju, dobra postignuća učenika, te da u školama vladaju dobri međuljudski odnosi u kojima je ugodno raditi“.¹² Isto tako, vrednovanje je utvrdilo: „od 44 primijenjene mjere znanja proizašle iz testova objektivnog tipa, koji su konstruirani tako da ne favoriziraju niti jedan od programa, utvrđena je razlika u 11 mjera. Od toga je u osam testova veći napredak pokazala skupina učenika iz HNOS-škola, a u tri učenici iz redovnog primjenjivanog u kontrolnim školama“.¹³ Ti su razlozi vanjskoga vrednovanja kao i opća reformska usmjerenja prevagnuli da se već sljedeće školske godine 2006./2007. u sve osnovne škole u Hrvatskoj uvede Nastavni plan i program načinjen prema HNOS-u.¹⁴ Kao što je poznato, taj je Nastavni plan i program i danas u svim osnovnim školama.

Ono što je još zanimljivo jest vanjsko vrednovanje Instituta društvenih znanosti „Ivo Pilar“, koje je te 2006. godine utvrdilo (osim već istaknutih prednosti rada u školama prema HNOS-u) kako postoji relativno velik broj okolnosti koje remete uspješan rad i veća postignuća. To su u prvome redu niske plaće i ugrožen status nastavničke profesije u društvu, nezadovoljavajuća opremljenost škola, rad u prevelikim razrednim odjelima i rad u smjenama, negativna selekcija kadrova u obrazovanju, nedovoljno i neorganizirano stručno usavršavanje učitelja te, prema mišljenju učitelja, prevelike ovlasti ravnatelja. Isto tako, učitelji su isticali da su djeca preopterećena gradivom, a udžbenici neprikladni te da su učenici – umjesto stjecanja znanja – „opsjednuti“ ocjenama. Ukazano je i na sve veće probleme s disciplinom djece te njihovim odnosom prema školi i znanju, što je - uz nepovoljan odnos društva prema obrazovanju – dodatno potencirano premaleni broj stručnih suradnika, posebno psihologa i defektologa. Također je ocijenjeno da su roditelji nedovoljno uključeni u rad škola, a da je odnos medija prema školstvu uglavnom senzacionalistički i usmjeren na povremene negativnosti. Nisam siguran da se ova slika u hrvatskome školstvu bitno poboljšala od 2006. godine. No, ove činjenice poručuju nešto drugo:

10 Eksperimentalni Nastavni plan i program za osnovnu školu 2005./2006., uredili doc. dr. sc. Dijana Vican i Ivan Milanović Litre, dipl. teol., Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006., 320.

11 Studija Vrednovanje eksperimentalne provedbe elemenata Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda, voditelj projekta prof. dr. sc. Vlado Šakić, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb, 2006., 220.

12 Isto, 201.

13 Isto, 203.

14 Nastavni plan i program za osnovnu školu, uredili doc. dr. sc. Dijana Vican i Ivan Milanović Litre, dipl. teol., Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa, Zagreb, 2006., 366

nama treba nacionalni projekt razvoja školstva, a ne projekt vladanja školstvom (!), što jasno govori o svijesti političkih elita i njihove odgovornosti za kompleksan pristup razvoju sustava odgoja i obrazovanja kao dobru za sve hrvatske državljane. Uostalom, to samo govori da smo još uvijek udaljeni od strateškoga cilja i jasne koncepcije opstanka i razvoja Hrvatske kao subjekta kulture i civilizacije u Europi i takvome svijetu kakav jest.

Što još reći o metodološkome vođenju izrade Prijedloga CKR-a kada je Ministarstvo kao najvažniji subjekt u potpunosti bilo isključeno iz izrade kurikula jednako kao i već spomenute agencije, osim Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja, što daje potporu odgoju i obrazovanju? Naime, Vlada Republike Hrvatske od 2011. do 2015. godine - iz ne znam kojih sve razloga, ali svakako pogrešno - zamislila je odnosno nametnula model kojim je „izvlastila“ Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta kao i resornoga ministra u izgradnji i provedbi reforme odgoja i obrazovanja. Samim time i sve ove navedene potencijale. Izradu Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije i Akcijskoga plana provedbe Strategije Vlada Republike Hrvatske povjerila je novoizmišljenim tijelima: Nacionalnome koordinacijskom tijelu, Nacionalnome operativnom tijelu i Posebnome stručnom povjerenstvu. Doista, zašto Vlada Republike Hrvatske od 2011. do 2015. godine smješta reformske procese odgoja i obrazovanja izvan nadležnosti nadležnoga Ministarstva i mnogobrojnih nadležnih agencija/ustanova, nije lako razumjeti.¹⁵ Ono što je danas sigurno jest da je to bio pogrešan, a u državnoj administraciji nedovoljno osmišljen, neobičan i nejasan put - jer kako je moguće suštinski isključiti nadležno Ministarstvo iz tako važnih procesa? Pa Ministarstvo ne može biti samo administrativna potpora strateškim mjerama i reformskim promjenama, što je posebno pokazao model vođenja Prijedloga CKR-a. Ne samo da je taj model za Ministarstvo i agencije bio ponižavajući i demotivirajući; on je na taj način paralizirao, zapravo sterilizirao odgojno-obrazovni sustav.

Na koncu se nameće ključno pitanje: kako poboljšati/reformirati hrvatsko školstvo i izgraditi Hrvatski nacionalni kurikulum? Instant-rješenje ne postoji! Staru praksu, koju je pokazao i rad Ekspertne radne skupine i Prijedlog CKR-a, vršenja promjena odozgo (što je u svijetu već odavno odbačeno, ali i rad na HNOS-u je to odbacio) valja napustiti. Doista se više ne može podržavati direktivno ponašanje dužnosnika iz prosvjetne hijerarhije jer je takvo ponašanje unaprijed osuđeno na propast.¹⁶ Prije svega, Crvena, Plava i Bijela knjiga kao trilogija daju bitne odgovore na to pitanje. Jasno je da je potrebno veće međusobno povjerenje, odgovornost i posebno političko, akademsko, stručno, općenito ljudsko i civilizacijsko poštovanje. Valja imati na pameti da je naš odgojno-obrazovni sustav, hrvatsko školstvo i njegovi učitelji kudikamo bolji, marljiviji, čestitiji i radišniji nego što se o tome govori, nego što im se želi priznati i nego što su to elite koje im se nameću da ih vode. U tome sustavu još uvijek ima dovoljno idealizma i životnoga humusa! S time treba računati i partnerski se odnositi jer iz toga može izrasti dobro.

15 Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Izviješće Povjerenstva za unapređenje reforme odgoja i obrazovanja od 3. studenoga 2016., 5.

16 Nevio Šetić, Kakvu svijest i okruženje trebamo za reformu hrvatskoga školstva, n. dj., 21.

Isto tako, *Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje*, koje je na temelju zakona osnovao Hrvatski sabor godine 2013., a djeluje pri Ministarstvu znanosti i obrazovanja, pokazalo se kao dobro i savjesno rješenje. To stručno i strateško tijelo koje prati kvalitetu sustava predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj trebalo bi repositionirati na način da postane središnje tijelo koje djeluje pri Hrvatskome saboru u cilju nadziranja provedbe reformskih zahvata, a tako i izrade Hrvatskoga nacionalnog kurikula. Držim da bi bilo posebno važno njegov sastav imenovati prema ostvarenim izbornim rezultatima stranaka, zapravo dati im pravo da na temelju izbornoga rezultata mogu predložiti u to tijelo stručnjake, što bi izravno odražavalo demokratski interes u društvu, a rasprave prije definitivnih odluka vodile bi se među akademskim i političkim elitama ondje gdje i priliči - u Hrvatskome saboru. To tijelo trebalo bi biti savjest i stručna potpora te neka vrsta vanjskoga vrednovanja za sve ono bitno što treba provesti u odgoju i obrazovanju.

U postojećim uvjetima (velike društvene podjele oko odgoja i obrazovanja, neizgrađene metodologije promjena, položaj učitelja i općenito školstva, financijske prilike...) stabilnim koracima, oslanjajući se na vlastite uvjete, snage i spoznaje, treba nastaviti graditi hrvatski odgojno-obrazovni sustav utemeljen da demokratskim osnovama. Prepisivanje svjetskih modela prema copy/paste načelu u odgoju i obrazovanju nije moguće. Dobro ih je poznavati, ali tu treba omogućiti da život raste iz svakoga od nas! Zapravo, moramo si postaviti pitanje koliko iz stanja svoje svijesti razumijemo vrijeme i prostor u kojemu živimo. Kakva je naša sposobnost mišljenja i motivacija za kvalitetnijim i humanijim životom? Svi znamo da Hrvatska ima u srednjoeuropskome i sredozemnome prostoru izvrsnu poziciju koju trebamo znati osmisлити. No, ne možemo zatvoriti oči i reći da ne vidimo kako nam prijete postojanje u propadanju.¹⁷ Napor da se takva stvarnost i osjećaj promjene pripada svima, a i područje odgoja i obrazovanja može dati bitan doprinos tomu. U protivnome, kako je to lijepo sažeo Slavko Kulić još 1999. godine upozoravajući na potrebu rekonstrukcije društva i države: „*To bi moglo izazvati daljnje zaoštavanje i novi val raseljavanja naroda s ovoga prostora širom svijeta u potrazi za produktivnim zaposlenjem i osobnom afirmacijom.*“¹⁸. Ovo upozorenje kao da se ostvaruje! Područje odgoja i obrazovanje sigurna je brana tomu jer je izravno u funkciji razvoja gospodarstva i društva.

prof. dr. sc. Nevio Šetić

17 Termin koji koristi u svojim sintezama Slavko Kulić. Vidi u: Slavko Kulić, n. dj.

18 Slavko Kulić, n. dj., 12.

Poveznice na internetu

„Crvena”, „Plava” i „Bijela” knjiga

Publikacija Prilozi za raspravu o obrazovnoj i kurikulnoj reformi – kritike i vizije, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2017. („Crvena knjiga”) treći je dio trilogije koja se nastavlja na dvije prethodno objavljene publikacije: Prilozi za raspravu o Cjelovitoj kurikularnoj reformi, Sveučilište u Zagrebu, Sveučilišna tiskara d.o.o., Zagreb, 2016. („Plava knjiga”) i Hrvatsko školstvo u funkciji razvoja gospodarstva i društva – doprinos kurikulnim promjenama, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 2015. („Bijela knjiga”).

Poveznice na sve tri knjige trilogije nalaze se na internetskim stranicama Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora:

<http://hpkz-napredak.hr/novi-kurikul/>

1. „Bijela knjiga“ – *Hrvatsko školstvo u funkciji razvoja gospodarstva i društva: doprinos kurikulnim promjenama*
2. „Plava knjiga“ – *Prilozi za raspravu o cjelovitoj kurikularnoj reformi*
3. „Crvena knjiga“ – *Prilozi za raspravu o obrazovnoj i kurikulnoj reformi: kritike i vizije*

Popis kratica

AZOO – Agencija za odgoj i obrazovanje

CKR – Cjelovita kurikularna reforma

ECDL – European Computer Driving Licence

ERS – Ekspertna radna skupina

HAZU – Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti

HKO – Hrvatski kvalifikacijski okvir

HNK – Hrvatski nacionalni kurikulum

HNOS – Hrvatski nacionalni obrazovni standard

KPKZ – Hrvatski pedagoško-književni zbor

HSEKRO – Hrvatska srednjoeuropska kurikulna obrazovna reforma

ICT – Information and communications technology

MZO – Ministarstvo znanosti i obrazovanja

NCVVO – Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

NOK – Nacionalni okvirni kurikulum

NPIP – Nastavni plan i program

NVOO – Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje

OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development
(Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj)

ONK – Okvir nacionalnog kurikulumuma

PISA – Programme for International Student Assessment

SRS – Stručna radna skupina

STEM – Science, Technology, Engineering, Mathematics

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

ZVOS – Znanstveno vijeće za obrazovanje i školstvo HAZU

Kazalo imena

A

Alerić, Marko 63, 213
Anić, Igor 46
Auden, Wystan Hugh 73
Azinović, Mara 78

B

Bakić, Nenad 47, 141, 186
Balabanić, Josip 79
Barbić, Jakša 11, 21
Barišić, Pavo 272
Barišić, Slaven 21, 44, 137
Begović, Nedeljko 33, 93
Beker, Adrian 131
Berbić Kolar, Emina 234, 248
Bermanec, Vladimir 11, 12, 44, 47, 137, 145, 243
Bežen, Ante 34, 95, 218
Bežen, Sanja 60
Bilač, Sanja 79, 259
Bilandžić, Dušan 21
Bloomova taksonomija znanja 38, 65, 78, 226, 242
Bošnjak, Žarko 35, 99
Bošnjak, Željko 48
Botica, Stipe 80
Bowers, Chat A. 285
Brezak Stamać, Dubravka 60, 205
Brlić-Mažuranić, Ivana 65, 224
Brozović, Dalibor 226
Budak, Neven 11, 80, 232, 242, 266, 267, 271
Budin, Leo 48, 148, 162
Budinski, Vesna 234
Burušić, Josip 35, 99

C

Canjek Androić, Sanja 265
Capra, Fritjof 89, 285
Collard, Paul 268
Coulomb, Charles-Augustin 194

Č

Čaklović, Ladislav 48
Čatić, Igor 27, 80, 243, 266, 269
Čubrić, Marina 62, 208
Čuturić, Stela 62

Ć

Ćulumović, Josip 35

D

Deklaracija o znanosti i upotrebi znanja 37
Deklaracija o znanju HAZU 13, 23, 31, 37
Dragičević, Adolf 21
Drmač, Zlatko 49
Društvo hrvatskih književnika 60, 204, 240
Dujella, Andrej 44, 81, 133, 137

Dž

Dželalija, Nela 36, 177, 178

Đ

Đaković, Ivica 36, 104

E

Einstein, Albert 31
Engelsfeld, Tihomir 49
Europski jezični portfolio 78, 257

F

Faist, Tomislav 50, 163
 Fisković, Igor 63, 211
 Fizički odsjek, Prirodoslovno-matematički
 fakultet 44, 140, 172, 177
 Frančišković Bilinski, Stanislav 50
 Furić, Miroslav 81

G

Gamulin, Stjepan 21, 36, 44, 137
 Gates, Bill 31, 183
 Gazdić-Alerić, Tamara 63, 213
 Giehl, Hans E. 237
 Glunčić, Matko 50, 84, 164, 276
 Grčević, Mario 64
 Grgat, Matija 64, 217
 Grgić, Mislav 51, 56, 180
 Guberina, Petar 257
 Gudjons, Herbert 125
 Gušić, Ivan 44, 137

H

Ham, Sanda 65, 218, 239
 Heidegger, Martin 248
 Herzog, Walter 117
 Holjevac, Željko 65
 Horacije, Kvint Flak 251
 Horvatek, Antonija 51, 165
 Hranilović, Dubravka 37
 Hraste, Marin 21
 Hrvatski institut za povijest 59, 66, 76, 89,
 199, 229, 287
 Hrvatski memorijalno-dokumentacijski
 centar Domovinskog rata 70, 249,
 251, 287
 Hrvatsko društvo pisaca 224, 240, 247
 Huzjak, Miroslav 211

I

Ilakovac, Ksenofont 44, 137
 Institut McKinsey 123

J

Jambor, Ljiljana 66
 Janjić, Ivan 66, 225
 Jareb, Mario 66, 229
 Jauk-Pinhak, Milka 21
 Jecić, Stjepan 133
 Jelčić, Antun Dubravko 67
 Jerbić, Bojan 52
 Jerolimov, Vjekoslav 21
 Ježić, Mislav 21, 82, 244
 Jokić, Boris 11, 37, 60, 61, 77, 94, 166,
 200, 205, 206, 232, 243, 254, 255,
 272, 292
 Joler, Dalibor 67, 230
 Jovanovski, Verica 83, 274
 Judaš, Nenad 83
 Juranić, Zoran 68, 232

K

Kallay, Nikola 44, 133, 137
 Kamenar, Boris 21
 Katičić, Radoslav 239, 253
 Klasinc, Leo 44, 137
 Kliček, Damir 83
 Klinger, Ljiljana 37, 98, 105
 Knežević, Aleksandar 270
 Kolar Billege, Martina 68
 Kordigel, Metka 237
 Kostović, Ivica 84, 276
 Kovačec, August 59, 198
 Kršinić, Frano 44, 137
 Kulić, Slavko 269, 304, 308
 Kunze, Ariane 266
 Kusić, Zvonko 148, 153
 Kutleša, Stipe 38
 Kuvač-Levačić, Kornelija 237

L

Landes, David Saul 275
Leskovar, Majda 68
Lisac, Josip 69
Liščić, Božidar 21
Lovrek, Ignac 52
Lukić, Sanja 52, 170

M

Mander, Jerry 285
Marinković, Renata 38, 106
Marinović, Marijana 69
Markeljević, Jasenka 85
Markovac, Josip 53
Marković, Nenad 31, 85
Markučić, Zlatka 162
Matasović, Ranko 27, 86, 218
Matoš, Antun Gustav 64, 73, 132, 223
Milanović Litre, Ivan 304, 306
Milin Šipuš, Željka 171
Mišurac, Irena 39
Mladenović, Saša 162
Moačanin, Nenad 70
Moguš, Milan 11
Molčanov, Suzana 64, 217

N

Nature Physics 192
Nazor, Ante 70
Nemec, Krešimir 27, 112, 217, 218
Nikšić, Tamara 58, 188
Novaković, Goran 234
Novak, Slobodan Prosperov 70, 232
Nuić, Goran 86

O

Obad Šćitaroci, Mladen 87
Olid, Bel 224
Orešić, Ivana 71

P

Paar, Vladimir 11, 12, 21, 23, 27, 31, 32,
33, 44, 87, 93, 137, 173, 177, 243, 277
Padovan, Ivo 11
Palekčić, Marko 40, 113, 117, 122, 126
Pastuović, Nikola 21
Pavletić, Vlatko 11
Pažin, Pero 64, 217
Pečarić, Josip 44, 137
Pečina, Marko 88
Perković, Dalibor 53
Pešić, Roko 88
Peti-Stantić, Anita 234
Petrač, Božidar 60, 204, 247
Petrinović, Davor 51
Pichler, Goran 44, 137
Plejić Poje, Lahorka 246
Popović, Stanko 21, 44, 54, 137, 172, 303
Postman, Neil 285
Pravdić, Velimir 21
Predsjedništvo HAZU 97, 133, 173, 177
Prelovšek Peroš, Sonja 88, 278
Prskalo, Ivan 89
Pšihistal, Ružica 71, 233
Pusić, Eugen 13, 20, 21, 31

R

Radelj, Petar Marija 40, 273
Rajčić, Tihomir 89, 286
Raukar, Tomislav 27, 72
Razred za filološke znanosti HAZU 59,
198
Ristić Dedić, Zrinka 292
Rosandić, Marija 89
Rosić, Marko 162
Roszak, Theodore 88, 285
Rukavina, Daniel 44, 137
Ruščić, Mirko 54, 178

S

Sabljak, Tomislav 73
 Salopek Weber, Dubravka 27, 54, 177, 269, 295
 Sikavica, Pere 90, 287
 Sikavica Joler, Antonia 73, 239
 Silobrčić, Vlatko 21, 44, 137
 Skupina 23 akademika HAZU 44, 137
 Slavić, Dean 74, 246
 Slaviček, Vesna 74
 Smajić, Dubravka 74
 Sokrat 19
 Stipetić, Vladimir 21
 Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije 44, 111, 271
 Sunko, Denis 90
 Sunko, Dionis Emerik 21
 Supek, Ivan 11
 Sušac, Ana 172, 175, 177

Š

Šakić, Vlado 306
 Šarić, Igor 55, 179
 Šetić, Nevio 11, 12, 23, 31, 91, 173, 289, 303
 Šimić, Goran 80, 91, 267, 290
 Šimičić, Alen 75, 248
 Šipuš, Zvonimir 41, 127
 Širola, Boris 55
 Škvorc, Dejan 56, 162, 180
 Šlaus, Ivo 44, 137
 Štambuk, Drago 75, 247, 251
 Šuljić, Šime 91, 292
 Šunjić, Vitomir 44, 137
 Šuvar, Stipe 45, 70, 85, 140, 231, 277

T

Tadić, Marko 44, 137
 Tomičić, Željko 75
 Tomić, Franjo 44, 137
 Trinajstić, Nenad 44, 137
 Turkalj, Jasna 59, 76, 199, 249
 Turkle, Sherry 271
 Turner, Frederick 269

U

Udovičić, Božo 21

V

Vančik, Hrvoj 56
 Varošaneć Škarić, Gordana 77, 218, 253
 Vican, Dijana 31, 304, 306
 Vigotski, Lav Semjonovič 257
 Vilić, Boris 32, 42, 128, 243
 Viličić, Damir 57
 Vlahović, Ines 57, 183, 243
 Vranić, Goran 92
 Vretenar, Dario 27, 44, 58, 137, 188
 Vrhovac, Yvonne 77, 254

W

Wertheimer-Baletić, Alica 21

Z

Zaklada Konrada Adenauera 29
 Zelić, Mirko 21

Ž

Žinić, Mladen 44, 137

Grafički i likovni urednik

Dean Žilić

Korektorica

Antonia Sikavica Joler, prof.

Grafička priprema

Dean Žilić

Tisak

Grafički zavod Hrvatske, d. o. o., Zagreb

Tiskanje dovršeno u kolovozu 2017.

ISBN 978-953-6134-71-7

CIP zapis dostupan je u računalnome katalogu
Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu
pod brojem 00970008.

