

Бранка Александрић
Филозофски факултет
Београд

UDK-371.214
Прегледни чланак
НВ.LVIII 3.2009.
Примљен: 5. VI 2009.

СХВАТАЊА И ПРИСТУПИ ТЕОРИЈИ И ПРАКСИ КУРИКУЛУМА

Апстракт У раду се разматра пет различитих приступа теорији и пракси курикулума: 1) курикулум као програм који треба пренети – у оквиру овог приступа курикулум се поистовећује с наставним планом и програмом који је прописан споља и који само треба да се реализује у пракси; 2) курикулум као продукт – према овом схватању курикулум се одређује као програм активности наставника и ученика усмерених на остваривање утврђених циљева и исхода образовања. У односу на претходно схватање, тежиште образовног процеса се помера са садржаја на исходе образовања; 3) курикулум као процес – курикулум се тумачи као жив процес, као стална интеракција наставника, ученика и знања. У оквиру овог приступа пажња је усмерена на процес учења, чиме се активности ученика стављају у први план; 4) курикулум као пракса – у центру овог приступа је пракса. Нагласак је на сталном преиспитивању и истраживању васпитно-образовне праксе које се одвија кроз критичко мишљење у акцији; 5) курикулум у контексту – курикулум је контекстуално обликован социјалним односима који постоје у школи. То је стални социјални процес који чини интеракција ученика, наставника, знања и окружења.

Кључне речи: курикулум, настава и учење, положај и улога наставника у ученика у образовном процесу

CONCEPTS AND APPROACHES TO CURRICULAR THEORY AND PRACTICE

Abstract The paper discusses five different approaches to curricular theory and practice: 1) curriculum that should be transmitted - within the frame of this approach curriculum is identified with the plan and programme imposed from the outside and the task is only to realize it in practice; 2) curriculum as a product - according to this view curriculum is seen as a programme of the activities of teachers and students dedicated to fulfilling the aims and outcomes of education. Compared to the former view, the focus of the educational process shifts from contents to outcomes; 3) curriculum as a process - here curriculum is treated as an active process, continuous interaction between teachers, students and knowledge. Within this approach attention is directed towards the learning process, and the student's activities are in the foreground; 4) curriculum as practice - practice is in the centre of this approach. The emphasis is on continuous analyzing and researching educational practice through critical thinking in action; 5) curriculum in context - here curriculum is contextually shaped by social relations existent in school. It is a permanent social process that includes interactions between students, teachers, knowledge and the environment.

Keywords: curriculum, teaching and learning, position and role of the teacher and the student in the educational process.

К ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ КУРИКУЛУМА

Резюме *В работе рассматривается пять различных подходов к теории и практике курикулума. Во-первых - курикулум в качестве программы обучения, требующей реализации. В рамках этого подхода курикулум отождествляется с предписанным учебным планом и программой обучения, которых нужно осуществить на практике. Во-вторых - курикулум как продукт. Исходя из этого курикулум понимается как программа деятельности преподавателя и ученика, направленная на реализацию определенных целей и результатов образования. По сравнению с предшествующим пониманием, центр процесса образования перемещается со содержания на результаты образования. В-третьих - курикулум как процесс. Курикулум понимается как живой процесс, как постоянная интеракция учителей, учеников и знаний. В рамках данного подхода внимание направляется на процесс учения, и таким способом деятельность учеников выступает на первый план. В-четвертых - курикулум как практика. В центре данного подхода - практика. Преподаватель выступает в роли исследователя воспитательно-образовательной практики. В-пятых, курикулум в контексте подразумевает всестороннее влияние социальных отношений, которые существуют в школе. Это постоянный социальный процесс интеракции учеников, преподавателей, знаний и сообщества.*

Ключевые слова: *курикулум, преподавание и обучение, место и роль преподавателей и учеников в процессе образования.*

Увод

Разматрање различитих приступа у схватању и одређивању курикулума и његове реализације у пракси неопходно је почети тумачењем самог појма курикулум. Појам курикулума је релативно нов у великом броју земаља. У већини реформи започетих последњих деценија XX века прибегава се појму курикулума, претпостављајући да он представља значајан услов за успех реформе, односно иновација које се реформом уводе. Сматра се да је прелазак на курикуларни приступ најбољи пут да се образовни систем отвори и прилагоди захтевима времена и осигура простор за стална побољшања и развој система образовања. Тиме се питање курикулума ставља у средиште образовне политике, па је сходно томе израда и развијање курикулума консултативни процес у који су укључене све интересне групе (просветне власти, научници, педагози, психолози, наставници, родитељи, ученици итд.). Ширење круга партнера у креирању курикулума подразумева и да одговорности преузимају сви који су индиректно или директно укључени у образовни процес.

Замисао по којој свака школа има курикулум по својој мери наилази на велику подршку, што доводи до рушења униформности система образовања и све већег уважавања социокултурних особености ученика и

локалних специфичности у образовним потребама и условима рада сваке школе. По речима Жан-Мишела Леклера, “курикулум је одело по сопственој мери које се тешко може позајмити” (Леклер, 2003). Зато се сваки образовни систем, свака школа, мора суочити са сопственом ситуацијом и пронаћи најпримеренија решења.

Тако схваћено, не може се говорити о курикулуму а да се не говори о одређеном степену аутономије који је пожељан за све школе и све учеснике у образовању, што с друге стране не треба да значи нарушавање кохерентности система образовања.

Са педагошко-дидактичког становишта, курикулум представља један о основних дидактичких појмова, који се мора не само интердисциплинарно, већ и интрадисциплинарно проучавати. Појам курикулум потиче од латинске речи *цуррере*, која означава ток, правац (одвијања неке активности или ток образовања). Курикулум, такође, означава и ток живота – *curriculum vitae*.

До друге половине XX века, термин курикулум, осим у Великој Британији и у САД, користио се у малом броју европских земаља. Наиме, у већини европских земаља у којима се као педагошка дисциплина развила дидактика користио се термин наставни план и програм, због чега је често долазило до изједначавања теорије курикулума са дидактиком, а самог курикулума са наставним планом и програмом.

Својеврсном реafirмацијом овог појма у европској педагошкој теорији и пракси, на курикулум се гледа као на нов приступ програмирању, чиме се актуелизују и покрећу многобројна питања везана за филозофију образовања, методологију израде школских програма, садржинску структуру и практично извођење.

У литератури постоје различите дефиниције курикулума (Превишић, 2007; Stenhouse, 1975), што указује на различита идеолошка и теоријска полазишта у схватању самог образовања, па самим тим и одређивању овог појма. Неки га одређују као наставни план и програм, други као пажљиво планирано подучавање и учење, трећи као програм за постизање утврђених исхода, четврти као процес учења у образовној установи, пети као живот и програм школе и сл.

Различита одређења курикулума показују да се нагласак ставља на поједине компоненте целине образовања: садржај, процес, постигнућа и сл., што указује на могуће различите приступе у његовом конципирању. Супротно погрешној идеји о различитој важности појединих елемената образовног процеса, Ивић истиче да разумевање курикулума као целине укључује: а) дефинисање циљева образовања, б) садржај програма, ц) методе подучавања и учења и д) поступке евалуације (Ивић, 1996).

За разумевање курикулума као целине образовног процеса, Вокер (Walker, према Зиндовић-Вукадиновић, 1996) даје следећу дефиницију: “Курикулум садржи све догађаје око којих су окупљени наставници и ученици; догађаје које наставници, ученици и сви заинтересовани за образовни процес препознају као важне за подучавање и учење, на које се нарочито указује када се они користе као основа за процењивање успеха и школе и ученика, начин на који су ти догађаји организовани једни према другима и према осталим догађајима који су везани за непосредну образовну ситуацију и простор и време.”

Нејединствено схватање курикулума не доводи само до различитих дефиниција курикулума, већ и до усмеравања на различите аспекте образовног процеса. Тај плурализам је делом последица велике сложености самог појма курикулум, а делом је последица различитих традиција схватања тог појма (Скулић-Мајурец, 2007). Зато се у новијим истраживањима све више избегавају дефиниције, а уместо њих се уводе и користе кључни појмови и речи – циљ, садржај, организација, методе, развој, евалуација и сл. (Превишић, 2007).

Према мишљењу Смита (Smith, 2000), данас постоје у схватању и одређивању курикулума четири приступа:

- 1) курикулум као програм (суллабус) који треба пренети,
- 2) курикулум као продукт – исходи које ученици треба да постигну,
- 3) курикулум као процес,
- 4) курикулум као пракса.

Осим ова четири приступа, у новије време се развија и заговара и курикулум у контексту.

Курикулум као програм (syllabus) који треба пренети

Syllabus (лат.) је реч грчког порекла (*sillybos*) и у основи значи попис, извод, преглед. Сходно томе, курикулум се схвата као попис знања – садржаја и/или предмета. Овако схваћен курикулум у средиште васпитно-образовне делатности школе ставља садржај дефинисан наставним планом и програмом, који су прописали независни експерти изван конкретне школе и који само треба да се реализује у пракси. Наставни садржаји одређени на овакав начин обавезни су за све школе истог нивоа и врсте, за све наставнике и све ученике.

Курикулум схваћен као наставни план и програм садржи три битне одреднице: 1) циљ и задатке образовања; 2) наставне садржаје и 3) дидактичко-методичка упутства. Циљеви образовања дефинисани су најчешће као идеали којима се тежи, па се у пракси до њих тешко може стићи.

Углавном су усмерени на стицање знања, неусклађени су са развојним карактеристикама ученика, њиховим потребама и интересовањима, као и са потребама друштва. Садржаји програма за већину наставних предмета представљају “научне дисциплине у малом”, преобимни су и “затворени”, без вертикалне и хоризонталне повезаности појединих предмета и унутар предмета. Дидактичко-методичка решења дата су у форми упутства, без обавезности примене и без разрађених инструкција наставницима како да их примене (Школски програм, 2003).

Образовање је, у том смислу, процес којим се наставни садржаји преносе или предају ученицима најуспешнијим методама које се могу осмислити (Blenkin, према Smith, 2000). На тај начин нуди се затворена концепција образовања. Ученицима се нуде чињенице које они треба да науче, упамте, а потом и примене. Знање се посматра као корпус чињеница повезаних у одређен систем, подразумевајући да процедурално знање – знати како, аутоматски следи из познавања чињеница. Према речима Ј. Шефер (Шефер, 2004), знање су садржаји који се налазе “споља” изван ученика и које треба усвојити. То су знања која говоре “о” стварима, односно одговарају на питање “шта нас окружује”.

Улога наставника у овако схваћеном курикулуму састоји се у преношењу, “усађивању” знања у главе ученика. У односу на ученике, наставник је личност која располаже знањем које треба да пренесе свим ученицима и да проверава научено, у смислу тачности репродукције. Основна метода наставе је предавање, тј. вербално преношење знања, тако да се ученик посматра као пасивни “прималац” знања у току једносмерне комуникације наставник–ученик. Према мишљењу Ј. Шефер (Шефер, 2004), у овако конципираној настави, нагласак је на обиму, квантитету садржаја, тј. исцрпном познавању садржаја предмета или, у бољој варијанти (учење с разумевањем), крајњи циљ може бити познавање целине и логике предмета.

Овакав приступ теорији и пракси курикулума карактеристичан је за рано раздобље развоја теорије курикулума, али се задржао и данас. Изједначавање курикулума са наставним планом и програмом ограничава планирање наставе на садржаје и знања који се желе пренети ученицима (Smith, 2000). Имајући у виду да је васпитно-образовна делатност школе шира од подучавања по наставним предметима, наставни план и програм као структурирани васпитно-образовни садржај је део курикулума, његов саставни елемент и не може се поистоветити са курикулумом.

Курикулум као продукт

Доминантан приступ теорији и пракси курикулума, према мишљењу Смита (Smith, 2000), јесте курикулум усмерен на исходе које ученици треба

да постигну. Неки аутори га сматрају затвореним (Милутиновић, 2006), а неки мешовитим, прелазним типом курикулума (Превишић, 2007; Секулић-Мајурец, 2007) који се мање или више приклања отвореној или затвореној концепцији курикулума.

Централно место у овом приступу заузима дефинисање исхода образовања, тако да се садржаји и методе рада одређују у односу на резултате који треба да буду процењени. Према овом схватању, курикулум се одређује као програм активности наставника и ученика усмерених на остваривање утврђених циљева и исхода образовања (Grundy, према Smith, 2000). У односу на претходно схватање курикулума, тежиште образовног процеса се премешта са садржаја на циљеве и исходе образовања.

Овај приступ је још почетком XX века објаснио један од његових зачетника, Американац Франклин Бобит (Franklin Bobbit). Полазећи од тога да “се људски живот састоји од различитих специфичних делатности”, Бобит сматра да је “образовање које припрема за живот оно које је и адекватна припрема за те специфичне делатности. Истраживање тих делатности покаже способности, навике, разумевања и форме које су људима потребне. То ће бити задаци курикулума, који ће бити бројни, дефинисани и конкретизовани. Курикулум ће тада бити серија искустава која ће водити децу и младе ка остваривању тих задатака” (Bobbit, према Smith, 2000).

Од Бобита надаље идеја о циљевима била је актуелна у многим америчким радовима о курикулуму. Један од највећих заговорника његових идеја Ралф Тајлер (Ralph Tyler) истиче да је привлачност оваквог приступа теорији и пракси курикулума у томе што он узима у обзир оно што је људима потребно да знају, било у послу, било у животу (Tyler, према Smith, 2000).

Своју теорију курикулума Тајлер заснива на четири основна питања:

- 1) Којим образовним циљевима школа треба да тежи?
- 2) Која образовна искуства могу омогућити постизање тих циљева?
- 3) Како та искуства ефикасно организовати?
- 4) Како можемо утврдити да ли су ти циљеви заиста постигнути?

Према мишљењу Тајлера (Tyler, према Stenhouse, 1975), циљеве образовања треба утврдити у односу на понашање које желимо да развијемо код ученика и у односу на садржаје у оквиру којих то понашање функционише.

Поменута четири Тајлерова корака у развијању курикулума – *циљ, искуство, организација и евалуација*, касније су разрађивали многи аутори, али суштина његове теорије није промењена.

Ослањајући се на исте идеје, заговорница дидактике као теорије курикулума Немица Кристин Молер (Christine Moller) свој приступ теорији и

пракси курикулума назива циљно усмерени приступ. Суштина њене теорије курикулума је у томе да се циљеви морају експлицитно формулисати и једнозначно описати. Једнозначан опис подразумева прецизно описивање циљева или према садржају или према понашању или према оба аспекта. Према тако утврђеним и описаним циљевима, бирају се садржаји и методе наставе који омогућавају постизање претходно утврђених циљева. Након организације следи контрола процеса учења. Тиме се “круг” затвара – након контроле поново се приступа планирању учења, полазећи од тумачења добијених резултата (Клафки и сар., 1994).

За разлику од претходног схватања курикулума, у којем је нагласак стављен на квантитет садржаја образовања, у курикулуму усмереном на исходе нагласак је на квалитету исхода образовања. Заговорници овог приступа сматрају да је низак ниво квалитета образовања узрокован постављањем садржаја у центар образовног процеса, декларативним и недовољно операционализованим циљевима образовања, свођењем наставног процеса на реализацију наставних садржаја, наставом која је превише усмерена на активности наставника и процес подучавања, ограниченом аутономијом школе и наставника, као и праћењем и вредновањем једино реализације прописаних програма и усвојености прописаних садржаја. Тежећи да превазиђу недостатке курикулума усмереног на садржаје, квалитативни помак присталице овог приступа виде у: постављању исхода у центар образовног процеса, јасно дефинисаним и операционализованим циљевима и исходима образовања, настави која је усмерена на активности и ученика и наставника, повећаној аутономији школе и наставника, као и праћењу и вредновању степена остварености дефинисаних исхода образовања.

Циљеви образовања указују на главна вредносна опредељења у области образовања и представљају основу за конципирање, планирање, организацију и реализацију целокупног образовног процеса. Односе се на очекиване, намераване исходе и сходно томе представљају основу за одређивање исхода образовања (Опште основе..., 2003).

Исходи образовања су резултати образовног процеса који се могу систематски пратити, вредновати и објективно утврдити. Одређују знања, умења, ставове и вредности које сваки ученик треба да развије у оквиру одређеног нивоа школовања, као реализацију постављених циљева образовања (Опште основе школског програма, 2003).

Дакле, исходи дефинишу профил ученика, описују саме ученике: њихова знања, шта је оно што могу или умеју да ураде под одређеним околностима, како да се понашају у одређеним ситуацијама, чему треба да теже, какве ставове да испољавају према себи и другима итд. Исходи се не

односе на наставника, не описују шта и како наставник треба да ради, нити описују карактеристике самог наставног процеса и наставних активности.

Циљеви и исходи образовања су логички и садржински повезани. Исходи представљају конкретизацију циљева образовања, произилазе из њих, односно циљеви имплицитно одређују исходе образовања. Док циљеви представљају основу за конципирање целокупног образовног процеса, исходи омогућавају евалуацију, утврђивање стварних резултата, као и њихове подударности са намераваним, очекиваним резултатима, тј. утврђеним циљевима. На тај начин је омогућено преиспитивање самих циљева образовања. Сходно томе, циљеви се посматрају процесуално – све оно што је утврђено као циљ истовремено је и средство на путу до тог циља – “ако циљ уградимо у процес, он ће се бивајући средство појавити у исходу” (Шефер, 2004).

Систематско праћење и процењивање квалитета исхода образовања подразумева и дефинисање образовних стандарда. Под стандардима ученичких постигнућа подразумевају се “исходи који имају прецизно одређену квалитативну и квантитативну димензију, односно мерљива, неопходна (обавезна) постигнућа значајна за даље учење и продуктиван живот” (Тривић и сар., 2007).

Док исходи образовања описују која знања, умења, ставове и вредности треба да развије сваки ученик на одређеном нивоу школовања, стандарди дефинишу ниво њихове развијености. Они су јасни, прецизни и операционализовани, то јест, представљају објективне показатеље успешности. На тај начин стандарди се јављају као референтни оквир за планирање, организацију и извођење образовног процеса (ради постизања утврђених исхода) и као основа за евалуацију постигнућа ученика.

Усмереност на исходе образовања не значи занемаривање значаја садржаја и процеса образовања. У курикулуму усмереном на исходе садржај и процес учења се посматрају као саставни елементи курикулума који нису циљ сами по себи, већ представљају средство за постизање дефинисаних циљева и исхода образовања.

Наиме, пошто исходи не одређују само знања, већ и способности, ставове и вредности које треба да развије сваки ученик, питање садржаја (шта радимо) постаје једнако важно као и питање метода, начина и стратегија рада (како радимо). На тај начин исходи имплицитно одређују и садржај и процес учења. Кључни елементи наставног процеса – наставни садржаји, методе и стратегије подучавања, активности наставника и ученика, резултати рада, доводе се у међусобну везу и посматрају се као условљени елементи, али се одређују и процењују са становишта претходно утврђених исхода образовања.

У овако осмишљеном наставном процесу, наставник није оријентисан само на реализацију наставних садржаја, већ полазећи од прецизно утврђених исхода образовања креира, организује и реализује наставни процес и преузима одговорност за његове исходе. Тиме се отвара простор за професионалну аутономију наставника. Наставници на основу њих исхода не само да осмисле, организују и реализују наставне активности, већ и да прате и процењују да ли су и којој мери ученици развили одређена знања, вештине, ставове и вредности. На тај начин наставници прате и процењују и сопствени рад. Професионална аутономија и одговорност наставника подразумева већу аутономију и одговорност школе, тако да у курикулуму усмереном на исходе и школа и наставници преузимају директну одговорност за реализацију циљева образовања и постизање утврђених исхода.

Курикулум усмерен на исходе критиковали су многи теоретичари, пре свега заговорници отворене концепције курикулума. Наглашавајући систематичност и организованост овог приступа, Смит (Smith, 2000) наводи и његове недостатке:

– Остваривање циљева и исхода образовања се ставља у центар образовног процеса чиме се процес учења потискује у други план. Ученицима се саопшти шта и на које начине морају да науче да би постигли одређене резултате.

– Курикулум се дизајнира изван школе, тако да су наставници стављени у позицију техничара који реализују програм и њихов рад се процењује у односу на постигнуте резултате.

– Унапред дефинисани циљеви и исходи образовања имплицирају да се понашање може објективно и механистички измерити. С друге стране, поставља се питање шта је то што се може објективно измерити. Да би се постигло објективно мерење резултата, често се садржаји деле на мање целине, тако да се постигнућа ученика мере путем тестова у одређеним временским периодима и углавном се односе на декларативна знања. Аспект који не може бити процењен на такав начин односи се на способности и вештине и укључује метакогницију, процедурална знања итд.

– Реалан проблем настаје и када желимо да проценимо шта наставници стварно раде у својим учионицама. Већина истраживања која су била усмерена на рад наставника и интеракцију наставник–ученик указала су на недовољан утицај наставника на стварну педагошку праксу усмерену ка циљевима.

– Важан проблем представља и јављање непредвиђених резултата. Усмеравање пажње само на унапред утврђене циљеве и исходе може да доведе до тога да се превиде исходи који нису били планирани као извесни циљеви.

Последњој критици коју даје Смит придружује се и Стенхаус, истичући да намеравано (циљно) понашање приказује циљеве које младима намеће друштво. На тај начин, намеравано или жељено понашање не обухвата непожељно или необично понашање које друштво не одобрава (Stenhouse, 1975).

Курикулум као процес

Претходна два приступа у схватању и одређивању курикулума полазе од тога да је курикулум сет датих, унапред утврђених програма који треба да се приме у пракси. Као реакција на такво схватање курикулума настао је нов, другачији приступ теорији и пракси курикулума – схватање курикулума као “живог” процеса (Smith, 2000).

У оквиру овог приступа, на курикулум се не гледа као на физичку ствар, већ се он тумачи као континуирана интеракција наставника, ученика и знања. Другим речима, курикулум је оно што се стварно дешава у учионици укључујући припрему наставника и вредновање сопственог рада (Smith, 2000).

Један од најпознатијих истраживача процесног модела курикулума Лоренс Стенхаус (Lawrence Stenhouse) дефинише курикулум као “покушај утврђивања основних принципа и карактеристика било којег педагошког предлога који је отворен за критичко преиспитивање и успешно преношење у праксу”. Према његовом мишљењу, курикулум је налик рецепту за јело. У почетку је замишљена могућност, а након тога предмет испробавања. Као што рецепт може бити промењен према укусу, тако и курикулум може бити променљив – он се гради и развија у конкретној пракси (Stenhouse, 1975).

На тај начин, свака учионица представља јединствену лабораторију у којој се свака идеја, сваки предлог третира као претпоставка коју треба да провери и потврди сваки наставник. Уместо прихватања програма који треба остварити, нагласак је на критичком преиспитивању саме праксе. Осим тога, схватање курикулума као процеса омогућава наставницима да процењују сопствени рад, да о свом раду размишљају пре, за време и након наставног процеса (Stenhouse, 1975).

Према мишљењу Стенхауса, минимум који курикулум треба да испуни је да обезбеди основу за планирање, емпиријско проучавање и разматрање циља образовног процеса. Према овом аутору, курикулум треба да понуди:

– *принципе за планирање* (избор садржаја, развој стратегије подучавања, доношење одлука о редоследу секвенци и идентификовање јаких и слабих страна сваког ученика)

– *принципе за емпиријско проучавање процеса* (проучавање и вредновање напредовања ученика, проучавање и вредновање напредовања наставника, смернице за имплементацију курикулума у различитим контекстима, информације о променљивости ефеката у различитим контекстима, као и разумевање узрока тих варијација).

– *принципе за проверу оправданости приступа* (формулисање намере или циља курикулума који је отворен за критичко преиспитивање).

У оквиру овог приступа, курикулум се сматра смерницом или оквиром за рад школе. На циљеве се не гледа као на нешто непроменљиво, него као на оријентацију која указује на различите могућности за креативно обликовање процеса учења. *Курикулум схваћен као процес даје оквирна упутства за рад и оставља велику слободу у избору и осмишљавању садржаја и начина рада.* На тај начин резултат процеса учења није унапред утврђен, већ настаје у самом процесу учења. Максимално се поштују иницијативе наставника и ученика, спонтаност догађања у настави, тако да се промене у оквиру израде и реализације курикулума дешавају “у ходу”. Сходно томе, курикулум није нешто што је “споља” наметнуто, већ настаје унутар саме школе.

За разлику од курикулума усмереног на исходе, у коме се садржају и процесу учења придаје исти значај (као средствима за постизање исхода образовања), курикулум схваћен као процес, према мишљењу Шеферове, орјентисан је на “како” (методе рада) пре него на “шта” (садржај рада), чиме се процес учења и активности ученика стављају у први план. На тај начин, од врсте и избора наставних метода зависи конструисање знања, развијање способности, ставова и сл. (Шефер, 1996).

Померањем пажње на процес учења, на “како” се нешто сазнаје, учење се посматра као истраживачки процес који има лично значење за ученика, што је нарочито важно за развијање унутрашње мотивације. У процесу учења нагласак је стављен не на усвајање чињеница, већ на познавање процеса долажења до знања о чињеницама. На тај начин садржаји се спорије уче јер се анализирају и откривају, уместо да се усвајају (Шефер, 2004). При избору и осмишљавању садржаја и метода рада полази се од способности, потреба и интересовања ученика. Пажња је усмерена на индивидуалног ученика, на његов интелектуални, социјални и емоционални развој.

У курикулуму усмереном на процес истиче се активна улога ученика у конструисању знања. Нагласак је на интеракцији. Ученик кроз интеракцију са другим ученицима и наставницима конструира сопствени модел реалности. Начин изградње знања је јединствен код сваког ученика и остаје у оквиру граница личног искуства. Улога наставника, као посредника знања, јесте да ученицима пружи помоћ, подршку, да их подстиче, координира и

води процес учења. На тај начин долази до померања наставе усмерене на наставника на наставу усмерену на ученика.

Смит (Smith, 2000) указује на нека ограничења и слабости овако схваћеног курикулума:

– будући да се свака учионица посматра као јединствена лабораторија и да се садржаји и значења развијају кроз интеракцију наставника и ученика, наглашавање јединствености сваког појединачног процеса подучавања и учења може да доведе до великих разлика у садржају курикулума,

– полазећи од тога да се настава посматра као интерактиван процес, квалитет наставе зависи од професионалне компетентности наставника и захтева веће ангажовање наставника, што је истовремено и снага и слабост овог приступа.

Курикулум као пракса

Курикулум усмерен на праксу је, у много чему, развијање и усавршавање процесног модела (Smith, 2000), који се посматра као његов саставни део. У центру овог приступа курикулуму је пракса. Нагласак је на сталном преиспитивању и истраживању васпитно-образовне праксе, коју карактерише развојност, променљивост, динамичност, превазилажење постојећег квалитета новим квалитетима. Стално преиспитивање и истраживање праксе одвија се кроз критичко промишљање у акцији (Smith, 2000), с циљем да се постојећа пракса измени. Значи, није довољан само критички однос према пракси, већ се тражи јединство размишљања и акције—акције која треба да обезбеди промену.

Овакав приступ теорији и пракси курикулума има исходиште у критичкој теорији васпитања у којој се однос теорије и праксе поставља дијалектички. С тог становишта “теорија представља рефлектовану праксу, а пракса промишљено и ангажовано делање” у правцу мењања и еманципације праксе (Пешић, 2004). Према речима Фулана, курикулум је “теорија у акцији” (Фулан, 2005).

Сходно томе, курикулум се развија кроз динамичну интеракцију акције и рефлексије. Конструира се кроз активан процес у коме су планирање, делање и евалуација реципрочно условљени и интегрисани у процес (Грунду, према Смитх, 2000).

У оквиру овог приступа, конструисање знања је процес који иде изван граница личног искуства ученика. То је процес који узима у обзир искуство и наставника и ученика. Знање се гради у интеракцији као заједничко искуство учења, кроз дијалог и преговарање о његовом значењу. На тај начин учење не представља само конструкцију знања сваког ученика понаособ, него и заједничку конструкцију знања ученика и наставника, при

чему свако појединачно искуство утиче на искуства која ће се догодити као заједничка (Grundy, према Smith, 2000).

Узимањем у обзир искуства и наставника и ученика у процесу конструисања знања, мења се и улога наставника у односу на курикулум усмерен на процес. Наставник више није смо особа која координира и води процес учења и критички се односи према сопственој пракси, већ постаје и истраживач те праксе.

Сталним истраживањем васпитно-образовне праксе мења се не само пракса, већ и саме особе укључене у ту праксу. Наставник самоиницијативно, без присиле или надзора, мења сопствену праксу, своје поступке и самог себе, а промене константно евалуира. У оквиру овог приступа, наставници се охрабрују да заједно са другим наставницима истражују сопствену праксу, размењују идеје, учачавају вишеструке перспективе, значај размена и стичу увид у гледишта и искуства других.

Према мишљењу Смита, на овај начин схваћена пракса не омогућава само развој појединаца (ученика, наставника), већ и развој друштва у целини. Сходно томе, школа се посматра као важна, можда и најважнија полуга социјалних промена (Smith, 2000).

Курикулум у контексту

Приказ различитих приступа теорији и пракси курикулума, његових различитих схватања и одређења, не би био потпун ако се не обрати пажња на социјални контекст у којем он настаје. Курикулум је оно што се реално дешава у учионици, то је стални социјални процес који чине интеракције ученика, наставника, знања и окружења (Cornbleth, према Smith, 2000). Курикулум је контекстуално обликован социјалним односима који постоје у школи, природом односа наставник–ученик, организацијом наставе, условима у којима се одвија образовни процес, школском климом итд. Схватањем курикулума као контекстуализованог социјалног процеса разоткрива се такозвани скривени курикулум. Обраћањем пажње на социјални контекст у коме настаје курикулум, појам скривеног курикулума постаје излишан – он више није скривен, већ постаје централни део образовног процеса (Smith, 2000).

Полазећи од тога да увек постоји разлика између онога што је прописано и онога што се стварно дешава у школи или учионици, Г. Зиндовић-Вукадиновић истиче да је образовање често више ствар интуиције него разума. Наиме, према овом аутору, наставници често мисле (што није неосновано) да они боље познају ученике, њихове образовне потребе и проблеме, од теоретичара и аутора школских курикулума (Зиндовић-Вукадиновић, 1996).

Још је Џон Дјуи у свом делу “Искуство и образовање” указао на паралелно учење које се догађа у школи и које може бити много значајније и важније од прописаног школског програма. Дјуи је истакао да сваки појединац у васпитну ситуацију уноси и своју природу, док у исто време околина делује својим специфичним условима. Искуство које настаје у тој интеракцији је резултат међусобног дејства способности детета и околине (Dewey, према Smith, 2000).

Обраћање пажње на социјални контекст у којем настаје курикулум исходиште има у културно-историјској теорији Виготског, чије је идеје прихватио и разрадио велики број аутора. Полазећи од његове претпоставке да је дете примарно социјално биће и да на њега осим његове биолошке природе делује и социјално и културно окружење, важност контекста истичу и други аутори (Bruner, 2000; Cornbleth, према Smith 2000; Alexander, према Миљак, 2007). У тежњи да се образовање повеже са свакодневним искуством и животом, са захтевима савременог живота, са друштвеним, економским и културним потребама, питање контекста и социокултурне заједнице у којој ученик живи постаје изузетно важно.

Брунер истиче важност контекста културе и културно порекло сазнања. Према његовом схватању, учење и мишљење су увек смештени у неки културни контекст. Конструисање знања подразумева интеракцију између појединца и продуката људске културе. Иако су “значања у глави, корени значења су у култури која их ствара” (Bruner, 2000).

Контекст не само да одређује и одржава вредности које школа заступа, него их и обликује. Контекст обликује оно што ће ученик радити, чиме ће се бавити, шта ће учити, с ким ће комуницирати и дружити се (Alexander, према Миљак, 2007). Да би на учење и знање гледали као на нешто значајно, вредно и употребљиво, ученицима треба омогућити да јасно сагледају у ком и каквом контексту могу да искористе знање и способности које су развили. Осим тога, вредности и ставови се развијају кроз целину искуства у одређеном школском контексту.

Закључак

Настајање и развијање различитих приступа теорији и пракси курикулума, различитих схватања и одређења курикулума указује на сталну потребу преиспитивања, реформисања и усавршавања образовања и образовних система. Осим тога, видне су и промене у самом схватању образовања, од схватања образовања као трансмисије знања до схватања образовања као трансмисије друштвених и културних вредности. Наиме, образовање се све више посматра у ширем, друштвеном и културном контексту. Образовање треба да омогућава не само изградњу знања, већ и развијање

функционалних компетенција које су неопходне за живот и рад не само у променљивим, већ и нестабилним и неизвесним друштвеним условима у којима се знања свакодневно усложњавају и проширују.

Да би се одговорило на те изазове, промене у друштву морају бити праћене променама у образовању не само у области циљева и садржаја, већ и у домену очекиваних резултата (Domenach, према Зиндовић-Вукадиновић, 1996). У том погледу, при изради и развијању курикулума мора се водити рачуна о многим аспектима и специфичностима школе и њених ученика. На тај начин, путем курикулума се сједињавају две супротне тежње – тежња ка глобалној димензији, ради одговора на изазове које нико не може да избегне, и тежња ка локалној димензији, ради прилагођавања курикулума могућностима и потребама средине којој је он намењен (Леклер, 2003).

При осмишљавању и организовању целокупног образовног процеса, од циљева, преко избора садржаја и метода рада, избора наставних средстава и уџбеника, као и начина евалуације, мора се имати у виду интелектуални, емоционални и социјални развој ученика и њихове потребе у времену у коме живе и у будућности. Различите теорије курикулума нуде различите одговоре.

Ако се погледају овде изложени различити приступи теорији и пракси курикулума, може се видети да основу представљају управо ранији приступи и схватања (програм, продукт, процес итд.). Стављањем тежишта на различите аспекте поимања образовања тежило се превазилажењу недостатака ранијих схватања.

Од схватања курикулума као програма до схватања курикулума у контексту променила су се не само одређења курикулума, већ и методологија његове израде и начини евалуације. Од доминантно позитивистичке оријентације постепено се прешло на конструктивизам, социоконструкционизам, на интерпретативну и критичку оријентацију.

О томе сведоче и друге промене. Уместо униформности, наглашава се разноликост и диференциран приступ који је не само пожељан, него и могућ. Уместо курикулума истог за све, курикулум се све више посматра као отворени и променљиви конструкт који се у појединостима прилагођава потребама ученика. Тиме се, уместо његовог нормативног карактера, све више наглашава његова флексибилност и усмеравајући карактер. Напушта се превазиђен концепт извесности, у којем се жели унапред све предвидети и искуствено потврдити и покушава се дати одговор на неизвесност света у којем живимо. У том погледу образовање се све више везује за појмове као што су: критичко мишљење, креативност, метакогниција, стратегије учења, компетенције, самоодређење итд. Упоредо с тим променама дошло

је и до промена у схватању наставе, учења и улоге и положаја наставника и ученика у настави.

Данас се сматра да је курикулум вредан онолико колико га прихвате сви учесници у образовном процесу, пре свега наставници и ученици. Од њиховог прихватања зависи шта ће се учити и на који начин. Уместо прихватања унапред прописаних и утврђених програма, наставницима и ученицима се пружа могућност да учествују у планирању и организацији наставе, као и у њеној критичкој анализи. Уосталом, наставницима је та одговорност и потребна да би прихватили своју улогу. Не може се од њих очекивати веће ангажовање ако немају удела у одлучивању и вредновању онога што треба да раде. Стога је неопходна и промена у образовању и стручном усавршавању наставника, односно саставни део њиховог формалног образовања треба да буде њихова педагошко-психолошка и дидактичко-методичка обука.

Разматрање контекста у којем настаје курикулум узрокује да се више не трага за универзалним решењима која се могу применити у свим школама. Циљ разумевања и уважавања контекста је побољшавање квалитета конкретне образовне праксе. Другим речима, сви проблеми конкретне праксе претварају се у питања која воде ка акцији, а акција даље води до промена које настају изнутра, из саме праксе. На тај начин курикулум се прилагођава школи, а не школа курикулуму.

Рад је настао у оквиру пројекта “Образовање и учење – претпоставке европских интеграција” (број 149015), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије

Литература

- Брунер, Џ. (2000): *Култура образовања*, Загреб: Едука.
- Фулан, М. (2005): *Силе промена*, Београд: Дерета.
- Ивић, И. (1996): A draft of a necessary curriculum theory, in: *Towards a modern learner-centred curriculum*, (24–47), Belgrade: Institute for educational research.
- Klafki, W., Schulz, W., Cube, F. V., Moller, C., Winkel, R., Blankertz, W. (1994): *Дидактичке теорије*, Загреб: Едука.
- Леклер, Ж. М. (2003): Ширење употребе термина и појма курикулум, у: *Реформа образовања у Републици Србији - Школски програм - концепција, стратегија, имплементација*, (67–73), Београд: Министарство просвете и спорта.
- Милутиновић, Ј. (2006): Циљеви образовања и учења у светлу образовног традиционализма и прогресивизма, у: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, (61–71), Нови Сад: Филозофски факултет Нови Сад.
- Миљак, А. (2007): Теоријски оквир суконструкције раног одгоја, у: Превишић, В. (ред.), *Курикулум – теорије, методологија, садржај, структура*, Загреб: Школска књига.

- Опште основе школског програма*, (2003), Београд: Просветни преглед.
- Пешић, М. (1987): *Вредновање предшколских васпитних програма*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић, М. (2004): Алтернативне епистемологије педагошких истраживања, у: Пешић, М. (ред.), *Педагогија у акцији*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Превишић, В. (2007): Педагогија и методологија курикулума, у: Превишић, В. (ред.), *Курикулум – теорије, методологија, садржај, структура*, Загреб: Школска књига.
- Реформа образовања у Републици Србији – Школски програм – концепција, стратегија, имплементација*, (2003), Београд: Министарство просвете и спорта.
- Секулић-Мајуреџ, А. (2007): Улога судионика одгојно-образовног процеса у стварању provedби и вредновању курикулума, у: Превишић, В. (ред.), *Курикулум – теорије, методологија, садржај, структура*, Загреб: Школска књига.
- Smith, M. K. (2000): *Curriculum theory and practise*, The encyclopedia of informal education, www.infed.org/biblio/b-curric.htm.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*, London: Heinemann.
- Тривић, Д., Ранђеловић, М., Марковић, М., Јанков, Р. М., Зиндовић-Вукадиновић, Г. (2007): Стандарди ученичких постигнућа у настави хемије-визија о хемијски писменим младима, *Настава и васпитање*, бр. 1.
- Шефер, Ј. (1996): A curriculum which stimulates creative behavior, in: *Towards a modern learner-centred curriculum*, Belgrade: Institute for educational research.
- Шефер, Ј. (2004): Конструисање знања као креативни акт и разумевање целине, у: *Знање и постигнуће*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. (1996): The school curricula: between the necessary and the possible, in: *Towards a modern learner-centred curriculum*, Belgrade: Institute for educational research.

Подаци о аутору:

Бранка Александрић,

асистент приправник на Одељењу за Педагогију и андрагогију и докторант на истом одељењу.