

Kiper, H., Mischke, W. (2008), *Uvod u opću didaktiku*, Zagreb: Educa, 15-35.

Što je didaktika

Pod didaktikom se dugo podrazumijevalo “umijeće poučavanja” ili nauk o nastavi i poučavanju. Danas taj pojam obuhvaća “teoriju poučavanja i učenja”.

Cilj didaktike može biti pomoć pojedinom učeniku pri organiziranju samostalnog procesa učenja u obliku samostudija. Tada učenje postaje procesom traženja koji se zbiva autodidaktički i često samoregulirano. Međutim, didaktika se po pravilu usredotočuje na pitanja planiranoga, dugoročno zasnovanoga i sustavnog učenja u ustanovama. Pritom se ta disciplina razvila u kontekstu zasnivanja i oblikovanja organizirane poduke u posebnim institucijama (školama, sveučilištima, ustanovama za stručno usavršavanje i daljnju izobrazbu). Oblikovanjem školskih i obrazovnih institucija didaktika je doživjela određeni polet. Postala je profesionalnom znanošću nastavnika (najprije kao kućnih učitelja, zatim kao nastavnika u školama) te se razvijala sukladno diferencijaciji školskoga i obrazovnog sustava i profesionalnog staleža. Tako u međuvremenu nailazimo na razmatranja o odgoju i poučavanju u elementarnom području, o poučavanju i učenju u školama, uz poštovanje različitih stupnjeva (didaktika stupnjeva) i vrsta škole (pedagogija i didaktika strukovne škole i gimnazije) te na didaktiku primjerenu različitim skupinama za učenje.

Didaktika razmatra kakvu ulogu u pojedinom društvu igra znanje, treba li učiti u određenim odijeljenim fazama ili tijekom cijelog života te *koga* se smatra učenikom. Ona postavlja pitanja o tome *kako* se može

optimirati učenje *odabranih* ciljnih skupina (odrasli, mladež, djeca) i razmatra pitanje postoje li u životu posebno prikladne faze za učenje. Time se nadovezuje na teorije razvoja i učenja (usp. Oelrter/Montada, 2002).

Ona se pita o tome *što* treba znati i umjeti i *zašto* i *čemu* to treba naučiti te time otvara pitanja o nadređenim idejama vodiljama nastave (npr. obrazovanje, kvalifikacija, kompetencija, profesionalno osposobljavanje, osposobljavanje za studij).

Didaktika se bavi nastavnim planovima i programima ili kurikuluma koji utvrđuju kojim se redosljedom i u kojim vremenskim jedinicama usvajaju znanja i umijeća i na kojoj razini nešto treba znati i umjeti.

Didaktika se bavi pitanjem *u kojim organizacijskim kontekstima* treba učiti, *samostalno* ili *u skupinama* i *u kojim skupinama*. Pritom se raspravlja o tome u kojoj mjeri i na koji način homogene ili heterogene skupine za učenje utječu na proces učenja (usp. Kiper, 2002).

Također se raspravlja i o tome kojim se *metodama* i *aranžmanima učenja* mogu optimirati poduka (instrukcija) ili samostalno zasnovani procesi učenja. Značajnu ulogu pritom ima koncepcija, razvoj i odabir prikladnih *nastavnih* i *didaktičkih sredstava* (školskih udžbenika, radnih listova, didaktičkog softvera, platformi za učenje), kao i smisleno postavljanje zadataka.

Danas smo svjedoci novog usmjerenja didaktičke rasprave jer se sve snažnije postavlja pitanje o tome kako se nastavom mogu omogućiti procesi učenja, kako je upravo slabije učenice i učenike moguće pratiti, podupirati i poticati u učenju te kako se može promatrati tijek njihovog procesa učenja tako da im se pomogne primjerenim aranžmanom poučavanja i učenja. Didaktičko mišljenje sve više postaje razmišljanjem o unapređivanju procesa učenja, i to da bi se spriječio neuspjeh djece i mladeži u našem sustavu te jače potaknuo taj proces.

O didaktičkome mišljenju

U ovom poglavlju želimo čitatelja uvesti u rasprave o poučavanju i učenju. Stoga ćemo se pozabaviti poviješću didaktičkog mišljenja i dati naznake o tome kako se ono u kontekstu društvenih promjena oblikovalo kao promišljanje jedne profesije – one sveučilišnih nastavnika ili školskih učitelja. Budući da današnje kontroverze imaju svoje povijesne korijene, pozabavit ćemo se razmišljanjima herbartijanaca u 19. stoljeću i reformnih pedagoga na početku 20. stoljeća jer su se već u tim raspravama oblikovale misao zasade koje su i danas aktualne. U poglavlju nadalje razmatramo različite didaktičke teorije i modele te vas uvodimo u suvremene kontroverze.

O povijesti didaktičkog mišljenja

Vratimo li se do početaka didaktičkog mišljenja u novom vijeku, ustanovit ćemo da je ono isprva tvorilo dio idealno zasnovanih nacrti društva i njegova razvoja. S vremenom je postavljen zahtjev za osnivanjem škola i održavanjem nastave za svu djecu, a ne samo za imućnu. Te su ideje potaknule razmišljanje kako optimalno organizirati nastavu.

U 16. i 17. stoljeću reformno je mišljenje nametnulo cilj da se poduka ljudi olakša tako da se više ne održava na latinskom jeziku, dakle, na jeziku obrazovanih u cijeloj Europi, već na jeziku pojedine zemlje. Osim toga, razmatrano je i pitanje koje bi sadržaje trebalo ponuditi i koga pridobiti za pohađanje škole. Formulirana su načela podučavanja.

Wolfgang Ratke (1571-1635) formulirao je nastavna načela kojima je cilj bila koncentracija, ponavljanje, učenje bez prisile i usmjerenost na iskustvo. On je naglašavao nužnost da svu djecu potaknemo na pohađanje škole i zahtijevao usklađenost između školskoga i kućnog odgoja (usp. Ratke 1614/1615, ur. Seiler, 1967, str. 12. i d.).

Johann Amos Comenius (1592-1670) zalagao se za to da se obrazuje mladež obaju spolova, iz svih staleža i iz svih gradova, sela i naselja. Zahtijevao je postavljanje čvrstog temelja putem nastave i povezivanja znanja te je kao nastavna načela, između ostaloga, naveo napredovanje od općega k posebnome, od laganoga k teškome i polagani postupak, reprodukciju i uvježbavanje. Razmišljao je o izboru korisnoga nastavnoga sadržaja (usp. Comenius, 1985, str. 97. i d., str. 108). U Comeniusa nalazimo zamisao da se podučavanje pojedinaca zamijeni podučavanjem velikih skupina (1985, str. 123). Usto je došao na zamisao da u svim razredima istodobno treba podučavati samo jedan predmet. Zbog toga bi bilo poželjno da škole počinju samo jedanput u godini i da se organiziraju tako da se svake godine, svakog mjeseca, svakog tjedna, svakog dana i svakog sata predaje točno određen sadržaj kako bi svi istodobno mogli voditi cilju (1985, str. 129). Prve 24 godine u čovjekovu životu, vrijeme tjelesnog rasta, Comenius je poimao kao vrijeme pripreme za "životne zadaće" i podijelio ih (uvijek u koracima od šest godina) na četiri stupnja: djetinjstvo, dječastvo, mladenaštvo i ranu muževnu dob. Svakom od tih stupnjeva dodijelio je posebnu školu. Priželjkivao je da se materinska škola nađe u svakoj kući, osnovna škola u svakoj općini, svakom selu i svakom trgovištu, gimnazija u svakom gradu, a sveučilište u svakoj državi ili većoj pokrajini (1985, str. 186). Comenius nije zahtijevao samo školovanje za svu djecu, već je koncipirao razred vršnjaka kao put k optimalnoj organizaciji podučavanja.

U 18. stoljeću, u kontekstu konstituiranja nacionalnih država, osnovane su mnoge škole, bilo iz kršćansko-pijetističke tradicije (*August*

Hermann Francke, 1663-1727) ili iz prosvjetiteljskih zamisli. Njemački pedagozi prosvjetiteljstva, npr. *Johann Bernhard Basedow* (1724-1790), *Joachim Heinrich Campe* (1746-1818), *Friedrich Eberhard von Rochow* (1734-1805), *Christian Gottbiflz Salzmann* (1744-1811) i *Ernst Christian Trapp* (1745-1818), djelovali su kao ravnatelji škola, učitelji, autori čitanki i dječjih knjiga, književnici i osnivači izdavačkih kuća. Oni su dalje razvijali didaktičko mišljenje i razmatrali pitanja nastavnog plana i programa. Određivali su prioritete, npr. snažnije naglašavanje korisnih znanja i vještina (predenja, tkanja, bojenja, vrtlarjenja), povezivanje školski relevantnog znanja u slici i riječi (usp. objavljivanje Basedowljeve početnice 1774), uvođenje nastavnih i radnih sredstava u nastavu i postavljanjem zbirki (zbirki kamenja i biljaka), primjena zemljovida, globusa i tablica za sricanje te proširenje i umnožavanje nastavnih metoda (naglašavanje značenja igre) (usp. Kron, 1994, str. 67. i d.).

Herbartijanci i reformni pedagozi

Postignuća sistematičara i metodičara nastave 19. stoljeća poput *Johanna Friedricha Herbart*a (1776-1841), *Tuiscona Zillera* (1817-1882) i *Wilhelma Reina* (1847-1929) temeljila su se na spoznaji da "nastava mora slijediti misaono sučeljavanje pojedinog čovjeka sa stvarima i simbolima njegova svijeta; [...] da nastava kao proces pedagoškog planiranja, provedbe [...] i vrednovanja treba simulirati proces duševne djelatnosti učenika" kako bi "kao umjetni pothvat potaknula učenike na učenje" (Kron, 1994, str. 73).

Herbart je razlagao kako se mogu razviti interes i kognitivne strukture odgajaničara (1983, 67). Stoga je razlikovao spoznaju od suosjećanja. "Spoznaja oponaša postojeće u slici, suosjećanje se postavlja u osjećaje drugih" (Herbart, 1983, str. 77). Čovjek do spoznaje dolazi isku-

stvom, a do suosjećanja druženjem. Nastava treba razvijati spoznaju i suosjećanje (usp. Herbart, 1983, str. 80. i d.). Herbart je polazio od pretpostavke da zamijećene vanjske djelatnosti izazivaju analogne unutarnje djelatnosti i obrnuto (poučljivost). Težio je tome da učenici svoja iskustva unesu u nastavu te da ih istodobno podignu na novu spoznajnu razinu. Herbartova razmatranja o individualnoj nastavi ili učenju u malim skupinama (kućna nastava) njegovi su učenici prenijeli na nastavu u velikim školskim razredima (razredima vršnjaka); pritom su stupnjevi obrazovnog procesa postali stupnjevima nastave. *Wilhelm Rein* (1847-1929) upozorio je na to da odgajatelj treba uzimati u obzir individualnost odgajnika i osobitost nastavnoga sadržaja. Nastavni se program raščlanjuje i dijeli na manje cjeline (metodičke jedinice), te nakon postavljanja nastavnog cilja započinje obrada sadržaja. Ako je cilj postavljen, moguće je pokrenuti tok odgajaničkovih misli kako bi se izazvale jasne predodžbe i izveli jasni pojmovi. Zbog toga je stupnjevima nastave pridana velika pozornost.

“Formalni stupnjevi označavaju put što ga treba prijeći pri obradi nastavnog sadržaja ograničenog opsega, tj. nastavne jedinice, ako se sadržaj ne usvaja pukim pamćenjem, već istodobno treba i iznutra djelovati obrazovno. Ti se stupnjevi temelje na psihološkom nauku o razvitku spoznaje koji pokazuje da sva spoznaja svoj temelj ima u zornim predodžbama i tek se od njih uspinje do pojma, da su pojmovi bez predodžbi prazni, a s druge strane, predodžbe bez pojmova slijepe, te u konačnici pojmovi bez višestruke primjene mrtvi i neplodni. U skladu s tim hodom u razvoju spoznaje, u svakoj nastavnoj jedinici treba razlikovati tri stupnja: I – stupanj zornog predočavanja, II – stupanj pojmovnog obuhvaćanja, III – stupanj primjene. Daljnje psihološko razmatranje [...] dovodi do toga da se stupanj zornog predočavanja dijeli na dva podstupnja, na analizu

koja pobuđuje, razjašnjava i sređuje već postojeće predodžbe koje su povezane s novim gradivom ili su u njemu sadržane i sintezu, koja prikazivanjem novog dopunjuje, ispravlja, proširuje i produbljuje postojeće znanje. Jednako je tako i druga psihološka spoznaja – da na pravilan način ne funkcionira svako stečeno znanje već samo ono sređeno i međusobno povezano – dovela do toga da se i stupanj pojma rastavi na dva podstupnja, na asocijaciju koja je odgovorna za oblikovanje pojmova i na sustav koji sređuje i povezuje stečeno pojmovno znanje sa srodnim znanjem prema uzoru znanosti tako da se, uzimanjem te dvostruke raščlambe u obzir, može razlikovati pet formalnih stupnjeva. [...]: priprema, prikaz, povezivanje, sređivanje, primjena”. (Just, [1904] 1979, 192. i d.)

Karl Just pokazao je da “na vrh svake nastavne jedinice treba postaviti što konkretniji i za učenika shvatljiv cilj. Osim tog predmetnog ili zornog cilja, valja formulirati stručne ciljeve.

Kada čitate Justove misli, one se isprva čine modernima, vjerojatno zato što psihološke kategorije tumačite na temelju svoga trenutačnoga psihološkog svakodnevnog znanja. Na taj se način stječe dojam da se u didaktičkom mišljenju ne događa nikakav napredak jer su već na početku 20. stoljeća bile poznate presudne činjenice. Uz takvu recepciji citata previda se da ga valja čitati u kontekstu psihološkog mišljenja s početka 20. stoljeća. U početnim danima psiholoških istraživanja (prvi je psihološki laboratorij osnovao W. Wundt u Leipzigu 1879.) mišljenje o asocijacijama, oblikovanju pojmova i strukturi znanja još se uvijek uvelike usmjeravalo prema Aristotelovim filozofskim koncepcijama. Prevladavala je mehanicistička koncepcija ljudskog duha. Zbog toga su herbartijanci precizno formulirali pitanje kako nastava može organizirati djetetov spoznajni proces; za stvarno rješenje bila bi, međutim, potrebna psihologija, koja se još nije bila razvila. Tek smo danas bliži rješenju.

Kao naputak za postupak Justova su razmišljanja posjedovala određenu plauzibilnost, kao i pitanja koja je *Otto Frick* postavio nastavnicima u svom spisu *Didaktički katekizam, s obzirom na psihički proces učenja i poučavanja u odgojnoj nastavi i umijeće odgojne nastave* (1892):

“A. glede psihičkog procesa poučavanja i učenja u odgojnoj nastavi [...]”

1. Koji *unutarnji odnos*, primjeren svojoj individualnosti i obrazovnom stupnju, učenik unaprijed ima prema nastavnom objektu i kako takav odnos ja kao nastavnik mogu učvrstiti ili kako ga poticanjem plodonosnog *očekivanja* trebam iznova zasnovati?
2. Gdje se u užem i najužem (*domaćem*) *iskustvenom krugu* učenika i njemu već *poznatom domaćem zornom i predodžbenom materijalu* nalaze prikladne i plodonosne točke povezivanja kao pomoći za duhovno usvajanje novog sadržaja koji se obrađuje (*potpornji apercepcije*)?
3. Kako mogu iskoristiti *osjetilna zapažanja* učenika da bih oblikovao zorne predodžbe učenika i nastavom *zorno* djelovao na sve načine?
4. Kako zornim i ponovljenim prikazom gradiva mogu djelovati da se videna i sređena učenička zapažanja povežu i utvrde u sadržajne *zorove* i da kao izraz i plod stečenih zorova ostanu *jasne i sadržajne predodžbe*?
5. Kako primjerenom uporabom i obradom učenikova zornog i predodžbenog svijeta mogu stvoriti nadomjestak za osjetilna zapažanja stvaranjem životnih tvorevina *unutarnjeg (duhovnog) zrenja*, sustavnim njegovanjem i oblikovanjem *uobrazilje (mašte)*; i kako pripremiti, oblikovati i učiniti što plodnijom prijemčljivost duše za prihvata *zorova čudi*?
6. Kako trebam obraditi, oblikovati i prikazati pojedine elemente nastavnoga sadržaja da bi sustavnim djelovanjem na *mišljenje* učenika,

koje se zasniva na zakonima unutarnjeg svijeta, ali i nadovezuje na osebnost i posebno stanje odgajanika, predodžbe u njemu uspostavile *trajnu i plodonosnu vezu*? [...]

7. Kako se iz tako viđenog, sređenog i dobro povezanog predodžbenog materijala učenika *apstrahiranjem* mogu izvesti sudovi (logički, estetski, moralni) i pojmovi (*pravila, zakoni*) koji *stečene predodžbe preobražavaju u pojmovne uvide*?
8. Kako ću uspostaviti primjerenu izmjenu *receptivne i produktivne djelatnosti, napredovanja i mirovanja, apercepcije i apstrakcije*, pravog *zadubljivanja* u bit pojedinačnih stvari i njihova složenog, no ispravnog obuhvaćanja trenucima produbljivanjem stečenog razumijevanja (osvješćivanja)?
9. Kako mogu najpotpunije izaći u susret težnji ljudske duše da sređeno i jedinstveno obuhvati svoje funkcije brižljivom *raščlambom* (artikulacijom) nastave u pregledne i lako shvatljive sadržajne *jedinice*, otkrivanjem *tipičnih elemenata* na kojima se temelji znanje, postavljanjem i poštovanjem čvrstih iz njih izvedenih *smjernica*, prepletanjem nastavnih sadržaja i njegovih jedinica prema načelu obzirne *koncentracije nastave* koja [...] učvršćuje postojeću unutarnju povezanost i uzajamne odnose među pojedinim objektima, povezuje izdvojene elemente u učenikovoju duši i tako od duševne nutrine odgajanika stvara središte?” (Frick, [1892], 1979, str. 204. i d.)

Veliko postignuće didaktičkih rasprava u 19. stoljeću bilo je to što je pitanje o strukturiranju nastave postavila sa stajališta poticanja spoznajnog procesa odgajanika od nastavnika. Na temelju tadašnjeg razumijevanja nastavnicima je postavljen zahtjev da svoju nastavu promisle sukladno tom procesu.

Didaktičke rasprave na početku 20. stoljeća nadahnula je dječja psihologija u nastajanju. Pogled se usmjerio prema djetetu i njegovu

procesu razvoja i učenja. Pojedini su psiholozi prije svega promatrali vlastitu djecu i u dnevnikе bilježili njihove razvojne procese. Tako se o djeci više nije razmišljalo u mediju književne fikcije, već na temelju dokumentiranih razvojnih procesa i njihove deskripcije. Ipak, još se nije vidjela uzajamna povezanost između razvoja djece u pojedinim područjima (motorika, jezik) i specifičnih nastojanja njihovih roditelja. Iz vrednovanja tih razvojnih procesa akcentuirana je pedagogija koja je naglašavala samosvojni razvoj djece.

Usmjeravanje pozornosti na razvojne procese nalazimo i u *Marije Montessori* (1870-1952). Kao liječnica i pedagoginja osnovala je (ne samo) u Italiji *dječje domove* za radničku djecu. Metodu koju je razvila za skrb duševno zaostale djece prenijela je na cjelokupni odgoj djece tako što je podjednako poticala osjetilnost djece i njihov proces samoaktivnosti i samoobrazovanja. U svom spisu *Četiri stupnja odgoja* (1938) razvija misao da učitelj mora promatrati djecu kako bi naučio kako ih valja odgajati. Prema njezinim zapažanjima, djeca u svom razvoju prolaze određene faze. U formativnom razdoblju (od rođenja do približno 6. godine života) dijete ostvaruje svoje individualne vrijednosti.

“Dijete shvaća da može biti neovisno i vlastitim snagama ostvariti ovo ili ono. Da bi to postiglo, dijete se mora postaviti u slobodnu okolinu, gdje samo može uspostaviti društvene veze. [...] Dijete mora na temelju vlastite inicijative smjeti slobodno djelovati u okolini koja je uskladenā s njegovim potrebama. [...] Ono ne samo da zna kako samo sebi pomoći, već uči i ‘raditi’; ono uči ophoditi se s materijalima koji mu u toj slobodnoj okolini stoje na raspolaganju i potiču njegov razvoj.” (Montessori, 1971, str. 19. i d.)

U drugoj fazi, od 7. do 12. godine života, dijete prelazi s konkretnoga na apstraktno. Ono pokazuje veliko zanimanje za znanjem i znanošću.

“Ono želi mnogo znati, spoznati mnoge stvari koje ne može dosegnuti. [...] U tom razdoblju života postavlja se temelj za moralnu orijentaciju odraslog čovjeka.” (Montessori 1971, str. 21)

Djetetu je potreban drugačiji i veći izazov. Mnogi reformni pedagogi naglašavali su potrebu da se oko djeteta stvori primjerena i poučna okolina. Tako je i Montessori za svoje *dječje domove* zahtijevala lijepe interijere opremljene dječjim namještajem, estetskim staklom i porculanom. Predmete za praktičnu uporabu poput metli, četki i lopatica za smeće trebalo je ponuditi u veličinama primjerenim dječji. Njezine “vježbe praktičnog života” i brojni razvojni materijali (tablice u boji, okviri za ručni rad, blokovi i kockice za umetanje, materijal u boji, zvončići, kutije s pokretnim slovima, slova od pješčanog papira itd.) trebali su pomoći odgajateljima da privuku pozornost djece. Polazišta za poticanje samoaktivnosti djece bili su slobodni nastavni razgovori, rad na projektu i izmijenjen odnos prema vremenu.

Za didaktiku je iz takvih razmatranja proizašla kritika tradicionalne nastave i okretanje prema djetetu i njegovim procesima samoizražavanja (pri crtanju, pisanju, igranju, kretanju, plesanju). Nova je nastava prikladnim organizacijskim oblicima trebala poduprijeti djetetove razvojne i misaone procese. Stoga su kao nastavna načela veliko značenje dobili rad, oblikovanje projekata, doživljaj i potraga za aktivnim nastavnim metodama (npr. napuci za samostalno promatranje ili postavljanje pitanja); u prvi su plan izbila razmišljanja kako bi se u djece mogli potaknuti samostalni i odgovorni procesi razvoja i učenja.

Sučelimo li misao herbartijanaca i mišljenje reformnih pedagoga, moguće je stilizirati sljedeće suprotnosti.

Razmatranja reformne pedagogije pružila su prije svega doprinos diferencijaciji metodičkih razmatranja (usp. i Geißler, 1952). Iz današnje perspektive valja kritički zamijetiti da reformni pedagogi ...

... "učenje opisuju kao rezultat interesa i potrebe, ali ne govore kako se poučavanje i učenje mogu povezati kada postoji interes ili kada nema nikakvog interesa. Oni ... ne daju prednost pitanju poučavanja već ga reduciraju na povod učenja. No presudno pitanje koje se postavlja u vezi sa svakom metodom jest može li ona izazvati i regulirati i učenje bez povoda (kao i bez interesa). A to je pitanje moguće riješiti samo s obzirom na sadržaje jer se, ovisno o sadržajnom kontekstu, metoda poučavanja i način učenja drugačije postavljaju. No to je nemoguće promišljati polazeći samo od djeteta." (Oelkers, 1989, str. 134. i d.).

Didaktičke teorije i modeli

Didaktičke rasprave novi su zamah dobile premještanjem izobrazbe nastavnika na visoke pedagoške škole i, kasnije, na sveučilišta. Razmatranja o poučavanju i učenju u sklopu organizirane nastave povezana su u didaktičke teorije i modele. Dok su se 1960-ih i 1970-ih godina vodile kontroverzne rasprave o nekoliko velikih smjerova, u 1980-im i 1990-im godinama nastalo je mnoštvo modela; pedagog *Friedrich W. Kron* nabrojio je 1994. trideset različitih varijanti (1994, str. 117). U nastavku predstavljamo nekoliko njih iz perspektive specifične važnosti koju pridaju činiteljima nastave.

Didaktika kao teorija obrazovanja

Na pozadini tradicije duhovnoznanstvene didaktike značajnim postaje prije svega pitanje o odabiru, obrazloženju i legitimaciji obrazovnih sadržaja. *Wolfgang Klafki* (rođ. 1927) u svojoj *Didaktičkoj analizi kao jezgri pripreme za nastavu* (1958) nadovezuje se na razmatranja svoga göttingenskog profesora *Ericha Wenigera* (1894-1961), koji je u svom

	Herbartijanizam	Reformna pedagogija
Škola	škola kao škola učenja i knjige	škola kao interesna, misaona i istraživačka zajednica; laboratory school; škola kao životna škola; oblikovanje aktivnoga školskog života (proslave, svetkovine)
Učionica	učenici su strogo usmjereni na nastavnika kao instruktora	oblikovanje okoline za učenje i uređenje laboratorija
Nastavni ciljevi	oblikovanje stavova; prenošenje znanja; razvoj vještina	poticanje razvoja djetetovih interesa i mišljenja
Sistematika	sistematika predmeta; predmetna nastava; prenošenje specifičnih stručnih postupaka	usmjeravanje na djetetovo životno okruženje i interese; prigodna nastava; doživljajna nastava; cjelovita nastava s cjelovitom perspektivom
Nastavna sredstva	školske knjige	knjige, leksikoni, časopisi, didaktički materijali, karte, slike, pješčanici, dijapozitivi, filmovi
Razumijevanje učenja	učenje poučavanjem; učenje poticanjem djelovanja	učenje vlastitom djelatnošću; samoodređenim, kreativnim, aktivnim postupcima
Nastavne metode	učenje ravnomjernim postupkom u upitno-razvojnoj nastavi	učenje kroz igru, rad, praktično djelovanje, projekte, učeničke uratke
Socijalni oblici	učenje u razredu; frontalna nastava	učenje u individualnom radu (Daltonov plan); u matičnim grupama i u tečajevima (uvodni tečajevi, stupnjeviti tečajevi, izborni tečajevi) i učenje putem grupnog rada, odnosno u grupnoj nastavi
Planiranje	nastavu planira učitelj	nastavu planiraju učitelj i djeca zajedno

Prikaz 1. Pedagoški rad prema herbartijanizmu i reformnoj pedagogiji

spisu *Didaktika kao teorija obrazovanja: teorija obrazovnih sadržaja i nastavnog plana i programa* (1952) kao temu obradio pitanja izbora nastavnih sadržaja. Klafki se zalaže za to da se nastavnik tijekom priprema sučeli s različitim mogućnostima dolaska do “plodonosnog susreta određene djece s određenim obrazovnim sadržajima”. Pritom se mora požabaviti “temama” nastavnog plana i programa tako da se istaknu njihovi obrazovni sadržaji.

“Što je neki obrazovni sadržaj i u čemu leži njegova obrazovna vrijednost ili značenje, moguće je, prvo, reći samo s obzirom na određenu djecu i mlade koje treba obrazovati i, drugo, samo s obzirom na određenu, povijesno-duhovnu situaciju, [...]” (Klafki, 1969, str. 11. i d.)

Polazeći od toga, Klafki se pita o “općoj smisaonoj ili predmetnoj povezanosti” odabranih sadržaja, o značenju određenog sadržaja za spoznaje koje se iz njega izvode i o njegovoj relevantnosti za budućnost učenika (usp. Klafki, 1969, str. 15. i d.). Didaktička analiza osnova je za metodičke pripreme, koje obuhvaćaju aspekte poput “raščlambe nastave na odlomke”, “izbora oblika nastave, rada, igre, vježbanja i ponavljanja”, odabir “pomoćnih sredstava” (sredstava za poučavanje i učenje odnosno radnih sredstava) i “osiguranja organizacijskih pretpostavki nastave” (Klafki, 1969, str. 23). Klafkijeva didaktička analiza pomaže u donošenju odluke o pitanju izbora nastavnih sadržaja, ali je samo neznatna pomoć u organizaciji procesa učenja.

Didaktika usmjerena na ciljeve učenja

Kurikularna ili na ciljeve učenja usmjerena didaktika, prema *Christine Möller* (rođ. 1934), polazi od postavke da je nastavu nužno koncipirati počevši od njezina kraja. Kurikulum kao “plan ustroja i tijeka

nastavnih jedinica” obuhvaća iskaze o cilju učenja, organizaciji učenja i oblicima kontrole uspješnosti učenja. Uspješnost poučavanja i učenja može se provjeriti samo određivanjem preciznih ciljeva učenja. Ta didaktika, usmjerena bihevioristički, formulira razmišljanja o modifikaciji ponašanja. Zbog toga se predlaže točno i precizno navesti ciljeve učenja, opisati ih prema udjelu sadržaja i ponašanja (opis konačnog ponašanja uz naznaku situacijskih uvjeta) te ih razvrstati prema hijerarhijski izgrađenoj shemi reda. U procesu organizacije učenja odabranim se ciljevima učenja pridružuju primjereni metodički aranžmani koji omogućuju učenje. Pri konstrukciji zadataka za test kojim se provjerava jesu li postignuti ciljevi učenja valja provesti vrednovanje sadržaja i analizu zadataka. Usto valja pripočeti mjerilo vrednovanja (usp. Möller, 1986). Posebno postignuće didaktike usmjerene na ciljeve učenja jest isticanje nužnosti jasnog formuliranja ciljeva nastave, definiranje razine zahtjeva na kognitivnom, motoričkom i afektivnom području, a time i pokušaj da se podigne razina nastave te, prvi put, razmišljanje o stupnju intenziteta kojim treba ovladati učenjem (usp. Keck, 1975; Glöckel, 2003, str. 141).

Didaktika kao teorija učenja

Didaktika kao teorija učenja (berlinska didaktika) nastoji dati doprinos spoznaji nastave. Berlinčani *Paul Heimann* (1901-1967) i *Wolfgang Schulz* (1929-1995) polaze od postavke da analiza i planiranje nastave pretpostavljaju intaktnu didaktičku teoriju. Didaktika se shvaća kao teorija nastave, a nastava kao mjesto gdje se neriješena pitanja ukupne didaktičke situacije pojavljuju kao konkretni problemi poučavanja i učenja koje valja riješiti. Nastava se promatra kao proces i zbivanje vrlo velike složenosti čimbenika. Stoga model nastave, prema mišljenju predstavnika didaktike kao teorije učenja, treba zasnovati tako “da omogući vrijednosno neutralno teorijsko razmatranje nastave na kategorijalno-analitičkoj osnovi” (Heimann, 1968, str. 9).

“U kategorijalnoj analizi nastava se pokazuje kao posebno strukturirano (inter-)akcijsko polje u kojem valja donijeti jednoznačno navedene odluke: za određene nastavne ciljeve, sadržaje, postupke i medije. [...] Zadaća teorije je samo razjasniti uvjete nastavnih odluka i utvrditi realne i idealne čimbenike koji u njima sudjeluju te tako putem povratnog vezivanja modificirati pojedinu [...] odluku.”
(Heimann, 1968, str. 10)

Promatramo li fenomen nastave, pojavljuje se formalna struktura. Strukturni momenti mogu se označiti kao na sljedećem prikazu:

antropogene pretpostavke	intencionalnost tematika metodika izbor medija	socio-kulturalne pretpostavke
--------------------------	---	-------------------------------

Prikaz 2. Šest strukturnih momenata nastave (navedeno prema Schulzu, 1968, str. 23)

Strukturna analiza prenosi ukupnu sliku dane nastave. Kao vrijedno neutralni opisni model ona nam pomaže unijeti red u dojmove i istaknuti probleme.

“Najmanje šest sastavnica u svom uzajamnom djelovanju konstituira nastavu kao svrsishodno pedagoško zbivanje: pedagoške intencije (namjere), teme nastave (sadržaji, predmeti) s kojima se slijede namjere, metode (postupci) koji trebaju služiti svladavanju intencija i tema, na poslijetku mediji (sredstva) sporazumijevanja između sudionika nastave o namjerama, predmetima i postupcima [...]”
(Schulz, 1968, str. 23)

Berlinska didaktika polazi od postavke da su intencije nastave usmjerene na poticanje i usmjeravanje procesa učenja u kognitivnoj, emocionalnoj ili pragmatičnoj dimenziji (usp. Schulz 1968, str. 27).

Stupanj kvalitete	Spoznajna odrednica	Pragmatička odrednica	Emocionalna odrednica
utiranje	poznavanje	sposobnost	dojam
razvijanje	spoznaja	vještina	doživljaj
oblikovanje	osvjedočenost	navika	stav

Prikaz 3. Pojmovi reda (navedeno prema Schulzu, 1968, str. 27)

Pod metodičkim koncepcijama razumijevaju se postupci “koji, polazeći od cjelokupnog nacrtu tijekom nastave, determiniraju pojedine nastavne korake” (Schulz, 1968, str. 31). Schulz navodi cjelovito analitičke, elementarno sintetičke, projektne postupke i specifične postupke stručnih skupina. U metodiku ubraja i artikulaciju nastave. Berlinska didaktika medijima ...

... “označava sva nastavna sredstva kojima se poučavatelji i učenici služe kako bi se sporazumjeli o intencijama, temama i postupcima nastave.” (Schulz, 1968, str. 34)

U berlinskoj se didaktici mediji ubrajaju u posebne strukturne momente. Osim teorijskog obuhvaćanja nastave opisivanjem elementarnih struktura (strukturna analiza), treba provesti i analizu čimbenika. Njome treba obuhvatiti antropogene i socijalno-kulturne pretpostavke nastave. Berlinski didaktičari predložili su strukturno planiranje nastave u ovim koracima (usp. Schulz, 1968, str. 46):

- a) Kao antropogene pretpostavke u idealnom se slučaju navode utvrđene činjenice o stupnju informiranosti i mišljenju određene skupine učenika o nastavnoj jedinici [...].*
- b) Kao socijalno-kulturne pretpostavke također bi trebalo pokušati barem samom sebi objasniti konkretno dane odnose. [...]*
- c) intencije*
- d) tematski slijed*
- e) metodička težišta*
- f) preferirani mediji.” (Schulz, 1968, str. 46)*

Didaktika nazvana teorijom učenja nastala je u trenutku kada u psihologiji još nije bila riješena kontroverza između biheviorističkih teorija učenja (Skinner) i kognitivnih teorija (Ausubel). Dvije sučeljene paradigme ravnopravno su supostojale. Tek je 1971. Gagné iznio prijedlog da se obje koncepcije misle kao kontinuum. Takav je prijedlog imao neobičnu posljednicu – da se u toj didaktici govori o učenju a da se ne pokazuje kako se stvarno uči.

Kritičko-komunikativna didaktika

Kritičko-komunikativna didaktika temelji se na tezi da je nastava u prvom redu interakcijsko zbivanje. Uspješna interakcija manje je vjerojatna; pogled se usmjerava na normalnost smetnji (usp. Winkel, 1983, 1987). O smetnjama nastave valja govoriti ...

... “kada se nastava (dakle, poučavanje i učenje) ometa, kada školsko-nastavni komunikacijski proces zapinje, prestaje, dopijeva izvan

kontrole, kada postaje nepodnošljiv, nehuman, besmislen i štetan.” (Winkel 1986, str. 99)

Rainer Winkel (rod. 1943) želi pogled usmjeriti na poremećene nastavne procese. Winkel nastavne strukture ne analizira samo imajući u vidu sadržaje i posredovanja; za njega veliku važnost imaju odnosni aspekt i aspekt čimbenika smetanja (1987, str. 80). U temeljnim orijentacijskim pitanjima koja nastavniku trebaju pomoći da razmisli o svojoj nastavi i njezinim uvjetima, on pita:

“Zašto se i s kojim (često skrivenim) namjerama naša nastava ometa, odnosno s kojim se smetnjama (od provokativnih čina do demotivacija) mora u planiranoj nastavi na temelju kojih znakova računati i kako se takvi poremećeni nastavni procesi mogu produktivno oblikovati tako da se prepoznaju u njima skriveni podaci za dešifriranje te iskoristi prilika za poboljšanje (često neugodne) nastave?” (Winkel, 1986, str. 84. i d.)

Za njega veliku važnost imaju pitanja provjere postignutih ciljeva poučavanja i učenja. U svezi s evaluacijom vlastite nastavne djelatnosti valja pitati:

“Jesu li prethodno postavljeni ciljevi učenja i poučavanja tijekom nastavnog komunikacijskog procesa potvrđeni, eventualno revidirani ili nadomješteni novim i drugačijim ciljevima te kako možemo sami sebe i druge, na temelju kojih postignuća u učenju, informirati o tome koje smo ciljeve stvarno postigli, koje smo promašili ili kojim smo se ciljevima samo donekle približili (zašto?) i to samo putem teškoća i pogreški (kojih točno?)” (Winkel, 1986, str. 86)

Bernd Benikowski polazi od postavke da se u svakoj nastavi mogu očekivati faze ometanja. One nisu nužno zlo u željenom kontekstu učenja, već važan signal za to da se pojedini članovi skupine za učenje ne snalaze s postojećim aranžmanom za učenje (1995, str. 2).

Konstruktivistička polazišta u didaktici

U 1990-im godinama nailazimo na pomicanje akcenta u smjeru slabljenja obvezatnosti ciljeva i sadržaja učenja, pomicanje u korist individualnih procesa učenja, uz zanemarivanje zadaća kumulativne izgradnje znanja i instrukcije. Nastava se shvaća kao “konstruktivno mjesto vlastitog pronalazjenja svijeta” (Reich, 1996, str. 76). *Kersten Reich* (rođ. 1948) formulira da smo mi “izumitelji” (konstrukcija), “otkrivači” (rekonstrukcija) te, s obzirom na to da bi se stvari mogle i drugačije gledati ili biti potpuno drugačije, “razotkrivači” naše stvarnosti (dekonstrukcija). Zbog toga on naglašava pitanja perspektivnosti, važnost protunacrta, koji bi također mogli postojati te značenje metoda i postupaka. Za Reicha je važno samoodređenje motiva, visoka samodjelatnost u procesu učenja te njegova metodička otvorenost (usp. Reich, 1996, str. 88. i d.). No on ipak ne postavlja pitanje ustroja procesa učenja i predmetnih struktura, kao i s njima povezanih procesa učenja koje nastavnik treba promisliti; u njegovim se razmatranjima ne pojavljuju problemi djece u učenju.

Dva daljnja didaktička polazišta usmjeravaju se na subjektiviranje. “Subjektivna didaktika” što ju je razvio *Edmund Kösel* (rođ. 1935) stjecanje znanja shvaća kao aktivni, samousmjeravani, konstruktivni, situacijski i društveni proces. Time je napravljen zaokret prema učeniku.

“Stjecanje znanja i učenje vezani su za biografiju subjekta i njegove odgovarajuće mogućnosti konstrukcije u određenoj sredini, vezani su,

dakle, za njegovu strukturnu povijest.” (Kösel/Scherer, 1996, str. 110)

Edmund Kösel i *Helios Scherer* (rođ. 1960) zanimaju se za to kako ljudi u svojoj životnoj povijesti razvijaju oblike učenja te ih konstruiraju usred organizirane okoline za učenje ovdje i sada (Kösel/Scherer, 1996, str. 111). Analiziraju u kojem se vrijednosnom sustavu, iz kojih navika i unutar kojih postuliranih hijerarhija organiziraju imperativi djelovanja.

U subjektivnoj didaktici nastavnik više ne donosi odluku o izboru obrazovnih sadržaja i organiziranja nastave s ciljem unapređenja procesa učenja. On postaje prije svega promatračem procesa učenja samih učenika i razmatra kako su donesene odluke o izboru sadržaja i kako su individualnim teorijama preformulirani ti sadržaji.

Jednostavna pripovijest objašnjava problematiku toga polazišta. U dječjoj priči *Petera Bichsela* pod naslovom *Stol je stol* (1969) on opisuje starijeg čovjeka koji se odlučuje za subjektivnu uporabu jezika mijenjajući riječi. Postelju naziva slikom, stol naziva sagom, stolicu budilicom, novine krevetom, a zrcalo stolcem (2001, str. 25). Bichsel skicira posljedice: čovjek ima novi jezik koji pripada samo njemu; posljedica je da niti on razumije ljude niti ljudi razumiju njega; čovjek zanijem (Bichsel, 2001, str. 27. i 29). Iz te priče možemo naučiti da je čovjek subjektivnih misaonih i jezičnih navika isključen iz kulture svoje okoline. Preneseno na razmatranja Kösela i Scherera, valja naglasiti da odgovorni nastavnici subjektivne konstrukcije djece moraju ispraviti uvođenjem “razlikovanja ispravnog; pogrešnog”.

Sažmemo li povijest didaktičkog mišljenja, tada se – s obzirom na planski zasnovanu nastavu – izdvajaju dva smjera. Jedan se bavi mogućnostima smislenog poučavanja skupina za učenje (instrukcijama), a drugi mogućnostima poticanja samostalnih, samoreguliranih i kreativ-

nih procesa učenica i učenika (konstrukcijama); prvi se više usmjerava na nastavnika i njegove zadaće (didaktika kao profesionalna znanost), drugi se usredotočuje na individualni proces obrazovanja i učenja (didaktika kao teorija pojedinačnih, subjektivnih procesa učenja).

Prihvatljive tradicije – naši naglasci

Na početku 21. stoljeća – na pozadini studija o međunarodno usporedivim postignućima učenika – postaje jasno da učenici u Saveznoj Republici Njemačkoj razmjerno malo znaju i umiju te se njihova postignuća u međunarodnim ispitivanjima mogu naći samo u donjem srednjem području. U Njemačkoj, naime, manje nego u ostalim zemljama, škola uspijeva učenice i učenike obrazovati na razini postignuća koja neznatno odstupaju od srednje vrijednosti. Kada školska postignuća učenica i učenika uvelike koreliraju s obrazovnom pozadinom i socioekonomskim statusom roditelja, školska nastava ne uspijeva osigurati znatno višu razinu od osnovnog obrazovanja za sve učenike. Naša je teza da su upravo didaktičke koncepcije koje se poglavito temelje na poticanju subjektivnosti učenica i učenika manje prikladne za međunarodna komparativna ispitivanja. Prema našem mišljenju, pogled valja usmjeriti i na rizične učenice i učenike te razviti didaktičku teoriju koja može potaknuti procese učenja i u onih učenika koji imaju probleme u učenju. Zbog toga predlažemo prihvaćanje tradicionalne linije razvoja koja je u didaktičkim raspravama više puta ostajala zanemarenom.

Didaktika na psihološkoj osnovi

Hans Aebli (1923-1990) zadaću nastavnika vidi u oblikovanju situacija za učenje i izgrađivanju novih modela ponašanja učenica i učenika. Njegova *didaktika na psihološkoj osnovi* nastoji nastavniciima pomoći strukturirati nastavnu ponudu i razviti predodžbu o strukturi procesa

obrade koji se odvija “u glavama” učenica i učenika. On stoga razlikuje procese učenja koje valja različito zasnovati, npr. slušanje i pripovijedanje/referiranje, pokazivanje i promatranje, opažanje i oponašanje, čitanje kao obrada teksta, pisanje u komunikacijskim uvjetima i situacijama djelovanja, planiranje, provedba i interiorizacija tijekom neke radnje, razumijevanje i provedba neke operacije, oblikovanje pojma. Aeblijeva teorija strukturalnog učenja, koja razvoj djeteta tumači kao ukupnost njegovih procesa učenja, dosljedno se sučeljava s pitanjima učenja, ustroja rješavanja problema, obrade i primjene struktura u novim situacijama (Aebli, 2001, str. 385).

Temeljni modeli učenja i vidljive strukture

Proboj u didaktičkoj raspravi napravila su razmatranja *Fritza K. Osera* i *Franza J. Baeriswyla*. Autori se zalažu za to da se pogled usmjeri na dvije razine nastave, tzv. vidljive strukture i dubinske strukture. Dubinske strukture nastave na osnovi razlikovanja temeljnih modela učenja pokazuju uči li se i kako se to čini. Pritom valja razmotriti podudaraju li se vidljive i dubinske strukture nastave i na koji način.

“Osobito bi valjalo razlikovati: a) stvaranje uvjeta za konkretne aktivnosti učenika koje nazivamo vidljivim strukturama nastave i b) stvaranje uvjeta za unutarnje, nevidljive konstruktivne aktivnosti, tj. sam proces učenja ili mentalne operacije koje se odnose na dubinske strukture učenja (temeljni model) [...] Koreografija poučavanja zbog toga se sastoji od planiranja i provedbe poučavanja (vidljiva struktura) i planiranja i provedbe procesa učenja (temeljni model) u razredu.” (Oser/Baeriswyl, 2001, str. 1032).

Prema Oseru i Baeriswylu, riječ je o tome da se razmišljanje o planiranim i susljednim nastavnim koracima pri poučavanju poveže s razmišljanjem

o dotičnim procesima učenja učenica i učenika što ih valja inducirati. Na temelju točnog planiranja postupka pri poučavanju moguće je spontano reagirati na događaje u razredu (npr. slušanjem, pružanjem pomoći, objašnjavanjem, savjetovanjem, kontroliranjem) te primjereno oblikovati interakcijsku dinamiku.

Kao temeljne modele učenja oni, između ostaloga, navode iskustveno i otkrivajuće učenje, učenje rješavanjem problema, oblikovanje pojmova i koncepcata, učenje strategija, socijalno učenje, vrijednosni odgoj.

Empirijski utvrdiv rezultat procesa poučavanja i učenja te stvarnog znanja i umijeća učenica i učenika otvara pitanje koliko se u školi mora pomaknuti žarište. Više nije riječ o održavanju nastave, već o poticanju procesa učenja, a time i o pitanju kako se može oblikovati nastava koja na vidljivoj strukturi odgovara procesima učenja djece i mladeži što ih valja potaknuti.

Nastavni plan i program, smjernice, kurikulum

Koju ulogu u djelovanju nastavnika imaju smjernice i nastavni planovi i programi? Koje se tradicije učvršćuju putem smjernica i nastavni planova i programa u kojima obrazovni kanon nalazi svoj izraz? Koja prava učenici i njihovi roditelji mogu izvesti iz smjernica glede sadržajne ponude u svakoj školi? Zašto različite društvene skupine iznose zahtjev da i njihovi pogledi na društvo trebaju dobiti mjesta u obrazovnom kanonu? Kada se u nekom društvu očituje kulturna nesigurnost, koliko se zahtjeva za učvršćenjem obrazovnog kanona pojavljuje, primjerice, u raspravama o kanonu pripovijesti i romana koje vrijedi pročitati, odnosno filmova koje vrijedi pogledati? Kako valja shvatiti činjenicu da se kurikulumi u različitim dijelovima svijeta ujednačavaju? Gube li se na taj način posebnosti tradicija? U ovom poglavlju to pitanje možemo samo dotaknuti. Bavit ćemo se pitanjem što valja razumijevati pod nastavnim planovima i programima, raspravljat ćemo o njihovoj funkciji, upućivati na odabrana pitanja rasprave o nastavnim planovima na temelju povijesnih primjera, upuštati se u njihovo novo vrednovanje na temelju međunarodno usporedivih testova školskih postignuća i postavljati pitanje o današnjem značenju obrazovnog kanona.

Što su nastavni planovi i programi

Razgovaramo li s nastavnicima o nastavnim planovima i programima, možemo naići na različita shvaćanja. Neki ih doživljavaju kao sred-