DDDAKTH(A RAZREDNE 'KVAKE

**EDUCA. 57**

Nakladnik

EDUCA, NAKLADNO DRUSTVO, d.o.o.

10000 Zagreb, Miramarska 30

Tel. & fax: (01) 6154-521

Za naldadnika

prof. dr. sc. NIKSA NIKOLA SOLJAN

Glavna urednica

NINA MORANA SOLJAN

##### HII.BERT MEYER

I **IK**

### RAZREDNE KVAKE

**Rasprave o didaktici, metodici i razvoju skole**

S njema koga preveo

VLADIM(R ADAMCEK



EDUCA

Zagreb

Naslov izvomika

Hilbert Meyer, *Tiirklinkendidaktik: Aufsatze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung.* Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor, 2001.

© 2001 Comelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin

© 2002 EDUCA za hrvatsko izdanje

UMNOZAVANJE U BilO KOJEM OBUKIJ NI.IE DOPUSTENO

CIP - Katalogizacija u publikaciji Nacionalna i sveucilisna knjiznica - Zagreb

UDK 37.02

371.3

371.3

37.02.

MEYER, Hilbert

Didaktika razrei:lne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju skole / Hilbert Meyer; <s njemackoga preveo

Vladimir Adamcek>. - Zagreb: Educa, 2002.

Prijevod djela: Tuerklinkendidaktik. - Bibliografija.

ISBN 953-6101-50-5

1. Didaktika - Sveobuhvatni pristup

421011012

Tisak: Prodigital

14 D!DAKTIKA RAZREDNE KVAKE

dutim primarna, a poucavanje izvedena kategorija.4 Mozemo uciti kao auto­ didakti, a da nas nitko ne poucava. Nasuprot tome, poucavati, a da nema uce­ nika, bila bi apsurdna zamisao.

Mi5 u toj definiciji medusobno razlikujemo i integriramo didaktiku kao znanost s didaktikom kao praksom djelovanja. Didaktika je znanost, a ne pu­ ko umijece ili strucno znanje. Tko postavlja taj zahtjev, mora zadovoljiti od­ redena mjerila:

ii Mora definirati zadatke i predmetno podrucje svoje discipline;

Ill mora uspostaviti teorijsko zdanje i odrediti odnos izmedu teorije i prakse;

1!1111 mora upoznati povijest svoga predmeta i ocrtati buduce perspektive;

II mora utvrditi koje su istrazivacke metode primjerene predmetu i

lilllll treba razmotriti eticke posljedice svoga rada.

Ta se razjasnjenja ne bi smjela obavljati izolirano. Didakticar bi svoje od­ luke i nacin djelovanja trebao znanstveno obrazloziti i ta obrazlozenja 0bja­ viti. Objavljivanje pocinje u razredu i zavrsava ondje gdje se u znanstvenoj zajednici vode rasprave o ispravnosti i primjerenosti didakticnih koncepata.

* 1. Zadaci didaktike

Sto je zadaca didaktike? Ona treba nastavnicima i ucenicima pomoci pri poucavanju i ucenju. Ona dakle nije fundamentalna, vec operativna znanost. Iz toga proizlaze odredeni kriteriji valjanosti za prosudbu istrazivackih rezultata te discipline. Kriterij "objektivnosti" odnosno istinitosti iskaza koji se poseb­ no udomacio u prirodnim znanostima vrijedi i za didaktiku, i to osobito onda kada se utvrduju cinjenice. Ali ondje gdje je rijec o preporukama za djelova­ nje, tome se kao kriteriji valjanosti pridruzuju eticka prihvatljivost, uporabivo­ st i plodnost rezultata istrazivanja za oblikovanje i poboljsanje procesa pouca­ vanja i ucenja (usp. Altrichter/Posch, 1998). Jednostavnije formulirano uz go­ tovo suvisno ponavljanje: Zadaca operativne znanosti je pruziti nastavnicima i nastavnicama prakticne smjemice djelovanja. To ne znaci da didaktika uvi­ jek treba raditi samo "iz prakse za praksu". Odredivanje zadataka obuhvaca razjasnjavanje njezinih teorijskih osnova, opomenu o stranputicama i napome­ ne o neispunjenim obecanjima didaktike - onako kako je to prije 75 godina uci­ nio Siegfried Bemfeld u svojoj poznatoj knjizi *Sizif iii granice odgoja.6*

4 Zbog toga govorim o "ucenju i poucavanju", a ne kao vecina mojih kolega i kolegica o "poucavanju i ucenju"'.

5 Koristim se prvim licem mnozine jer sam tu definiciju razradio zajedno s Wemerom Jankom; usp. Jank/Meyer, 1991, str. 17.

6 Bemfeld je u toj knjizi zastupao tezu: "Skola - kao ustanova - odgaja." Iona institucionalnim mehanizmi­ ma prikrivenog nastavnog programa stavlja van snage slu:tbene, uzvisene ciljeve time sto podupire podanic­ ki duh, nepravednost, uporabu specificnog jezika srednjih slojeva i tome slicno.

STO JE DIDAKTIKA? 15

Gore sam definirao da je didaktika teorija *i* praksa poucavanja i ucenja. To je stajaliste manjine s kojim se vecina sustrucnjaka ne slaze. Naprotiv, didaktika se obicno definira kao znanost i razgranicuje od prakticnog didakticko-meto­ dickog djelovanja koje se, ako je sve u redu, odvija prema znanstvenim os­ novama, ali samo nije znanost. Nase obrazlozenje manjinskog stajalista gla­ si: Teorija obuhvaca praksu kao sto je i praksa prozeta teorijom. Nema jasne i cvrste podjele uloga izmedu prakticara ovdje i teoreticara ondje:

* + Ako nastavnici izmisle novu nastavnu metodu, tada didaktiku ne unaprje­ duju samo u praksi, vec i u teoriji.
	+ Ako neki teoreticar izmisli novu metodu i pobrine se da se ona iskusa u praksi, tada on unaprjeduje i samu praksu.

Teorija spram prakse ima samo jednu prednost: Ona se moze misaono uda­ ljiti od nastavne i odgojne stvamosti; ona moze razviti "konkretnu utopiju" samoodredenog poucavanja i ucenja kakvo na ovom svijetu jos nigdje ne pos­ toji i na toj osnovici kritizirati nastavnu stvarnost. Teorija je dalde uvijek vi­ se od onoga sto je prakticno realizirano. Vrijedi i obmuta postavka: I praksa je drugacija i vise od onoga sto su izmislili teoreticari - upravo viseslojno mis­ ljenje, osjecanje i djelovanje zivih ljudi, a ne samo razmatranje o njima.

Zadace didaktike moguce je razlikovati i *s obzirom na adresate.* Jato cinim u prilogu "Teskoce u usvajanju teorijskog didaktickog znanja" i u njemu uvo­ dim razliku izmedu didaktike pocetnika, ispitivaca i profesionalca.

* 1. Predmet didaktike

Sto je predmet didaktike? To samo prividno jednostavno pitanje razlozit cu na devet potpitanja koje cu zatim objasniti tocku po tocku:

*Didaktika pokueava odgovoriti na pitanje*

- *tko*

- *što*

- *kada*

- *s kim*

* *gdje*
* *kako*
* *clme*

- *zašto*

- *I s kojom namjerom treba uciti.*

16 DIDAKTIKA RAZREDNE KVAKE

Didaktika postavlja ta pitanja, ali sama ne moze na njih odgovoriti. Za to su joj potrebne partnerske znanosti o kojima ce biti rijeci u odlomku 2.1. (v. str. 26).

1. Tko treba učiti?

U kontekstu skole se na to pitanje moze prividno lako odgovoriti: ucenici i ucenice - a tko inace? Ali to nije dovoljno kao odgovor. Nastavnici i nastav­ nice, roditelji i skolska uprava moraju danas takoder dozivotno uciti. (Vise o tome u prilogu "Sto je skola koja uci?").

Ucenje se medutim ne odvija tek onda kada djeca dođu u skolu. Odmah na­ kon rođenja, pa cak i prije rođenja7 pocinje neprekidni, cjeloviti proces uce­ nja. Dijete uci govoriti, hodati, igrati se, smijati i plakati. Time dolazimo do antropoloskog obrazlozenja didaktike: Covjek *mora* uciti jer inace ne bi mo­ gao prezivjeti.8 A sto vrijedi za svakog pojedinca, vrijedi i za drustvo kao cje­ linu. Ono takoder mora neprestano uciti jer bi inace propalo. Tako je to bilo oduvijek, ali danas ta tvrdnja stjece novu kvalitetu jer se tempo drustvenog razvitka sve vise ubrzava. To dovodi do brisanja nekoc jasnih granica izme­ du djece koja uce i "izucenih" odraslih. To nuzno dovodi i do prosirenja pred­ metnog podrucja didaktike koje smo utvrdili u *radnoj definiciji 1.* Ona se ne odnosi samo na skolsku nastavu, vec i na svaki oblik svjesnog utjecaja na pro­ cese ucenja i razvitka dojencadi, djece, mladezi, odraslih i starijih osoba. Ne­ ki se skeptici zbog takvog razvitka pribojavaju odgojne diktature koja ce cov­ jeka od kolijevke do groba uklapati u didakticki kontrolirane programe ani­ macije, supervizije i nadzora. Taj strah nije bezrazlozan, ali smatram da su mnogo vece opasnosti koje nastaju zbog zanemarivanja obrazovnih i odgoj­ nih zadaca.

Iza antropoloske postavke da ljudi mogu razviti svoju covjecnost samo ta­ ko da od samog pocetka uce, krije se konkretni eticki problem: Smiju li nas­ tavnici ucenike prisiljavati na ucenje?

* + Tko na pitanje odgovori s ne, zapast ce u neprilike vec pri jednostavnom pitanju nije Ii onda nedopusten i prometni odgoj.
	+ Tko na pitanje odgovori s da, mora si postaviti pitanje kako pred samim sobom i svojim sticenicima moze opravdati nasilne zahvate u njihovu slobodu.

Problem se prema mom misljenju moze rijesiti samo dijalektickim promis­ ljanjem. Nastavnici imaju pravo i duznost ucenike prisiliti na nesto sto oni sa-

7 U Japanu postoji rasirena praksa prenatalnog kognitivnog treninga. Pribojavam se i naslucujem dace seon uskoro prosiriti i u Europi.

8 Antropolog Helmut Plessner govori stoga o "temeljnom antropoloskom zakonu prirodne izvjestacenosti."

Što JE DIDAKTIKA? 17

mi po sebi nikada ne bi ucinili. Ali oni te nasilne zahvate u zivotno ok:ruzenje povjerene im djece i mladezi moraju opravdati tako sto ce dokazati date mje­ re - harem potencijalno - podupiru samostalnost i vlastitu odgovornost ado­ lescenata.

Iza prvog potpitanja skriva se dakle citav niz nacelnih pitanja i pojedinac­ nih problema na koje je moguce odgovoriti samo interdisciplinarno, tj. uz uzajamnu suradnju nastavnika i nastavnica prakticara, didakticara, psihologa, filozofa, pravnika i ostalih zainteresiranih: Tko je sposoban uciti, a tko ne? Tko ima pravo na obrazovanje - a tko nc? Ukljucuje Ii pravo na obrazovanje i obvezu obrazovanja? Moj stav o prvom pitanju: Nitko nije nesposoban za ucenje! A cak kada bi i bio, nijedan nastavnik ne bi bio u stanju donijeti ko­ nacan sud o tome. Nastavnici stoga uopce ni nemaju nikakvog drugog izbora nego da kod svakog covjeka za kojeg preuzimaju odgovornost podu od pret­ postavke da je u nacelu sposoban uciti.

1. Što treba uciti?

Pitanje o predmetuje pitanje o sadrzajima ucenja odnosno poucavanja. Od­ govarajuca odgojnoznanstvena disciplina koja se bavi tim pitanjem je teorija nastavnog plana i programa iii kurikuluma. Kurikulum je obrazlozeni sklop odluka o ciljevima, sadrzajima, metodama i organizaciji ucenja odnosno pou­ cavanja.

Na pitanje o predmetu ucenja tesko je odgovoriti iz najmanje tri razloga. Prvo, jer je cesto nejasno odakle dolaze nastavni sadrzaji, drugo, jer suvreme­ na nastavna ponuda daleko nadmasuje kapacitete ucenja svakog pojedinca i trece, jer ostaje prijepornim koje bi osobe odnosno ustanove trebale imati pra­ vo donositi odluke o sadrzajima.

*Odakle dolaze sadržaji?*

Mnogi ljudi smatraju da "nastavno gradivo" koje se predaje u nastavi proizvode znanstvenici i zatim ga preko nastavnih planova i programa i skol­ skih udzbenika unose u nastavu. To je medutim tako samo u izuzetnim sluca­ jevima. Vecina sadrzaja dolazi iz posve drugacijih izvora: iz poslovnog svi­ jeta, iz rada s mladima, iz Biblije, povijesnih dokumenata, izvjesca o putova­ njima, od pjesnika i mislilaca, CIA-e i IBM-a - ukratko iz ukupnih zaliha drustveno prikupljenog znanja i umijeca. To nije nikakva steta, naprotiv. Ti­ me nastava postaje zanirnljivija i bliza zivotu. Tim vise stoga valja provjeriti znanstvenu ispravnost i eticku prihvatljivost svega sto ulazi u skole.

18 DIDAKTIKA RAZREDNE KVAKE

*Prema kojim se kriterijima vrši odabir?*

Problem izbora je ranije bio znatno manji nego danas jer jos nije postojalo tako mnogo znanja kao danas. Filozof Platon (428/427-348/347. pr. Kr.) jos je mogao imati pregled nad cjelokupnim znanjem svoga kulturnog kruga. Naj­ kasnije u doba Leibniza (1646-1716) to je bila proslost. Danas se akumulira­ no znanje udvostrucuje u sve kracim intervalima i pri tom mijenja svoju strukturu i funkciju. Bila bi medutim puka besmislica kada bismo rnladoj ge­ neraciji pokusali prenijeti sto je moguce vise toga eksplodirajuceg ukupnog znanja. Nije vazna kolicina, vec kvaliteta usvojenog znanja. Osim toga, jasno je da nikad nije rijec samo o prenosenju znanja, vec i o izgradnji kompeten­ cija.9 Prije nego sto otpocnemo s poucavanjem i ucenjem u skoli, prethodno trebamo dakle uvijek donijeti dalekosezne odluke o izboru i strukturiranju sadrzaja. Didaktika ima za zadacu definirati kriterije koji su za to prijeko pot­ rebni i usmjeriti ih na aktualne potrebe ljudi i razvojne potencijale drustva.

Neki didakticari zastupaju misljenje da - s obzirom na toliku eksploziju znanja - sadrzaji vise uopce nisu vazni, vec je nasuprot tome neophodno nau­ citi uciti. Tom stajalistu pristupam s velikom skepsom, jer ne postoji ucenje neovisno o sadrfajima. Takozvani "transfer" stecenih znanja iz jednog skol­ skog predmeta u druge prema svemu sto znamo ne odvija se proizvoljno, vec je moguc samo u vrlo ogranicenom obliku, a i onda samo ukoliko se pri us­ vajanju gradiva uvjezbava i njegovo transferiranje. Isto tako, nema mnogo srnisla da odgovor na pitanje o sadrzaju ucenja prepustimo nadleznim struc­ njacima za odredeni nastavni predmet. Oni jednostavno moraju "svoj" pred­ met smatrati osobito vaznim i za njega zahtijevati sto veci udio u ukupnom broju sati. Na pitanje sto sve spada u nastavni plan i program javnih skola, a sto ne, ne moze se odgovoriti pukim pribrajanjem razlicitih - sarnih po sebi uvijek valjanih - sadrfaja znanja i kompleksa zadataka. Potrebna je naprotiv *teorija obrazovanja* na cijoj se osnovi iz nepreglednog mnostva mogricih sadr­ zaja odabire ono sto je doista vazno.10

*Tko donosi odluke?*

Nastavnik i nastavnica na lieu mjesta? Ucenici i ucenice? Roditelji? Ili pak strucno povjerenstvo rninistarstva prosvjete, odnosno sam parlament? Prije je bilo posve jasno da zemaljski poglavar odnosno crkvene vlasti imaju zadacu

9 Umjesto kompetencija u didaktici se govori i o kvalifikacijama, sposobnostima i umijecima.

10 Smatram prihvatljivim prijedlog Wolfganga Klafkija da se takva teorija obrazovanja formulira na osnovi ta­ kozvanih "kljucnih problema" drustva (usp. Klafki, 1996, str. 56. i dalje). Kao kljucne probleme on navodi npr. tri pitanja, kako se moze osigurati mir, zaustaviti unistavanje okolisa i otkloniti drustveno proizvedena nejednakost izmedu klasa, spolova, invalidnih i neinvalidnih osoba itd. Skola i nastava bi pojeclinca trebale osposobiti da zajednicki s drugima pristupi rjesavanju tih kljucnih problema. "Obrazovanje", u Klafkijevom smislu, tada vise nije vezano uz sadrzajni ("materijalni") popis pojedinih predmeta, vec uz kompetenciju za problemski usmjeren rad.

STO JE DIDAKTIKA? 19

izdati nastavne planove i programe koje je zatim trebalo minuciozno provo­ diti. U posljednjim je desetljecima prihvacen stav da odluke o sadrfajima u vecqj mjeri nego dosad treba donositi baza - dakle nastavnici i ucenici. Zas­ to? Sto su konkretni radni uvjeti slozeniji (buduci da se pretpostavke za pou­ cavanje i ucenje sve brze mijenjaju, i tone uvijek na bolje), sve vaznijim pos­ taje da strucnjaci na lieu mjesta steknu pravo i kompetenciju za donosenje neprestano novih, situaciji primjerenih i fleksibilnih odluka o tomu koji su nastavni sadrfaji razumni, a koji nisu. Stoga se danas govori i o "kucnom nas­ tavnom programu" pojedine skole, o "osobnom nastavnom programu" poje­ dinog nastavnika i o "obrazovnom profilu" svakog pojedinog ucenika.

1. Kada treba učiti?

Središnje didakticko pitanje koje se uvijek iznova postavlja je da Ii se ovo ili ono "gradivo" ovim ili onim učenicima nudi prerano, u pravom trenutku ili prekasno. O tom pitanju među laicima i strucnjacima kolaju mnoga iskljuciva misljenja (npr. "Sto Ivica ne nauci, Ivan ne ce nikada!"), ali tek nekoliko znanstveno provjerljivih obrazlozenja. Neprijepomo je da svaki covjek mora i moze uciti od dana svoga rodenja (v. gore). Prijepomo je, medutim, postoji li "prirodni" redoslijed za te raznolike procese ucenja: Najprije citati - a zatim pisati ili obmuto? Engleski tek od 5. razreda ili bolje vec od 1. razreda?

Smatram da se na to pitanje tako pausalno, kako sam ga upravo postavio, ne moze razumno odgovoriti. Ono se mora razloziti u vise dimenzija:

* + Na pitanje o dobi moze odgovoriti *razvojna psihologija.* Razvojni psiholozi su utvrdili citav niz zakonitosti dusevnog i tjelesnog razvitka covjeka koje se pri planiranju nastave ne mogu staviti van snage. Tako je svicarski psiho­ log Jean Piaget (1896-1980) istrazio razvoj razumijevanja kolicinskih odno­ sa kod djece i ustanovio da se uvid u "nepromjenljivost kolicine" oblikuje tek u odredenoj dobi. Tek kada djeca navrse sest iii sedam godina, ona spoz­ naju da se kolicina tekucine koju smo iz uske, visoke case prelili u siroku plitku casu nije smanjila, vec ostala jednaka. Tko zanemari tu zakonitost i pokusa s cetverogodisnjacima rjesavati matematicke zadatke koji pretpos­ tavljaju uvid u nepromjenljivost kolicine, *mora* dozivjeti neuspjeh.
	+ Na pitanje o dobi moze odgovoriti *teorija ucenja* - tako kao sto je to na primjer ucinio kognitivni psiholog i teoreticar evolucije Jerome B. Bruner (1927-1987) s Harvardskog sveucilista u SAD-u. On se zapitao kako dije­ te pri ucenju u sebi pohranjuje kognitivno znanje i koji oblici prikazivanja znanja i umijeca pri tom nastaju. Bruner je naisao na tri razlicita oblika ko­ ja se usvajaju u svom "prirodnom" redoslijedu. Ucenje pocinje s cisto mo­ torickim prikazima, prelazi zatim na "aktivirajuce" (tj. uz vlastito djelova-
	+ 20 DIDAKTIKA RAZREDNE KV AKE
	+ nje vezanu djelatnost ucenja) i zavrsava kod "simbolickih" prikaza koji se mogu odvojiti od vlastitog prakticnog djelovanja.11
	+ Na pitanje o dobi s obzirom na redoslijed odredenih sadrzaja moze odgovoriti *kurikulum.* Pri tom nema nikakvih ili tek nekoliko zakonitosti. Uce­ nje moze voditi od bliskog prema dalekom, od jednostavnog prema sloze­ nom, od poznatog prema nepoznatom, ali ta se metodicka nacela - koja je vec Jan Amos Comenius proglasio "prirodnima" - mogu u svako doba i ob­ muti. Postoje i mudrije teorije kurikuluma koje na pitanje o dobi daju slo­ zeniji odgovor od Comeniusa, npr. koncept spiralnog kurikuluma. U njemu se egzemplamo, ograniceno podrucje poucavanja i ucenja visekratno obra­ duje, ali svaki put na visoj razini.
	+ Na pitanje o dobi moze odgovoriti *politika.* To se npr. odnosi na odluku o prvom stranom jeziku.

Pitanje o dobi uostalom nije samo pitanje provedivosti, vec i pitanje mora­ la. Sve ono sto se danas moze usvojiti uz pomoc razlicitih trikova i doskoci­ ca ne predstavlja uvijek i razuman cilj ucenja! Mi trogodisnjaka mozemo nau­ citi pisati na pisacem stroju - ali sto dijete ima od toga?12 Otkako je Amos Co­ menius u svojoj *Velikoj didaktici* preuzetno obecao da ce "sve ljude svemu nauciti" (v. gore), didaktika se izlaze opasnosti da se svede na puku teoriju za ubrzanje ucenja. S obzirom na uzurbani tempo suvremenog zivota i poplavu informacija kojoj smo svi mi izlozeni, sve vaznijim medutim postaje uspora­ vanje procesa poucavanja i ucenja kako bismo im na taj nacin pridali veci in­ tenzitet i kvalitetu. (Tom pitanju vratit cu se u clanku "Nekriticna uporaba poj­ ma preuranjenosti".)

*Moramo uzeti na znanje:* Temeljne odluke tko sto kada treba uciti donose se prema politickim, a ne znanstvenim ili etickim kriterijima. Ali politicarima nedostaju strucna znanja, a vecinom i konkretna ideja o tomu kako ono sto su zakljucili provesti u djelo. To daje moc didaktici. Ona nije samo pomocno sredstvo za provedbu politickih odluka, vec djeluje i na vlastitu odgovomost. Ona maze uloziti prigovor protiv nesretnih odluka skolske politike; maze ne­ volje i potrebe onih iz prakse javiti "onima gore" te sama razviti mastovite al-

11 Piagetove i Brunerove teorije je na zabavan i citljiv nacin prikazao Guy Lefran9ois (1994, str. 122-141. i 108-121).

12 Pedagog i teolog Friedrich D. E. Schleiermacher (1768-1834) zastupao je cak tezu da se eticki ne rnoze op­

ravdati da pravo djece na ispunjenu sadasnjost zrtvujemo dalekoj buducnosti, tako sto ih iz dana u dan sili­ rno na ucenje. Ta dijete bi vec iduceg dana rnoglo urnrijeti - a tada ne bi irnalo nista od svoga zivota! Zbog toga je za njega ucenje koje se usmjerava samo na buducnost legitirnno samo onda ako je popraceno uvi­ dorn i odobravanjem djeteta. Dijalekticko rjesenje za Schleiermachera glasi: Ucenje se rnora izvoditi iz ig­ re ("u najsirem srnislu rijeci"), jer to ornogucuje ispunjenje sadasnjosti i istodobno vjezbanje za buducnost (usp. Schleiermacher, 1957, str. 45. i dalje).

STO JE DIDAKTIKA? 21

ternative za oblikovanje nastavnog procesa. Uz to, ona pomaze pri formulira­ njuprofesionalne etike nastavnika i nastavnica.

1. S kime treba učiti?

Brzi odgovor glasi: pa jasno, s drugim ucenicima. Ali s *kojim* suučenicima? Trebaju li se ucenici strogo razvrstati prema svojim sposobnostima za ucenje, kao sto je to npr. slucaj u specijalnim skolama i1i na elitnoj gimnaziji? Ili ih tre­ ba poucavati u razredima sastavljenim od djece heterogenih (= razlicitih) pos­ tignuca kao sto je to slucaj u integriranim razredima osnovnih skola ili u in­ tegriranim opcim skolama? Je li nuzno tvoriti razrede po godistima kako je to prije 350 godina s mnogo patosa po prvi put iziskivao Jan Comenius? Ili nas ogledni pokusaji oblikovanja skupina za ucenje koje se sastoje od djece raz­ licite dobi poticu na odustajanje od razreda po godistima?

Ta i daljnja pitanja vec se punih 30 godina u empirijskom istrazivanju sko­ le i nastave preispituju pod okvirnim pojmovima "diferencijacije i integraci­ je", ali jos uvijek nema jasnih odgovora. Pri tom je i ovdje rijec o vrlo politi­ ziranom pitanju! Upravo u njemackom skolskom sustavu praksa oblikovanja homogenih razreda i oblika skole (s ucenicimajednakih ili slicnih sposobnos­ ti za ucenje) ima dugu tradiciju i privrzene sljedbenike. Ali ni ujednoj drugoj europskoj zemlji selekcija prema postignucima se ne odvija tako rano kao u Njemackoj!

Pitanje o dobi tradicionalno se povezuje i s pitanjem o takozvanim socijal­ nim oblicima nastave: Koje se teme mogu bolje obraditi u frontalnoj nastavi, a koje bolje u individualnom radu? U kojoj je mjeri moguca, au kojoj potreb­ na grupna nastava? Tu nema pausalnih rjesenja, vec se postavljaju razlicite za­ dace balansiranja. U modernom konceptu nastave svoje mjesto u podjednakoj mjeri ima uglavnom nediferencirano ucenje u cvrsto strukturiranim tecajevima kao i ucenje u timovima i individualni rad. (Vise o tome u clancima "Pledoa­ je za ponovno ozivljavanje frontalne nastave" i "Razvitak nastave kao jezgra razvitka skole".)

1. Gdje treba uciti?

I ovdje ima jednostavnih i vrlo slozenih odgovora. Jednostavni odgovor glasi: u skoli - a gdje drugdje? Slozeni odgovor glasi: svugdje gdje se nesto maze nauciti:

* + u razredima i kabinetima,
	+ u skolskim radionicama i postajama za ucenje,

22 DIDAKTIKA RAZREDNE KVAKE

* + na praksi i izletima,
	+ na internetu i u internatu,
	+ u tuđini i kod kuće. 13

Najvaznije mjesto za ucenje u modernim drustvima medutim i nadalje os­ taje skola. Škole su *ustanove.* One su osnovane upravo s ciljem da poucava­ nje i ucenje ucine preglednim i pouzdanim za sve sudionike toga procesa. Skole ujedno ostale drustvene ustanove cuvaju od navale znanja zeljnih uce­ nika koji bi inace u njih nagrnuli. To je ironicno formulirana, ali sasvim ozbiljna misao:

Ne treba nam mnogo maste da zamislimo sto bi se dogodilo kada bi od sutra 12 milijuna djece i mladezi i njihovih 800.000 nastavnika i nastavnica14 napustilo skole i zaposjelo tvornice, sudove, seoska gospodarstva, minis­ tarstva, bolnice i zracne luke, trznice i groblja kako bi postali lijecnici ili piloti, hipiji ili kucanice. Već bi iduceg dana cjelokupni gospodarski drus­ tveni zivot Savezne Republike Njemacke dozivio potpuni slom.

Institucionalizacija poučavanja i učenja stvara prisilu, ali pruza i mnogo- brojne prednosti. Učenje u skoli je ucenje u zajednici; provodi ga profesional­ no školovano osoblje; ono je - čarem u nacelu - legitimirano demokratskim usuglašavanjem osobnih zelja. Osim toga, ono je u usporedbi sa snaznije indi­ vidualiziranim oblicima izobrazbe razmjerno jeftino.

U ranoj povijesti čovjecanstva ucenje se "odvijalo" iskljucivo na licu mjes­ ta, tako sto su maleni gledali starijima preko ramena i sudjelovali u njihovim poslovima. To se - za razliku od institucionalnog - naziva funkcionalnim od­ gojem. Funkcionalni odgoj zbog razlicitih razloga u nasoj civilizaciji moze u sklopu cjelokupnog odgoja imati jos samo neznatnu ulogu. Zbog toga su sko­ le u tehnoloski visokorazvijenim drustvima koja se temelje na podjeli rada postale nuzne za njihovo prezivljavanje. Rasprava o "dezinstitucionalizaciji skole" (Illich, 1972), koju je prije 30 godina potaknuo Ivan Illich, danas je potpuno zamrla.

1. Kako treba učiti

Pitanje nacina pitanje je o metodama ucenja i nastave. Metodickim pitanji­ ma u skolskoj se svakodnevici trenutacno ocito pridaje sve veće značenje. Zašto?

13 Raznolikost mjesta za ucenje je yeJika dobit, ali istodobno stvara i noYu nepreglednost kojoj Yalja doskoci­ ti jasnim didaktickim konceptima i pomocnim organizacijskim sredstYima. U knjizi *Skolska pedagogija,* pod imenom T.E.A.M. - skole, opisao sam konkretnu utopiju takve pregledne, a ipak Yisoko diferencirane skole (1997, sY. 2, str. 97. i dalje).

14 To su zaokruzene brojke Njemacku u 1997. godini (totniji podaci u Meyer, 1997, SY. 1, str. 80).

za

STO JE DIDAKTIKA? 23

* + Pretpostavke ucenika za ucenje postaju sve nejedinstvenijima i slozenijima. Zbog toga ne mozemo vise kao nekoc polaziti od sposobnosti i spremnosti za ucenje. Ona se sve cesce mora tek uspostaviti metodickim naporima nastavnika.
	+ Ucenici postaju zahtjevniji. Njihova najcesca prituzba glasi da je nastava predosadna. Taj se problem ne moze rijesiti neprestanim uvodenjem sve novijih i spektakularnijih sadrfaja, vec samo obnavljanjem cjelokupne me­ todicke kulture. Ucenicima je upravo zbog poplave informacija kojima su zasuti izvan skole i nastave potrebna nastava koja uspostavlja smisao i us­ redotocuje ih na pojedine probleme (usp. Jahnke-Klein, 2000);
	+ Zadace koje valja rijesiti postaju sve zahtjevnije. Stoga sve vaznijim pos­ taje stjecanje metodicke kompetencije. "Ma koliko to paradoksalno zvuca­ lo: ucenik mora imati metodu", pisao je reformni pedagog Hugo Gaudig 1917. godine i nastavio: "Nastavnik medutim mora posjedovati metodu ka­ ko ce svog gojenca dovesti do metode" (v. Meyer, 1987, sv. 2, str. 416). Zbog toga se sve vise govori o "ucenju kako uciti" i o stjecanju "kljucnih kvalifikacija". 15

Ti argumenti govore u prilog nastojanju da se razvije nova metodicka i nas­ tavna kultura koja ce nastavnicima pomoci da uspostave i osiguraju spremnost ucenika za ucenje, a ucenicima dopustiti da razrade vlastite tehnike rada, raz­ viju sposobnost za timski rad i tako u pojedinim tockama sami organiziraju svoj proces ucenja Jos jednom Hugo Gaudig: Ucenik mora postati "pocinite­ ljem svojih djela" - samo tada moze stvamo postati samostalnim (v.g., Meyer, SV. 2, Str. 416).

1. Čime treba učiti

To je pitanje o medijima učenja. Trebam Ii vec u nastavi citanja u prvom razredu koristiti racunalo ili ne? Olakčava li grafoskop ucenje ili je to nastav­ nikovo sredstvo za mucenje? Treba li odabir medija prepustiti nastavniku ili bi ih trebali odabrati ili izraditi sami učenici? Na ta i mnoga druga pitanja od­ govara didaktika medija. Ali tehničko savrsenstvo medija ne bi smjelo biti odlucujucim za njihovu primjenu. Presudno je, naprotiv, pitanje kako mediji oblikuju naše opažanje svijeta.

15 Pojarn je medutim problematican. On nas lako moze navesti na pogresnu pretpostavku da treba samo defi­ nirati pet iii sest kljucnih kvalifikacija, poput kreativnosti, komunikativnosti, spremnosti na ucenje itd., i da je time zajamceno "dozivotno ucenje". To pak nije tako. Nema opceg kljuca za sve; postoje sarno kljucevi za odredene tipove bravara, a otvaranje brave ne ide sarno od sebe; ono se mora uvjezbati.

24 DIDAKTlKA RAZREDNE KVAKE

Pogled u povijest čini značenje medija za ucenje i poučavanje jos jasnijim:

Izum knjigotiska i masovno raspacavanje tiskanih djela koje je nakon toga uslijedilo tvorilo je odlucujucu pretpostavku za revolucioniranje nastave u ranom novom vijeku. Sada ljudi vise nisu bili upuceni na neposredno zre­ nje i iskustvo, vec su preko medija knjige mogli stvoriti vlastitu sliku svi­ jeta.

Izum racunala i uspostava interneta koja je nakon toga uslijedila vjerojat­ no ce na slican nacin dalekosezno revolucionirati poucavanje i ucenje. Sva­ ki ucenik i ucenica, svaki nastavnik i nastavnica u nacelu raspolaze istov­ jetnom bazom podataka. Svatko moze u nacelu komunicirati s bilo kime. Ali ne ce svima to poci za rukom.

Didakticari medija kao i opci didakticari nalaze se stoga pred novim zada­ cima:

* + Trebaju se ispitati didakticke posljedice poimanja svijeta i samorazumije­ vanja "informatickog drustva".
	+ Trebaju se razraditi kriteriji i postupci.pomocu kojih ce ucenici nauciti raz­ likovati vazne podatke od informacijskog smeca.
	+ Ucenici moraju nauciti postavljati pitanje o istinitosti, dakle razlikovati ci­ njenicne iskaze od fikcionalnih tekstova i razotkrivati svjesne manipulaci­ je.
	+ Potrebno je iznova definirati odnos elektronskih i tiskovnih medija.
	+ Škole moraju utvrditi sto mogu uciniti kako bi se smanjio, a ne i nadalje povecavao jaz izmedu dobitnika i gubitnika modernizacije.

Naspram skiciranih dalekoseznih promjena koje su u medijskom krajoliku izazvali knjigotisak i internet, svakodnevni prikaz svijeta u tradicionalnoj nas­ tavi doima se mnogo skromnije. U njoj jos uvijek dominiraju kreda i ploca, ud­ zbenik i grafoskop. Pa ipak i za tradicionalne medije vrijede iste postavke kao i za PC i internet: Svijet opazamo onako kako nam ga prikazuju mediji. Me­ diji nisu puki "posrednici". Oni se poput "ljuske jajeta priljubljuju uz predmet" (kako je rekao berlinski didakticar Paul Heimann 1961. godine).

1. Zašto treba učiti?

Pitanje o razlogu kao i o svrsi ucenja sto se na njega nadovezuje ponekad se medusobno ispreplicu. A tada dolazi do misaone pomutnje koju bi svakako trebalo izbjegavati.

STO JE DIDAKTIKA? 25

* + Pitanjem o razlogu pitamo se iz kojih razloga ljudi trebaju i mogu uciti. Na njega se moze odgovoriti pomocu bioloskih, filozofsko-antropoloskih, po­ litickih i socioloskih misaonih figura.
	+ Pitanjem o namjerama ili svrsishodnosti pitamo se o zeljenim ucincima ucenja. Ono tematizira slike covjeka, ciljeve i ideale koje zelimo doseci poucavanjem, ucenjem i odgojem.

Najjednostavniji odgovor na pitanje o razlozima ucenja dan je vec gore kod

1. potpitanja: jer bi inace novorodeni zemaljski crv umro! Podjednako jednos­ tavan je i drugi odgovor: Jer inace drustvo ne bi moglo prezivjeti i dalje se razvijati! Na toj apstraktnoj razini argumentacije nuznost ucenja je prema to­ me neospoma. Zanirnljivim postaje tek odgovor na pitanje zasto mlade naras­ taje "upisujemo" u *kod nas uobicajeni oblik skole.* Poucavanje i ucenje bis­ mo isto tako mogli organizirati u ranije uobicajenom obliku studijskog puto­ vanja ili cetverogodisnjeg naukovanja ili nastave kod kucnog ucitelja.

Pitanje o razlogu postavlja se s obzirom na legitimnost institucionaliziranog poucavanja i ucenja s cvrsto zadanim nastavnim programom u modernim civiliziranim drustvima. Didaktika pruza figure opravdanja za u nasem drus­ tvu uobicajene nacine raspolaganja tijelima i glavama rnlade generacije. Up­ ravo stoga se ona izlaze i opasnosti vlastitog ideologiziranja, tj. pokusaja da prikrije stvame motive didaktickih odluka i zastre ih obrazlozenjima koja slu­ ze drugim interesima. Protiv takvog ideologiziranja obrazlozenja i odluka po­ maze ideoloska kritika. Problematicnom smatram cinjenicu da u didaktickim raspravama posljednjih godina ona igra uglavnom podredenu ulogu.

9. Čemu treba učiti?

Na pitanja o svrsishodnosti odgovaramo namjemim (klasicari bi rekli: final­ nim) recenicama. Primjer: "Ucim kako bih kasnije kao zreo gradanin mogao sudjelovati u politickom zivotu." U toj oglednoj recenici skriva se obrazovni ideal i cilj poucavanja:

* + Obrazovni ideal predstavlja "zreo gradanin"; ostali, iz povijesti poznati ob­ razovni ideali su npr. "bogobojazni krscanin" ili "klasno svjesni proleter".
	+ Cilj ucenja bi mogao glasiti: "Ucenica treba razviti stavove i kompetencije za djelovanje koje su potrebne da bi se ukljucila u proces donosenja poli­ tickih odluka."

Tko formulira obrazovni ideal, donosi vrijednosnu odluku. Time se postav­ ljaju mjerila prema kojima treba prosudivati konkretno didakticko-metodicko djelovanje. Drzavna zajednica koja kao nadredenu formulu cilja iziskuje "zre­ lost" (a to cine zakoni o skolstvu svih 16 pokrajina Savezne Republike Nje-

26 DIDAKTIKA RAZREDNE KVAKE

macke), mora tada i skolski sustav oblikovati tako da ucenici mogu u praksi iskusati svoj "uspravni hod". To je u njihovom vlastitom dobro shvacenom interesu. Mladu generaciju valja osposobiti da za nekoliko godina i sama preuzme odgovomost za oblikovanje i daljnji razvitak toga drustva. To ona ne ce moci ako nikada nije naucila sama snositi odgovomost.

*Iznosim zakljucak:* Jednostavno je postaviti devet potpitanja. Tesko je na njih odgovoriti, i to stoga jer su u sebi vrlo viseslojna, a odgovor se na njih moze dati samo u suglasju s ostalih osam pitanja. Sve je medusobno poveza­ no. To moze frustrirati pocetnike u nastavnickom zvanju, ali to se ne moze promijeniti jer se temelji na prirodi stvari. Jedan od zakljucaka koje iz toga mozemo izvuci glasi: Izobrazba za pedagoska zvanja treba se odvijati prema znanstvenim zasadama, jer se samo tada jamci dostizanje visoke profesional­ nosti djelovanja koja nastavnicima, odgajateljima i svima ostalima omogucu­ je da neprestano svladavaju nove, danas jos posve nesagledive zadace.



*Sadriaj ovog clanka može se svesti na na tri teze: Zahtijevam da razvitak nastave postane jezgrom razvitka škole. Tvrdim da postoji pet temeljnih ob­ lika nastave (zajednička nastava, tečaj, slobodni rad, nastava u obliku projek­ ta i "učenje na trgu''). Preporučam da se na svakoj školi uspostavi uravnote­ žen odnos izmedu tih pet temeljnih oblika (odnosno njihovih varijacija).*

1. Prijeko potrebne diferencijacije

Već dvije godine sve snažnije odjekuje poziv da razvitak nastave iznova učinimo jezgrom razvitka skole. To se dobro može razabrati u promjenama programa zemaljskih zavoda za strucno usavršavanje nastavnika, ali i u ras­ pravama u znanstvenim i stručnim casopisima:

* Amo Combe i Johannes Bastian zahtijevaju da se okonča prenaglašava­ nje organizacijskog i personalnog razvitka u konceptima razvitka škole iz 80-ih i ranih 90-ih godina te vrati "pedagoškom razvitku škole" us­ mjerenom na nastavu (Bastian/Combe, 1998). Time podsjecaju na činje­ nicu da razvitak skole ne smije postati svrha samom sebi, vec treba slu­ ziti tome da poučavanje, učenje i život ucini podnosljivijim i uspjesnijim za sve sudionike nastavnog procesa.
* Hans-Giinther Rolff, mentor zapadnonjemacke rasprave o razvitku ško­

le kojeg Bastian/Combe izlažu kritici zastupa nasuprot tome mišljenje da se upravo taj zahtjev postavljao vec u starom konceptu "institucionalnog procesa razvitka škole" iz Soesta, osobito pak u razradenom dortrnun­ dskom konceptu "savjetovanja o razvitku skole" te provodio u praksu u mnogim većim i manjim planovima razvitka škole (Rolff, 1999).

1 Ovo je preradena verzija istoimenog priloga objavljena u: Schulverwaltung, Sonderausgabe 1/1999, str. 23-27.

170 DIDAKT!KA RAZREDNE KV AKE

Pitanje tko je ovdje kao prvi upotrijebio pridjev "pedagoski", pri tom je sporedno. Prema mom misljenju važno je utvrditi da u samoj stvari vlada go­ tovo potpuno suglasje medu vodećim stručnjacima za razvitak skole:

Teza 1:

*Razvitak skole valja prvenstveno mjeriti prema pedagoškim, a tek se­ kundarno prema ekonomskim mjerilima. Zbog toga bi razvitak nasta­ ve (iznova) trebao postati jezgrom razvitka skole.*

Ali što to znači? Prvo, ostaje nejasno treba li razvitak nastave stupiti na mjesto ostalih polja razvitka skole ili - uz otprilike jednako definirane zadace

- treba samo uspostaviti nove odnose izmedu pojedinih razvojnih polja. Dru­ go, ostaje nejasno sto se podrazumijeva pod "nastavom". Misli li se pri tom na tradicionalnu, uglavnom frontalno organiziranu predmetnu nastavu? Ili zastupnici te teze misle na prosireno poimanje nastave koje obuhvaca otvore­ ne oblike poucavanja i ucenja?

Najprije o prvom od ta dva pitanja. Na sto bi se moglo misliti sloganom "razvitak nastave kao jezgra razvitka skole"? Vidim dvije posve razlicite li­ nije argumentacije. Jedna na prvi pogled djeluje prilicno konzervativno, dru­ ga progresivnije. Smatram doduse da se obje pozicije vracaju na vec prevla­ dani stupanj rasprave o razvitku skole:

Misaona figura 1: "Školo, ne pačaj se u tuđi posao!"

Pobrini se za to da kolege i kolegice poboljsaju svoju nastavu i odrekni se svih pomodnih novotarija (od timskog rada do organizacijskog razvitka, od skupina za poboljsanje kvalitete do evaluacije nastave)!

Tu poziciju s osobitom žestinom (ali malim poznavanjem stvari u detaljima) zastupa Hermann Giesecke (1996). Gieseckeovu filozofiju razvitka škole mog­ li bismo nazvati "saniranjem preko reduciranja zadaća". On polemizira protiv "fetisizma metoda", protiv "usmjerenosti na djelovanje", protiv "autonomije skole", kratko receno protiv gotovo svega sto je danasnjim reformatorima ško­ le posebno priraslo srcu. Umjesto toga on zahtijeva usredotočavanje na "temelj­ nu zadacu" skole, a to je za njega prenosenje znanja i strucna izobrazba u nas­ tavi. Stoga samo dosljedno postupa kada polazi od vrlo uskog pojma nastave koji se jednostrano fiksira na nastavu u obliku tečaja u čijem je sredistu nastav­ nik. Isto je tako dosljedan, ali nesocijalan i njegov zahtjev da se učenike koji ni­ su "sposobni za nastavu" udalji iz škole (Giesecke, 1996, str. 204).

RAZVITAK NASTAVE KAO TEMELJ RAZVITKA SKOLE 171

Sadrzajno posve drugaciju, ali po svojim teorijskim nedostacima usporedi­ vu misaonu figuru izlozio je Heinz Klippert (1997; 2000).

Misaona figura 2: "Poboljšaj nastavu - sve drugo je sporedno!"

Klippert zastupa siroki pojam nastave u cijem sredistu stoji razvitak meto­ dicke kompetencije ucenika i sposobnost kolega za timski rad. Istodobno iz­ laze cjelovit program treninga ("Klippertova metoda") za provedbu svojih ideja. Taj program je neobicno skup, ali ocito koristan za obavljanje svako­ dnevne nastave.

Obje misaone figure mogu iz psihohigijenskih razloga u mnogim nastav­ nim sredinama naici na veliko odobravanje, ali prema mom misljenju nisu prik­ ladne pokrenuti prijeko potrebnu struktumu izmjenu skole za 21. stoljece. Gie­ seckeov pristup je nedostatan jer razvitak skole poistovjecuje s reduciranjem zadaca te gotovo nista ne kazuje o tome kako se kod ucenika moze uspostaviti trazena "sposobnost za nastavu". Klippertov koncept je nedostatan jer didakti­ ku reducira na metodiku, a sadrzajnu viziju skole na tehniku organizacijskog razvitka. Nedostaje empirijski sadrzajna teorija preobrazbe skole kako su je npr. izlozili Rolff (1993), Schratzteiner-Loffler (1998) ili Altrichter/Posch (1998). Zbog toga se radije drzim uvida Hansa-Gtintera Rolffa (1999, str. 39):

Teza.2:

*"Tko želi promijeniti nastavu, mora promijeniti više od nastave."*

U čemu se sastoji taj višak? Ta prije svega u izmijenjenoj filozofiji škole. Svi zajedno moramo razmisliti prema kojem obrazovnom idealu valja raditi iducih godina i desetljeca, kojim se idealom nastavnika i ucenika trebamo vo­ diti i kojim razvojnim zadacama treba najprije pristupiti. Sredisnjom jedinicom djelovanja stoga treba postati *pojedinacna skola* - a ne pojedini nastavnik od­ nosno nastavnica, ali niti skolska nadzoma sluzba. A pojedinacna skola treba dobiti znatno vecu slobodu u utvrdivanju svojih razvojnih zadaca. Ona sama mora donijeti odluku kojim razvojnim ciljevima valja dati prednost, koji imaju sporedno znacenje, a koje uopce ne treba provoditi jer je suma zadataka koji se skoli izvana postavljaju ionako neostvariva.

Teza3:

*Odobravanje vece autonomije pojedinih skola nije nikakav akt milosti skolske nadzome sluibe, vec nuina posljedica sve sloienijeg svlada­ vanja zadataka "na lieu mjesta".*

172 DIDAKT!KA RAZREDNE KVAKE

###### Zadaće razvoja škole

Razvojne zadace skole izazovi su pri oblikovanju profila pojedine skole koji se subjektivno dozivljavaju kao smisleni te provjeravaju u skladu s profe­ sionalnim standardima razvoja skole (usp. Meyer, 1999, str. 52). Samo se pose­ bi razumije da takvi izazovi mogu biti drugaciji na svakoj pojedinoj skoli.

Teza4:

*Pravo da skola samostalno utvrduje vlastite razvojne zadace tvori* jez­

*gru skolske autonomije.*

U pokusajima sistematizacije u literaturi o razvitku skole kao najhitnije za­ dace navode se pak organizacijski razvitak, personalni razvitak i razvitak nas­ tave (usp. Rolff, 1999, str. 39). To drzim preuskim. Nedostaje razvitak nas­ tavnog programa. Osim toga, odgojne zadace skole ne mogu se bez ostatka reducirati na nastavne zadace.2 One za mene tvore samosvojno polje zadaca tako da dolazim do definicije najmanje pet polja razvitka skole (vidi sliku na strani 148):

organizacijski razvitak personalni razvitak

razvitak nastavnog programa razvitak nastave

odgojni razvitak.

Tri lijevo lokalizirana polja imaju pri tom sporednu funkciju jer razvitak skole ne smije biti svrha samom sebi. Dvije desno postavljene zadace doista su bitne. Ova cinjenica nam brani da jednom razvojnom polju damo predno­ st naustrb drugih. Svih pet je medusobno povezano. Zbog toga u nacelu osta­ je otvorenim pitanje kako bi neka skola trebala otpoceti s radom na svome razvitku.

0 organizacijskom i personalnom razvitku u posljednjim se godinama mnogo govorilo i pisalo. Odustajem od podrobnijih objasnjenja3. Razvitak nastavnog programa u 70-im se godinama shvacao kao javna zadaca i o nje­ mu se siroko raspravljalo. Ali vremena zanosa kurikulumom odavno su pros-

1 Vidi "kucu odgoja" na 150. stranici, u ovoj knjizi.

3 S tim u svezi preporucamo praksi blizak *Prirucnik za razvitak iikole* (Handbuch zur Schulentwicklung), au­ tora Altrichter/Schley/ Schratz (1998).

RAZV!TAK NASTAVE KAO TEMELJ RAZV!TKA SKOLE 173

la. Zbog togaje vrijeme da obnovimo sjecanje na tu zadacu i njene ciljeve pri­ lagodimo izmijenjenim okvirnim uvjetima. Razvitak nastavnog programa tre­ balo bi danas promatrati kao sansu pojedinih skola za oblikovanje vlastitog profila. Neophodnu raspravu mogli bismo pokrenuti neuobicajenim pojmovi­ ma kao sto su *"kucni nastavni program"* i *"osobni nastavni program".* Oduvi­ jek znamo da se u razredu odvija individualno - cesto krajnje osebujno - tu­ macenje nastavnog programa koji je zadalo ministarstvo prosvjete. Proizvolj­ nost tih tumacenja mora se smanjiti zajednickim razvitkom nastavnog prog­ rama u strucnim timovima.

1. Razvitak nastave

Pojam "razvitak nastave" jos je prije cetiri, pet godina bio neuobicajen. Pri tom nova rijec oznacava staru zadacu. Oblikovanje nastave oduvijek se prila­ godavalo izmijenjenim okvirnim uvjetima. Pojmovi "reforma nastave", "unu­ tarnja reforma skole" i "razvitak nastave" u velikoj se mjeri podudaraju. Pred­ lazem sljedecu radnu definiciju:

Radna definicija 1:

Razvitak nastave oznacuje plansko diferenciranje oblika ucenja i pou­ cavanja koji se prakticiraju na nekoj skoli u koncept nastave koji nosi citava skola.

Razvitak nastave sluzi, ako se sve dobro odvija, oblikovanju profila poje­ dine skole i predstavlja stalnu, nikada posve dovrsenu zadacu. On se stoga ne moze pausalno propisati, vec se mora prilagoditi konkretnim uvjetima na li­ eu mjesta.

Tko posjeduje najvecu kompetenciju za daljnji razvitak nastave? (Mogao bih pitati i: Tko je razvio otvorenu nastavu? Tko je izmislio projektne tjedne? Cija su zamisao usmjerenja u visim razredima i izmijenjene pocetne faze?) - To nisu bili ni sveucilisni nastavnici ni cinovnici skolske nadzorne sluzbe, vec nastavnici i ucenici koji su - cesto u vise nego nepovoljnim okolnostima

- mudre zamisli o poboljsanju nastave proveli u praksu:

Teza5:

*Razvitku nastave najvise pridonose sami nastavnici i ucenici.*