

Dr.sc.Ladislav Bognar
Učiteljski fakultet Osijek

Dr.sc. Milan Matijević
Učiteljski fakultet Zagreb

DVADESET GODINA JEDNE DIDAKTIKE Kako smo stvarali Didaktiku

Sažetak

Sveučilišni udžbenik Didaktike (Bognar i Matijević, 1993), koji je nastao prije dvadeset godina i do sada je doživio tri izdanja, nastao je kao rezultat višegodišnjeg angažiranja na mijenjanju nastave. U tim nastojanjima uočili smo da je nemoguće mijenjati nastavu ako se istovremeno ne mijenja i teorija na kojoj se ta nastava zasniva. Radi se o sinkroniziranom mijenjanju i teorije i prakse pri čemu i sami sudionici tog procesa doživljavaju osobnu promjenu. Događa se „suštinsko učenje“ kao to naziva Rogers.

Taj proces događao se osamdesetih godina prošlog stoljeća u specifičnim društvenim okolnostima. Burna europska događanja iz šezdeset i osme imala su utjecaj na demokratizaciju društva, ali su posebno utjecala na promjene u odgoju i obrazovanju. Sve je to imalo velik utjecaj na stanje u Hrvatskoj i tadašnjoj Jugoslaviji. U to vrijeme osniva se i Europski forum za slobodu u odgoju u kojem su aktivno sudjelovali i mnogi naši pedagozi, a autori ovog rada su i jedni od osnivača za Hrvatsku. Među hrvatskim pedagogima javljaju se mnogi zagovaratelji pluralizma u odgoju i obrazovanju.

Tražeci nova praktična rješenja realizirali smo niz projekata od modela početnog školovanja do modela osnovne škole koji su zahtijevali nove teorijske pristupe i odmak od tradicionalnih didaktičkih koncepcija, proučili smo velik broj povijesnih i suvremenih didaktičkih pristupa i u traženju novih didaktičkih rješenja surađivali s velikim brojem vrsnih učiteljica i učitelja, ali i mnogim znanstvenicima. Proučili smo velik broj didaktičkih teorijskih pristupa i na osnovi tih bogatih izvora gradili cjeloviti vlastiti sustav koji je uvažavao dostignuti nivo spoznaja na području filozofije, psihologije, sociologije, pedagogije, didaktike i metodika. Ta Didaktika nije težila da bude odraz postojećeg nego teorija mogućeg pa je zato i ostala aktualna sve ove godine.

Ključne riječi: didaktičke teorije, didaktički pluralizam, metodologija, holistički pristup.

Uvod u problem

Prije 20 godina dovršili smo naš sveučilišni udžbenik didaktike koji je do sada doživio tri izdanja. Bio je to rezultat desetgodišnjeg akcijskog istraživanja u kojem smo s jedne strane s

velikim brojem suradnica i suradnika postupno kreirali modele koje smo provjeravali u praksi, što je moguće ako se istovremeno radi i na teorijskom osmišljavanju. Iako su naša empirijska istraživanja bila vezana za osnovnu školu pokazalo se da didaktička razina kao opća teorija odgojno-obrazovnog procesa može jednako biti primijenjena i na srednjoškolsku kao i na sveučilišnu razinu što su pokazala naša naknadna istraživanja.

U ovom radu polazeći od metodološkog pristupa „living theories“ (Whitehead, 2011) objašnjavamo okolnosti u kojima smo osjetili potrebu za novim didaktičkim pristupom i kroz koja iskušenja i osobne dileme smo prolazili, kako smo postupno mijenjali vlastite zablude i okoštale koncepte, kako smo dolazili do novih ideja i kako smo ih provjeravali u praksi.

Didaktika koju smo stvarali nije trebala biti odraz postojećeg nego teorijska osnova i anticipacija mogućeg i poželjnog. Zbog toga je ova Didaktika i nakon dvadeset godina ostala po mnogočemu i dalje aktualna i predstavlja odmak od loše prakse i oslonac za nove pristupe koji teže stvaranju uvjeta za optimalni razvoj ljudske jedinice i društva okrenutog ljudskim potrebama.

Metodološki pristup

Naša didaktika nastajala je na sljedećoj epistemološkoj shemi: dugogodišnje proučavanje prakse i teorije, logička i znanstvena analiza, sinteza, objašnjenja (pojmovi, definicije, klasifikacije, sheme, objašnjenja, modeli) itd koji mogu poslužiti za bolje razumijevanje, organiziranje i reguliranje složenih procesa odgojnih i obrazovnih događanja i odgojno-obrazovnih ishoda.

Tražeci nova praktična rješenja i teorijska objašnjenja za odvijanje odgojnog i obrazovnog procesa realizirali smo niz projekata od koji su zahtijevali nove teorijske pristupe i odmak od tradicionalnih didaktičkih koncepcija, proučili smo velik broj povijesnih i suvremenih didaktičkih pristupa i u traženju novih didaktičkih rješenja surađivali s velikim brojem vrsnih učiteljica i učitelja, ali i mnogim znanstvenicima. Proučili smo velik broj didaktičkih teorijskih pristupa i na osnovi tih bogatih izvora gradili cjeloviti vlastiti sustav koji je uvažavao dostignuti nivo spoznaja na području filozofije, psihologije, sociologije, pedagogije, didaktike i metodika.

Mi, dakle, nismo samo pisali Didaktiku, nego smo istraživali (akcijska istraživanja) i izgrađivali nove modele nastave i škole. Naravno, dosta smo naučili iz teorija i znanstvenih objašnjenja brojnih svjetskih autora, ali i od kreativnih učiteljica i učitelja hrvatskih, ali i slovenskih škola. Sve što je napisano ili opisano u ovoj didaktici negdje se dogodilo ili događalo ili se događa i danas. Nastojali smo se otkloniti od raznih jednostranosti od kojih su patile didaktike koje su stvarali, pisali i izgrađivali drugi autori. Važno je bilo, npr. napraviti otklon od stoljetnih pokušaja da se na paradigmi kognitivnog učenja („učenje glavom“) propišu modeli i metodička rješenja za učenja u drugim područjima razvoja učenika.

Nismo se previše bavili pitanjima kvalitativne ili kvantitativne znanstvene metode. Posebno nismo željeli osloniti stvoreni znanstveni sustav (cjelovitu holističku teoriju odgojno-

obrazovnog procesa) na, u novije vrijeme, dosta agresivni radikalni metodološki pozitivizam uz koji se od brojeva često ne vidi čovjek - učenik. U rješavanju te dileme, u našim radovima ima i brojeva i ljudi, i fotografija i grafičkih prikaza, ali nastojali smo mijenjati praksu i stvarati prikladnu znanstvenu teoriju oslanjajući se ponajviše na mijenjanje prakse i kreiranje rješenja zajedno s učiteljima koji svakodnevno vide probleme, ali se ne osjećaju sigurnim radikalnije mijenjati i unapređivati tu praksu bez podrške iz zavoda za školstvo ili nastavničkih fakulteta. Ponekad smo bili zatečeni hrabrošću i prijedlozima didaktičkih iskoraka učiteljica i učitelja u odnosu na ono što se svakodnevno događalo u učionicama. Mi smo ih pratili i podržavali. Njima je ta podrška mnogo značila. Uspijevali smo nekim tajanstvenim potezima postići da učiteljice i učitelji kreiraju metodičke scenarije baš onakve koje su potvrđivale naše teorijske zamisli – čisti didaktički konstruktivizam u praksi! Njihova iskustva i ideje su oblikovani u znanstvenu teoriju koju je u javnost donijela ova knjiga prije dvadeset godina.

Od Didaktike kao teorije poučavanja do Didaktike kao teorije odgojno-obrazovnog procesa

Od prve uporabe pojma DIDAKTIKA (Ratke i Komensky) autori didaktičke literature se razlikuju u sadržajnom određenju toga pojma. Ne radi se tu tek o pukom formalističkom gledanju na definicije pojma didaktika, već o teorijama koje se kasnije izvode u skladu sa sadržajnim određenjem toga pojma.

U središtu interesa didaktičara u proteklih tri stoljeća su sljedeći pojmovi: učenje, poučavanje, nastava, odgoj i obrazovanje. Naravno ovim pojmovima i pojavama bave se i druge znanosti, npr. pedagogija, psihologija, sociologija, metodike... Europsko shvaćanje pojma *didaktika*, odnosno sadržajno određenje onoga što taj pojam označava kretalo se uglavnom u stavljanju u prvi plan jednog ili više prethodno spomenutih pojmova. Američko bavljenje ovim fenomenima iskazano u kurikulumskoj teoriji nudilo je za današnje vrijeme prihvatljivije metodičke pristupe i teorijska objašnjenja.

Tek podsjećanja radi, bez namjere raspravljati o prednostima ovog ili onog sadržajnog određenja pojma *didaktika*, navodimo neka reprezentativna određenja:

Ratke: Didaktika je teorija poučavanja, bez obzira provodi li se u predškolskom, školskom ili posliješkolskom periodu čovjekova života (str. 205)

Komensky (1900) didaktiku vidi kao umjetnost poučavanja: „Mi se usuđujemo obećati Veliku Didaktiku, tj. opću umjetnost sve ljude učiti sve.“ (str.12).

Didaktika je teorija obrazovanja i nastave ili teorija intelektualnog odgoja učenika (Jesipov i Gončarov, 1947, str. 129). (Napomena: Ova je definicija imala najviše utjecaja na hrvatske didaktičare tridesetak godina iza završetka Drugog svjetskog rata!)

Koletić, M. (1951) (U Pataki, S. Pedagogija, str. 127): Didaktika kao teorija obrazovanja i nastave proučava u prvom redu bit nastavnog procesa, njezine spoznajno-teorijske i psihološke osnove.“ (str. 127)

Šimleša (1969): „Nećemo pogriješiti ako didaktiku definiramo kao nauku o obrazovanju i nastavi“ (str. 207).

Poljak (1970). Didaktika je grana pedagogije koja proučava opće zakonitosti obrazovanja.

Filipović, N. (1988), Predmet proučavanja didaktike je oblast nastavne prakse i naučnog opusa o nastavi.

Prodanović i Ničković (1984) „Didaktika proučava nastavu kao društvenu pojavu i svojevrsan didaktički proces u historijskom, teorijskom i praktičnom dijalektičkom jedinstvu. (str. 6) Didaktika pripada užem krugu znanstvenih disciplina koje proučavaju odgoj i obrazovanje mladih i odraslih ljudi

Vilotijević, M. (2001), Predmet didaktike je jedinstvo nastave i učenja. (str. 14 i str 15)

Blažič i dr. (2003), Didaktika proučava opće zakonitosti planiranja, ostvarivanja i provjeravanja ciljnih, sadržajnih, metodičkih i organizacijskih odgojno-obrazovnih sastavnica nastave i obrazovanja mladih putem nastave, njene strukture i procesa, koji su u osnovi zajednički svim vidovima formalnog i neformalnog obrazovanja, poučavanja i učenja. (str. 11)

Pranjić, M. (2005): „Predmet opće didaktike su problemi i zadaci planiranja, provedbe i provjere nastave i učenja pa se može kazati da je tamo gdje započinje proces osobnog učenja, njegove podrške i provjere, riječ o općoj didaktici“ (str. 241)

Jelavić, (2008), u Didaktici koja je doživjela nekoliko izdanja, usmjerava sadržajno određenje didaktike na učenje. On učenje shvaća kao „odgojno-obrazovni proces (str. 10), a u nastavku eksplicite piše: „...didaktika danas sebe vidi kao znanost kojoj je predmet intencionalno sustavno organizirano učenje orijentirano na razvoj pojedinca – osobnost“ (str. 10). Na istoj stranici ovaj autor piše“...didaktika je teorijsko promišljanje nastave (mišljenje poučavanja i učenja)“ (str. 10).

Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010), „Prihvatljiviji je kriterij njezina definiranja onaj koji u obzir uzima i odgojno-obrazovni proces kao cjelinu. Na temelju tih postavki didaktiku shvaćamo kao pedagojsku disciplinu i teoriju odgojno-obrazovnog procesa. (str. 18).

Bognar i Matijević, 1993): Didaktika je grana pedagogije koja se bavi teorijom odgojno-obrazovnog procesa. Odgojno-obrazovni proces se u tradicionalnoj terminologiji zove nastava, ali kako danas postoje i drugi oblici organiziranog odgoja i obrazovanja, didaktika se ne može svesti na tradicionalni pojam nastave, pogotovo ne nastave shvaćene kao poučavanje.

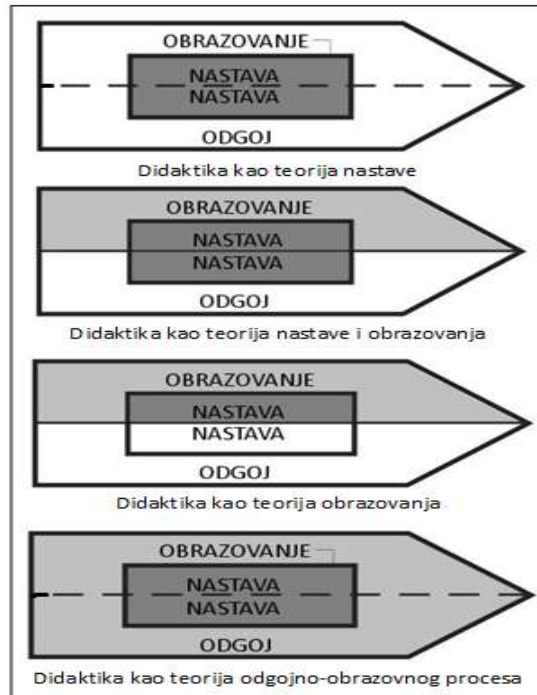
I, evo na kraju jedna novija definicija iz njemačke literature: U najširem smislu, podrazumijeva pod pojmom didaktika teorije učenja i poučavanja u svim mogućim situacijama i kontekstima (Winfried Böhm, 2005:155)

Nije svrha ovog teksta dati cjelovitu analizu i kritiku teorija i sadržajnog određenja pojma didaktika, nego tek ilustrirati put traženja određenja za ovu važnu znanstvenu disciplinu od gledanja na didaktiku kao znanost o poučavanju svakoga u svemu, pa gledanja na didaktiku kao teoriju nastave, didaktiku kao teoriju obrazovanja do gledanja na didaktiku kao teoriju odgojno-obrazovanog procesa.

Bez obzira što je za didaktičare korisno znati razvoj osnovnih ideja i didaktičkih modela i teorija tijekom sedamnaestog, osamnaestog ili devetnaestog stoljeća, nama je danas posebno korisno proučiti didaktičke teorije koje su na području Hrvatske dominirale tijekom dvadesetog stoljeća.

U prvoj polovini prošlog stoljeća i hrvatski učitelji i pedagozi bili su okupirani idejama i teorijama predstavnika projekata i pravaca reformske pedagogije. Naši su autori bili pod utjecajem pokreta radne škole i vodećih predstavnika tih projekata i pravaca. U časopisima su prikazivane ideje Marije Montessori, Dalton plana, laboratorijsko-brigadnog sustava, a u praksi su primjenjivane sve ideje i metodička rješenja radne škole. U Zagrebu su učitelji

pokušavati raditi prema idejama Rudolfa Steinera i Marije Montessori, a u sve škole je uveden i ručni rad kao obvezna aktivnost. Vodeći didaktičari toga vremena su temeljito poznavali didaktiku koju su razvijali srednje-europski pedagozi u Njemačkoj, Austriji, Francuskoj, Švicarskoj (Basariček, Matičević, Pataki i drugi).



Slika 1: Razlike u sadržajnom određenju pojma DIDAKTIKA

No, posebnu pozornost moramo posvetiti događanjima neposredno nakon Drugog svjetskog rata. Odmah nakon završetka toga rata vodeća politička partija je poduzela mjere da se naši učitelji upoznaju s pedagoškim idejama sovjetskih pedagoga. Tako su u prve dvije godina iza završetka rata prevedene pedagogije i druga pedagoška literatura vodećih sovjetskih pedagoga Gruzdjeva, Jesipova i Danilova. Njihove su knjige doživjele više izdanja između 1946. i 1966. Godine, tako da su predstavljale osnovnu ili glavnu literaturu iz koje su učili učenici učiteljskih škola i pedagoških akademija. Kasnije su i naši autori počeli objavljivati „svoje“ pedagogije i didaktike, ali su one zapravo dosljedno pratile osnovnu teoriju, ideologiju i pojmove ruske literature. Nije teško zaključiti da je trideset godina nakon drugog svjetskog rata na ovim prostorima dominirala sovjetska pedagogija i didaktika od koje se donekle uspio odmaknuti dr. Vladimir Poljak, ali dr. Pataki i dr. Šimleša, iako su poznavali i srednjoeuropsku didaktičku teoriju, ipak ostali na terminologiji i teoriji koja je bliska sovjetskoj pedagogiji.

Znanstveni jezik i terminologiju dosta ilustriraju sljedeće rečenice. Uz objašnjenje obrazovnog i odgojnog cilja nastavnog sata u prevedenoj ruskoj Pedagogiji od prije 60 godina piše: „Na satu ruskog jezika postavljen je cilj da se učeniku dā pojam o pridjevima i da se pokaže značaj pridjeva u govoru. To je obrazovni cilj. Ali za postizanje ovog cilja nastavnik odabire određeno gradivo. Sadržaj gradiva ima veliki odgojni značaj.“ (Jesipov i Gončarov,

1947, str. 203). Pored svih novih didaktičkih teorija, svih prevedenih knjiga s anglosaksonskog područja i dalje se taj „znanstveni“ jezik („davanje znanja“, „izbor gradiva“, „sat izlaganja novog gradiva“), zadržao do danas u nekim didaktikama i metodičkoj literaturi na području Hrvatske, a napose u svakodnevnom kolokvijalnom školskom jeziku. Jedino objašnjenje za to možda izražava poznata narodna izreka: navika jedna muka, odvika sto muka!

Još jedan fragment koji oslikava odnos sovjetske pedagogije i didaktike te današnje, uvjetno kazano „suvremene“ didaktičke teorije: Tridesetak godina nakon drugog svjetskog rata na učiteljskim školama i pedagoškim akademijama učili su se tipovi nastavih sati prema Danilovu, Jesipovu i Gončarovu. Lista tih tipova je svima poznata, ali izvorno ona glasi: „Najčešći su ovi tipovi sati: (1) sat izlaganja novog gradiva, (2) sat utvrđivanja znanja i navika, (3) sat ponavljanja, (4) sat provjeravanja znanja, (5) sat analize umjetničkih radova i (6) mješoviti sat.“ (Jesipov i Gončarov, 1947, str. 206). I slijedi dodatno objašnjenje: „Organizirajući sat ovog ili onog tipa, ne treba ipak misliti da na njemu ne može biti drugih elemenata nastavnog procesa osim onog prema kojem se označava dotični tip sata. Tako, na satu izlaganja novog gradiva bit će u izvjesnoj mjeri i ponavljanja gradiva i provjeravanja znanja“ (isto, str. 206-207). Prema prethodnom, dosta je teško odrediti jesu li pojmovi „gradivo“ i „znanje“ sinonimi, odnosno što uopće sadržajno označava sintagma „nastavno gradivo“?

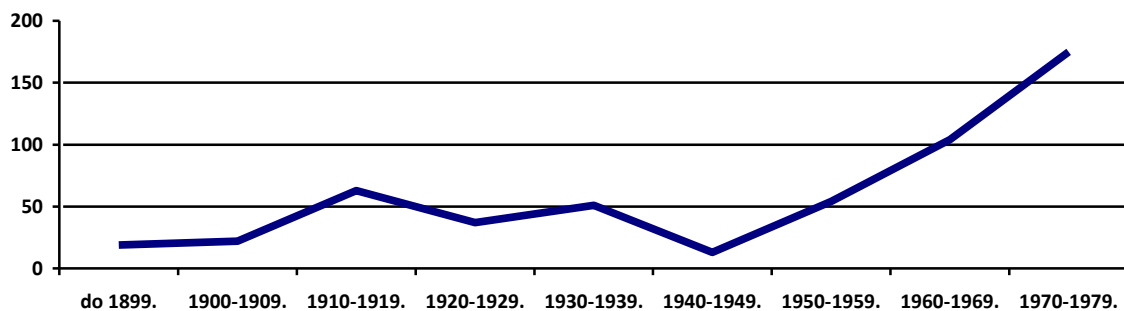
Među hrvatskim autorima sedamdesetih i osamdesetih godina vođene su zanimljive rasprave o sadržajnom određenju pojma *didaktika*, najviše glede odnosa didaktike prema odgojnoj dimenziji nastavnog procesa ili uopće odgoja u školi. Prikaz tih rasprava prelazi granice plana i svrhe ovog teksta.

Mi smo se opredijelili „očistiti“ Didaktiku od pojmova tipa „nastavno gradivo“, „tip nastavnog sata“ ili „odgojno-obrazovni rad“, smatrajući da za teoriju odgojno-obrazovnog procesa ti sadržajno neodređeni ili ideologizirani pojmovi i sintagme (odgoj i obrazovanje shvaćeni kao *rad!*) nisu potrebni. Učinili su to uglavnom i još neki autori (npr. Cindrić, Miljković i Strugar (2010), ali u mnogo prevedenih naslova iz anglosaksonskog jezičnog područja ti se pojmovi i dalje javljaju, jer su te knjige prevodile osobe koje su osobno pedagoško školovanje stjecali na ruskoj literaturi ili starijoj literaturi hrvatskih autora, ne tražeći njihov stvarni smisao i sadržajno određenje u jezicima na kojima su knjige izvorno napisane. Zato sve prevedene knjige s motrišta didaktičke terminologije valja kritički čitati.

Društvene i pedagoške okolnosti

U europskim zemljama nakon studentskih nemira 1968. dolazi do zaokreta u školstvu i ponovno oživljavaju ideje reformske pedagogije nastale između dva rata, a pod utjecajem humanističke psihologije nastaje i humanistička orijentacija u pedagogiji koju zagovara sve veći broj autora (Singer, npr.). Ova tendencija vidljiva je i u izučavanju fenomena igre na njemačkom govornom području (slika 2).

Sedamdesetih i osamdesetih godina u našoj pedagogiji postupno je otvaran prostor za nove pedagoške ideje, na pedagojskim studijima obavezno se koristila strana literatura, odlazilo se na studijska putovanja i boravak u drugim zemljama i stvoreno je ozračje koje je bilo otvoreno za promjene. Ideje koje su se zagovarale vidljive su iz tadašnjih naslova „Škola otvorenih vrata“, „Pluralizam u odgoju i školstvu“, „Osnovna škola u svijetu“, „Jedinstvena državna škola ili školski pluralizam“, „Suvremene koncepcije početnog školovanja“. Decentralizirano školstvo koje se financiralo na razini općina i povoljno pedagoško ozračje omogućili su stvaranje različitih modela uglavnom na području osnovnog školstva, ali promjene su bile moguće i u srednjim školama.



Slika 2: Broj naslova objavljenih na njemačkom jeziku o fenomenu igre

U tim okolnostima potaknuti činjenicom da je pomaknut upis djece u osnovno školu sa sedam na šest godina krenuli smo u stvaranje novog modela početnog školovanja i izučavanje mogućnosti korištenja igre u nastavi. Početne ideje dobili smo od dr. sc. Ivana Furlana koji se oduševio onim što je vidio za vrijeme studijskog boravka u SAD-u. On je i inače jako podržavao naše ideje i sam je sudjelovao na našim seminarima za učitelje zagovarajući da se ne prilagođava samo dijete školi nego i škola djetetu (Objavio je i članak pod naslovom „Da li brijeg Muhamedu ili Muhamed brijegu“, kao njegov odgovor na pitanja o „zrelosti“ djece za polazak u školu!). Ove ideje naišle su i na podršku vodećih pedagoga pa su recenzenti knjige „Igra u nastavi na početku školovanja“ bili dr. sc. Ivan Furlan i dr. sc. Vladimir Poljak. Ali ove ideje nisu išle bez otpora. Tako je jedan od pedagoga na osječkom Pedagoškom fakultetu ovako studentima razredne nastave objašnjavao taj novi pristup:

Neki sad tamo zagovaraju nekakvo igranje u nastavi. A to su gluposti jer škola nije i ne može biti igra. To je ozbiljan i naporan rad, a ne igra.

Ipak, naša koncepcija početnog školovanja izazvala je veliki interes i ubrzo se počelo govoriti o „Osječkom modelu“ koji je službeno realiziran u tridesetak odjeljenja, ali su nam se javljali učitelji i učiteljice koji nisu bili u projektu iz raznih dijelova Hrvatske i koji su također prihvatili taj model. Veliki interes je model izazvao u Sloveniji odakle je najprije došla velika delegacija iz Zavoda za školstvo, a zatim su se u projekt uključili mnogi slovenski učitelji. Projekt je realiziran dopisno-konzultativnim tečajem, seminarima, posjetima učiteljicama i učiteljima koji se od ranije realizirali taj model te našim povremenim obilascima sudionica i

sudionika projekta. Budući da su učiteljice i učitelji koji su radili po tom modelu željeli nastaviti tako i u drugom razredu ubrzo smo „Osječki model“ proširili na prva četiri razreda (vidi: <http://ladislav-bognar.net/node/23>).

Nastava je bila organizirana u obliku integriranog dana i integriranog tjedna, učenici su mogli birati aktivnosti, knjige i pribor su ostajali u školi jer su ukinute domaće zadaće, djeca su mogla napredovati svojim tempom i nisu se davale negativne ocjene budući da je svako dijete doživjelo uspjeh prema vlastitim mogućnostima. Učionice su bile uređene tako da su se djeca mogla slobodno kretati jer je napuštena sjedilačka nastava. Mnogo se radilo i na mijenjanju metodičkog pristupa napuštajući mehaničko, a uvodeći prirodno učenje. Rezultati su pokazivali da takva nastava nije ništa manje uspješna, ali se javio pozitivan odnos prema školi, a promjene su podržali i roditelji (<http://ladislav-bognar.net/node/24>) . No bilo je u to vrijeme i drugih inicijativa koje su išle u tom pravcu. Tako je dr. sc. Valentin Puževski okupljao grupu mladih učiteljica i učitelja među kojime se posebno isticao bračni par učitelja (Čmelar) iz područne škole Radovanci koji su realizirali školu bez razreda.

Budući da se pokazao interes da se na tim koncepcijama kreira model osnovne škole pokrenut je projekt „Unutarnja (pedagoška) reforma osnovne škole“ u koji se uključio velik broj profesorica i profesora s Filozofskog fakulteta iz Zagreba, velik broj savjetnika Zavoda za školstvo Osijek, te četiri osnovne škole s područja Slavonije i Baranje. S nastavnicima je realiziran intenzivan program edukacije u kojem su sudjelovali profesori s fakulteta, savjetnici, ali i gosti iz drugih zemalja. Na razini Zavoda i Fakulteta organizirane su rasprave o teorijskim pitanjima. Nakon dvije godine definirani su modeli o čemu su odlučivali nastavnici škola u projektu.

U modelu je uveden petodnevni tjedan, smanjena je tjedna satnica od 37 sati tjedno u osmim razredima na 25 sati tjedno za sve razrede i za nastavnike i za učenike. Na taj način je i smanjen broj učenika po razredima. Uveden je blok redovne nastave od 120 minuta, blok izborne nastave od 60 minuta i blok slobodnih aktivnosti od 45 minuta svaki dan, uvedena je individualno planirana nastava. Nastavnici su kreirali mnoga nova metodička rješenja o čemu se raspravljalo na savjetovanjima koja su organizirana u školama koje su bile u projektu. (Vidi: <http://ladislav-bognar.net/node/25>)

Iako su učenici radikalno rasterećeni evaluacija je pokazala da su postignuti obrazovni rezultati podjednaki kao i u ranijem modelu, ali je došlo do promjena u sposobnosti samostalnog učenja, u kreativnosti i u odnosu prema školi.¹ Objavljen je veći broj zbornika na Filozofskom fakultetu Zagreb i Zavodu za školstvo Osijek, a i veći broj teorijskih radova o odgoju, spoznajnoj, doživljajnoj i psihomotornoj strani nastave, ali i o akcijskom istraživanju uz koje smo provodili sve ove promjene. Pokazalo se da nije moguće mijenjati praksu ako istovremeno ne mijenjamo i teoriju što smo mi sustavno i radili. No kako smo u tome

¹ Cjeloviti izvještaj o rezultatima ovog istraživanja objavljen je u: Bognar, L./Štumfol, B. (1998.) Model osnovne škole, Rezultati istraživanja, Korak po korak, Zagreb, 99 str.

odmicali tako su i jačali otpori jer smo mi zagovarali otklon od postojeće pedagogije i didaktike.

Kao rezultat svih tih istraživanja došla je i odluka da naše spoznaje sistematiziramo u knjizi pod naslovom Didaktika koja je trebala dati teorijsku osnovu jednog novog pristupa odgojno-obrazovnom procesu za koji smo i eksperimentalno dokazali da je moguć i da daje dobre rezultate.

Od čovjeka jedne dimenzije do holističkog pristupa

Naravno da smo mi bili vrlo kritični prema tada dominantnim didaktičkim pristupima. Obojica smo bili Poljakovi studenti i od njega smo mnogo toga naučili o didaktičkim fenomenima, a on nas je i oduševio za didaktiku svojim strastvenim zagovaranjem pojedinih pristupa. Međutim, kako smo sve dublje ulazili u kritiku postojeće škole i tražili nove odgovore na postojeće probleme tako smo morali početi preispitivati i neke definicije i teorijska objašnjenja iz Poljakove didaktike čiji smo i mi bili zagovornici pa je to bila borba sa samim sobom.

Proučivši većinu tada dostupnih didaktičkih izvora lako je bilo uočiti da ne postoje dva didaktičara koji se u svemu potpuno slažu. Shvatili smo da postoje različite teorijske orijentacije kako u pedagogiji tako i u didaktici i da su one povezane s različitim filozofskim, psihološkim i sociološkim orijentacijama autora. Ne želeći svoj didaktički koncept nametati kao jedino mogući odlučili smo najprije prikazati te različite didaktičke orijentacije kako one povijesne tako i suvremene, ali i sustavno izložiti naš didaktički koncept i njegovu teorijsku utemeljenost.

Prvo smo odlučili da didaktika ne može biti teorija obrazovanja i nastave i da je se fenomen odgoja ne tiče. Budući da se radi o jedinstvenom odgojno-obrazovnom procesu to znači da se u didaktici bavimo podjednako i odgojem i obrazovanjem. Sad je trebalo definirati odgoj ne samo kao učenje vrijednosti, što je zagovarao tada dominantni sociocentristički pristup, nego i kao razvoj osobnosti koji ide preko zadovoljavanja osnovnih potreba. Proučili smo različite autore i njihov način definiranja potreba i vrijednosti i činilo nam se najprimjerenijim da se potrebe grupiraju u biološke, socijalne i samoaktualizacijske, a vrijednosti u egzistencijalne, društveno-moralne i humanističke. Na taj način smo naglasili u odgoju podjednaku važnost individualnog i društvenog aspekta.²

Kad je riječ o obrazovanju onda je bio problem što je sve bilo zasnovano na kognitivnom pristupu koji je definiran kao Lenjinova trijada, a ostalo je stavljeno pod *psihološka strana nastave* koju su činili intelektualni i emocionalni doživljaji. U našoj pedagoškoj literaturi već je u Pedagogiji koju su napisali Malić i Mužić korištena Bloomova podjela na kognitivni, afektivni i psihomotorni aspekt, što su već prihvaćali i pojedini didaktičari. No problem je bio što su sva ta tri aspekta ili nedovoljno istražena (kao što je slučaj s doživljajnim pa i

² Ovo je kasnije detaljnije razrađeno u: Bognar, L. (2001.) Metodika odgoja, Pedagoški fakultet, Osijek

psihomotornim) ili postoje također vrlo različite teorijske orijentacije (kao što je slučaj s kognitivnim).

U to vrijeme vođena je velika rasprava među filozofima o procesu spoznaje i kritika tzv. „teorije odraza“ na kojoj se bazirala i Poljakova Didaktika. Poljak je dobro zaključivao da se obrazovanje treba temeljiti na teoriji spoznaje, ali je za teoriju spoznaje uzeo natuknicu koju je Lenjin napisao na margini čitajući Hegela: promatranje – mišljenje - praksa. Suštinska pogreška bila je što spoznaja nikada ne počinje promatranjem nego uvijek mišljenjem i djelovanjem³, uočavanjem problema, suprotnosti i postavljanjem pretpostavki, hipoteza, konstrukata. To na prvi pogled izgleda beznačajno, ali u stvari iz temelja mijenja spoznajnu stranu odgojno-obrazovnog procesa. Nastava koja se svodi na promatranje (slušanje i gledanje) vodi k mehaničkom učenju gotovih rješenja, odgovora do kojih učenik nije došao vlastitom misaonom aktivnošću i da bi te „činjenice i generalizacije zadržao u pamćenju“ potrebna je posebna etapa ponavljanja. Ponavljanje je naime nepotrebno ako je učenik sam došao do određenih spoznaja. Takva nastava ne završava evaluacijom shvaćenom kao slavljenjem učenja nego provjeravanjem i ocjenjivanjem koje uvijek ima represivni karakter. Sa žaljenjem moramo konstatirati da su naši metodičari prirodnih i društvenih znanosti još uvijek na ovim pozicijama teorije odraza i mehaničkog prisilnog učenja.

Drugi važan aspekt obrazovanja je *doživljajna sfera* koja je u hladnoj intelektualističkoj školi u kojoj se glazbena, književna i likovna djela analiziraju umjesto da se doživljavaju i izražava doživljeno. Naglašavanje doživljaja u nastavi koji se postiže pričama, glazbom, filmom, glumom, lutkom, plesom otvorili smo prostor za jednu zapostavljenu dimenziju nastave. Slično je i s psihomotorikom koja je posebno zapostavljena u sjedilačkoj nastavi. Došli smo do spoznaje da je uspješno obrazovanje koje je jedinstvo spoznajnog, doživljajnog i psihomotornog aspekta. Ali tu je riječ o individualnom aspektu obrazovanja, a obrazovanje ima i svoju društvenu dimenziju koja se ogleda u ovladavanju znanstvenim, umjetničkim i tehnološkim dostignućima društva pa možemo govoriti o znanstvenom, umjetničkom i tehnološkom obrazovanju.

	ODGOJ	OBRAZOVANJE
INDIVIDUALNI aspekt	<i>Zadovoljavanje potreba:</i> bioloških, socijalnih i samoaktualizacijskih	<i>Zadovoljavanje interesa:</i> spoznajnih, doživljajnih i psihomotornih
DRUŠTVENI aspekt	<i>Usvajanje vrijednosti:</i> egzistencijalnih, društveno-moralnih i humanističkih	<i>Usvajanje dostignuća:</i> znanstvenih, umjetničkih i tehnoloških

Tablica 1: Multidimenzionalno shvaćanje odgoja i obrazovanja

³ Piaget (1983) o tome kaže: „Pojam se ne može svesti na proste apstrakcije i uopćavanja koja polaze od opažanja: on je u suštini plod konstrukata... i to konstrukata povezanih s akcijom.“ (str. 93.)

Na taj način smo mi došli do multidimenzionalnog shvaćanja odgojno-obrazovnog procesa kojega čine odgoj i obrazovanje koji imaju svoj individualni i društveni aspekt (tablica 1).

Ovaj teorijski pristup polazi od holističkog shvaćanja čovjeka i ne svodi ga na čovjeka jedne dimenzije nego vodi računa o svim ljudskim potrebama i interesima, ali budući da odgoj i obrazovanje ima i svoju društvenu dimenziju jer se odgojem usvaja određeni društveni sustav vrijednosti, te dostignuća znanosti, umjetnosti i tehnologije, nikako ne treba zapostaviti ni taj društveni aspekt. Na taj način smo riješili suprotnost između sociocentričkog i pedocentričkog pristupa. Budući da odgojno-obrazovni proces shvaćamo kao zajedničku aktivnost nastavnika i učenika trebalo je drugačije definirati etape odgojno-obrazovnog procesa. Etape po kojima se učenike u nastavi priprema, obrađuje, vježba, ponavlja, provjerava i ocjenjuje predstavljaju sustav manipuliranja. Zato odgojno-obrazovni proces treba početi *dogovorom*, u kojem se ispituju interesi i potrebe, programira, planira i priprema, slijedi *realizacija*, koja ima svoju organizacijsku stranu, ali izvođenje uz uvažavanje procesa zadovoljavanja interesa i potreba, te *evaluacija* koja ima svoj formativni aspekt (vrednovanje procesa) i sumativni aspekt (vrednovanje postignuća).

Od službene Didaktike k didaktičkom pluralizmu

Godine 1990. Hrvatska je izuzetno burno, uz ratna događanja, prešla iz političkog monizma u politički pluralizam. Mnogi nisu tada niti znali niti bili svjesni da to podrazumijeva i pluralizam u svim segmentima društvenog života, dakle i u području pedagogije i školstva. Dakle, otvoren je prostor za razvoj pedagoškog pluralizma na svim stupnjevima odgojno-obrazovnog sustava.

Počelo je osnivanjem nevladinih udruga koje su zagovarale razne pedagoške koncepte (npr. Korak po korak, Kvalitetna škola, Waldorfska pedagogija, Montessori pedagogija, Forum za slobodu u odgoju itd.). Uz razne pedagoške projekte koje su financirali UNICEF ili UNESCO, Zaklada Georga Sorosa ili neke druge međunarodne organizacije) organizirani su brojni seminari na kojima su učiteljice i učitelji mogli upoznati didaktiku i metodičke scenarije koji su se bitno razlikovali od onoga što se događalo u našim školama ili od onoga što su do tada objavili hrvatski autori. Neki se političari u toj vrsti pluralizma nisu najbolje snalazili pa je bilo zabrana odlaska učiteljima na neke „politički nepodobne“ seminare.

Osim desetak didaktika koje su na hrvatsko tržište plasirali hrvatski autori i koje danas slobodno biraju i koriste učitelji (vidjeti popis literature!), studenti i nastavnici na nastavničkim fakultetima, kao dio pluralističke ponude pojavile su se brojne knjige koje su prevedene, a kojih su autori strani pedagozi, te literatura koja je pratila didaktiku alternativnih pedagogija i pedagoških ideja koje su nudile nevladine udruge (Montesori, Steiner, Glaser, Korak po korak, Sai Baba i drugi pokreti, pravci ili pojedinci). Kao ponuda roditeljima javljaju se različite privatne škole s pravom javnosti, više u sekundarnom obrazovanju negoli u primarnom i osnovnom obrazovanju i školovanju.

„Na mala vrata“ alternativne didaktičke i pedagoške ideje ulaze i u državne škole, s većim ili manjim blagoslovom i novčanom potporom vladajućih političkih struktura. Tako se događa pedagoški pluralizam u državnim školama, što je kao ideja i rješenje dobro, samo se u svemu tome javlja određeni didaktički kaos kojeg mnogi učitelji, ravnatelji, prosvjetni savjetnici nisu niti svjesni, a koji bi zahtijevao temeljitiju pedagošku analizu od skromnih namjera ovog teksta. Mogle su se čuti ili čitati u tisku i stručnoj literaturi i izjave tipa: To ne može ići u hrvatsku državnu školu jer je to suprotno sa „službenom“ državnom pedagogijom ili svjetonazorom! Iako nikad nitko nije nigdje proglasio tu „službenu državnu pedagogiju“ ona je postojala (i danas!) kao implicitna pedagogija ili u vidu tzv. skrivenog školskog kurikulumu.

Zaključna razmišljanja

Tragajući za novim modelom obvezne škole te za novim znanstvenim objašnjenjima svega što se događa u školi ili uz školu došli smo do različitih spoznaja i zaključaka. Jedna od takvih spoznaja je da *školu čine ljudi, a ne zgrade i novi mediji!* Ti ljudi (subjekti u školi) su učenici, učitelji i roditelji. I u najlošijoj zgradi ili uz najskromniju tehničku opremu, ako su dobro motivirani i ako im je jasno što žele oni će uspjeti organizirati humanu školu u koju djeca rado dolaze i rado uče.

Nema djece koja ne žele ili koja ne vole učiti. Djeca samo ne vole da ih se na učenje tjera ili da se uči na način koji ne uvažava njihove razvojne potrebe i njihovu individualnost. Među ljudima o kojima ovise događanja u školi važni su učitelji i ravnatelji. Svi oni se teško mijenjaju. Ako ih pitate treba li nešto u školi mijenjati, lako će vam nabrojati listu od pet ili deset varijabli ali nismo doživjeli da netko kaže: ja se trebam mijenjati! Ljudi se ne vole mijenjati! Ljudi ne vole da ih netko mijenja! Ali sve pedagoške promjene uvijek su promjene u ljudima. Uz dobro izabrane i andragoški osmišljene scenarije (projekte, akcijska istraživanja) i taj je problem moguće uspješno rješavati.

TWENTY YEARS OF ONE DIDACTICS

How we were creating Didactics

Summary

University text book of Didactics (Bognar and Matijević, 1993), created twenty years ago, having had three editions so far, is the result of a years-long engagement in the change process of teaching. In these endeavours, we have observed that it is not possible to change teaching unless the theory on which that teaching is based is being changed too. This concerns synchronised change of theory and praxis, whereby the participants themselves experience a personal change. Here, the “essential learning”, as Rogers calls it, takes place.

This process took place in the eighties of the last century in specific social conditions. Turbulent events that took place in 1968 in Europe had a huge impact on the democratisation of society, namely on the change in education. All that greatly affected the state of art in Croatia and what was then Yugoslavia. Back then, European

Forum for Freedom in Education was founded, and many of our pedagogues participated actively in its work, whereas the authors of this paper are one of its founders in Croatia. Now, we witness the rise of promoters of pluralism in education among Croatian pedagogues.

Trying to find new practical solutions, we have carried out a number of projects including the model of initial education and the model of primary school that required new theoretical approaches and a shift from traditional didactic concepts. Furthermore, we have studied numerous didactic approaches and in finding new didactic solutions we have cooperated not only with many high quality teachers, but also many scientists. We have surveyed numerous theoretical approaches and on the basis of those rich resources we have been building a general personal system, taking into account the state of art in the field of philosophy, psychology, pedagogy, didactics and methodologies. This Didactics has not sought out to be the reflection of “what is” but the theory of “what could be” and that is why it has remained important all these years.

Key words: didactic theories, didactic pluralism, methodology, holistic approach

Literatura

- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. i Strmčnik, F. (2003), *Didaktika*. Novo mesto: Vosokošolsko središče.
- Bognar, L. (1986), *Igra u nastavi na početku školovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, L. i Matijević, M. (1993), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, L./Štumpf, B. (1998), *Model osnovne škole*, Rezultati istraživanja, Zagreb: Korak po korak.
- Carlgrén, F. (1990), *Odgoj ka slobodi*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010), *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Danić, M. A. i Jesipov, B. P. (1964), *Didaktika*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Filipović, N. (1988), *Didaktika (1. i 2. dio)*. Sarajevo: Svjetlost.
- Jelavić, F. (2003), *Didaktika*: Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jesipov, B. P. i Gončarov, K. (1947), *Pedagogika*. Beograd: Prosveta, 675 str.
- Kerschensteiner, G. (1940), *Teorija obrazovanja*. Beograd: Geca kon.
- Komensky, J. A. (1900), *Velika didaktika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Krnetić, Lj., Potkonjak, N., Schmidt, V. i Šimleša, P. (1969): *Pedagogija 2* (dio Didaktika od str. 203-510).
- Kyriacou, Ch. (2001), *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Piaget, J. (1983.) *Poreklo saznanja*, Studije iz genetičke epistemologije, Beograd: Nolit.
- Poljak, V. (1979), *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pranjić, M. (2005), *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Prodanović, T. i Ničković, R. (1984), *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997), *Montessori ili waldorf*. Zagreb: Educa.
- Singer, K. (1981) *Masstäbe für eine Humane Schule, Mitmenschliche Beziehung und angstfreies Lernen durch partnerschaftlichen Unterricht*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Šimleša, P. (1969), *Didaktika i njezin predmet*. U: *Pedagogija 2* Uredili Krnetić, Lj., Potkonjak, N., Schmidt, V. i Šimleša, P.). Zagreb: Matica Hrvatska, str. 205-212)
- Vilotijević, M. (2001), *Didaktika* (1. – 3. dio), Sarajevo: Bh – most.

Whitehead, J. (2011), Internetski izvori kao potpora akcijskom istraživanju u funkciji profesionalnog razvoja učitelja i nastavnika, U Kovačević, D/Ozorlić-Dominić, R. (ed.) *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika*, (str. 35-38), Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.