

## PREMA NOVOJ KULTURI UČENJA

VLATKO BADURINA

Sveučilište u Zagrebu  
Katolički bogoslovni fakultet  
Katehetski institut  
Vlaška 38  
10000 Zagreb

Primljeno: 5. 2. 2002.  
Izvorni znanstveni rad  
UDK 37.04

### Sažetak

**A**utor postavlja načelna pitanja odgojno-obrazovne reforme analizirajući osnovne obrasce i forme naše dosadašnje kulture učenja. Posebnu pažnju posvećuje aktivnostima, interesima, potrebama i vlastitim pitanjima učenica, učenika, studentica i studenata. Autor nadalje želi oživiti koncept živoga učenja koji će poticati razvoj metodičkih i socijalnih kompetencija te razvoj osobnosti pojedinog subjekta, a ne pretežno razvoj ciljeva.

U članku najprije definira što je to kultura učenja, važnost koju ima slika učenja i struktura naslijeđene kulture učenja, zatim se istražuju pokretačke snage promjene kulture učenja, i na kraju se pokušavaju utvrditi neki didaktički aspekti novoga načina učenja koji aktivnije uključuju učenike u sam proces učenja i poučavanja.

Na kraju se želi, samo u natuknicama, ukazati na aktualnosti koje, iz nove kulture učenja, proizlaze za vjeronauk.

Ključne riječi: kultura učenja, živo, defenzivno i ekspanzivno učenje, pokretačke snage promjene načina učenja

Diskusija o ustrojstvu odgojno-obrazovnog sustava, kako je ja razumijem, odnosi se više na sadržajne i formalne aspekte tj. na to u kojem opsegu treba pojedine predmete učiti odnosno koja reforma je najbolja.<sup>1</sup>

Pojam »živog učenja« je pred dvadesetak godina uvela Ruth Cohn i sljedbenici njene metode »interakcija usredotočena na temu«<sup>2</sup>. Cohn živo učenje definira ovako: »Kada ljudi o nekoj stvari, zadaci ili temi razgovaraju međusobno živo i dinamično, nastaje situacija živoga učenja (living learning)«<sup>3</sup>.

U članku ću najprije pokušati protumačiti pojam kulture učenja, zatim bih pokazao sadašnje kulture učenja, upozorio bih na snage koje potiču promjenu kulture učenja, a na kraju bih pokušao uka-

zati na didaktičke aspekte promijenjene kulture učenja.

<sup>1</sup> U ovom se članku ne bih osvrtao na »vanjske« aspekte odgojno-obrazovne reforme, nego bih pokušao razmotriti osnovne obrasce, forme naše dosadašnje kulture učenja. Naslijeđeni oblici poučavanja i učenja odraz su mrtve kulture učenja u kojoj aktivnosti, interesi, potrebe i vlastita pitanja subjekata tj. učenica, učenika, studentica i studenata ne igraju neku posebnu ulogu. Bilo bi mi stalo ukazati na koncepte živoga učenja koji bi trebali poslužiti profesionalnom razvoju metodičkih i socijalnih kompetencija te razvoju osobnosti učenica i učenika, a ne prije svega, kao do sada, sadržajnim ciljevima.

<sup>2</sup> Usp. R. COHN – C. TERFURTH (ur.), *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*, Stuttgart 1993.

<sup>3</sup> R. COHN, *Es geht ums Anteilnehmen. Die Begründerin der TZI zur Persönlichkeitsentfaltung*, Freiburg 1993, str. 12.

## 1. ŠTO JE KULTURA UČENJA?

Sam pojam »kultura učenja« još je nejasan i nije uobičajen. Pod kulturom se općenito razumiju životni stilovi, načini ponašanja, vrednote i ideje vodilje nekoga društva. Pokušamo li ovakvo općenito razumijevanje pojma kulture prenijeti na instituciju škole, »školsku kulturu« mogli bismo objasniti opisivanjem određenih načina ponašanja i ophođenja koja se zasnivaju na jasnijim ili nejasnijim vrednotama i normama. Školska kultura je obilježena poviješću i razvojnim društvenim procesima te subjektivnim stavovima i stilovima djelovanja svih sudionika.

Školska bi kultura mogla biti skupni pojam za sva ponašanja, simbole, ideje i vrednote koji se mogu otkriti u zajedničkom životu i djelovanju članova institucije škole. Pod taj skupni pojam bi konkretno podpadali oblici ophođenja, shvaćanje ciljeva odgoja i obrazovanja, metode odgoja i poučavanja, mogućnosti učenja i iskustva, kontakt s okruženjem škole.

Školska se kultura odnosi na sadržaje i zahtjeve obrazovanja, na odgojne vrednote i norme, na oblike interakcije i strukture odnosa. Nadalje, sastavni dijelovi školske kulture su stil vodstva i načini ophođenja, suradnja i načini odlučivanja, angažman i emocionalni odnosi u školi, kao i profesionalni etos i odgojni stavovi vodstva škole i školskog kolegija.<sup>4</sup>

Naznačeni faktori prije svega opisuju samo školsku kulturu. Međutim, doprinosi na ovom području žele više, s pojmom školske kulture žele »njegu i razvoj kvalitete obrazovne institucije u svemu što u nju spada«<sup>5</sup>. Netko će reći »da ne trebamo novu školsku kulturu nego naprosto kulturu u školu«<sup>6</sup>.

U dosadašnjoj raspravi još uvijek nije utvrđena dovoljna razlika između »kultu-

re učenja« i »školske kulture«. Rabimo zato izraz »kultura učenja« jer mi se čini da on jasnije označava nužne promjene u kontekstu učenja i poučavanja.

### 1.1. *Potrebne promjene kulture učenja*

Prvo na što u ovom kontekstu treba upozoriti jest da ono što utječe na rezultate učenja nije samo »što«, tj. sadržaj odnosno nastavni plan, nego i »kako«. Osim pitanja sadržaja, na značenju dobiva i način oblikovanja sredine učenja, poticaji učenja.

Svi se mi dobro sjećamo nastavnih situacija i metoda koje su jače poticale našu kompetentnost tj. sposobnost djelovanja, a nisu toliko inzistirale na preradi mnoštva sadržajnih pojedinosti. U pravilu, možemo reći da »kako« ima dugotrajnije djelovanje nego »što«. »Kako« može bolje aranzirati metodički proces učenja, tj. vrst i način nastavne organizacije između nastavnika, učenika i sadržaja. Organizacijska komponenta ima svoju dalekosežnu, neovisnu djelatnu dimenziju.

Na promjenu kulture učenja nadalje utječe svjesno oblikovanje komunikacijskog i interakcijskog ponašanja u nastavi, čime se razvija kultura razgovora koja potiče stjecanje osobne i socijalne kompetencije. Takvim će učenjem učenici i studenti različitih područja uvidjeti da su njihova razmišljanja važna, da oni nisu tu samo zato da ostvare ono što im se naloži, da ne trebaju djelovati samo na zapovijest i da

<sup>4</sup> H. G. HOLTAPPELS (ur.), *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*, Neuwied u.a. 1995, str. 11sl.

<sup>5</sup> H. J. IPFLING, *Schulkultur. Ein Weg zu einem neuen Schulverständnis*, u: »Schulmagazin« 10 (1995), str. 5.

<sup>6</sup> J. OELKERS, *Brauchen wir eine neue Schulkultur?*, u: »Grundschule« 24(1992), str. 10.

postizanje cilja nije isključivo stvar nastavnika ili pretpostavljenih.

U tom kontekstu važno je nadalje uočiti nužnost promjene učenja od objektivne teorije poučavanja prema subjektivnoj teoriji usvajanja. Tu se suočavamo s proširenim iluzijama poučavanja i učenja, naime s uvjerenjem da se može naučiti samo ako se poučava, da se nauči samo ono što se poučava. Međutim novija istraživanja učenja, spoznaje i pamćenja upozoravaju da je učenje velikim dijelom samoorganizirani proces.<sup>7</sup> Pojedinaac i socijalne grupe mogu doduše učiti putem vanjskih poticaja, ali rezultati učenja su u velikoj mjeri pod utjecajem njihovih već postojećih i razvijenih kognitivnih struktura. Istraživanja sustava ukazuju na to da vanjske intervencije (input) mogu izazvati promjene struktura (učenje), ali ih ne determiniraju niti instruiraju (propisuju).<sup>8</sup> Ishod procesa učenja je rezultat kompleksnih silnica djelovanja, a ne samo produkcija (output) izazvana poučavanjem (input).

## 1.2. Slika učenja

Ta tri vida – »Kako se uči?«, »Što se nauči?« i »Subjektivno usvajanje« – povezana su pojmom kulture učenja i omogućuju dublje i realističnije razumijevanje učenja u školskom, profesionalnom i sveučilišnom obrazovanju. Naše uobičajeno mehaničko ograničavanje samo na vidljive faktore proizvodne strukture nastave, poučavanja i učenja (sadržaji, eksplicitno učenje) može se nadopuniti i proširiti sustavnom slikom učenja. Sustavna slika učenja više ističe strukturu koja omogućuje procese učenja i jako vodi računa o kompleksnim uzajamnostima u procesu poučavanja-učenja, čime ozbiljno uzima u obzir skrivene aspekte u nastavi kao što su osjećaji, želje, strahovi ili vrednote učenika i nastavnika.

Tako shvaćena perspektiva kulture učenja proširuje kut gledanja. Doduše, primjenom rasprostranjena ali skućena mehanička slika poučavanja i učenja koju možemo naći u mnogim didaktičkim teorijama, dovodi se u pitanje i pokušava se nadopuniti. Istom sustavno promatranje učenja omogućuje nam uočavanje važnih dimenzija koje utječu na procese poučavanja i učenja, i ujedno prepoznavanje mnogobrojnih iluzija i nadanja mehaničkih planova poučavanja i učenja. Postavlja se pitanje ne predstavlja li ograničavanje samo na »vidljive«, odnosno »dokumentirane«, aspekte didaktičkog djelovanja uvijek grubo pojednostavljivanje i zakidanje. Čini mi se da tek sustavno promatranje učenja daje zaokruženu sliku i vodi računa o stvarnoj kompleksnosti, umreženju i vlastitoj dinamici učenja u kojemu sudionici ne funkcioniraju poput »trivijalnih mašina«, nego funkcioniraju sustavno, poput »kompleksnih mašina koje se ne mogu oblikovati i voditi ne znam kako dobro koncipiranim i organiziranim izoliranim, pojedinačnim djelovanjem«<sup>9</sup>.

Iskustvo nas uči da su procesi učenja i usvajanja, te kooperacija sa svojim strukturama uvijek otvoreni budućnosti. Nabrojani procesi slijede svoju vlastitu, nutarnju razvojnu logiku, što znači da su oni nepredvidljivi i zato se ne nalaze u mnogim didaktičkim planovima koji inzistiraju na preciznom planiranju, dominiranju situacijom i proračunljivosti. Ovo kratko upućivanje na teoriju sustava želi ukazati

<sup>7</sup> R. ARNOLD – I. SCHÜSSLER, *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*, Darmstadt 1998, str. 9.

<sup>8</sup> H. MATURANA – F. VALERA, *Der Baum der Erkenntnis*, Bern 1984, str. 85.

<sup>9</sup> G. J. B. PROBST, *Selbst-Organisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht*, Berlin und Hamburg 1987, str. 13.

koliko nam je potrebna nova, promijenjena didaktička osposobljenost.

Prema svemu izloženom, profesionalno poučavanje ne bi se smjelo izjednačavati s poznavanjem detalja. Profesionalno djelovanje na području učenja i poučavanja trebala bi obilježavati odvažnost u izbjegavanju uloge »eksperta« i znati je podijeliti s onima koji uče. Prisjetimo se sve veće upotrebe kompjutera i drugih medija u nastavi, u čemu su učenici često kompetentniji od nastavnika. Profesionalci u procesu poučavanja sve su svjesniji senzibiliteta subjektivnih potencijala i socijalnih povezanosti, te svojim stavom mogu aktivirati postojeće snage. Takvi profesionalci su u stanju stimulirati djelatnost svojih učenika i povratiti im povjerenje u svoje snage. Rezultati takve kooperacije i suradnje promatrat će se kao vlastiti uspjeh. Takvim stavom nastavnici ili voditelji različitih grupa manje su arhitekti odnosno inženjeri procesa, a više bi ih se moglo usporediti s moderatorima ili savjetnicima. Oni nemaju unaprijed na raspolaganju rješenja, ali su raznolikošću razumijevanja sadržaja i analizom problema korisni u pronalaženju novih, originalnih rješenja.

Osvrnemo li se, na temelju iznesenih načelnih stavova, kritički na našu kulturu učenja i suradnje u školama, doći ćemo do ne baš optimističkih saznanja. U našem odgoju i obrazovanju kulturu učenja i nadalje određuje mehanička slika učenja. Ta slika određuje ne samo didaktičko nego i odgojnopolitičko djelovanje. U teoriji i praksi obrazovanja uglavnom se ograničavamo na eksplicitno učenje i blizu smo iluzije da po mogućnosti sve što postoji treba naučiti.

To zahtijeva od nastavnika, kao i od odgovornih za odgojnu politiku, da se pobrinu za to kako stvoriti pretpostavke »implicitnog« učenja tj. steći stavove i načine ponašanja koji su potrebni za suradnju u

modernim društvima. Mora se osigurati da se u prostorima obrazovanja mogu steći iskustva koja će biti nužna pretpostavka za razvoj tzv. ključnih kvalifikacija. Na taj način oblikovanje kulture učenja postaje bitno pitanje budućnosti našeg odgojnog sustava.

U budućnosti će nastavnici morati sve više biti u stanju ne samo u procesu učenja primjenjivati metode izlaganja nego i učenicima omogućavati da samostalno rade i da velikim dijelom sami prerađuju sadržaje. Ukoliko se proces učenja organizira kao proces stjecanja iskustva i vlastite aktivnosti, onda će i implicitno učenje doći jače do izražaja.

Takva kultura učenja će nam brže omogućiti poželjne promjene tj. samostalnost, više vremena za vlastita traženja, opuštenost, put prema vlastitoj dubini. U našim obrazovnim ustanovama prevladava razmišljanje o tome kako nešto svladati, a manje se vodi računa o subjektu, o njegovoj životnoj situaciji, o važnosti sadržaja za sadašnjost i budućnost.

Iz svega ovoga sve se jasnije nameće potreba za drugačijom kulturom učenja koja teži izmjeni pedagoških gledišta. Sve se više nastoji oko stvaranja pretpostavki koje će razvijati i poticati sposobnost subjekta za promjene, čime bi se djeci, mladima i odraslima mogla ponuditi orijentacija u odnosu na svakidašnjicu. Na taj način dobiva na značenju, uz dosadašnju sadržajnu, didaktičko-metodička strana procesa poučavanja i učenja.

U tom smjeru će u našem odgojno-obrazovnom sustavu trebati još puno raditi jer su na našim sveučilištima i školama profesori i nastavnici obrazovani u kulturi učenja koja učenicima i studentima teško ulijeva povjerenje u vlastite snage. Učenje i suradnja se još uvijek događaju odozgo prema dolje. O naslijeđenoj kulturi učenja u drugom poglavlju.

## 2. STRUKTURA NASLIJEĐENE KULTURE UČENJA

Promatrajući naše institucije obrazovanja može se ustvrditi da je učenje pojedinca još uvijek, velikim dijelom, pod utjecajem procesa poučavanja, učenje je tako strukturirano da poučavanje bude u prvom planu. S time je nadalje povezana tendencija birokratizacije obrazovanja jer se na taj način lakše može »odrediti« i »upravljati« sadržajima nego što je to slučaj u procesu živog učenja. Tu je proces učenja instrumentaliziran procesom poučavanja, riječ je o učenju radi poučavanja.

### 2.1. Učenje radi poučavanja

Usprkos mnogim upozorenjima i zahtjevima koji proizlaze iz organizacijskih, socijalnih i ekoloških promjena i koji ukazuju na to da znanje jednom stečeno u školi, na studiju, nije dostatno za cijeli život, da je znanje samo dio nužnih kompetencija za budućnost, još uvijek je u našim obrazovnim institucijama u prvom planu znanje, struka. Stalna su nastojanja da se kako što više sadržaja obuhvatiti planovima poučavanja i kurikulumima, s lažnom nadom da će se s više znanja razviti i veća učenička kompetencija za oblikovanje budućnosti.

Ljudi se danas sučeljuju s bujicom informacija koje ih više zbunjuju nego orijentiraju. Mnogima danas manjkaju sustavi povezivanja, jasni kriteriji prema kojima se može razlikovati bitno od nebitnoga. Zadaća je škole osposobiti učenike da sami mogu prerađivati informacije i da se sve više samostalno snalaze u poplavi informacija. Institucije obrazovanja morat će sve više imati funkciju objašnjavanja i orijentacije, funkciju povezivanja, a ne prenositi životne recepte.

Odgojne znanosti će trebati sokoliti mlade ljude da krenu na put, osposobiti ih da spoznaju šanse i opasnosti, ponuditi im mjerila i povjerenje u vlastite mogućnosti, dati im pregled sredstava koja stoje na raspolaganju.<sup>10</sup>

Danas se cilj poučavanja susreće s nesporazumom da je razumjeti i znati jedno te isto. Polazi se odatle da je reproduciranje i opisivanje sadržaja ujedno i razumijevanje. Međutim razumijevanje je mnogo više: proces razumijevanja počinje tek onda kada smo kadri ono što smo naučili povezati s onim što je za nas važno, kada ono što smo shvatili vodi naše razmišljanje i zapažanje, kada smo sposobni na temelju shvaćenoga nešto otkriti i angažirati se, kada razumijevanje, omogućuje uživljavanje i suosjećanje. Znanje je doduše pretpostavka razumijevanja, ali se ne mogu izjednačiti. Zato se možemo složiti s Dalinom: »Možda se može reći da današnja generacija više zna od dosadašnjih, ali nije posve sigurno da današnja generacija više razumije«<sup>11</sup>.

Pretrpanje nastavnih planova nije garancija većeg učeničkog znanja. Obrazovanje je manje skupljanje znanja, što je potrebno iako ga brzo zaboravljamo, a više je budna svijest za ljude i stvari koje nas okružuju.

#### 2.1.1. Defenzivno umjesto ekspanzivnog učenja

Učenje u našim obrazovnim institucijama često je još uvijek »učenje radi poučavanja«, tj. učenje koje se ne temelji na interesima i traženjima učenica i učenika nego učenje koje je pod pritiskom školske funkcije raspodjele i selekcije. Klaus Holzkamp

<sup>10</sup> H. von HENTIG, *Behaltet bitte die Nerven!*, u: H. von KUENHEIM (ur.), *»Lust und Leid der Schule«, Zeit-punkte*. Sonderdruck der Wochenzeitung »Die Zeit« (Hamburg) 2(1996), str. 12.

<sup>11</sup> P. DALIN, *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*, Neuwied 1997, str. 128.

će reći da je posrijedi »defenzivno« a ne o »ekspanzivno učenje«. Kod defenzivnog učenja učenici nemaju velikog interesa za predmet, češća je ravnodušnost prema temi. Nije jasna važnost predmeta u širem kontekstu učeničkog djelovanja. To znači da učenici često ne znaju čemu služi ono o čem se uči. Budući da učenici u školi ili sudionici permanentnog obrazovanja nemaju mogućnosti izbjeći učenje ili se posvetiti zanimljivijem predmetu, poduzimaju napore učenja kako bi izbjegli sankcije. U tim mehanizmima prepoznamo »defenzivne razloge učenja«, koji učenike potiču da nešto nauče napamet kako bi uspjeli na ispitu, ali tom znanju kasnije ne pridaju neko značenje, ne trude se zapamtiti ga. Učeničko učenje ne motivira tema ili neki problem koji treba riješiti, nego izbjegavanje restrikcija, što znači slabih ocjena, ili želja da se ne razočaraju učitelji, roditelji itd. To znači da subjekt posve realno kalkulira, izbjegavanje učenja je povezano s ugrožavanjem kvalitete života, odnosno podvrgavanje zadaćama učenja ne ugrožava povoljne životne razvojne uvjete. Učenik je u takvoj situaciji, iz jasnih razloga, prisiljen učiti iako ne postoji motivacijsko obrazloženje. U takvom slučaju su njegovi razlozi za učenje defenzivne naravi.<sup>12</sup>

Defenzivno učenje ne služi konstruktivnoj razradi nekog problema, nego se učenik podvrgava procesu učenja iz strateških razloga, kako bi iz cijelog procesa izišao nepovrijeđen.

Takvim učenjem ne možemo »prodrijeti u sâm predmet učenja, nego kalkuliramo s uspjehom učenja kod pojedinih kontrolnih instanci<sup>13</sup> i na taj se način stvara defenzivno učenje obilježeno dugogodišnjim procesom socijalizacije, stvara se neprijateljski odnosno kruti stav prema učenju koje dolazi u sve jaču suprotnost s društvenim razvojem. Ljudi socijalizirani de-

fenzivnim iskustvima učenja, učenje prije svega povezuju s negativnim iskustvima i predodžbama. Oni neće očekivati da učenje bude povezano s njihovim vlastitim pitanjima i problemima te s razvojem njihove vlastite kompetencije u pogledu djelovanja. Manjkava odgovornost prema vlastitom učenju bitno je obilježje defenzivne kulture učenja.

Za razliku od »defenzivnog učenja« postoji i tzv. »ekspanzivno učenje«, u kojem motivacija za učenje proizlazi iz samih učenica i učenika, učenik sâm preuzima odgovornost za svoje učenje. U takvom procesu učenja učenik želi znati kakvo značenje za nj ima novi sadržaj i kako se uklapa u njegov životni projekt. Takvo učenje nije »učenje radi poučavanja«, nego učenik uči »kako će, ulazeći u sadržaj predmeta, postići proširenje svojih mogućnosti ovladavanja svijetom, odnosno kako će poboljšati kvalitetu života«<sup>14</sup>.

Mnogi su učenici, zbog dugogodišnjeg utjecaja defenzivnog učenja, velikim dijelom ili posve izgubili povjerenje u vlastite sposobnosti učenja ili se prema učenju odnose negativno. To dolazi posebno do izražaja u fazama nastave kad učenici dobivaju mogućnost samostalnog organiziranja rada i mogu slijediti vlastite ciljeve učenja.

Kod ekspanzivnog, »dubinskog« učenja, za razliku od defenzivnog, »površinskog« učenja, ide se za prepoznavanjem odnosa. Takvo cjelovito, »autentično« učenje u školskom kontekstu obilježeno je sljedećim oznakama<sup>15</sup>:

<sup>12</sup> K. HOLZKAMP, *Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt a.M. 1993, str. 191.

<sup>13</sup> Isto, str. 193.

<sup>14</sup> K. MÜLLER, *Lernen in der Weiterbildung*, u: R. ARNOLD – A. LIPSMEIER (ur.), *Handbuch der Berufsbildung*, Opladen 1995, str. 291.

<sup>15</sup> NEWMANN – WEHLAGE (1993), cit. u: P. DALIN, *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*, str. 136sl.

– zahtijeva visoki stupanj sustavnog razmišljanja jer učenici trebaju prerađivati informacije, povezivati činjenice i ideje, poopćavati i sintetizirati, formulirati hipoteze i izvoditi zaključke,

– vodi do dubljeg znanja koje učenike osposobljava za argumentiranje, rješavanje problema, pronalaženje objašnjenja i koncentraciju na manje problema i na njihovo dublje obrađivanje,

– ohrabruje učenike da se pozabave stvarnim problemima društva i da pritom polaze od vlastitih iskustava, a zadaće moraju, osim čisto intelektualnog svladavanja, dalje upućivati na smisao i učenicima davati osjećaj važnosti njihovoga posla;

– treba voditi do istinskog dijaloga, do kulture slušanja u kojoj će se poštivati mišljenja drugih, u kojoj će se razmjenjivati i analizirati ideje te zajednički produktivno primjenjivati,

– pomaže rad učenika tako što od njih puno očekuje, podržava ih i doprinosi atmosferi uzajamnog razumijevanja.<sup>16</sup>

Iz uspoređivanja tih dvaju načina učenja proizlazi da uspjeh leži u jačoj orijentaciji učenika na rješavanje problema, u raznolikoj upotrebi nastavnih metoda i u većoj učeničkoj samostalnosti, kako proizlazi iz »Third International Mathematics and Sciences Study« za Japan.<sup>17</sup> Ritam interakcije u japanskoj je nastavi polaganiji i učenicima daje više vremena za razvoj. U radu s učenicima postoji grupni ili partnerski rad.

U većini škola, preko 80%, nastava se odvija frontalno, a učenice i učenici su svadeni na pasivni oblik davanja odgovora. Zato se društvo i privreda ne trebaju čuditi kada dobivaju mlade koji su posve nesamostalni i često nekompetentni za rješavanje problema, što je trajni prigovor poduzeća. Toj situaciji se može doskočiti ukoli-

ko se razviju spomenute ključne kvalifikacije, ukoliko se učenicima i učenicima omogući aktivnija i samostalnija uloga u nastavnom procesu, i ukoliko im se da prilika da steknu povjerenje u vlastite snage.

Naša kultura učenja trebat će postati povjerljivija prema eksperimentiranju i više orijentirana na rješavanje problema. Mi trebamo škole u kojima će mladi ljudi naučiti da više ovisi o njima tj. da će njihova pitanja i njihove mogućnosti sve više dolaziti u središte zanimanja. Takve škole mogu stvarati samo nastavnici kojima nije stalo do birokratizma i prepunih nastavnih programa, nego su istinski profesionalci i mogu se služiti boljim oblicima poučavanja, inicirati osobne procese učenja i organizirati praćenje mladih ljudi i procesa njihova učenja. Takvi će nastavnici tražiti kreativnost, a ne podanički mentalitet.<sup>18</sup>

Defenzivna kultura učenja ne ometa samo humano, ustrajno učenje nego utječe i na nastavnike, oni stječu osjećaj prezahtjevnosti, stalno se suočavaju sa situacijama u kojima moraju provesti svoj nastavni plan usprkos učeničkim organizacijskim snagama i mogućnostima. Takva napetost prijeti tzv. sindromom »burn out«, koji nije rijedak u našim školama. Pokušaj li nastavnici svojim pedagoškim djelovanjem slijediti mehaničku logiku »posredovanja znanja«, prije ili poslije dospjet će do granice svoje opterećenosti jer će doživjeti da se nastavna realnost ne da svladati njihovim uhodanim načinima ponašanja.

<sup>16</sup> R. ARNOLD – I. SCHÜSSLER, *nav. dj.*, str. 25-26.

<sup>17</sup> J. BAUMERT – R. LEHMANN, *TIMSS-mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*, Opladen 1997, str. 31.

<sup>18</sup> R. KAHL, *Die TIMSS-Studie killt Myten. Deutsche Schulen fördern Landknechtmentalität, japanische Kreativität*, u: »GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz«, 106, 1997, str. 6.

## 2.2. *Kultura učenja i visoko obrazovanje*

Moglo bi se reći da su privreda i trajno obrazovanje ona područja koja brže osjete potrebu za novom kulturom učenja. Druge obrazovne i odgojne institucije, među kojima je i sveučilište, upornije ostaju pri svojim sustavima i metodama učenja. Na sveučilištu je još pretežito frontalna nastava, posve usredotočena na struku. Osim stručne kompetencije važne su metodičke i socijalne sposobnosti, koje se sve zajedno nazivaju tzv. ključnim kvalifikacijama. Veća fleksibilnost sveučilišnog obrazovanja jako je poželjna.

Na našim sveučilištima vodstvo, uprava i nastavnici odrasli su u kulturi učenja koja jedva da omogućuje studentima rast povjerenja u vlastite snage, ona ih više priprema za ponavljanje već stečenih iskustava u svojoj kasnijoj profesionalnoj praksi. Da bi se razvila cjelovita profesionalna kompetencija, te da bi se moglo sveobuhvatno voditi računa o novim zahtjevima u pogledu metodičkih, socijalnih i vodstvenih sposobnosti, sveučilište će se morati pobrinuti da njegovi studenti u dovoljnoj mjeri dobiju priliku razviti sposobnosti koje nadilaze struku. Za to su potrebne kurikularne promjene koje će izbjeći usku orijentaciju sveučilišnog obrazovanja na dotični predmet. Različite struke sve češće izražavaju želju za što većom integracijom svih aspekata pri rješavanju problema. Ta će integracija zahtijevati, osim stručnog umijeća i stručnog znanja, i metodičku kompetenciju, sposobnost timskog rada i komunikacijske vještine. Ide se za promjenom kulture sveučilišnog učenja. Ono će se sve više morati razvijati u smjeru kulture osobnog organiziranja. Morat će se nadici pretežno pasivno slušanje u sveučilišnim predavaonicama.<sup>19</sup>

Suvišno je i pitati kakve će posljedice takva iskustva imati za kreativnost i samo-

stalnost budućih vodećih snaga. Nema sumnje da će svi koji vode brigu o srednjoškolskoj ili sveučilišnoj nastavi morati promijeniti dosadašnji način razmišljanja. Promjena mišljenja morat će ići u smjeru razvijanja nove slike o nastavniku, koji će više voditi računa o potrebama onih koji uče, o većem njihovom sudjelovanju u nastavi te o zahtjevima i zadaćama buduće profesije i rada.

Promjena kulture učenja dogodit će se ukoliko se ne bude polazilo samo od strukturalno dominantne odgovornosti nastavnika, nego se omogući veća odgovornost i nadležnost učenika i studenata.

U tom smjeru iznijet ću nekoliko tvrdnji s odgovarajućim tumačenjima.<sup>20</sup>

Važna pretpostavka uspješnog i kvalitetnog znanstvenog obrazovanja je učenje, a ne samo poučavanje, nastava. Nastava ne može zamijeniti samostalni studij studenata. Krivo shvaćena nastava može čak ometati vlastiti studij. Potrebno je unaprijediti i procijeniti kvalitetu učenja.

Sve češće se na sveučilištu spominje potreba za kontrolom zadovoljstva studenata predavanjima, a zanemaruje se pitanje zadovoljstva studenata njihovim vlastitim nastojanjima i angažmanom za vrijeme studija. Uspjeh studija s jedne strane ovisi o kvaliteti prezentiranja, o razumijevanju sadržaja i didaktičkoj spretnosti nastavnika, ali jednako tako i o naprezanju i sposobnosti učenja samih studenata. U procjenu zadovoljstva uspjehom na studiju treba ugraditi obje komponente. Isticanjem samo jednog vida učenja lako možemo umanjiti kvalitetu sveučilišnog studija.

Ukoliko nastavu naglašavamo kao nužnu pretpostavku vlastitog učenja, utvrđu-

<sup>19</sup> S. MÜLLER, *Vergessene Bildung*, u: »Die Zeit«, 10. Juli 1992, str. 33.

<sup>20</sup> R. ARNOLD – I. SCHÜSSLER, *Wandel der Lernkulturen*, nav. dj., str. 52sl.



jemo ovisnu kulturu učenja organiziranu izvana, koja nema puno zajedničkoga sa znanstvenim obrazovanjem.

Perspektiva takve kulture učenja je ovisnost o nastavi. Tu ne dolazi dovoljno do izražaja samoorganizacija procesa vlastitog učenja. Posljedica takvog učenja je nesposobnost studenata za samoorganizaciju posla jer za vrijeme studija nisu dobili priliku proces učenja uzeti u vlastite ruke i sami odgovarati za svoje učenje.

Radi promicanja kvalitete učenja moraju se iz temelja promijeniti okvirni uvjeti masovnog sveučilišnog obrazovanja. Dosađajni oblici učenja u prepunim dvoranama mogu se samo djelomično poboljšati.

Sadašnje rasprave oko poboljšanja kvalitete nastave polaze odatle da treba poboljšati kvalitetu predavanja, a zanemaruju promicanje učenja pojedinca. Važno je dobro prezentirati problematiku, na taj će se način mnogima donekle omogućiti pregled sadržaja nekog predmeta, ali je teško reći da će se time u zadovoljavajućoj mjeri inicirati uporno, marljivo učenje. Frontalne metode nastave jako su ograničene u promicanju kompetencija i sposobnosti povezivanja sadržaja iz različitih područja, te u stjecanju novih uvida.

Sveučilišnoj kulturi učenja izmiče sadržajna promjena stručnog znanja koja ide od materijalnog znanja (skupljanje znanja) prema sve jačem reflektivnom znanju koje se sastoji od: metodickog znanja, poznavanja postupka kako se dolazi do informacija, kako ih se prezentira i dalje komunicira; reflektivnog znanja, traženja skrivene povezanosti, kritičnosti, obrazloženja i procjene posljedica; poznavanja osobnosti, prepoznavanje vlastitog udjela u interakcijama.

Danas znanje nije samo posredovanje naučenih činjenica i teorija, nego je ono više posredovanje strategija kako se ophoditi sa znanjem. To znači studente sustav-

no uputiti kako da dođu do informacija pomoću kojih će se objasniti određena pitanja i rješenja problema. Sve veće značenje dobiva dimenzija znanja tzv. poznavanje osobnosti. Tu se misli na znanje koje se odnosi na prepoznavanje vlastitoga udjela u tumačenjima i interakcijama i na izbjegavanje njegovoga razarajućeg utjecaja. Visoka učilišta jedva da su počela voditi računa o toj promjeni znanja, tj. još uvijek se pretežno misli, istražuje i poučava u kategorijama materijalnog umjesto reflektivnog znanja.

Hoće li iz svih tih nastojanja proizaći »novi način poučavanja i istraživanja«<sup>21</sup> te nova kultura učenja, još se ne može realno procijeniti.

### 3. POKRETAČKE SNAGE I OBLICI PROMJENE KULTURE UČENJA

U dosadašnjem izlaganju pojam kulture učenja rabili smo s namjerom da jače dođu do izražaja uvjeti i oblici učenja koji pospješuju rezultate i razvoj stavova te razvoj strukture osobnosti. Takvo proširenje pojma učenja postaje sve važnije. Predodžbe o obrazovanju, učenju i školi koje u središtu imaju samo znanje odnosno struku pomalo su potrošene. Sve više dolazi do izražaja činjenica da mi s uobičajenim gledanjem, fiksiranim na znanje, ne možemo prepoznati nužne promjene koje su se već odigrale u našim obrazovno-odgojnim ustanovama. Škole i obrazovne ustanove kroz stoljeća su se shvaćale kao mjesta na kojima se prenosi akumulirano znanje, didaktički raspoređeno mladoj generaciji. Takvo shvaćanje obrazovnih ustanova danas nije dostatno. Osim dimenzije prenošenja

<sup>21</sup> J. MITTELSTRASS, *Die unzeitgemässe Universität*, Frankfurt a. M. 1994, str. 15.

i pamćenja, znanje se mora analizirati i opravdati u smislu njegovog djelovanja, te razvijanja učeničkih mogućnosti i izgradnje njihovih kompetencija. Kod takvog promatranja pokazat će se da mnogo toga što danas stoji u školskim planovima i programima neće moći odgovoriti zahtjevima današnjeg odgoja i obrazovanja.

Osim rečenoga, valja pridodati da dosadašnju, na znanje orijentiranu, koncepciju škole, obrazovanja i učenja treba nadopuniti i proširiti jačom orijentacijom na metode. Sve više postaje jasno da se osobnost i sveobuhvatna kompetencija mogu razvijati samo ukoliko metode učenja već u sebi prezentiraju ono što se očekuje kao rezultat procesa učenja. To znači da će u prvi plan suvremenih zahtjeva za stjecanje kvalifikacija doći sposobnosti kao što su neovisnost, samoinicijativa i samostalno rješavanje problema. U takvom gledanju metode će u obrazovnim ustanovama imati temeljno značenje. Tu se aktualizira pitanje razlike između »živog« i »mrtvog« ili defenzivnog učenja.

### 3.1. Nestajanje iluzija

Moderno učenje morat će obračunati s dvije iluzije, naime s predodžbom o pretjeranom povjerenju u kurikularni proces učenja s jedne strane i s uvidom o njegovoj didaktičkoj predimenzioniranoj učinkovitosti s druge.

Znanje sve više zastarijeva. Čim se kurikulumi i novi planovi pojave, već su zastarjeli jer stalno nadolaze nove relevantne informacije i činjenice. Prema nekim računanjima, kvantum znanja se je između 1800. i sredine prošlog stoljeća udeseterostručio. Danas se godišnje pojavljuje oko 6 milijuna znanstvenih publikacija i članaka, a dnevno oko 17 000. Druga računanja polaze odatle da se znanje svakih pet

godina udvostručuje, svakih pet minuta nadolazi nova medicinska spoznaja, svake treće minute razvije se nova formula iz fizike, a svake minute dobivamo novu kemijsku formulu. Rezultat takvog razvojnog procesa jest činjenica da paralelno sa sve većim znanjem koje nam stoji na raspolaganju stare ili gube na vrijednosti bitni sastavni dijelovi nekog predmeta, neke struke.<sup>22</sup>

Takav razvoj situacije povlači sa sobom pitanje u kojoj mjeri se uopće može zastupati akumuliranje znanja. Pojavljuju se takve koncepcije koje žele čovjeka ojačati u njegovim radnim metodama i kritičkim kompetencijama kako bi bio u stanju usvojiti stručno znanje kada se suoči s odgovarajućim zahtjevima.

Druga iluzija s kojom se u procesu učenja moramo obračunati jest pitanje učinkovitosti, trajnosti rezultata učenja. Svima nam je veoma dobro poznato da se samo malen dio onoga što se za vrijeme školovanja uči uspije usvojiti i kognitivno operacionalizirati. O toj činjenici se još ne razmišlja dovoljno. Doduše, već dugo znamo da učinkovitost ljudskog učenja ovisi o stupnju aktiviranosti onoga koji uči: 20% zadržimo od onoga što slušamo, a 90% od onoga što sami možemo učiniti.<sup>23</sup> Međutim ni ta činjenica nije bila dostatna da se prekinu, ili da se bar malo potisnu, metode učenja usredotočene samo na slušanje. Frontalna nastava je najprošireniji oblik učenja bilo u školi bilo na sveučilištu. Grupna nastava, timski rad ili individualni rad te razredna suradnja zauzimaju po-

<sup>22</sup> R. ARNOLD – I. SCHÜSSLER, *Wandel der Lernkulturen*, nav. dj., str. 65.

<sup>23</sup> K. WITZENBACHER, *Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule*, München 1985, str. 17; H. GUDJONS, *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*, Bad Heilbrunn 31992, str. 50

sve rubno mjesto u procesu učenja, jedva 10%.<sup>24</sup>

Prema novijim istraživanjima, još se uvijek zadržavaju dosadašnji oblici nastave iako se retorički priznaje da je to »nepopularna praksa«<sup>25</sup>. Sve više se čuju glasovi da je »prvi korak školske reforme obnova kulture nastave i metoda u školskoj svakodnevnici«<sup>26</sup>.

### 3.2. *Od mrtvog prema živom učenju*

Tradicionalna didaktika, na temelju tehnokratskih teorija učenja, često je podržavala iluziju da nastavnici mogu znanje i kompetencije svojih učenika i studenata »proizvesti«. Međutim u novije vrijeme sve jače sazrijeva svijest da pedagozi i nastavnici na »način pripuštanja/prihvatanja«<sup>27</sup> mogu omogućiti i poticati razvoj takvih subjektivnih kvaliteta. Takvim stavom prema razvoju opraštamo se od didaktike mehanističkog razmišljanja i na početku smo razvoja istinske profesionalnosti. Taj razvoj vodi računa o posebnosti i dinamici procesa učenja te o pojedincu, o učeniku.

Ranije je nastavnik poučavao po načelu uzora i oponašanja. Danas nastavnik sve više postaje savjetnik u procesu učenja koji učenicima raspoređuje zadaće i motivira ih za samostalno razmišljanje i razrađivanje naznačenih zadaća. Ranije je nastavnik davao gotovo sve informacije i učenika je vodio korak po korak. Danas je drugačije. Učenici su u stanju sami doći do mnogih potrebnih informacija. Nastavnik može biti u pozadini i promatrati proces učenja, može biti na raspolaganju za povratne informacije i čekati hoće li i kada će trebati intervenirati. Ranije je nastavnik pomagao u traženju ispravnog rješenja, a danas namjerno pušta da učenik dođe do vlastitog iskustva i rješenja, te s učenikom, pomoću pitanja, pokušava pronaći pravo rješenje.<sup>28</sup>

Sve veće značenje u pedagoškom radu prima senzibilizacija kreativnosti u procesima vlastitog organiziranja. To podrazumijeva da će se nastavnici morati oprostiti od iluzije o totalnoj isplaniranosti procesa učenja i da će morati biti spremni za profesionalno, situaciji primjereno, pedagoško djelovanje. Traži se pripremljenost za produktivno ophođenje s »iznenađenjima u nastavi«. Sve više na značenju dobiva planiranje nastave primjereno situaciji, a ne unaprijed determinirano i do u detalja isplanirano.<sup>29</sup>

Za izgradnju takve profesionalnosti usredotočene više na živost i nepredvidivost procesa učenja nastavnici će morati usvojiti promijenjeni didaktički stav, novi identitet i kompetentnost koja će ih udaljavati od profesionalnosti proizvodnje i približavati profesionalnosti omogućavanja. Takva didaktika će tražiti veću suzdržanost nastavnika u nastavnim i interakcijskim procesima. Cilj je suzdržanosti povećati učeničku odgovornost i inicijativu u reali-

<sup>24</sup> K. HAGE – H. BISCHOFF – H. DICHANS – K.-D. EUBEL – H.-J. OEHLISCHLÄGER – D. SCHWITTMANN, *Das Methodenrepertoire von Lehren. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I*, Opladen 1985, str. 38.

<sup>25</sup> M. KANDERS – H.-G. ROLFF – E. RÖSNER, *Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern – Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen*, u: H.-G. ROLFF (ur.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 9, Weinheim und München 1996, str. 93sl.

<sup>26</sup> H. MEYER, *Schulpädagogik*, Band II, Berlin 1997, str. 159.

<sup>27</sup> D. LENZEN, *Pädagogisches Risikowissen. Mythologie der Erziehung und pädagogische Methexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft*, u: H.-E. TENORTH – J. OELKERS (ur.), *Pädagogisches Wissen*. 27. Beiheft der »Zeitschrift für Pädagogik«, Weinheim – Basel 1991, str. 123.

<sup>28</sup> Usp. M. BRATER, *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*, Stuttgart 1988.

<sup>29</sup> U. MÜHLHAUSEN, *Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung*, Weinheim 1994, str. 26.

zaciji procesa učenja.<sup>30</sup> Prema Rogersu<sup>31</sup>, nastavnik preuzima funkciju »organizatora trenutka« tako što se uživljava u događanje živih procesa učenja i potiče ih iznutra.

Tako promijenjena pedagoška profesionalnost očituje se u sustavnom ophođenju s otvorenim i iznenadnim, dinamičnim procesima učenja. U takvom postupku »ne utječe se na sustav, nego se s njim radi«<sup>32</sup>. Ukoliko naše obrazovne ustanove žele da sustavna profesionalnost dođe do izražaja, morat će se osloboditi jednostavnih pretpostavki djelovanja, iluzija i kontrole, koje već sve više nestaju s drugih područja našega društva. Tako industrijski sociolozi ustanovljuju kooperativne tendencije koje slijede maksimu: »Visoku učinkovitost treba ostvariti suradnjom, a ne suprotstavljanjem mogućnostima djelatnika«.<sup>33</sup>

Redukcionistički modeli tradicionalne didaktike, u tako promijenjenom odnosno »proširenom poimanju razvoja kompetentnosti«, poprimaju sve manje značenje budući da su oni kadri koncipirati učenje samo kao posredovanje, a ne i kao konstruktivan proces samoga učenika. Ono što obilježava žive oblike razvoja kompetentnosti jesu otvorenost i slojevitost organizacije učenja koje daju prednost aktivirajućim metodama. U razvoju takve kulture učenja posrijedi je paradoks: »prestanak umjetnosti poučavanja« i istodobno »umjetnost poučavanja«. U vezi s takvom promjenom kulture učenja postoji cijeli niz otvorenih pitanja, pri čemu je bitno pitanje profesionalizacije tj. kako didaktički omogućiti profesionalnost.<sup>34</sup>

Ovdje bi trebalo nešto reći o novim oblicima učenja. Međutim to nadilazi okvir ovoga rada, te ću stoga nabrojiti samo neke od novih pokušaja.

Posljednjih nekoliko godina veliko značenje u pedagoškoj diskusiji dobivaju tzv. konstruktivističke teorije učenja. Njihovo

je iskustvo da se znanje ne dá prenijeti od nastavnika na učenika nego se ono konstruira u konkretnim situacijama na temelju vlastitog iskustva svijeta. Novo se može naučiti samo ukoliko se ono daje priključiti na dosadašnje kognitivne strukture. Što ćemo naučiti, ovisi o tome što trebamo za djelovanje i što nam je važno. Prigodom učenja biramo ono što nam se čini važno za svladavanje problema u životu i profesionalnoj praksi.

Drugi pokušaj novoga učenja jest tzv. samoinicijativno organiziranje učenja. Ta teorija već nekoliko godina stječe sve veću popularnost na području obrazovanja. Međutim, sâm pojam takvog učenja shvaća se različito. U školskom kontekstu već se je sedamdesetih godina prošloga stoljeća diskutiralo o samoinicijativnom upravljanju učenjem.<sup>35</sup>

Humanistički orijentirana polazišta stavljala su naglasak na poticanje samoodređenja i na samostalno oblikovanje života svakog pojedinca. To se je obrazlagalo, već prema pedagoškom ili društveno-političkom svjetonazoru, razvojem kritičnosti, samostalnosti i punoljetnosti.

<sup>30</sup> R. ARNOLD – H.-J. MÜLLER, *Ganzheitliche Berufsbildung*, u: G. PÄTZOLD (ur.), *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung*, Frankfurt a. M. 1992, str. 112.

<sup>31</sup> C. ROGERS, *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*, Stuttgart 31979, str. 33.

<sup>32</sup> G. J. B. PROBST – P. GOMEZ, *Die Methodik des vernetzten Denkens zur Lösung komplexer Probleme*, u: isti, *Vernetztes Denken. Ganzheitliche Führung in der Praxis*, Wiesbaden 21991, str. 5.

<sup>33</sup> H. KERN – M. SCHUMANN, *Das Ende der Arbeitsteilung? Am Beispiel der Automobilindustrie*, u: P. MEYER-DOHM (ur.), *Der Mensch im Unternehmen*, Stuttgart 1988, str. 174.

<sup>34</sup> B. BRECHT, *Me-ti. Buch der Wendungen. Fragment. Prosa*, Frankfurt a.M. 1965, str. 69.

<sup>35</sup> Usp. H. NEBER – A. WAGNER (ur.), *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines Handlungsorientierten Lernens*, Weinheim und Basel 1978.

Samostalno učenje znači također napuštanje provjerenog stanja i upuštanje u nove, možda i nesigurne, situacije. Samostalno učenje od nas traži da prevladamo osjećaj neizvjesnosti.

#### 4. DIDAKTIČKI ASPEKTI NOVE KULTURE UČENJA

Iz dosadašnjeg izlaganja postalo je jasno da je učenje u odgojno-obrazovnim ustanovama našega društva još u prevelikoj mjeri usredotočeno na učitelja, nastavnika, te se nastava izvodi frontalno i posrijedi je tzv. mrtvo učenje. U takvim procesima učenici, studenti, samo su izvršitelji onoga što im se kaže; oni imitiraju, preuzimaju i zadržavaju elemente znanja i kompetencija koje dobivaju od nastavnika. U premaloj mjeri je kultura učenja u našim obrazovnim institucijama obilježena živošću procesa usvajanja, različitošću traženja i mnogostrukošću postavljanja problema i njihovog rješavanja. Kod nas svi uče jedno te isto u isto vrijeme, što znači da se o individualnim pitanjima, problemima i razmišljanjima učenika i studenata ne vodi računa, te da učenicka ili studentska pitanja i problemi slabo utječu na oblikovanje procesa učenja. Učenje u takvoj mrtvoj kulturi je izvršavanje, prilagođavanje, a nema ni spomena o učenickoj ili studentskoj spontanosti i kreativnosti. Učenici i studenti izlaze iz obrazovnih ustanova bez poželjne živahnosti i sposobnosti suočavanja s problemima.

Postavlja se pitanje kako u obrazovnim institucijama inicirati promjenu kulture učenja? Prije svega trebat će ukazati na mogućnosti djelovanja koje će nastavnici moći ugraditi odnosno dalje razvijati u svom radu. Škole imaju šanse ukoliko budu imale snage za novu, obnovljenu didaktiku.<sup>36</sup>

U četvrtom dijelu članka pokušat ću ukazati na neke moguće konkretne didaktičke prijedloge koji bi trebali pomoći oblikovati i razviti življu kulturu učenja. Prijedlozi će se odnositi na pitanje kako i kojim organizacijskim pripravama i didaktičkim mjerama nastavnici mogu doći do novog polazišta u organizaciji procesa učenja. Kroz te pokušaje naslutit će se koncept nove didaktike koja će manje polaziti od znanja i njegovoga posredovanja, a više od pretpostavki subjekta koji uči i od metodičkih mogućnosti sveobuhvatnog razvoja kompetentnosti.

Budući da učenici, osim stručnog znanja, mogu razviti i metodičke sposobnosti, kao i socijalne i vodstvene kompetencije, prijeko je potrebno unošenje u školu živih postupaka učenja koji su orijentirani prema praksi. Na taj će način mrtva kultura učenja, frontalna kultura poučavanja oživjeti tj. na njeno će mjesto doći živa kultura učenja, kultura učenja koja će imati više prostora za učenicku inicijativu. U takvoj kulturi stubokom će se promijeniti i uloga nastavnika. Ako je on ranije poučavao, ako je svoje poučavanje strukturirao po načelu upućivanja i oponašanja, danas će se njegova nadležnost sve više mijenjati u smjeru savjetovanja u procesu učenja. Savjetnik u procesu učenja manje je nadležan za posredovanje znanja, a više za pomoć učeniku pri njegovom usvajanju znanja. U takvom procesu učenja tražit će se da se zadaće koje treba naučiti tako prezentiraju da ih učenici sami mogu shvatiti i obraditi. Savjetnik u procesu učenja daje uvid učenicima u radne zadatke, motivira ih za samostalno učenje i samostalno razrađivanje zadataka te ih savjetuje kad su u pita-

<sup>36</sup> M. SCHRATZ, *Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung*, Weinheim und Basel 1996, str 7.

nju metode sadržaji. Ranije je nastavnik gotovo sve informacije davao unaprijed, a učenika je uvodio korak po korak. Danas međutim on pušta da do mnogih potrebnih informacija učenici dođu sami. On je suzdržan, promatra proces učenja, na raspolaganju je za dodatna pitanja i čeka da li će i kada će intervenirati. Ne želi pošto-poto odvrćati učenike od njihovih pogrešaka odnosno od njihovog vlastitog procesa učenja. Ranije je nastavnik pomagao učeniku da što brže dođe do ispravnog rješenja, a u novoj kulturi učenja njegovo je djelovanje označeno omogućavanjem učenicima da sami pomoću pitanja i pokušaja pronađu ispravan put rješenja.<sup>37</sup>

Nova kultura učenja može se razviti samo ako svi sudionici procesa učenja, posebno nastavnici, dovedu u sklad sa zajedničkom vizijom glavu, srce i ruku, odnosno znanje, osjećaje i sposobnosti. Vraćamo se na Pestalozzija i njegovu simboliku jer je prikladna da se pomoću nje shvate uvjeti i uzajamnost promjene kulture učenja.

Glava je simbol važnosti teoretskog znanja koje nastavnicima omogućuje preraditi u svakidašnjoj praksi probleme s distance znanstvene refleksije. Znanje učvršćuje razumijevanje mnogostrukih učeničkih aktivnosti i s njima povezane nepredvidljivosti procesa učenja.

Srce ukazuje na značenje emocionalnih stavova prema učenicima, kolegama i vlastitom radu. Koliko god je važno znanje o modelima poučavanja i učenja, ono nije dostatno ukoliko ne dođe do osjećaja slaganja i zainteresiranosti, što pojačava motivaciju za aktivno oblikovanje humane kulture učenja. Emocionalna dimenzija je temeljni aspekt u procesima i događanjima učenja.

Simbol ruke podsjeća na čvrste nastavne metodičke elemente koji omogućuju

pretvaranje teoretskih načela i vlastitih očekivanja u živu nastavu.

#### 4.1. *Proizvoditi ili omogućavati*

Uvodne napomene o didaktičkim aspektima žive kulture učenja daju jasno do znanja da se mora promijeniti vrst i način teoretskog razmišljanja o nastavi. Nužno je razviti drugačiju didaktičku teoriju. Samo pomoću didaktičke koncepcije koja polazi od promijenjenog načina gledanja, koja radi s drugačijim pojmovima, možemo doći do veće jasnoće strukture i procesa živog učenja.

Živahnost takvog procesa poučavanja i učenja ovisi o aspektima i faktorima koji se ne mogu primjereno obuhvatiti dosadašnjim didaktičkim modelima i konceptima. Dosadašnji koncepti proizlaze, gotovo bez iznimke, iz mehaničke slike o svijetu prema kojoj je za izvođenje nastave gotovo isključivo bitna adekvatna priprema i ponašanje nastavnika. Možda se, malo nategnuto, može reći da su dosadašnji didaktički koncepti polazili od nastave koja je bila nalik na stroj. Često se je u pedagogiji polazilo od tehnoloških elemenata, a reducirale su se duhovno-znanstvene oznake. Uzor je bio inženjer. Kao što on može konstruirati zgradu, most ili cestu, tako bi trebao moći i nastavnik, odnosno nastavnica, jasno i transparentno planirati i izvoditi nastavu. Koncepti kurikularne didaktike koji idu za što detaljnijim planiranjem nastave proizlaze iz takve mehaničke slike nastave prema kojoj se sve može učiniti, sve proizvesti.

U takvim didaktičkim konceptima problematično je to što oni u nastavnika potiču iluziju da se nastavni procesi, egzaktnim

<sup>37</sup> R. ARNOLD – I. SCHÜSSLER, *Wandel der Lernkulturen*, nav. dj., str. 117.

planiranjem, mogu urediti gotovo do savršenstva. Takvi koncepti previdaju da u konačnici samo subjekt odlučuje o nastavnom procesu, o tome hoće li ponude učenja, nastavnička nastojanja prihvatiti ili će ih smatrati neprimjerenima.

Osjetljivost za subjekt već je bila prisutna dvadesetih godina prošloga stoljeća. Međutim pedagoško djelovanje je dugo ostalo pod utjecajem uvjerenja da nastavnici, oblikovanjem procesa učenja, mogu jamčiti uspjeh. Danas se sve više učvršćuje uvjerenje da nastavnici svojim radom samo omogućuju, stvaraju uvjete učenja, a uspjeh ovisi o svakom pojedinom učeniku a ne o nastavnikovim intervencijama.

Takva teorija učenja orijentirana na subjekt posve radikalno prekida s mehaničkim i nastavno-tehnološkim konceptima procesa poučavanja i učenja. U mehaničkim i tehnološkim konceptima učenje ovisi o vanjskim poticajima, a ne o subjektivnim iskustvima i interesima pojedinaca.<sup>38</sup>

Uspjeh živoga učenja ovisi o tome hoće li učenik usvojiti metode koje su potrebne za samostalnu razradu, sistematizaciju i usvajanje znanja. Zato je potrebno u didaktici i u obrazovanju nastavnika ne samo poticati metodičke sposobnosti nastavnika nego se i istodobno pitati kako oblikovati nastavu da bi učenik mogao razviti svoje metodičke sposobnosti. Tu je riječ o sasvim drugačijoj perspektivi, naime o tome je li nastava kadra osigurati samostalno učeničko djelovanje i poticati učeničku metodičku kompetenciju i suverenost.

Ukoliko želimo opisati put subjektivno orijentiranog koncepta učenja, doći ćemo do drugačijeg gledanja na nastavu i na koncepciju pedagoške profesionalnosti. Didaktika, koja je temelj promijenjene profesionalnosti, dala bi se označiti kao »didaktika omogućavanja«, odnosno kao subjektivno znanstvena didaktika.<sup>39</sup> Tu je

posrijedi drugačija paradigma učenja, više ne kruži sve oko pojmova »poučavanje«, »posredovanje« i »vodstvo«, nego sve polazi od središnjih pojmova »učenje«, »usvajanje« i »samoinicijativa«.<sup>40</sup>

Razmišljanja te didaktike počinje od učenika, od onoga tko uči. Ta je pozicija istodobno označena humanizmom, nadahnutim dubokim uvjerenjem u to da subjekti sami raspolazu dostatnim potencijalima i snagama za oblikovanje vlastitog razvoja osobnosti. Začetnik tih polazišta je Carl Rogers, humanistički psiholog i utemeljitelj pedagogije usredotočene na učenika, na onoga tko uči. »Poučavanje«, prema Rogersu, nije samo konstruktivno, ono ne nosi u sebi samo potencijale koji podržavaju razvoj osobnosti, nego i potencijale koji sužavaju i ugrožavaju razvoj svojom nedostatnom postupnošću i svojom dominacijom. Do sada smo navikli razmišljati samo o pozitivnim učincima pedagoškog djelovanja, a posve smo zanemarili suočavanje s nepovoljnim i štetnim posljedicama pedagoške profesije.<sup>41</sup>

Prvi korak u smjeru razvoja odgovarajuće pedagoške refleksije o vlastitoj djelatnosti jest uvid u život i djelovanje na konstruktivan način. Takvo gledanje na vlastitu profesionalnost omogućuje realniju procjenu stvarnih mogućnosti nekog poučavanja. Prema tom gledanju, čovjek u svakidašnjici uči posebno uporno kada je »prisiljen« na promjenu mišljenja ili na novu orijentaciju. U takvim situacijama čovjek nije kadar svoje probleme svladati provjerenim metodama tumačenja i djelovanja, i to ga onda dovodi do smetnje koja nastaje

<sup>38</sup> *Isto*, str. 123.

<sup>39</sup> K. HOLZKAMP, *nav. dj.*

<sup>40</sup> Usp. W. JANK – H. MEYER, *Didaktische Modelle*, Frankfurt a. M. 1991, str. 265.

<sup>41</sup> R. ARNOLD – I. SCHÜSSLER, *Wandel der Lernkulturen, nav. dj.*, str. 127.

zbog prevelike sigurnosti u uobičajeno djelovanje. U svojim pokušajima rješavanja problema tražit će nove aspekte nastale situacije, koji će pak zahtijevati nove mogućnosti djelovanja.

Zaključno bi se moglo reći da se iza formule »od didaktike proizvodnje prema didaktici omogućavanja« krije temeljno propitivanje tradicionalnih didaktičkih modela tumačenja, poučavanja i posredovanja, prenošenja znanja. To je pokušaj koncipiranja nove didaktike. Na mjesto dosadašnje »proizvodne didaktike« s njenim mehaničkim i tehnološkim primjesama u prvi plan stupa didaktika koja omogućuje individualno učenje. Načela takve didaktike dala bi se definirati na sljedeći način:

– Učenje se velikim dijelom odvija kao samoorganizirani proces usvajanja rezultate kojega nastavnici doduše iniciraju i odgovarajućim aranžmanima potiču i omogućuju, ali ih ne mogu proizvesti i jamčiti. Učenik će dobrovoljno i marljivo učiti samo onda kada shvati da je sadržaj učenja relevantan za njegove vlastite ciljeve i probleme.

– Rezultati učenja su manje važni od procesa koji vodi do daljnjih pitanja. Proces rješavanja problema ne bi se trebao ograničavati na primjenu poznatih postupaka, nego treba sadržavati konstrukciju vlastitih putova rješenja, njihovo prerađivanje i preispitivanje u socijalnom dijalogu.

– Budući da je stvarnost sazdana od procesa interakcije i komunikacije, nastavne metode posredovanja znanja trebaju sadržavati faze refleksije razmišljanja o tome kako je nastalo znanje tj. koji i kakvi modeli se nalaze u slikama stvarnosti.<sup>42</sup>

## 4.2. Humanistička pedagogija

Model žive kulture učenja, u smislu didaktike omogućavanja, stvaranja uvjeta učenja, nalazi svoju konkretizaciju u polazi-

štima humanističke pedagogije. Humanistička pedagogija nas čuva od bezgraničnog relativizma radikalnog konstruktivizma. Doduše, konstruktivistička teorija spoznaje stvorila je pretpostavku za naše oslobođanje od iluzije da svijet možemo do kraja spoznati, oblikovati i njime ovladati. Taj stav ne smije nas međutim dovesti do normativne samovolje. Takva ravnodušnost teži za tim da se najrazličitije namjere djelovanja u školi ili s ljudima promatraju posve nezainteresirano, nehajno. Pedagogija kojoj manjka osnovna orijentacija gubi svoju jezgru, svoju bit, ona nije svjesna svoje implicitne vezanosti uz vrijednosti. U tom smislu humanistička se pedagogija pokazuje realnom jer nastavnicima, odgojiteljima i drugima daje argumente protiv cinizma postmoderne ravnodušnosti, samovolje. U perspektivi humanističke pedagogije, moderno i humanističko nisu nepomirljive alternative.<sup>43</sup>

Polazište humanističke pedagogije je čovjek. Pitamo se što je on, odnosno što se o njemu danas znanstveno zna i kako iz toga znanja izvući ono što odgoj, obrazovanje i nastava moraju »činiti« ili »propustiti«, kako stvoriti uvjete koji jamče čovjekov cjeloviti razvoj. U analizi tih pitanja predstavnici tzv. humanističke psihologije, kao što su E. Fromm (1900-1980), R. Cohn (1912) i C. Rogers (1902-1987), daju nam jako vrijedne poticaje. Svi oni na svoj način plediraju za tzv. »humanističku znanost o čovjeku«<sup>44</sup>, koja želi istraživati

<sup>42</sup> N. POSTMAN, *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin 1995, str. 222.

<sup>43</sup> Usp. K. MEYER-DRAWE, *Projekt der »Moderne« oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative*, u: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*, 26. Beiheft der »Zeitschrift für Pädagogik«, Weinheim und Basel 1992.

<sup>44</sup> E. FROMM, *Humanismus als reale Utopie. Der Glaube an den Menschen*. Schriften aus dem Nachlaß. Bd. 8, Weinheim 1992, str. 133sl.



čovjekovu bit, njegove potencijale, društvo, odgoj i obrazovanje te pedagošku interakciju. Na temelju tih i drugih pitanja, spomenuti psiholozi i pedagozi razvili su neke temeljne ideje humanističke pedagogije, koje ću pokušati komentirati. Zajednička svim tim polazištima je čovjekova osobna odgovornost koja bi trebala postati cilj svakoga odgoja. Humanistička pedagogija daje bitne odgovore i na pitanja sustavnog djelovanja u nastavi i procesima učenja.<sup>45</sup>

#### 4.2.1. Smisao života sastoji se u cjelovitom razvoju čovjekovih energija

Za koncept humanističke pedagogije bitna je predodžba da je smisao života nezaobilazna kategorija koja daje polazište ljudskom mišljenju, djelovanju, suradnji i oblikovanju.

Smisao života sastoji se u »cjelovitom razvoju« ljudskih svojstava i sposobnosti. Humanistička pedagogija polazi od toga da taj razvoj znači »potvrđivanje života i svega živoga«, a odbija »obožavanje svega mehaničkoga i mrtvoga«.<sup>46</sup>

Čovjek sâm odlučuje o razvoju ili zanemarivanja svojih potencijala, on sâm odlučuje o smislu svoga života. Humanistička pedagogija vodi računa o društvenim pretpostavkama i okvirnim uvjetima. Od odgoja i obrazovanja u humano-demokratskom smislu može se očekivati razvoj čovjekove produktivnosti i živahnosti. S obzirom na ugrožavajuće okolnosti na našem planetu treba ukazati na reforme odgoja koje ne trpe nikakvu odgodu.<sup>47</sup>

#### 4.2.2. Čovjek je aktivan i produktivan

Humanistička pedagogija polazi od optimističke antropologije. Njena slika o čovjeku nije naivno-idealistička nego realna. Ona ukazuje na strukturalne deformacije

ljudskoga, na mehanizme socijalizacije koji žele da se čovjekov razvoj prilagodi društvenim odnosima, a ne da bude obratno, da se društveni odnosi mjere prema ljudskim sposobnostima i svojstvima. I u tom smislu humanistička pedagogija je »kritička pedagogija«<sup>48</sup>. Njena kritika odgoja je radikalna i istodobno konstruktivna. Ona se ne želi zaustaviti samo na nedostacima pedagoškog djelovanja, nego želi osvijetliti mogućnosti i ograničenja obrazovanja i odgoja.

Fromm primjećuje da smo se navikli na čovjekovo osiromašenje u našoj kulturi učenja, da držimo »dokazanim« da je čovjek po prirodi lijen, nemotiviran i neangažiran, a zaboravili smo pitati jesu li i u kojoj su mjeri takvi stavovi rezultat društvene atmosfere i životnog iskustva. Fromm jasno upozorava na to da je nezainteresirani, bezvoljni i neoduševljeni čovjek »bolestan« i da ta apatija nije za nj normalna.<sup>49</sup> Često sami nastavnici reproduciraju slike i objašnjenja o učenicima predstavljajući učenike lijenim i nezainteresiranima, a ni sami nisu svjesni da ih takvima čine njihove nastavničke aktivnosti i tumačenja.

#### 4.2.3. Čovjek može mijenjati samoga sebe i počinjati od početka

Osnovna želja humanističke pedagogije je ponovno oživljavanje izvorne čovje-

<sup>45</sup> Usp. B. KRAPF, *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur*, Bern 1993, str. 6.

<sup>46</sup> E. FROMM, *Humanismus als reale Utopie*, nav. dj., str. 65sl.

<sup>47</sup> R. COHN, *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart 1990, str. 152.

<sup>48</sup> B. BIERHOFF, *Kleines Manifest zur kritisch-humanistischen Erziehung. Pädagogik nach Erich Fromm*, Dortmund 1985; J. CLAËN (ur.), *Erich Fromm und die Kritische Pädagogik*, Weinheim und Basel 1991.

<sup>49</sup> E. FROMM, *Die Pathologie der Normalität. Zur Wissenschaft vom Menschen. Schriften aus dem Nachlaß*. Bd. 6, Weinheim 1991, str. 151.

kove kreativnosti i produktivnosti. Ona se kritički postavlja prema prevladavajućoj odgojnoj praksi koja često dovodi do »iskorjenjivanja spontanosti«<sup>50</sup>. Odgoj u našem društvu sve više, prema Frommu, sliči imanju, birokratskim ugovorima i organizacijama. U odgoju ponestaje ljudske spontanosti i čovjek se reducira na socijalno poželjni oblik *homo consumensa*, potrošača.

Postaje sve jasnije kako se čovjek slabo razvija ako se zadovoljavaju samo njegove materijalne potrebe. Školske ustanove će nazadovati ukoliko u svojim programima budu propisivale zabavu i lagano učenje. Da bi se čovjek mogao mijenjati, mora iskusiti svoju aktivnost i dobiti priliku u kojoj će naučiti vjerovati svojim vlastitim snagama. Na taj način obrazovanje će biti omogućavanje samoobrazovanja. To znači da će škola ne samo posredovati znanje nego i razvijati sposobnosti.<sup>51</sup>

#### 4.2.4. Današnje tržišno društvo funkcionira prema drugačijim mjerilima od čovjekovih

Humanistička se pedagogija kritički postavlja prema kulturi i društvu. Ta je kritika posebno upravljena prema tržišnom društvu, njegovoj logici posvemašnje birokratiziranosti industrijskih vrednota kao što su moć, prestiž, zabava i maksimalna produktivnost. Na taj način nastaje društveni razvoj u kojem ne vlada čovjek nego se njime vlada. Predstavnici humanističke pedagogije plediraju za čovjeka koji »transcendira svoje društvo i koji prepoznaje način na koji društvo potiče ili ometa razvoj njegovih potencijala«<sup>52</sup>. Između čovjekovih mogućnosti i njegovih nutarnjih razvojnih ciljeva u modernom je tržišnom društvu sve veći rascjep. I zbog toga su teorije humanističke pedagogije usmjerene na mogućnost stvaranja društvenog sustava u

kojem će se uskladiti ciljevi pojedinca i društvenog razvoja.

#### 4.2.5. Društvo potiskuje čovjeka

Čovjek po svojem određenju treba da razvija svoje nutarnje mogućnosti produktivnog i kreativnog oblikovanja, međutim aktualna društvena situacija ga u tome onemogućuje. U takvoj situaciji prisiljen je mijenjati društvo.

Za humanističku pedagogiju potrebno je mijenjanje kulture i društva. Poznato je da Fromm naglašava potrebu da se prijeđe od »imati«, prema kojem je organizirano tržišno društvo, na »biti«.<sup>53</sup>

#### 4.2.6. Odgoj i obrazovanje udaljuju nas od spontanosti

Obrazovne ustanove i njihove kulture učenja odgovaraju, prema humanističkoj pedagogiji, mentalitetu imanja. Učenje je organizirano tako da se stekne što više znanja, znanje se je pretvorilo u »knjiško znanje« i ono se očituje kao posjedovanje, a učenici postaju konzumenti informacija.<sup>54</sup>

Konačni cilj obrazovnih ustanova na taj se način svodi na funkciju razvijanja tržišnog karaktera. U prvom planu nije razvoj nutarnjih kompetencija nego prilagodavanje tržištu rada. Odgoj i obrazovanje, u

<sup>50</sup> E. FROMM, *Gesellschaftstheorie*. Gesamtausgabe, Bd. 4., Frankfurt a.M. 1980, str. 358.

<sup>51</sup> H. KLIPPERT, *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht*, Weinheim – Basel 1994, str. 242 sl.

<sup>52</sup> E. FROMM, *Humanismus als reale Utopie*, nav. dj., str. 119.

<sup>53</sup> Usp. E. FROMM, *Vom Haben zum Sein. Wege und Irrwege der Selbsterfahrung*. Schriften aus dem Nachlaß, Band 1, Weinheim 31990.

<sup>54</sup> R. HUSCHKE-RHEIN, *Die Liebe zum Lebendigen (Biophilie) als Grundlage der Erziehung und Bildung*, u: J. CLAßEN (ur.), *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim und Basel 1987, str. 57.

takvom modelu, sasvim su sebičan posao; njima manjka s jedne strane odnos prema društvenoj situaciji, a s druge dinamični razvoj osobnosti. Zbog toga humanistička pedagogija kritizira rezultate tržišno orijentiranog mrtvog učenja. Prema Frommu obrazovanje je postalo sredstvo socijalnog uspona i upotebljava se za pronalaženje ishrane.<sup>55</sup>

Nasuprot tome humanistička pedagogija ističe da nije obrazovan onaj tko puno zna i tko svoje znanje spretno primijeni, nego onaj tko je svjestan svojeg humanog statusa u svijetu i po toj svijesti počinje živjeti.<sup>56</sup>

#### 4.2.7. *Konkurentsko učenje oblikuje tržišni karakter*

Zagovornici humanističke pedagogije stalno ističu da knjiška kultura učenja naših obrazovnih ustanova pogoduje mjerenu i prosuđivanju, mora biti konkurentska. Pitanje je može li uopće uspjeti promjena kulture učenja u našem društvu ukoliko se ne smanji funkcionalnost škole kao instance koja regulira socijalne šanse.<sup>57</sup>

#### 4.2.8. *Nastavnici moraju postajati kreativniji*

Oživljavanje kulture učenja odnosno humaniziranje procesa učenja u obrazovnim institucijama može uspjeti ukoliko nastavnici dobiju priliku nadvladati već uhodane šablone njihove orijentacije na uspjeh i tržište. Prema ovome, za nastavnike, odgojitelje, prikladni su samo oni ljudi koji raspoložu osnovnom spremnošću za promjenu.

#### 4.2.9. *Nastavnici moraju biti vjerodostojni, otvoreni i zainteresirani za život*

Riječ je zapravo o tome da bi nastavnici trebali imati jasne motive za izbor svoga zvanja i svoga profesionalnog djelovanja.

Oni bi nadalje trebali biti fleksibilni i otvoreni kako bi lakše mogli preispitati vlastito ponašanje i po potrebi ga korigirati. Treba steći profesionalnu refleksiju o samome sebi, dublju dimenziju svoga zvanja.

#### 4.2.10. *Nastavnici će morati promijeniti ulogu svoje aktivnosti*

Nužnost promjene nastavničke uloge osjećala se je češće u prošlom stoljeću, no poticaji nisu ostavili dubljeg traga na obrazovne ustanove i nisu pridonijeli promjeni kulture učenja. Praksa obrazovanja na sveučilištima razvijala je i dalje svoje tradicionalne predodžbe o ulogama i načinima djelovanja pedagoških profesionalaca. U posljednje vrijeme u vezi s nastavnim polazištima orijentiranim prema akciji, djelovanju, čuju se ponovno glasovi o nužnosti mijenjanja uloge nastavničke aktivnosti. To mijenjanje ide za tim da nastavnici koji kod svojih učenika žele razvijati osobnost i humane potencijale, moraju ciljevito reducirati svoju dominaciju u procesu nastave. Posebno će trebati kritički preispitati nastavničku ulogu u posredovanju informacija. Nastavnici bi trebali posredovati strategije učenja, olakšati učenje i znanje učiniti pristupačnim, no to ne bi trebali sve sami učiniti. U tom smislu Rogers tvrdi: »Uvjeren sam da onaj tko želi učenicima olakšati učenje, mora nastojati približiti im izvore informacija«<sup>58</sup>.

<sup>55</sup> E. FROMM, *Gesellschaftstheorie*, nav. dj., str. 345.

<sup>56</sup> E. BIERKENBEIL, *Bezogenheit des Menschen als fundamentale Voraussetzung für Erziehung und Bildung*, u: J. CLAßEN (ur.), *Erich Fromm und die Pädagogik. Gesellschafts-Charakter und Erziehung*, Weinheim und Basel 1987, str. 89.

<sup>57</sup> Usp. V. BUDDRUS (ur.), *Humanistische Pädagogik. Eine Einführung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens*, Bad Heilbrunn 1995.

<sup>58</sup> C. ROGERS, *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*, Frankfurt a. M. 1989, str. 96sl.

Promijenjeni oblici nastavnikovih aktivnosti podrazumijevaju da nastavnici budu senzibilizirani na to kako nije bitno da oni stalno i posvuda budu u prvom planu obrazovnog procesa, nego da na inteligentniji i pedagoški obrazloženiji način, više neizravno, potiču proces učenja.

#### 4.3. *Praktične upute za promjenu kulture učenja*

U prošlom stoljeću bilo je češćih pokušaja promjene kulture učenja, tražili su se življi oblici, no uspjeh nije bio velik. Takav dojam se može steći promatrajući nastavnu praksu i učenje u našim školama.

Naše škole nas još uvijek pokušavaju naučiti kako da zadržimo ono što smo naučili, iako smo već prevladali doba kad su nam znanje pokušavali sačuvati predajom. Mi danas više ne trebamo škole koje će nas učiti kako sačuvati naučeno, nego trebamo školovanje naših sposobnosti, potencijala. Misao, nije nova ali zato je vrlo aktualna. Školovanje naših potencijala pretpostavlja uvježbavanje snaga, a onda i samostalnu aktivnost. Takva škola je škola otkrivanja i iskustva.<sup>59</sup> U njoj u prvom planu više nije poučavanje nego učenje. Cilj škole nije posredovanje znanja nego podržavanje snaga koje su kadre otkrivati i istraživati. Von Hentig će reći da je potrebno razmišljati o novoj školi. Šansu treba dati životu, jer prema njemu: »Škola je životni prostor, uz druge životne prostore kao što su obitelj, dom, ulica, susjedstvo i priroda«<sup>60</sup>.

Takva koncepcija škole, kao škole života, ili točnije doživljaja, potresa dosadašnje predodžbe o tome što je izobrazba. U školi samotvornosti može se posredovati duh oslobađanja. U njoj se mogu poticati i pojačati snage koje teže novom otkrivanju i istraživanju. U takvoj školi mogu i sami nastavnici dalje razvijati svoje sposob-

nosti i osloboditi se stava »obavili smo svoju dužnost«. U sklopu takvog razmišljanja Rogers govori o nastavniku kao o »facilitatoru« procesa učenja.<sup>61</sup>

Važno bi bilo nadići iluziju o tehnokratskoj produktivnosti, pustom činjenju koje je upravo sastavni dio načina mišljenja i kulture učenja. Nije posrijedi čisto mehaničko činjenje, nego omogućavanje, to bi trebala sve više postajati orijentaciona točka promatranja didaktike živoga učenja.

Pokušat ću ukazati na neke elemente didaktike živoga učenja koji bi se mogli upotrijebiti u nastavnoj praksi.

##### 4.3.1. *Didaktički zemljovid*

Živo učenje zahtijeva otklon od tzv. linearnog planiranja nastave. Linearno planiranje znači da se svi, i nastavnici i učenici, trebaju precizno pridržavati okvirnog plana i programa. Otklon od linearnog nastavnog planiranja znači, na određeni način, otklon od dosadašnjeg načela postupnosti u nastavi. Važno bi bilo početi nastavu problemskim pitanjem koje bi trebalo, ili bolje – moralo, doći od učenika. Početna informacija, početak nastave treba promatrati kao sastavni dio motivacije, sposobnosti samoorganiziranja i vlastite aktivnosti.

U pripremi živog učenja nije u prvom planu linearna postupnost nego analiza sadržaja, odnosno bolje: strukturiranje aspekata sadržaja.<sup>62</sup> Nastavnik priprema nastavu najprije strukturalno, propituje strukturu predmeta i pokušava, ponajprije sebi, po-

<sup>59</sup> H. GAUDIG, *Die Schule der Selbsttätigkeit*, Bad Heilbrunn 1969.

<sup>60</sup> H. von HENTIG, *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*, München 1993, str. 205.

<sup>61</sup> C. ROGERS, *Lernen in Freiheit*, nav. dj., str. 104.

<sup>62</sup> Usp. R. ARNOLD – I. SCHÜSSLER, *Wandel der Lernkulturen*, nav. dj., str. 149sl.

jasniti aspekte važne za razumijevanje sadržaja. U takvom strukturiranju Klafkijevi elementi, naime značenje sadržaja za budućnost ili sadašnjost, imaju središnju ulogu.

Neka ključna pitanja za didaktičku analizu:

- Koje sadržaje predviđa nastavni plan? Koje ciljeve treba ostvariti?
- Koja kategorijalna znanja, sposobnosti ili vještine treba steći?
- Koja se temeljna uvjerenja, načela, zakonitosti, dadu izraditi suočavanjem s predmetom?
- U kojim se kasnijim (profesionalnim i privatnim) situacijama koji elementi dadu transferirati?
- Koja se znanja, sposobnosti i vještine u suočavanju s predmetom mogu steći?
- Na kakav odnos prema sadašnjoj životnoj sredini i prema učeničkim iskustvima ukazuje predmet?
- Kako se dadu strukturirati sadržaj i njegovi elementi s obzirom na učeničku sposobnost razumijevanja i s obzirom na njihovu motivaciju?
- Koja se, već stečena saznanja, metode, sposobnosti i vještine dadu pomoću sadržaja vježbati, primijeniti ili transferirati?
- Za kakve oblike rada je predmet prikladan?

Odlučujuće je da nastavnik ne počinje sadržaj izlagati linearno, nego najprije u obliku tzv. didaktičke zemljovidne karte. Didaktički zemljovid će predstaviti nužno pripadajuće aspekte nekog sadržaja koji će nastavniku pružiti poticaj za početna pitanja ili za aktivnost i podjelu zadaća. U kojem obliku će se odvijati nastavni proces, koji sadržajni elementi će se naglasiti ili produbiti, živo učenje prepušta situaciji tj. jedva predvidivim interesima i pitanjima učenika.

Daljnje obilježje živog učenja jest da sami učenici »u nastavi počinju izviđanje novog terena«<sup>63</sup>. Moguće je također da nastavnik zajedno s učenicima uspostavi tematsku zemljovidnu kartu na kojoj će se bilježiti sadržajne ideje na određenu temu i onda zajedno s učenicima strukturirati.

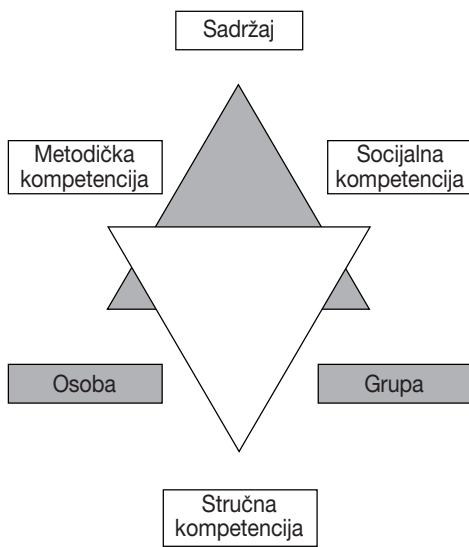
Takav oblik nastavnog planiranja zahtijeva da se nastavnik upravo na početku otvaranja, razrađivanja novog predmeta pomalo povlači. Nastavnik moderira tematiku, priprema pristupe informacijama, sustavno se usredotočuje na to kako stimulirati aktivnosti vlastitih učenika u razradi predmeta. Sve nastavnikove akcije za vrijeme učenja trebale bi slijediti načelo subsidiarnosti, pomaganja. Didaktika subsidiarnog vodstva znači da nastavnik vodi samo tamo gdje još nisu dostatne učeničke snage, gdje su još nerazvijene učeničke sposobnosti. Za didaktičko planiranje to znači da umjesto uobičajenog pitanja: »Što učiniti da prenesem sadržaj?« dolazi pitanje: »Što učenici sami mogu poduzeti kako bi sadržaj sebi učinili pristupačnim?« Nakon tog pitanja slijedi drugo: »Što još moram poduzeti kako bi proces usvajanja sadržaja uspio?«

#### 4.3.2. Didaktički šesterokut

U procesima živoga učenja ide se za nečim što je više od samoga sadržaja, od stručnog znanja, od predmeta. Istodobno se želi poticati socijalnu i metodičku kompetenciju. Te dvije vrste kompetencije zapravo sadrže trajne elemente školskog učenja. Dok se stručno znanje sve brže mijenja, i ukoliko se ne upotrebljava, izbljedi i zaboravlja se, kod socijalne i metodičke kom-

<sup>63</sup> R. ARNOLD – H.-J. MÜLLER, *Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung – 10 Annäherungsversuche*, u: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 1993, str. 325.

petencije riječ je o refleksivnim i oštroomnim kompetencijama. Oboružani tim dvjema vrstama kompetencije ljudi se sami mogu nositi s promjenama i novim zahtjevima. Tu se samo u obrisima očituje slika nove opće izobrazbe koja se traži od nastavnika i od škole, naime osloboditi se od razmišljanja koje polazi od sadržaja i gradiva i na nj je fiksirano. Od nastavnika se traži da razviju školu u kojoj će se ljudi osposobiti za trajnu promjenu i u kojoj će uvijek biti spremni za promjenu. Metodička i socijalna kompetencija su stalne pretpostavke za korištenje stručnog specijalnog znanja koje brzo zastarijeva.



To praktično znači da u procesima učenja mora doći do križanja između predmeta, učenika i grupe koja uči. Te tri razine treba stalno imati u vidu. Učenje se ne ostvaruje samo na razini sadržaja (predmet učenja), nego i na razini procesa i odnosa (grupa), kao i na razini posla, poslovnika (osobne potrebe). Na dvije zadnje razine (grupa i osobni odnosi) stvaraju se emocije i arti-

kuliraju norme, vrednote i potrebe koje mogu poticati ili ometati učenje. Kod refleksivnog učenja neće se samo razgovarati o produktu, rezultatu djelovanja, nego i o putevima rješavanja te o procesu suradnje.

Da bi se ispreplela razina odnosa i poslovnosti s razinom sadržaja, u nastavi se nudi zajednički »nastavnik-učenik ugovor«. Taj »pedagoški ugovor«, razrađen od početka procesa učenja, želi definirati i objasniti ciljeve, sadržaje i postupak učenja. U takvom ugovoru treba se dogovoriti o sljedećim pitanjima<sup>64</sup>:

- koji sadržaji i koji zahtjevi učenja stoje pred problemskom analizom?
- koje su potrebe i želje učenika u pogledu učenja na što ćemo postaviti težište u radu?
- koje ciljeve želimo ostvariti u procesu učenja (znanja, sposobnosti, vještine, uvide, kvalifikacije)?
- kojim putem ćemo ići, koje metode nam stoje na raspolaganju?
- kako ćemo se međusobno ophoditi (oblici socijalne interakcije)?

Sva ta pitanja i sadržaji moraju biti jasni i dostupni svim stranama u procesu učenja.

#### 4.3.3. Mediji u nastavi

Bitni aspekt živog učenja su pitanja i gradivo nastali u procesu pojedinačne ili grupne razrade nekog predmeta ili situacije s ciljem da se razgovara o određenim pitanjima. Za razliku od folija, tablica i drugih medija upotrebljenih kod živoga učenja, potreba za određenim medijem nastaje u samom procesu učenja. Mediji se zajednički oblikuju. Oni dokumentiraju strukture i aspekte koje su pronašli sami učenici.

<sup>64</sup> Usp. E. MEUELER, *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1993, str. 233.

Mediji koji se tu koriste razlikuju se od ostalih po tome što oni ne pojašnjavaju i ne dokumentiraju samo rezultate nego i konkretni proces učenja.<sup>65</sup>

#### 4.3.4. Učeničke metode

Subsidijarno planirani i organizirani proces učenja ne može uspjeti ukoliko se mijenjaju samo metode. Važnije je koje se metode variraju i s čije strane dolaze, nastavničke ili učeničke, i u kojoj mjeri one stimuliraju učeničku aktivnost. Takve metode nazivamo aktološke (actus = čin, djelo, način kojim tko što čini), za razliku od monoloških (frontalna nastava, predavanje) i dijaloških načina nastave (pitanje, razgovor).<sup>66</sup>

Kad se govori o učeničkim metodama, treba naglasiti da za živo učenje nije samo važno da nastavnik upotrijebi ispravnu metodu, nego je također važno da se učenik, na određeni način, služi tom metodom. Živo učenje obilježeno učeničkim aktivnostima moguće je samo ukoliko se učenik služi metodama tj. ukoliko nauči, usvoji metode samoorganiziranog sustavnog rada.

Kod tih, tzv. učeničkih, metoda riječ je o sličnim metodama kakve se koriste u školi ili na sveučilištu. Posrijedi je uvod u znanstveni rad, primjerice:

- metode prikupljanja u razumijevanju informacija (podcrtavanje teksta, rad s rječnicima, biblioteka),
- metode prerađivanja i pripremanja informacija (različiti članci, vizualni prikazi),
- metode planiranja rada, vremena i učenja (pamćenje, učenje napamet).<sup>67</sup>

Sustavno poticanje takvih i sličnih radnih tehnika može se promatrati kao bitan doprinos razvoju učeničke sposobnosti služenja metodama. Živi procesi učenja pretpostavljaju na određeni način, barem u natuknicama, postojanje odgovarajućih me-

toda koje rabe učenici. Živo učenje podrazumijeva da učenici mogu samoinicijativno ne samo preraditi sadržaj nego i usvojiti nužne tehnike rada.

Metodička kompetentnost obuhvaća danas više od spretnosti u radu s osnovnim tehnikama razrade informacija, ophođenju s njima i njihovoj prezentaciji. Prijeko potreban sastavni dio metodičke kompetencije i bitna pretpostavka razvijenih formi živoga učenja je sposobnost komunikacije i sposobnost učenja u najširem smislu. Učenici moraju biti upoznati s komunikacijskim tehnikama, dakle s načinom oblikovanja i odvijanja komunikacije u grupi. Oni će nadalje morati razumjeti kako nastaju komunikacijske poteškoće i kako ih valja nadvladati. Temeljna pretpostavka svega toga je transparentno oblikovanje procesa komunikacije, mišljenja i učenja. Stjecanje spomenutih kompetencija ide za tim da se učenike nauči suradnji, prilagođavanja grupi kako bi se lakše ostvario zajednički cilj. Da bi se to ostvarilo, potrebne su određene tehnike grupnoga rada. Učenici trebaju naučiti sljedeće:

- grupa prije početka svakog posla mora imati jasan cilj (što želi ostvariti),
- u grupi se moraju raspodijeliti uloge (tko je moderator, zapisničar...),
- mora biti jasan način rada (čime će se početi, koje su informacije potrebne),
- članovi grupe moraju dogovoriti pravila igre (kako će se ophoditi jedni s drugima, kako dugo se smije govoriti),
- treba se dogovoriti o rokovima (koliko vremena stoji na raspolaganju, koliko vremena je potrebno za pripremu i ostvarenje zadatka).

<sup>65</sup> R. ARNOLD – H.-J. MÜLLER, *Ganzheitliche Berufsbildung, nav. dj.*, str. 9.

<sup>66</sup> R. ARNOLD – I. SCHÜSSLER, *Wandel der Lernkulturen, nav. dj.*, str. 167.

<sup>67</sup> Usp. H. KLIPPERT, *Methodentraining, nav. dj.*

Ako postoji suglasnost o svim spomenutim metodama pristupa određenoj zadaći, onda se korisno mogu upotrijebiti aktološke učeničke metode. Živo učenje počiva na metodama koje aktiviraju učenike i zato je potrebno u većoj se mjeri naviknuti na njih, kako bi se živo učenje razvilo u trajan proces učenja u školi.

Novije metode stručne izobrazbe obilježene su time što one u većoj mjeri nastoje razviti metodičku kompetenciju učenika. Nije više nastavnik onaj koji raspolaze metodom nego se njome koristi i učenik, rekao bi Gaudig. Drugi će reći, s obzirom na školu, da su samo oni nastavnici »dobri« koji svoju metodičku kompetenciju uspiju prenijeti, posredovati učenicima.<sup>68</sup>

## 5. AKTUALNOSTI ZA VJERONAUKE

Iz dosadašnjeg izlaganja dadu se naznačiti, učiniti ću to samo u natuknicama, neke aktualnosti za vjeronauk s obzirom na novu kulturu učenja.

- Nova kultura učenja, prije svega, želi više aktivirati pojedinca, osokoliti ga ne samo da sluša nego i da progovori, da ne nauči samo čitati znakove vremena nego ih i pisati, postavljati.

- Vjeronauk stalno potiče učenike da, osim znanja, trebaju promišljati o stavovima i konkretno ih zauzimati. Tu se otvara širok prostor župnoj katehezi.

- Nova kultura učenja posebno ističe važnost odnosa za odgoj i obrazovanje. Vjeronauk, osim znanja, pruža orijentaciju, motivaciju, što bez uspostavljanja živog odnosa s osobom nastavnika teško ide.

- Vjeru, a onda i vjeronauk, nemoguće je živjeti bez drugoga, bez zajednice. Sučeljavanjem s drugima povećava se sposobnost za uspostavljanje i održavanje od-

nosa, za solidarnost, karitas, socijalna kompetencija, što je danas posebno aktualno i potrebno.

- Iz te usmjerenosti prema drugome proizlazi kultura dijaloga i ekumenizma. To posebno postaje aktualno u ovom našem svijetu sklonom globalizaciji koju se često razumije kao izjednačavanje a ne kao profiliranje pojedinca i društva.

- Vjera, a onda i vjeronauk, zna jako dobro što znači ne zaustaviti se, ne zatvoriti se u dosad postignuto, nego trajno ići dalje. Vjeronauk je uvijek otvoren za novo. Vjeronauk omogućuje kritičnost prema sebi, drugome i društvu.

- Vjeronauk nudi uzore, ideje koje daju dovoljno prostora nadanjima i očekivanjima koja nas dovode do naših granica, do transcencije. Ta dimenzija životu i stvarnosti daje novu perspektivu i dubinu.

## 6. UMJESTO ZAKLJUČKA

Nove kulture učenja će se razviti samo onda ukoliko ljudi, zaposleni u nekoj organizaciji, uspiju pronaći i razviti zajedničke slike budućnosti. Te slike ne traže samo pasivno podnošenje i nezainteresiran pristanak, nego identifikaciju i pravi angažman svakog pojedinca. I najkvalitetnije i najpoželjnije vizije mogu biti kontraproduktivne ukoliko su nametnute odozgo.<sup>69</sup>

Vizije, slike budućnosti služe kao orijentacijske točke svakodnevnog djelovanja. Školske zadaće i djelatnosti dobivaju svoj smisao ukoliko služe ostvarenju vizija. Vizije se ne dadu jednostavno prenijeti, one

<sup>68</sup> W. JANK – H. MEYER, *Didaktische Modelle*, nav. dj.

<sup>69</sup> Usp. P. SENGE, *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*, Stuttgart 1996, str. 19.



se razvijaju međusobnim slaganjem i zajedničkim iskustvima svih suradnika u konkretnim okvirnim uvjetima.

Da bi se došlo do jasne formulacije neke vizije, njenim protagonistima mora biti jasno nekoliko elemenata<sup>70</sup>:

– Važno je imati svoju filozofiju koja sačinjava okosnicu motivirajućih postavki, načela, vrednota i uvjerenja. Osnovno je pitanje: »Za koje vrednote i uvjerenja smo se spremni iskreno založiti?« Filozofija mora opisati svrhu svoga postojanja. Pripadnici takve filozofije morat će se pitati: »Što bi našoj sredini nedostajalo kad ne bi bilo naših obrazovnih ustanova?«

– Sudionici kulture učenja moraju se sporazumjeti o zajedničkim uzorima. Uzor, ideja vodilja, mora biti dovoljno vitalan i konkretan da bi mogao odražavati snove, nadanja i očekivanja. Glavno je pitanje: »Kako će izgledati kultura učenja sutrašnjice u kojoj bismo rado poučavali i učili?«

– Važno je voditi računa o sadašnjim i budućim okvirnim uvjetima jer će oni bit-

no utjecati na realizaciju naših vizija, naših uzora. Da bi uzor postao živ za sve sudionike i da bi ih mogao oduševiti, potrebno je da se on duboko ukorijeni u glavama i srcima svih nastavnika i učenika.<sup>71</sup>

Razvoj zajedničke vizije može se odvijati u tzv. kreativnim krugovima koji se mogu osnivati unutar institucija. Preduvjet takvog procesa jest da su se svi sudionici osvjedočili kako sami mogu oblikovati svoju budućnost i tako počnu snivati o živoj kulturi učenja.

U takvoj ćemo kulturi učenja najviše postići kad učenik usvoji, kada sigurno ovlada tehnikama duhovnoga rada koji će ga dovesti do toliko željene samostalnosti i kreativnosti.

<sup>70</sup> Usp. J. C. COLLINS – J. I. PORRAS, *Werkzeug Vision*, u: »Harvard Manager« 4(1992), str. 108.

<sup>71</sup> Usp. U. HAMEYER – M. SCHRATZ, *Schulprogramme- Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule*, u: H. ALTRICHTER (ur.), *Handbuch zur Schulentwicklung*, Innsbruck 1997.