

Marko Turk\*

## PREDLOŽAK ZA ANALIZU (PEDAGOŠKOG) PROBLEMA IZ PERSPEKTIVE TEORIJA ODGOJA: PRIMJER ŠKOLSKE LEKTIRE

---

**Sažetak:** *Problem školske lektire i njezina ocjenjivanja predstavlja ne samo stručni, jezično-metodički ili didaktičko-dokimološki, već i opće pedagoški problem. Kritičari školske lektire ističu njezinu zastarjelost i fokusiranost na tradiciju dok zagovornici ističu potrebu stjecanja općekulturnih i općedruštvenih znanja kojih je školska lektira dio. U takvim previranjima školska lektira postaje ili bi trebala postati predmetom bavljenja stručnjaka različitih područja – metodičara književnosti, antropologa, povjesničara, psihologa i pedagoga. Budući da je interes potonjih u hrvatskom znanstveno-istraživačkom prostoru izostao, problem prikazan u ovom radu analiziran je u okvirima triju temeljnih teorija odgoja – duhovnoznanstvene, kritičko-racionalističke (empirijske) i emancipatorske znanosti o odgoju.*

*U tom kontekstu, cilj je ovoga rada temeljem analize slučaja problema školske lektire kod učenika gimnazije kontekstualizirati i analizirati navedeni problem u okvirima temeljnih teorija odgoja. Navedena će analiza poslužiti kao predložak mogućeg okvira primjenjivog i za analizu drugih pedagoških odnosno odgojno-obrazovnih problema.*

**Ključne riječi:** *školska lektira, problem ocjenjivanja školske lektire, teorije odgoja: duhovnoznanstvena, kritičko-racionalistička (empirijska) i emancipatorska, predložak za analizu.*

---

### 1. Uvod ili opis (istraživačkog) problema

Učenici trećih razreda gimnazija u Republici Hrvatskoj u okviru predmeta Hrvatski jezik kao obvezatni dio nastavnog programa unutar nastavnog područja Hrvatska i svjetska književnost<sup>1</sup> imaju obvezu čitanja propisanih književnih djela

---

<sup>1</sup> Obvezni dijelovi nastavnog programa te nastavna područja propisani su *Nastavnim programom za gimnazije* odnosno posebnim programima za pojedine nastavne predmete. Nastavni programi za sve nastavne predmete, uključujući i Hrvatski jezik, dostupni su te za potrebe ovog rada preuzeti s mrežnih stranica Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

nacionalne i svjetske književnosti – školske lektire. Problem<sup>2</sup> koji će se analizirati za potrebe ovog rada uočen je i bit će analiziran na primjeru N. N. (17)<sup>3</sup>, učenika trećeg razreda gimnazije. Stoga je cilj ovoga rada temeljem analize slučaja problema školske lektire kod učenika gimnazije kontekstualizirati i analizirati navedeni problem u okvirima triju temeljnih teorija odgoja: duhovnoznanstvene, kritičko-racionalističke (empirijske) i emancipatorske znanosti o odgoju.

N.N. (17) učenik je prirodoslovno-matematičkog smjera jedne riječke gimnazije. Naučio je čitati još kao predškolsko dijete. Tijekom mlađih razreda osnovne škole čitao je opsežne knjige (primjerice, sva izdanja *Harryja Pottera*, *Tri prijatelja*, itd.). Ulaskom u starije razrede osnovne škole čitanje izvan zadane lektire smanjuje se, a tijekom srednjoškolskog obrazovanja gotovo potpuno prestaje. Rađa se i snažan otpor prema čitanju (književnih djela) uopće, posebno prema čitanju školske lektire. Za naglasiti je kako učenik u svoje slobodno vrijeme redovito čita i kupuje stručne knjige iz područja koja ga zanimaju te mu čitanje kao takvo ne stvara otpor ili problem.

Spomenuti se otpor, prema njegovim riječima, javlja zbog niza razloga, ali dominantno zbog stava da predmetna nastavnica svojim pristupom u procjeni i analizi književnog djela s učenicima nije u mogućnosti diferencirati učenike koji su zaista pročitali književno djelo od onih koji su se služili različitim mrežnim sažetcima, priručnicima i slično. Budući da formalna motivacija od strane nastavnice ne postoji (u većini slučajeva svi dobiju iste ocjene), kod učenika se javlja otpor prema čitanju lektire. Uz to, lektira mu je krajnje neatraktivna, nerijetko nerazumljiva te čitanje lektire smatra gubitkom vremena, i vrlo će često učenici utrošiti jednako vrijeme na pronalaženje informacija o djelu kojega trebaju pročitati kao što bi ga utrošili na čitanje u koje se ne žele upustiti. Pristupom u kojem ne postoji formalna motivacija,<sup>4</sup> nastavnica kod učenika stvara otpor prema čitanju lektire, ali i prema čitanju uopće, što može stvoriti negativan stav prema čitanju u budućnosti.

---

<sup>2</sup> Valja istaknuti kako će se odabrani problem analizirati isključivo na temelju iskustava jedne opisane strane – učenika. U ovom kontekstu promišljanja nastavnice ostaju nam nepoznata te će se za potrebe ovoga rada o njima promišljati samo na razini osnovnih informacija. Za dublja i sustavnija istraživanja problem bi valjalo promotriti obostrano. Za potrebe ovoga rada s učenikom je proveden nestrukturirani istraživački intervju kojim su se htjela ispitati osnovna čitalačka iskustva učenika te njegova iskustva u ocjenjivanju školske lektire.

<sup>3</sup> Kako bi se postigao što veći stupanj anonimnosti, u radu će se navoditi proizvoljni inicijali učenika čiji je slučaj analiziran. Točni podaci o učeniku te školi poznati su autoru ovoga rada.

<sup>4</sup> Istraživanja pokazuju (Benček i Marenić, 2006; Trškan, 2006) da kod učenika osnovne i srednje škole najznačajniji motivacijski faktor predstavlja upravo ocjena kao oblik formalne motivacije za učenje

## 2. Analiza problema iz perspektiva teorija odgoja

### 2.1. Duhovnoznanstvena pedagogija

Duhovnoznanstvena pedagogija zasniva se na snažnom zaokretu od normativne pedagogije zasnovane na tradiciji herbartianizma te svoju polaznu točku pedagoške teorije temelji na konkretnim pedagoškim situacijama (Köning i Zedler, 2001). Polazišna osnova za pedagošku teoriju odgojna je stvarnost kao smislena cjelina dok se za teorijska razmatranja rabe „iskustva zastarjele metodike u nastavi, iskustva s problemima u obitelji ili skrbničkom odgoju“ (Köning i Zedler, 2001: 102). U tom kontekstu problem čitanja te pristupa analizi školske lektire može se smatrati iskustvom zastarjele metodike u nastavi, pritom ne zaboravljajući kako je ovdje riječ o specifičnoj metodici ili, kako je Lienzen (1986, u: Gudjons, 1994) naziva, strukovnoj didaktici<sup>5</sup> hrvatskog jezika i književnosti. Daljnja analiza ovoga problema temeljit će se na četirima koracima „...istraživačke metodologije hermeneutičkog postupka koji duhovnoznanstvena pedagogija primjenjuje pri razumijevanju odgojne stvarnosti“ (Köning i Zedler, 2001: 107).

*Promatranje konkretne situacije* prvi je korak istraživačke metodologije. Köning i Zedler (2001) ističu da svatko tko pokušava razumjeti druge osobe shvaća taj postupak na temelju neposrednog iskustva. Osobu mora vidjeti, čuti, s njom razgovarati, pratiti njezinu neverbalnu komunikaciju, kako bi shvatio što se u njoj zbiva, kakva su njezina očekivanja, strahovi, ciljevi i bojazni. Takav se postupak u području istraživanja društvenih znanosti naziva sudjelujuće promatranje. Ističe se kako je sudjelujuće promatranje „...poseban oblik promatranja društvene stvarnosti koje predviđa uključivanje istraživača u društvenu grupu i u društvenu situaciju koje su objekt istraživanja. Sudjelujuće promatranje, za razliku od drugih oblika promatranja, ne događa se u laboratoriju nego u stvarnom životu“ (Gilli, 1974: 100). U Nohlovu smislu sudjelujuće promatranje istodobno uključuje interpretaciju i tumačenje određene (pedagoške) situacije – „Mi zapažamo niz očitovanja koja zajedno daju ukupnu sliku“ (Köning i Zedler, 2001: 108).

Temeljni je problem<sup>6</sup> nemogućnost nastavnice da diferencira učenike koji su pročitali književno djelo od onih koji su se služili mrežnim sažecima, priručnicima za lektiru i sličnim izvorima. Sve ostalo može se interpretirati kao posljedica/e te će kao takve biti i analizirane. Navedenu situaciju tumačit će se kroz aspekt

<sup>5</sup> Strukovna didaktika znanost je o planskom, institucionaliziranom poučavanju i učenju specijalnih skupina zadataka, problema i stvarnih područja. Jednostavnije, pojedinačne strukovne didaktike bave se nastavnim u različitim (školskim) strukama (predmetima) – tako, uostalom, pokazuje i praktička izobrazba za praksu na visokim učilištima (Gudjons, 1994).

<sup>6</sup> Valja istaknuti kako se zaključuje na temelju opisane situacije, a ne stvarnog sudjelujućeg promatranja.

pedagoškog odnosa kao temeljnog koncepta duhovnoznanstvene pedagogije (Köning i Zedler, 2001). Pedagoški je odnos poseban tip međuljudskog odnosa koji se uspostavlja radi pomoći i podrške djeci i mladima kako bi oni mogli optimalno razviti svoje prirodne (ljudske) mogućnosti (Bašić, 1999). Temeljem ovakvog objašnjenja moguće je zaključiti kako pravi pedagoški odnos između N. N. (17) i predmetne nastavnice ne postoji jer se nastavnica ne percipira kao ona koja direktno ili indirektno pruža pomoć i podršku u učenju (čitanju lektire).

Pedagoški je odnos duhovnoznanstvena pedagogija opisala modelom pedagoškog odnosno didaktičkog trokuta, pomoću kojega je moguće povezati iskaze o sadržajima (programu) učenja, institucijama, o nastavi, odgoju i obrazovanju, o društvu, kulturi i pojedincu te o njihovim međusobnim vezama (Bašić, 1999). Temeljne veličine u pedagoškom (didaktičkom) trokutu jesu društvo, kultura i odgajnik. Primijenjeno na opisanu situaciju, pedagoški trokut čine: N. N. (17) – odgajnik, predmetna nastavnica – društvo i školska lektira – kultura. Detaljnija analiza problema bit će provedena na razini strukturnih odnosa, tj. odnosa između temeljnih veličina (društvo, kultura, odgajnik) (Bašić, 1999).

Iz perspektive strukturnog odnosa nema odgajatelja bez odgajnika i obrnuto – nema poučavanja bez učenika, ali učenje može nastupiti i bez poučavanja. U tom odnosu odgajatelj i odgajnik međusobno i glede kulture zauzimaju sasvim određene pozicije (Bašić, 1999). Ista autorica naglašava kako: a) učenik nema izravan pristup kulturi odnosno predmetu učenja koji obuhvaća vrlo različite sadržaje: znanja, umijeća, vrijednosti, stavove itd.; uz pomoć pedagoški kompetentnog odraslog čovjeka on dolazi u kontakt s predmetom učenja i b) učitelj se nalazi „između“: istodobno je u odnosu s učenikom i u odnosu prema kulturi; njegova je uloga da zastupa kulturu s jedne i odrastajućeg čovjeka s druge strane.

Promatrano iz perspektive opisanog problema u strukturnom odnosu, moglo bi se iznijeti suprotno promišljanje. Iz opisanog primjera nije moguće spoznati kakav odnos odgajatelj – predmetna nastavnica ima prema odgajniku – N. N. (17) jer je njezin odnos na razini povratne informacije – ocjene jednak prema svim odgajanicima u toj skupini. Ono što je moguće uočiti jest indirektni otpor odgajnika prema odgajatelju koji se direktno ne reflektira na njihov odnos, već posljedično utječe na stav odgajnika prema kulturi – školskoj lektiri. Također, kao početnu premisu nije moguće zauzeti stav kako učenik nema izravan pristup kulturi odnosno predmetu učenja. Ako promatramo kontekstualno, a ne samo (usko) predmetno, kulturu čine knjige i izvori koje odgajnik čita izvan školske lektire. Stoga nije moguć zaključak da tek preko odgajatelja – pedagoški kompetentne odrasle osobe, odgajnik dolazi u kontakt s predmetom učenja. Različiti oblici e-učenja, iskustveno učenje, vršnjačko učenje i slično, samo su neki od oblika putem kojih odgajnik može doći u kontakt s kulturom –

predmetom učenja. Navedeno predstavlja i argument „protiv“ druge premise. Učitelj – odgajatelj nalazi se „između“ odgajanika i kulture, no njegova uloga nije uvijek ekvivalentna promišljanjima i stavovima obiju strana. Primjerice, moguće je da odgajatelj zastupa kulturu koja prema njegovim osobnim ili profesionalnim promišljanjima može biti u suprotnosti interesima ili stavovima odgajanika. Iz analiziranog primjera vidimo kako odgajaniku čitanje školske lektire nije nimalo atraktivno i motivirajuće. Ovdje se postavlja pitanje nije li uloga odgajatelja da modificira kulturu te je prilagođava vremenu u kojem se ona „konzumira“ čineći je bližom okruženju i odgajaniku. Na taj način odgajatelj zastupa kulturu pritom vodeći brigu o potrebama i mišljenjima odrastajućeg čovjeka.<sup>7</sup>

Drugi korak istraživačke metodologije jest *posezanje za vlastitim iskustvima*. Köning i Zedler (2007) ističu kako osobe pri tumačenju značenja posežu za vlastitim iskustvom. U pravilu mnogo nam je lakše protumačiti postupke osoba koje su nam slične i bliske te pripadaju našoj (društvenoj, odgojno-obrazovnoj ili drugoj) skupini, nego shvatiti tuđinske skupine ili strane kulture. Za duhovnoznanstvenu pedagogiju to „uživljavanje u nekog drugog“ predstavlja osnovno hermeneutičko pravilo razumijevanja. Primjerice, kako navode isti autori, važno je da sudac za maloljetnike ima vlastito dječjačko iskustvo i da je sam počinio sve ono za što kasnije treba izricati presudu.

Definirani problem analiziran iz perspektive drugog koraka istraživačke metodologije postavlja predmetnu nastavnicu u središte. Međutim, nemoguće je konačno zaključivati o tome poseže li za vlastitim iskustvom. Temeljem opisanog moguć je zaključak da je prisutnost vlastitog (školskog) iskustva izostala jer bi u suprotnom nastavnica mogla pretpostaviti, a posljedično i detektirati, učenike koji su pročitali književno djelo odnosno one koji su se služili različitim priručnicima ili mrežnim izvorima. Također, služeći se vlastitim (školskim) iskustvom nastavnica bi mogla pretpostaviti kako većini učenika sadržaj školske lektire nije atraktivan za čitanje te bi ga dodatnim motivirajućim aktivnostima mogla, odnosno trebala, učiniti zanimljivijim. Moguć je i zaključak da je (školsko) iskustvo nastavnice dominantno pozitivno u odnosu na čitalačko okruženje i školsku lektiru. U tom slučaju značajniji su problem, ranije spomenute, nastavničke kompetencije te uzajamnost odnosa između odgajatelja i odgajanika.

Kyriacou (2001) ističe kako je jedna od temeljnih nastavnih kompetencija mogućnost ocjenjivanja učeničkog napretka. Budući da se navedena kompetencija kod predmetne nastavnice ne ostvaruje na adekvatan način, bilo

---

<sup>7</sup> Iako je u prvom koraku analizirana posljedica, a ne temeljni problem, zaključci mogu biti indikativni za iduće korake analize te ukazivati na neke strukturalne probleme nacionalnog obrazovnog sustava (primjerice: aktualnosti i primjerenosti sadržaja školske lektire ili nastavničke kompetencije nastavnika).

bi potrebno razmotriti i problematizirati uzroke takvoga stanja.<sup>8</sup> Na uzajamnost odnosa između odgajatelja i odgajanika ukazuje Bašić (1999) polazeći od etičke norme „raditi za dobro učenika“ koja uključuje ne samo obrazovne ciljeve, nego i sadržaje, medije, metode i socijalne oblike odgajanja odnosno poučavanja i učenja. Ovdje je, kako se ističe, iznimno važna dvosmjerna komunikacija i dijalog između odgajatelja i odgajanika. U opisanom primjeru, iako ona postoji nije primjerena te ne ispunjava svoju (nastavnu) svrhu.

*Posezanje za zajedničkim iskustvima* treći je korak istraživačke metodologije. Köning i Zedler (2007) naglašavaju kako Dilthey ovdje koristi izraz „objektivni duh“, a koji predstavlja zajedničko obilježje nekog povijesno uvjetovanog kulturnog prostora. Za ovaj korak istraživačke metodologije potrebno je uzeti u obzir sva pravila i društvene, gospodarske te političke danosti kako bi se mogli razumjeti nečiji postupci.

Iako ključni problem nije moguće analizirati temeljem ovoga koraka, moguće mu je pristupiti iz širega, kontekstualnog, pristupa. Aktualnost čitanja školske lektire u nacionalnom znanstvenom i stručnom istraživačkom prostoru do sada je rijetko obrađivana (Jurđana, 2010). Istraživanja (Hameršak 2006; Lazzarich 2011; Vrnjковиć 2011) najčešće su se bavila pristupima u analizi školske lektire, što je zasigurno vrijedan doprinos razvoju metodike hrvatskog jezika i književnosti. S druge pak strane, internetski forumi te rasprave na popularno-znanstvenim tribinama propituju aktualnost školske lektire te ukazuju na upitan pristup njezinoj analizi. Iz perspektive brzo promjenjivog života u 21. stoljeću, ali ne zanemarujući potrebu stjecanja općih kompetencija odnosno opće kulture mladih, ipak je moguće postaviti tvrdnju za promišljanje: „Isto književno djelo čita/čitani su i obrađuje/ obrađivali su na isti ili vrlo sličan način, N. N. (17), autor ovoga teksta – M. T. (29), otac autora ovoga teksta (60) i djed autora ovoga teksta (82)“. Ovaj primjer ukazuje na očitu zastarjelost pristupa u metodici nastave, ali i na očito legitimiranje pravilnikom – Nastavnim programom za gimnazije, i od strane škole i predmetne nastavnice koji niti ne pokušavaju učiniti lektiru bližom učenicima.

Problem zastarjelosti pristupa u metodici nastave ogleda se i u činjenici na koju upozorava Grosman (2010). Autorica ističe kako su učenicima prije svega zanimljivi oni tekstovi i njihovi elementi koji su za njih neposredno važni te su im razumljivi na osnovi vlastitog iskustva. Na taj način kod učenika postupno potičemo uvjerenje da umjetnička priča može biti zanimljiva i za život, a ne samo kao predmet školskog razgovora. Ovaj primjer povezuje drugi i treći korak istraživačke metodologije te u ovom specifičnom slučaju naglašava važnost ne samo osobnih iskustava odgajatelja-nastavnika nego i odgajanika-učenika te njihovo povezivanje s kulturom-kontekstom i okruženjem.

<sup>8</sup> U nastavku ovoga rada neće se detaljnije problematizirati pitanje nastavničkih kompetencija, međutim, ovaj primjer može biti poticaj za neke buduće radove odnosno istraživanja.

Četvrti korak istraživačke metodologije ističe *potrebu uvažavanja povijesnog razvitka* Köning i Zedler (2007). Naglašava se kako je ponašanje pojedinca rezultat društvenog i osobnog razvojnog procesa. Nužno je shvatiti trenutno važeće norme i shvaćanja, ali i dosadašnji razvoj pojedinaca, iskustva i doživljaje kako bi se shvatilo njihovo ponašanje ili razmišljanje.

Opisani problem iz perspektive četvrtog koraka moguće je promatrati iz dviju perspektiva – nastavnika i učenika, te njihova „povijesnog“ razvoja. Razvidno je da predmetna nastavnica njeguje ustaljeni i nepromjenjivi pristup analizi i vrednovanju školske lektire. Na taj način stvara svoj osobni kanon koji je s obzirom na okruženje neprihvatljiv i nepoticajan za učenike. Očito je da se (povijesni) razvitak metodičkog pristupa nastavnice nije mijenjao kroz godine te ne odgovara trenutno važećim normama i shvaćanjima. Može se pretpostaviti kako je perspektiva poučavanja nastavnice ostala na razini transmisije s dominantnom predanošću sadržaju i građi, a ne učenicima (Pratt, 2006). Na taj način diskutabilan je pedagoški autoritet nastavnice (Bašić, 1999) kojim bi trebala izgrađivati kritički i stvaralački odnos prema svijetu kod svojih učenika.

S druge strane, N. N. (17) učenik je koji odrasta u čitalačkom okruženju i za to dobiva poticaj iz svoje neposredne okoline – obitelji.<sup>9</sup> Za očekivati je da mu čitanje školske lektire ne bi trebalo predstavljati problem. Međutim, izvanjski faktor koji se ovdje javlja jest školsko okruženje odnosno vanjska motivacija te već spomenuta mogućnost poistovjećivanja s književnim djelom odnosno radnjom. U tom trenutku ključna je uloga nastavnika odnosno nastavne tehnologije kao motivacijskog faktora. Stoga, nameće se zaključak sličan promišljanju koje iznosi Grosman (2010: 134): „U prošlosti su neuspjeh u odgojno-obrazovnom procesu i uzroke za neuspjeh svaljivali samo na učenika i pripisivali ih njegovu nezanimanju, nesudjelovanju (...) a možda i zanimanju za izvanškolske aktivnosti i manjkavoj odgojnoj ulozi roditelja. Čini se da tek onda kad neuspjeh na nekom području postane masovna i opća pojava počnemo tražiti dublje uzroke za njega i da tek tada posumnjamo u sposobnost odgojno-obrazovnih ustanova da se prilikom obavljanja svojih odgojnih zadataka prilagode društveno i kulturno uvjetovanim potrebama za znanjem“.

Kritika duhovnoznanstvene pedagogije upozorava na metodološku manjkavost, nedostatak znanstvenosti i objektivnosti. Zamjeraju da je odgoj smješten u „...preddruštveni, nepolitički prostor izvan odnosa moći, u kojem bi se dijete moglo razvijati za ‘svoje dobro’, samo kad bi se odgajatelj odlučio ostvariti ‘bit odgojnog odnosa’...“ (Mollenhauer, 1973: 14, u: Koenig i Zedler, 2007: 135). Kritička znanost o odgoju ukazala bi ovoj nastavnici na zanemarivanje

<sup>9</sup> Temeljem informacija dobivenih iz provedenog intervjua s učenicom ustvrđeno je da učenik odrasta uz oba visokoobrazovana roditelja – sveučilišna profesora.

povezanosti kulture/društva/okruženja i odgoja. Međutim, ni kritička znanost o odgoju nije pronašla odgovarajuća rješenja ovih i sličnih problema.

## **2.2. Kritičko-racionalistička (empirijska) znanost o odgoju**

Za razliku od duhovnoznanstvene pedagogije, koja propituje bit odgoja i unaprjeđenje razvoja pojedinca te društva u cjelini, kritičko-racionalistička znanost o odgoju ograničava se na promatranje – istraživanje odgojne zbiljnosti (Bašić, 1999). Svoje utemeljenje pronalazi u eksperimentalnoj (laboratorijskoj) pedagogiji<sup>10</sup> te modelu tzv. terenskog istraživanja<sup>11</sup> (Koenig i Zedler, 2007). Ključni trenutak razvoja teorijskog koncepta kritičko-racionalističke znanosti o odgoju predstavljaju radovi Wolfganga Brezinke, kojega se može nesumnjivo smatrati najistaknutijim predstavnikom kritičko-racionalističke znanosti o odgoju (Bašić, 1999; Gudjons, 1994).

Analizi opisanog problema pristupit će se na temelju koncepta kritičko-racionalističke znanosti o odgoju, koji odgajanje smatra promjenom ponašanja odnosno organiziranim učenjem (Bašić, 1999). U kontekstu društveno-generacijskog aspekta odgoja Bratanić (1993) naglašava kako je riječ o procesu prijenosa iskustava s ciljem osposobljavanja i razvijanja pojedinca. Brezinka (1978, u: Bašić, 1999) ističe kako je odgojno djelovanje svjesno, svrhovito, ciljano, racionalno djelovanje odnosno da su to djelatnosti kojima ljudi pokušavaju unaprijediti ličnosti drugih ljudi. U skladu s navedenim Bašić (1999) zaključuje o četirima obilježjima temeljem kojih se odgajanje izdvaja u posebnu klasu socijalnih djelatnosti: (1) odgajateljeva namjera unaprjeđivanja osobnosti drugih ljudi, (2) promjena strukture dispozicija za doživljavanje i ponašanje odgajnika kao cilj, (3) djelatnost je po naravi, nastojanje odnosno pokušaj, (4) dispozicijska i pozicijska razlika između subjekta i objekta odgajanja.

*(1) Odgajateljeva namjera unaprjeđivanja osobnosti drugih ljudi.* Odgajateljeva namjera smatra se temeljnim razlikovanjem odgajanja, a u odnosu na bilo koju drugu socijalnu djelatnost. Odgajanje se, kako ističe Bašić (1999), ne može neposredno opažati, nego o njemu zaključujemo tek posredno, na temelju odgajateljeve interpretacije djelatnosti u kontekstu cjelokupne situacije. Samo u slučaju da jedan čovjek ili skupina ljudi namjerava izazvati pozitivnu promjenu dispozicijske strukture drugog čovjeka, možemo govoriti o odgajanju. U skladu s navedenim, autorica ističe kako je odgajanje pomoć u učenju koja se, kao organizirana djelatnost, može neposredno opažati i promatrati. S druge pak strane, pojam učenja, na koji se

<sup>10</sup> U eksperimentalnoj pedagogiji promatranje i eksperiment smatraju se temeljnim istraživačkim metodama koje se najčešće provode u laboratorijskom okruženju (Koenig i Zedler, 2007).

<sup>11</sup> Dok eksperimentalna pedagogija razvija model laboratorijskog ispitivanja kako bi što preciznije obuhvatila pojedine čimbenike, Else i Peter Peterson stvorili su model tzv. terenskog istraživanja koje se odvija u realnim nastavnim situacijama (Koenig i Zedler, 2007).



oslanja kritičko-racionalistička znanost o odgoju, složeni je konstrukt te predmet istraživanja brojnih autora (Bakovljević, 1984; Filipović, 1980; Giesecke, 1993; Poljak, 1985; Švajcer, 1989). Međutim, svi oni suglasni su da je učenje „...produktivna i na promidžbu upućena sposobnost čovjeka da gradi, odnosno mijenja predodžbe, navike, stavove, načine ponašanja i sposobnosti“ (Giesecke, 1993: 42). Može se stoga zaključiti da je učenje hipotetički konstrukt (Bašić, 1999) koji opisuje proces relativno trajne (unaprijeđene) promjene ponašanja.

Međutim, „unaprijeđivanje“ ponašanja ostaje otvoreno i odgojni se ciljevi strogo definicijom ne mogu obuhvatiti, već mogu biti (samo) predmetom njezina istraživanja. U tom kontekstu zahtjev kritičko-racionalističke znanosti o odgoju koji upućuje na vrijednosno neutralnu definiciju odgoja ostaje neispunjen (Bašić, 1999).

(2) *Promjena strukture dispozicija.* U skladu sa snažnim utemeljenjem u biheviorističkoj znanosti o odgoju i svojem instrumentariju, Brezinka vidi odgajateljevu namjeru u nastojanju da pridonese promjeni ponašanja ličnosti, tj. promjeni dispozicije strukture ličnosti (Bašić, 1999). Pod time podrazumijeva izgradnju, stabilizaciju i diferenciranje postojećih, društveno vrijednih i prihvatljivih dispozicija, zatim stvaranje i usavršavanje novih pozitivnih te uklanjanje negativnih dispozicija. Navedeno dovodi do zaključka kako se odgojna djelatnost treba orijentirati na unaprijed postavljene odgojne ciljeve odnosno društveno-kulturne norme i vrijednosti.

(3) *Odgajanje kao pokušaj.* Odgojnu djelatnost u kontekstu ovog obilježja određuje „pokušajni karakter odgajanja“ (Bašić, 1999). Pokušaj ovdje predstavlja unaprijeđivanje ponašanja druge osobe u skladu s predodžbom odgojnog cilja. Na taj način Brezinka ističe problem nemogućnosti potpunog poznavanja kauzalnih odnosa te upućuje na to da se odnos ako-onda nikada sa sigurnošću ne može ozbiljiti. Ovo potonje ukazuje na upitnost logičke ekvivalencije<sup>12</sup> u kontekstu pedagogije odnosno odgoja i obrazovanja. Posljedično, navedeno predstavlja nemogućnost normiranja odnosno matematički preciznog definiranja odgoja ili bilo kojeg drugog pedagoškog pojma.

(4) *Razlika u strukturi dispozicija i pozicija između odgajatelja i odgajanika.* Polazište ove razlike predstavlja antropološka pretpostavka o odgajanikovoj nerazvijenosti te odgajatelju kao punoljetnoj osobi sposobnoj za djelatnost odgajanja, koji poznaje cilj i način njegova ostvarivanja<sup>13</sup> (Bašić, 1999). Međutim,

<sup>12</sup> Ekvivalencija redom iskaza p i q jest iskaz „p akko q“, koji je točan ako i samo ako su ili oba iskaza točna ili oba iskaza netočna.

<sup>13</sup> Ovakvo utemeljenje opisani primjer koji predstavlja temelj ove analize u startu (logički) poništava i konkluziju čini nevaljanom. Nemoguće je pretpostaviti da odgajatelj uistinu poznaje cilj i način njegova ostvarivanja. On(a) to može znati deklarativno (naučeno), međutim, iz primjera je očito da je način ostvarivanja cilja predmetne nastavnice neprimjeren za sve učenike. Stoga razlike u strukturi postoje, ali one nisu uvijek u odnosu kakav je ovdje opisan.

znanstveni pojam odgoja spojiv je s činjenicom da odgajatelj ili odgajanih stoje jedan s drugim u odnosu uzajamnog djelovanja, socijalne interakcije pri čemu su izloženim međusobnim utjecajima. Navedeno je u bliskoj vezi i s interakcijsko-komunikacijskim aspektom odgoja (Bratanić, 1993) koji naglašava dijalektičku povezanost obiju strana te njihovu međusobnu uvjetovanost. Međutim, odgoj se, kako ističe Brezinka (1978, u: Bašić, 1999), ne može izjednačiti s komunikacijom i socijalnom interakcijom, već utjecajem na socijalne interakcije i oblikovanje komunikacije.

U skladu s navedenim odrednicama kritičko-racionalističke znanosti o odgoju te činjenicom o snažnoj istraživačkoj metodologiji utemeljenoj na biheviorističkoj znanosti (Koenig i Zedler, 2007), razvidno je kako bi pristup analizi problema bio (empirijsko) istraživački. Opis problema istraživaču kritičko-racionalističke afilijacije bio bi dovoljan za postavljanje smjernica budućeg rada. Kako bi postigao kriterije valjanosti – objektivnost, pouzdanost i validnost, koji predstavljaju temelj u empirijskim društvenim istraživanjima (Koenig i Zedler, 2007; Milas, 2009), (empirijski) istraživač izradio bi plan u 8 koraka istraživačke metodologije biheviorističke znanosti o odgoju<sup>14</sup> (Koenig i Zedler, 2007).

U skladu s tradicijom empirijskih društvenih znanosti, na početku empirijskog istraživanja uvijek stoji hipoteza – pretpostavka o međusobnoj povezanosti različitih čimbenika (Koenig i Zedler, 2007). U opisanom primjeru to bi bila hipoteza o uzročnoj vezi između stava učenika prema čitanju školske lektire te načina procjene i analize pročitane književnog djela od strane nastavnika. Iz definirane hipoteze(a) istraživač bi definirao zavisnu i nezavisne varijable. Zavisna varijabla temeljem opisa problema bila bi stav prema čitanju školske lektire, a nezavisne, ovisno o tome što istraživač smatra ključnim istražiti, mogu biti radni staž (iskustvo) nastavnice, veličina grupe itd. Za pretpostaviti je kako bi se u kontekstu operacionalizacije varijabli te opisanog problema empirijski istraživač odlučio za operacionalizaciju pomoću sustavnih promatranja i upitnika (Koenig i Zedler, 2007). Prije samog provođenja sustavnog promatranja situacije iznimno je važno ustvrditi pokazatelje istraživanog problema. Atteslander (1995: 262, u: Koenig i Zedler, 2007: 63) ističe: „...pokazatelji se moraju jednoznačno definirati: mora postojati mogućnost opažanja da li se određeni pokazatelj pojavljuje ili ne; pokazatelje moramo tako odrediti da doista budu relevantni u odnosu na izvorni pojam“. Kao i kod promatranja, i kod upitnika je potrebno „...odrediti niz konkretnih pitanja, a odgovori na ta pitanja se definiraju kao pokazatelji za temeljne pojmove“ (Koenig i Zedler, 2007: 64). Nakon toga slijedio bi postupak kvantifikacije. Pretpostavka je da bi se istraživač u upitniku odlučio za ordinalnu

<sup>14</sup> Navedeni plan uključuje: tvorbu hipoteza, operacionalizaciju nezavisnih i zavisnih varijabli, kvantifikaciju, utvrđivanje uzorka ponašanja, utvrđivanje istraživačkog nacrt, provedbu predtestiranja, provedbu ispitivanja te obradu podataka (Koenig i Zedler, 2007).

ljestvicu (postupak stupnjevanja i semantičkog diferencijala) odnosno ljestvicu proporcija ili razmjera za sustavno promatranje (Koenig i Zedler, 2007).

Sljedeći korak koji bi istraživač trebao poduzeti jest utvrđivanje uzorka ponašanja. U ovom koraku trebao bi odlučiti koje će osobe obuhvatiti upitnikom odnosno promatrati te u kojim će situacijama provoditi ispitivanje (Koenig i Zedler, 2007). Ono što bi bilo ključno za definirani problem jest da istraživač provede ispitivanje stavova i mišljenja učenika prema čitanju školske lektire i čitanju uopće, razreda koji polazi N.N. (17) te ostalih razreda kojima dotična nastavnica predaje. Sustavno promatranje načina rada predmetne nastavnice te reakcija učenika trebalo bi provesti na isti način.<sup>15</sup> U idućem koraku istraživač bi ustvrdio istraživački nacrt. Ovdje bi odlučio hoće li se istraživanje provoditi jednokratno ili u različitim vremenskim razdobljima te hoće li se uspoređivati različite skupine. U kontekstu definiranog problema pretpostavka je da bi se odlučio za transverzalno istraživanje. U ovom slučaju se sva ispitivanja ili promatranja provode samo u jednom trenutku ili kratkom vremenskom razdoblju (Koenig i Zedler, 2007). Ako bi rezultati istraživanja ukazali potrebu usavršavanja rada nastavnice te se ona uputila na dodatnu edukaciju, istraživanje bi valjalo ponoviti u longitudinalnom obliku. Dakle, upotrijebiti dobivene rezultate istraživanja, ponoviti isto istraživanje nakon završetka edukacije te usporediti dobivene rezultate i ukazati na promjene.

U šestom koraku sugerira se provedba pretestiranja. Koenig i Zedler (2007) ističu kako se u pravilu preporučuje da cjeloviti model ispitivanja najprije bude iskušan na malom broju osoba. Ovdje je važno dati odgovore na sljedeća pitanja: Jesu li kategorije promatranja prikladne? Jesu li pojedina pitanja iz upitnika jednoznačna ili dvosmislena? Može li se promatranje uopće provesti? Pojavljuju li se posebne smetnje? Temeljem opisanog problema te pretpostavki iz ranije opisanih koraka, istraživač bi pretestiranje mogao provesti na jednom od razreda ili slučajnom uzorku učenika jednog razreda.

Posljednja dva koraka prema Koenigu i Zedleru (2007) čine provedba ispitivanja i obrada podataka. Nakon provedbe istraživanja, a prema predviđenim načinima operacionalizacije, istraživač bi se (vjerojatno) odlučio za kodiranje podataka iz upitnika odnosno interferencijsko-statističku obradu rezultata promatranja.

U skladu s prikazanom analizom u kontekstu kritičko-racionalističke (empirijske) znanosti o odgoju, razvidna je nemogućnost zaključivanja o opisanom problemu bez provedbe (empirijskog) istraživanja i analize stvarnog stanja.

---

<sup>15</sup> U tom slučaju istraživač bi se odlučio za *cluster* ili kvotni uzorak (Koenig i Zedler, 2007) jer bi iz ukupne populacije razreda/učenika (škole) odabrao kvotni uzorak onih razreda kojima predaje predmetna nastavnica

### **2.3. Kritički (emancipatorski) koncept znanosti o odgoju**

Razgraničavajući se od duhovnoznanstvene pedagogije i empirijske znanosti o odgoju, kritička znanost o odgoju pokazuje da ni jedna od njih nije bila u mogućnosti kritički se ponašati prema društveno-historijskom razvoju odgoja (Gudjons, 1994). Kritička znanost o odgoju usko je povezana s razvojem kritičke teorije. Nastanak i razvitak potonje prati povijesni razvoj Instituta za društvena istraživanja koji je 1923. godine osnovan u Frankfurtu na Majni. Institut se smatrao interdisciplinarnom ustanovom za istraživanje društva i njegova razvitka u kojoj su zajedno djelovali filozofi, psiholozi i ekonomisti. Značajan utjecaj na razvoj kritičke teorije imali su: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm te u kasnijoj fazi Jürgen Habermas, Albrecht Wellmer i drugi (Koenig i Zedler, 2007).

Od sredine 60-ih godina mnogi su pedagozi pokušali argumente kritičke teorije primijeniti na zasnivanje znanosti o odgoju. Klasu Mollenhauer bio je prvi, a nakon njega to su učinili i Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Hermann Giesecke te Wolfgang Lempert (Koenig i Zedler, 2007).

Emancipatorska pedagogija polazi od emancipatorskog spoznajnog interesa pretočenog u pitanje „...kako (treba) strukturirati pedagoško područje da se unapređuje (a ne zaprječava) autonomnost i umnost odgojnih subjekata?“ (Bašić, 1999: 193 – 194). U skladu s temeljnim spoznajnim interesom – emancipacija subjekta i demokratizacija društva – Mollenhauer je eksplicitno odredio zadaće i predmet emancipatorske pedagogije – „...odrediti i analizirati one uvjete koje treba tek stvoriti kako bi odgoj bio proces emancipiranja a ne manipuliranja pojedinaca“ (Mollenhauer, 1972: 27 u: Bašić, 1999: 194). Pod emancipacijom se podrazumijeva oslobađanje od potčinjavanja kao „oslobođenje za zrelost i samoodređenje“. U našem kontekstu to bi značilo oslobađanje mladeži u ovom društvu od uvjeta koji ograničavaju njihovu racionalnost i s njom povezanu društvenu djelatnost. Emancipacija teži jednakosti prava i dužnosti svih članova društva. U pedagoškom se smislu proklamira odgoj koji teži zrelosti i samoodređenju te zrelost postaje cilj svih odgojnih mjera (Koenig i Zedler, 2007).

Budući da nije razvila vlastitu metodologiju, kritička (emancipatorska) znanost o odgoju povezuje empirijski i hermeneutički postupak te se koristi pedagoškim akcijskim istraživanjem<sup>16</sup> (Koenig i Zedler, 2007). U kontekstu opisanog problema može se postaviti pitanje kako nastavni program hrvatskog

<sup>16</sup> Takozvana akcijska istraživanja izvorno nisu predstavljala prirodnu istraživačku metodologiju kritičke teorije ili kritičke znanosti o odgoju. Pojam „akcijska istraživanja“ potječe od Kurta Lewina koji je 1946. istraživanje aktivnosti označio kao „istraživanje u službi društvenih pothvata ili društvene tehnike“. Od početka 70-ih godina u tradiciji kritičke znanosti o odgoju sve češće poseže se za akcijskim istraživanjem (Koenig i Zedler, 2007).

jezika i književnosti utječe na razvoj autonomije N. N. (17) ali i ostalih učenika. Moguće je problematizirati pitanje metodičkih postupaka predmetne nastavnice te sadržaja koji se prenosi. Posljedično, može se postaviti pitanje – „Je li oni kod učenika potiču zrelost i samostalnost?“. Također upitnim se smatra način analize i procjene školske lektire od strane predmetne nastavnice. Je li takav način put prema učeničkoj emancipaciji ili se na taj način pokušava „linijom manjeg otpora“ odraditi predmetni sadržaj ne vodeći računa o dugoročnim posljedicama. Moguće je da N. N. (17) opravdano reagira na način rada nastavnice, svjestan da se na taj način ne razvija njegova kritička svijest, nego stvara otpor prema čitanju uopće. Ovdje bi se moglo postaviti ranije spomenuto pitanje aktualnosti sadržaja školske lektire, ali i (ne)moćnosti da učenici samostalno odlučuju o pojedinim naslovima koje bi čitali za potrebe školske lektire. Bi li to bio odgovorniji pristup u odgoju autonomnog odgojnog subjekta?

Tragom dvaju temeljnih obilježja akcijskih istraživanja u tradiciji kritičke znanosti o odgoju bit će analiziran opisani problem.

(1) *Aksijska istraživanja primarno se ne usmjeravaju na spoznaju, već na rješavanje praktičnih problema.* Upravo iz usmjerenosti na rješavanje praktičnih problema proizlazi činjenica da akcijska istraživanja nisu vrijednosno neutralna, već se svrstavaju na određenu stranu i zauzimaju određeni stav. Prema tome definiraju se kao posljedica zahtjeva za emancipacijom i zrelošću (Koenig i Zedler, 2007). U kontekstu rješavanja opisanog problema ključno bi bilo da ga predmetna nastavnica ili ravnatelj/ica detektiraju te potom provede/u akcijsko istraživanje. Bognar (2006) naglašava kako su učitelji u školi usmjereni na promjene sve manje korisnici rezultata tuđih istraživanja, a sve više sami postaju istraživačima. Stenhouse (1975, u: Bognar, 2006) ističe kako nije dovoljno da djelovanje učitelja bude istraženo, već je potrebno da oni to sami učine te kako u ostvarivanju istraživačke uloge važno mjesto zauzimaju akcijska istraživanja.

Međutim, uloga učitelja – akcijskog istraživača najkompleksnija je, što znači da ju je i najteže postići. Kako bi učitelji postali akcijski istraživači, nužno moraju ovladati različitim stručnim kompetencijama koje nadilaze svakodnevnu ulogu učitelja – nastavnika (Bognar, 2006). Ovdje se dakako postavlja pitanje koliko je predmetna nastavnica spremna ali i kompetentna preuzeti takvu ulogu na sebe odnosno provesti akcijsko istraživanje. Zbog toga je vrlo upitna njena mogućnost odgovaranja na zahtjev za učeničkom emancipacijom i zrelošću jer on predmnijeva posjedovanje i/ili stjecanje potrebnih vještina i kompetencija.

(2) *Aksijska istraživanja zalažu se za preobrazbu tradicionalnog odnosa subjekta i objekta između istraživača i objekta istraživanja (ispitanika) u odnosu dvaju subjekata.* To znači da ne može biti odvojena uloga istraživača i onih na kojima se istraživanje provodi, već sudionici ovisno o svojim mogućnostima i potrebama sudjeluju u svim etapama istraživanja (Koenig i Zedler, 2007). U

prilog drugom obilježju akcijskih istraživanja ide Reasonova (1994) tvrdnja kako akcijska istraživanja podrazumijevaju aktivno sudjelovanje svih zainteresiranih sudionika, što bi značilo da se ona ne provode na ljudima, već s ljudima. Cilj akcijskih istraživanja „...nije stjecanje spoznaje, već promjena“ (Koenig i Zedler, 2007: 143). Odluke o konkretnim ciljevima i sredstvima takvih promjena donose se u diskursu sa svim zainteresiranim osobama. Pod diskursom se pri tom podrazumijeva zajedničko savjetovanje o tome što je potrebno učiniti.

Na primjeru opisanog problema to bi značilo da N. N. (17), ostali učenici i predmetna nastavnica osvijeste problem te definiraju plan njegova rješavanja. Na taj bi način svi akteri aktivno sudjelovali u socijalnim interakcijama potrebnim za rješavanje problema, ali bi im se omogućilo i izražavanje vlastitih očekivanja te kreiranje uloga (*role-making*). Pritom je ključno da se svi moraju sporazumjeti oko zajedničkih vrijednosti (Bašić, 1999). Pitanje je, dakako, događa li se prvo definiranje zajedničkih vrijednosti u odgoju i obrazovanju na ovoj razini ili je potrebno da se njihovo promišljanje i definiranje dogodi na razini obrazovnih politika i nacionalnih planova i programa? Iako rasprava na ovoj razini premašuje okvire ovoga teksta, moguće ju je ostaviti kao implikaciju za neke buduće radove i rasprave.

Potrebno je osvrnuti se i na jedan od zaključaka za pedagošku praksu kritičke znanosti o odgoju. Kao što je navedeno, emancipatorska pedagogija na osnovi kritičke znanosti o odgoju velikim se dijelom sastojala od praktičnih projekata koji su za cilj imali promjenu konkretnih situacija. Uz kritiku škole u cilju emancipacije te odgojnih ciljeva pod vidom emancipacije jedan od zaključaka za pedagošku praksu je i emancipatorska nastava (Koenig i Zedler, 2007).

Kao pojašnjenje Koenig i Zedler (2007) navode primjer Dietera Kohrsa koji je 1974. objavio kao prijedlog za nastavu književnosti u osnovnoj školi na temu „Konfliktne situacije u tekstovima“. Između ostaloga, Dieter Kohrs ističe kako nastava književnosti pred očima treba imati zrelog čitatelja koji je u stanju prozreti društvene utjecaje i manipulacije te se zna koristiti društveno neophodnim obrascima komunikacije. Također, ključno je da zreli čitatelj može upotrebljavati tekstove za kritičko samoprosvećivanje i razmatranje predodžbi o vlastitoj ulozi. Predmet nastave koja si postavlja takav cilj više nije književnost u tradicionalnom smislu, već (novi) kritički pogled na analizu (književnog) djela. Prijedlozi koji se iznose za metodičko oblikovanje nastave vrlo jasno prate postizanje najviših ishoda učenja u skladu s Bloomovom taksonomijom obrazovnih ciljeva.<sup>17</sup> Tako

<sup>17</sup> Bloomova taksonomija obrazovnih ciljeva raspoređena je u tri povezana područja, i to: Kognitivno (znanje), Psihomotorno (vještine) i Afektivno (stavovi). Bloom je u svoju taksonomiju rasporedio šest kategorija obrazovnih ciljeva s pripadajućim terminima ponašanja, i to u hijerarhijskom nizu na sljedeći način: znanje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i evaluacija. Svako od ovih kategorija obrazovnih ciljeva pripadaju i odgovarajući termini ponašanja. Znanju tako pripadaju sljedeći termini: nabrojiti, definirati, prepoznati, imenovati, dosjetiti se. Razumijevanju pripadaju: interpretirati, objasniti, predvidjeti, sumirati. Primjeni pripadaju: demonstrirati, riješiti, upotrijebiti, izračunati, zaključiti,

se na temelju prikazanog stripa (Koenig i Zedler, 2007: 146) očekuje da učenik: objasni smisao slika, objasni zašto, navede situaciju koja je vjerojatno prethodila, prepozna, navede načine, poveže s vlastitim predodžbama, navede alternativne strategije rješavanja te dokaže njihovu učinkovitost. Slično tome i Grosman (2010) ističe kako je složeno eksperimentalno proučavanje nastave književnosti pokazalo da su upravo načini na koje učitelji vode razgovor o pročitanoj tekstu često krivci za otuđujuće efekte nastave. Autorica upozorava: „...to vrijedi i za obradu tekstova u samom postupku ‘tumačenja’ i ‘analize’ umjetničkih tekstova, a još više za različite oblike provjeravanja učenikova ‘znanja o tekstu’ na usmenom ili pismenom ispitivanju, pri čemu često oblik razgovora o umjetničkom tekstu postane posebno neugodan“ (Grosman, 2010: 207). Kanadski stručnjak za nastavu David Miall upozorava na to da obrada umjetničkih tekstova često protječe u školskoj atmosferi koju je moguće opisati kao „otrovni razred“, što na učenike ima sličan utjecaj kao Černobil (Grosman, 2010).

Temeljem opisanog problema te navedenih teorijskih utemeljenja, uočava se potreba promjene pristupa predmetne nastavnice u analizi i procjeni pročitanoj književnog djela. Međutim, ovdje je potrebna opsežnija i dublja analiza sadržaja školske lektire na nacionalnoj razini. Nametanjem zahtjeva za čitanjem djela koja su učenicima sadržajno i kontekstualno nedostupna potiskuje se njihova potreba za emancipacijom i sazrijevanjem. Prisilno ih se pokušava smjestiti u okvire sadržaja koji im nisu bliski i atraktivni. Sve to ukazuje da rigidni normativizam treba ustupiti mjesto izboru lektire u kojoj sudjeluju učenici, učitelji i roditelji. Motivacije za čitanje povezana je i s otklonom od strogo kanonizirane lektire u školskim programima, kao i s omogućavanjem učenicima da traže vlastitu lektiru (Jurđana, 2010). Pristup za promjenom načina rada, kod pedagoga zagovornika emancipatorske pedagogije, naišao bi na plodno tlo jer bi to značilo negirati nešto što je „vlast propisala“ te odvrćalo od nužnog odnosa ovisnosti o autoritetu (učitelju) (Gudjons, 1993).

U konačnici, oko kritičke znanosti o odgoju krajem 70-ih godina prošloga stoljeća zavladao je tišina. Nije bilo značajnijih pokušaja da se znanstveno-teorijski koncept kritičke znanosti o odgoju dalje razvija, a počeli su se isticati i neki značajniji problemi: problem pouzdanog empirijskog znanja o međusobnoj povezanosti odgoja i društva, problem pojmovnog određenja „emancipacije“, problem obrazloženja emancipacije, metodološki problemi kritičke znanosti o odgoju te praktični problemi emancipatorskog odgoja (Koenig i Zedler, 2007). Posljedično navedenom, program kritičke znanosti o odgoju s osloncem na kritičku teoriju ostao je unatoč značajnijim studijama koje su iz njega proizašle sve do danas neostvaren.

---

primijeniti. Analizi pripadaju: razlikovati, kategorizirati, razdvojiti, skicirati, identificirati, usporediti. Sintezi pripadaju: kreirati, organizirati, napisati, formulirati, sastaviti. Konačno, evaluaciji pripadaju: ispitivanje, kritiziranje, uspoređivanje, zaključivanje, prosuđivanje (Kovač i Kolić-Vehovec, 2008).

### 3. Umjesto zaključka

U skladu s navedenim, cilj je ovoga rada bio analizirati problem školske lektire u kontekstu triju temeljnih teorija odgoja: duhovnoznanstvene, kritičko-racionalističke (empirijske) i emancipatorske znanosti o odgoju. Analiza je ukazala kako je problem moguće sadržajno analizirati kroz sve tri teorije, međutim, samo jedna (kritičko-racionalistička) otvara mogućnost njegova dubljeg i sustavnijeg (empirijskog) istraživanja koje bi moglo rezultirati nekim novim podacima u proučavanju. Iako analiza, u okvirima ovoga rada, nije imala pretenzije za sadržajnim i kritičkim preispitivanjem temeljnih teorija odgoja, može biti indikativno da samo jedna od triju prikazanih teorija ostavlja mogućnost empirijskog promišljanja ovog pedagoškog problema. Stoga, pred budućim istraživačima i kritičarima teorija odgoja ostaje otvoreni prostor teorijske i empirijske analize.

Također, osim što rad postavlja pred buduće istraživače nove istraživačke izazove, ostavlja i predložak za analizu pedagoških i drugih odgojno-obrazovnih problema temeljem navedenih teorija odgoja. U tom kontekstu rad se može promatrati i kroz prizmu didaktičkog doprinosa visokoškolskoj nastavi na studijima pedagogije i ostalim srodnim disciplinama. Ovako prikazan, predloženi okvir otvara mogućnost široke interdisciplinarnosti, ali u tom slučaju, i potrebu za njegovim snažnijim teorijskim utemeljenjem iz rakursa specifične discipline, gdje će trebati posegnuti za drugim metodološkim paradigmatama i izvorima podataka.

### Literatura

1. Bakovljević, M. (1984): *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.
2. Bašić, S. (1999): „Odgoj“. U: Mijatović, A.; Vrgoč, H.; Peko, A.; Mrkonjić, J.; Ledić, J. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, 175 – 201. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
3. Benček, A.; Marenčić, M. (2006): Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike. *Metodički obzori*, 1, 1, 104 – 117.
4. Bognar, B. (2006): Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. *Metodički ogledi*, 13, 1, 49 – 68.
5. Bratanić, M. (1993): *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Filipović, N. (1980): *Didaktika*. Sarajevo: Svjetlost.
7. Gilli, G. A. (1974): *Kako se istražuje: vodič u društvenim istraživanjima*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Giesecke, H. (1993): *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
9. Grosman, M. (2010.): *U obranu čitanja. Čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam, Traduki.



10. Gudjons, H. (1994): *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
11. Hameršak, M. (2006): Osnovnoškolska lektira između kanona i popisa, institucija i ideologija. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 43, 2, 95 – 113.
12. Jurdana, V. (2010): Kako do užitka u čitanju osnovnoškolske lektire?. *Pedagogija*, 65, 3, 462 – 472.
13. Kovač, V., Kolić-Vehovec, S. (2008): *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja : priručnik za sveučilišne nastavnike*. Rijeka: Rektorat Sveučilišta u Rijeci.
14. König, E., Zedler, P. (2001): *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
15. Kyriacou, C. (2001): *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
16. Lazzarich, M. (2011): Stvaralački pristup književnome djelu u sustavu problemske nastave. *Metodički obzori*, 6, 3, 13, 111–125.
17. Milas, G. (2009): *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
18. Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Hrvatske, (1994): Nastavni program za gimnazije. Preuzeto s: <[http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni\\_plan/gimnazije/obvezni/nastavni-program.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/nastavni-program.pdf)>, 10. 5. 2012.
19. Poljak, V. (1985): *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
20. Pratt, D. D. (2006): Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve. *Edupoint*, 6, 48, 29 – 36.
21. Reason, P. (ur.) (1994): *Participation in human inquiry*. London: Sage Publications.
22. Švajcer, V. (1989): *Didaktika: podsjetnik za polaznike studija za poslijediplomsko pedagoško osposobljavanje nastavnika stručnih škola*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
23. Trškan, D. (2006): Motivacijske tehnike u nastavi. *Povijest u nastavi*, 4, 7, 19 – 28.
24. Vrnjković, Lj. (2011): Lektira u razrednoj nastavi. *Život i škola*, 25, 1, 57, 193 – 205.
25. Vučak, S. (2002): *Osnove metodologije istraživanja odgoja i obrazovanja*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.

Marko Turk\*

## A TEMPLATE FOR THE ANALYSIS OF AN (EDUCATIONAL) PROBLEM FROM THE PERSPECTIVE OF THE THEORY OF EDUCATION: PROSCRIBED READING EXAMPLE

---

**Summary:** *The problem of proscribed school reading and its evaluation does not represent only a professional, linguo-methodical problem or the problem of didactic docimology, but also an educational problem in general. Critics of the proscribed school reading claim that such reading is obsolete and focused on tradition, while its advocates stress the need for students to acquire general cultural and social knowledge which is in part formed by proscribed reading. Through such disagreement, proscribed school reading is becoming or should become a subject of interest of experts from various fields – experts on literature methodology, anthropologists, historians, psychologists and pedagogues / school counsellors. Since the interest of the latter in the Croatian domain of science and research is lacking, the problem presented in this work is analysed within the framework of three theories of education – educational theory of spiritual science, educational theory of critical rationalism (empirical theory) and the theory of emancipatory education.*

*In that context, the purpose of this work is to contextualize and analyse the mentioned problem, based on the case analysis of the proscribed school reading problem among general education secondary school students, within the framework of fundamental theories of education. The mentioned analysis will serve as a template for a potential framework applicable to the analysis of other educational problems.*

**Keywords:** *proscribed school reading, proscribed reading evaluation problem, theories of education - educational theory of spiritual science, educational theory of critical rationalism (empirical theory) and the theory of emancipatory education, template for analysis.*

---

---

\* Marko Turk  
znanstveni novak - asistent  
Odsjek za pedagogiju  
Filozofski fakultet  
Sveučilište u Rijeci

\* Marko Turk  
junior researcher, assistant  
Department of pedagogy  
Faculty of Humanities and  
Social Sciences  
University of Rijeka