

Otvorena nastava kao teorijski konstrukt

Slavica Bašić

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Analiza radova koji se bave temom otvorene nastave pokazala je veliku šarolikost, difuznost shvaćanja i brojnost pokušaja određenja što otvorena nastava jest. Iz semantičkog određenja polja važenja naziva nije bilo moguće definirati pojam te su analizirana osnovna obilježja i izdvojena *otvorenost* kao kvalitativno distinktivno obilježje otvorene nastave, prikazani pokušaji konceptualizacije *otvorenosti* i, na kraju, analizirane ciljne vrijednosti otvorene nastave. Na temelju tako provedene višedimenzionalne analize autorica je uspostavila stanoviti teorijski okvir, polje važenja pojma otvorene nastave i indikatore otvorenosti koji se mogu smatrati polazištem za empirijska istraživanja inovativne (otvorene) nastavne prakse i za kritička promišljanja koncepta. Je li on i heuristički plodan, pokazat će nove analize i istraživanja na tom području.

Ključne riječi: otvorena nastava, otvorenost, dimenzije otvorenosti, otvoreni kurikulum, ciljevi otvorene nastave

1. Uvod

Bavljenje ovom temom (na način prezentiran u ovom radu) potaknuto je sada već legendarnom izjavom Johanesa Bastiana: „Obuhvatiti otvorenu nastavu teže je nego zalijepiti puding na zid” (Bastian, 1995, 6) i nakon toga nebrojeno puta opetovanom tvrdnjom Clemensa Feldhausa da „ne postoji ‘otvorena nastava’ i ne postoji koncept ‘otvorena nastava’” (Feldhaus, 1995, 55).

Stotine objavljenih radova, prema mojim uvidima, (samo) na njemačkome i engleskom jeziku nosi naslov (ili u naslovu) sintagmu *otvorena nastava*, a jedan znanstveni autoritet slikovito je ustvrdio da je to neuhvatljiv pojam, pojam što u sebi nema supstanciju koja se za nešto može uhvatiti odnosno na koju se nešto može čvrsto nadovezati. Drugi znanstveni autoritet izjavio je da *otvorena nastava* ne postoji ni kao praksa ni kao teorijski koncept. Pitanje se samo formuliralo: što sve „zamjenjuje”

termin *otvorena nastava*? Je li to uopće stručni termin? Metafora? Pokret? Apel? Sve to zajedno? Analizom brojnih radova i uvidima u školska izvješća (navlastito njemačkoga govornog područja) došla sam do nekih uvida koje držim korisnima (za stručne i znanstvene rasprave o inovativnoj nastavi i školi u nas), i to najmanje kao polazište i mogući teorijski okvir.

Otvorena nastava je omiljeni, često upotrebljavani pedagoški, didaktički i metodički termin, koji po pravilu upućuje na težnju modernom obrazovanju, usmjerenost na mogućnosti, potrebe, interese i prava učenika, na povezanost škole i života, na aktivnosudjelujuće oblike učenja, samoodređenje pojedinca. Dalje se mogu navoditi brojne intencije pokreta, koncepta, metode koja sebe želi misliti i ozbiljiti „otvorenom” odnosno „otvarajućom”.

Što zapravo znači atribucija *otvorena* (nastava), odnosno *otvorenost* kao obilježje nastave?

Pojam *otvorena nastava* deriviran je iz pojma *otvoreni kurikulum* i počeo se rabiti (u SAD-u i Njemačkoj) tijekom kurikulumske rasprave 70-ih godina prošlog stoljeća¹ i do danas (uz brojne inačice²) zauzima sve značajniji prostor u pedagoško-didaktičkoj teoriji i u školskoj praksi. Još je uvijek prijeporno je li riječ o alternativnom didaktičkom konceptu nastave, o integrativnom nastavnom modelu kojim se mogu prevladati jednostranosti tradicionalne frontalne nastave (tj. o inovativnom procesu otvaranja tzv. *zatvorene nastave*) ili je pak to sasvim nova kultura učenja i poučavanja (kojoj u osnovi stoji humanistička psihologija i novi konstrukt djetinjstva)?

Na leksičko-semantičkoj razini izraz *otvorena nastava* pojavljuje se kao *općepedagoški* i *općedidaktički termin* koji, kako analize tekstova pokazuju, funkcionira u brojnim značenjima:

- a) kao zajednički naziv za različita pedagoška strujanja, za pedagoški (protu)pokret, za povijesni razvoj i pedagošku/vrijednosnu orijentaciju na emancipaciju pojedinca;
- b) kao predodžba nastave orijentirane na proces (a ne na cilj), što znači kao sredstvo za ostvarivanje ciljeva: samostalnosti, emancipacije, kritičkog mišljenja, razumijevanje demokracije itd.;
- c) kao didaktičko-metodički koncept utemeljen na suvremenim znanstvenim spoznajama (promijenjeni konstrukt djetinjstva, humani-

stička psihologija, nova neurobiološka istraživanja mozga, poštovanje višestrukih inteligencija, prihvaćanje različitih putova i stilova učenja, istraživanja kreativnosti itd.);

- d) kao idealnotipski model s težnjom poticanja personalne, sadržajne, metodičke i organizacijske otvorenosti, pri čemu „otvorenost” znači kvalitativno obilježje i ciljnu vrijednost;
- e) kao stalno rastuće otvaranje nastave prema van, kao mogućnost orijentiranja na zajednicu, mogućnost povezivanja učenja i života, kao nova kultura učenja odnosno poučavanja;
- f) kao zahtjev za humanim odnosom učenik – učitelj – škola putem elemenata „orijentiranih na učenika” (toplina, zaštićenost, zajedništvo, životna škola) odnosno kao primjereni odgovor na „promijenjeno djetinjstvo”;
- g) kao nadređeni pojam za participativne metodičke oblike, odnosno oblike aktivnosudjelujućeg učenja: slobodni rad, tjedni plan nastave, projekt-nastava, centri učenja, radionice.

Očito izraz *otvorena nastava* ima široko značensko polje i pokriva sve osim tradicionalne frontalne nastave, iako se mnogi oblici nastavnog rada pojavljuju u oba koncepta. Wulf Wallrabenstein, jedan od najpoznatijih zagovornika otvorene nastave, proveo je sustavnu analizu brojnih iskaza o otvorenoj nastavi i predložio empirijsku definiciju termina: „otvorena nastava je skupni pojam za različite reformne pokušaje u mnogobrojnim oblici-

¹ Tijekom obrazovne reforme 70-ih godina prošlog stoljeća kurikulum je uveden kao instrument „planiranja, optimalnog realiziranja i kontrole uspješnosti nastave” (Frey, 1972, st. 14). U kurikulumu je naglašena *mogućnost povezanosti* operacionaliziranih nastavnih ciljeva, sadržaja i rezultata, a *stvarnu povezanost* kurikulum može potvrditi samo ako se putem državnih školskih organa propiše, naredi za uporabu i ako ga realiziraju stručno kompetentni nastavnici. Neovisno o prenatraglašenom udjelu planiranja u procesu obrazovanja, kurikulum je shvaćen kao didaktička pomoć učiteljima i ima značenje plana odnosno prijedloga. On sadržava primjere planiranja, koncepte nastavnih sati, didaktički materijal za nastavu u koji pripadaju i udžbenici. Kontrola uspjeha (koja također pripada kurikulumu) treba pridonijeti tome da se uspjeh u nastavi, a time i učinkovitost kurikuluma kontroliraju te procesi učenja optimiraju.

Kao protuteža shvaćanju obrazovanja kao tehnologijskog procesa koji se može detaljno planirati i po planu korak po korak sektorski ostvarivati te permanentno kontrolirati, predložen je *otvoreni kurikulum*. U sklopu koncepta *otvorenog kurikuluma* gubi se zahtjev obvezatnosti postavljanja ciljeva i legitimiranja izbora nastavnih sadržaja, a jedini kriterij dobre, vremenu primjerene nastave glasi: pridonosi li nastava emancipaciji pojedinca i do koje razine pruža mogućnost kritičkog mišljenja i omogućuje samoodređenje i suodređenje pojedinca (učenika).

U tako shvaćenom kurikulumu potpuno se gubi osnovno (instrumentalno) obilježje kurikuluma – na znanstvenim osnovama (interdisciplinarno) uspostavljeni, precizno definirani i operacionalizirani odgojno-obrazovni ciljevi, i zato se uvodi terminološka distinkcija *otvoreni* (analogno sociološkom terminu *otvoreno društvo* nasuprot *zatvoreno društvo*). *Otvoreni kurikulum* postavlja se kao alternativa *zatvorenome*. Zato možemo zaključiti da je *otvorena nastava* nastala kao kritički suprotstavljeni koncept kurikulumskom konceptu nastave.

² Inovativna na učenika centrirana nastava, otvoreno učenje (njem. Offener Unterricht, Schuelerzentrierte Unterricht, Offenes Lernen; engl. informal education, open education, community education, informal teaching).

ma sadržajnog, metodičkog i organizacijskog otvaranja s ciljem promijenjenog ophođenja s djetetom na osnovi promijenjenog pojma učenja”.

Pojedinačni elementi te višeslojne definicije jesu:

1. *skupni pojam*: ne postoji (utvrđeni) koncept otvorene nastave, već profil otvorenosti određuju brojni elementi i predodžbe („slobodni rad”, „orijentacija na projekte”, „na učenika usmjerena nastava”);

2. *reformni pokušaji*: odnose se na potvrđene pedagoške tradicije od Pestalozzija do Montessorija, od njemačkih reformnih pedagoga kao što su Gaudig, Petersen, Kerschensteiner do francuskoga reformnog pedagoga Fraineta, od engleskog pokušaja *informal educationa* sve do *open classrooma* u SAD-u;

3. *višestruki oblici*: u *sadržajnoj dimenziji* znače jače otvaranje za iskustva i sadržaje iz neposrednog djetetova života, u *metodičkoj dimenziji* otvaranje za učenikovo suoblikovanje nastave i šire prihvaćanje oblika učenja kao što je slobodni rad. U *organizacijskoj dimenziji* znače otvaranje za promijenjene nastavne tijekove i organizacijske oblike kao što su tjedni plan nastave i „projektna nastava” (isticanja, S. B.) (Wallrabenstein, 1995, 25).

Evidentno je da Wallrabenstein otvorenu nastavu ne razumijeva samo kao nastavni model, nego i kao pokret koji teži reformi škole u smislu otvorene škole.

U toj mnogostrukosti predstavnici otvorene nastave ne vide ništa negativno, nego čak nešto poželjno. Tassilo Knauf ide tako daleko da tvrdi kako bi precizna i jednoznačna definicija otvorene nastave proturječila samom pojmu jer su „otvoreni za otvorenu nastavu otvoreni također za promjene i različite interpretacije nastave” (Knauf, 2001, 102).

Mogli bismo se složiti s Knaufom kad bi se učitelji i pedagozi mogli odreći odgovornosti u procesu uvođenja i oblikovanja otvorene (ili neke druge) kulture učenja i poučavanja. On učitelju eksplicitno pripisuje inovatorsku ulogu, ali mu istodobno odriče važno područje tog inovativnog zadatka – kritičku refleksiju o sadržajima, temama, metodama, medijima, socijalnim oblicima rada, odnosima unutar nastave i onima koji determiniraju nastavno zbivanje itd. Naime, tek na temelju jasnog koncepta i jasnih kriterija učitelj se može pojaviti kao refleksivni praktičar, koji onda i mijenja nastavu.

I ovo razmatranje, iako ostaje na teorijskoj razini, uzima u obzir inovatorsku ulogu učitelja. Pritom se ta uloga ne reducira na praktičnu didaktičko-metodičku dimenziju nego se odnosi na cjelovito oblikovanje nastave, koje se odvija po načelima umjetničkog (a ne tehnologijskog) oblikovanja i kao nuždan uvjet implicira, slobodu odlučivanja i djelovanja, i to na svim razinama, uključujući i slobodni izbor didaktičkog koncepta. U oblikovanju nastave učitelj se stalno nalazi pred odlukama i mora moći (sebi i drugima) obrazložiti i argumentirati zašto (svoju) nastavu oblikuje upravo na taj način. Zato se mora konfrontirati s različitim teorijama, nastavnim modelima i konceptima kako bi stekao (teorijski) uvid i mogao obrazložiti svoju nastavu, ali i znao koje su druge mogućnosti njezina promišljanja odnosno oblikovanja poznate.

Budući da je otvorena nastava tek jedan od koncepta, i to vrlo aktualan i vrijednosno pozitivno predstavljen kao koncept koji ima budućnost ili, točnije, kao koncept koji budućnost omogućuje, izazov je istražiti smatra li se to neupitnim samo zato što zvuči obećavajuće, što od samog početka asocira na progresivni razvoj, budi nadu, navješta budućnost po mjeri djeteta odnosno čovjeka, a u sadašnjosti obećava mogućnosti smanjenja školskog stresa, školskog straha, ostvarenje djetetova prava da bude ono što jest da isprobava svoje mogućnosti i razvije samopouzdanje i samopoštovanje.

2. Otvorena nastava u teorijskom diskursu

Uspostava teorijskog okvira otvorene nastave pokazala se nimalo laganim zadatkom. Iz pokušaja semantičkog određenja polja važenja naziva *otvorena nastava* nije se moglo mnogo zaključiti te je trebalo napraviti analizu osnovnih obilježja i izdvojiti kvalitativno, distinktivno obilježje *otvorenost*, prikazati pokušaje njegove konceptualizacije i, na kraju, analizirati ciljne vrijednosti otvorene nastave. Na temelju tako provedene višedimenzionalne analize, čini se da sam uspostavila stanoviti teorijski okvir i polje važenja termina *otvorena nastava*, koji se može smatrati polazištem za empirijska istraživanja inovativne (otvorene) nastavne prakse i za kritička promišljanja koncepta. Je li i heuristički plodan, pokazat će nove analize i istraživanja u tom području.

2.1. Sadržaj i opseg pojma – pokušaji definiranja

Na temelju analize brojnih definicija,³ koje se kreću od općega (pedagoškog) do posebnoga (didaktičko-metodičkog) određenja, razvidno je da su samoodređenje i suodređenje nastavnog procesa, samoodgovornost te sudjelujući i aktivni oblici učenja, osnovna distinktivna obilježja otvorene nastave nasuprot ostalim oblicima nastave.

Osnovni pedagoški zahtjev glasi: *promijenjena praksa ophođenja s djecom u školi*, u kojoj učenik treba biti priznat i respektiran kao subjekt. Njego-

vo individualno učenje i razvojni proces, interesi i potrebe trebaju biti u središtu nastave, stoga se taj oblik nastave naziva i prema učeniku orijentirana nastava (Ramseger, 1992, 6). Međutim, taj zahtjev nije karakterističan samo za otvorenu nastavu, ili se pak svi oblici nastave usmjerene na samoodređenje i suodređenje učenika smatraju otvorenima (bez obzira na njihovo teorijsko opravdavanje)?

2.2. Diferencijalna obilježja otvorene nastave – analitička razina

Većina autora odustala je od pokušaja definiranja otvorene nastave, a nastojanja su usmjerena na

³ TABLICA 1. PEDAGOŠKA I DIDAKTIČKO-METODIČKA ODREĐENJA

a) Pedagoški pokušaji određenja pojma
<p>Neuhaus (1991, 375)</p> <p>Otvorena nastava – „nastava, čiji sadržaj podučavanja, tijek i realizaciju primarno ne određuje učitelj, nego su određeni interesi, željama i sposobnostima učenika. Što je veća mogućnost da učenik sam određuje ili suodređuje kada, kako i s kim želi učiti, to je nastava otvorenija. Stupanj samoodređenja i suodređenja procesa učenja od učenika – odlučujući je kriterij otvorene nastave”.</p> <p>Klafki (1985, 77)</p> <p>„U procesu poučavanja-učenja morala bi biti ostvarena načela samoodređenja, suodređenja i solidarnosti (...): u obliku suplaniranja nastave odnosno pojedinih nastavnih faza od učenika, putem kritičke prosudbe nastave zajedno s učenicima, putem 'nastave o nastavi'. To su elementi onoga o čemu se danas raspravlja pod nazivom 'otvorena nastava', 'na učenika usmjerena nastava' ili pod sloganom 'učenici i nastavnici izvode nastavu'. (...) Dok u nastavi koja je 'orijentirana na učitelja', odnosno na cilj učenja (čitaj: u tradicionalnoj, zatvorenoj nastavi) tijek i rezultate nastave uglavnom određuje i regulira učitelj, prema naputcima odozgo (tj. kurikulumu), u otvorenoj nastavi učitelj je više u pozadini, a u prvom je planu aktivnost učenika.”</p> <p>Wopp (1991, 323)</p> <p>„Otvorena nastava nije nastavni koncept u uobičajenom smislu, nego dinamički i umreženi proces razvoja nove nastavne kulture u školskoj svakodnevici.”</p>
Poveznica
<p>Hanke (2005, 376)</p> <p>„Otvaranje nastave pokazuje se kao inovativni pedagoški pokret općenito i kao (u njegovim okvirima) pedagoško-didaktički koncept nastave posebno.”</p>
b) Didaktičko-metodički pokušaji definiranja
<p>Schittko (1993, 55)</p> <p>„Otvorenu nastavu treba shvatiti kao nastavu čiji nastavni plan i način organizacije njezina tijeka i njezinih rezultata nisu za sudionike unaprijed utvrđeni, nego je učiteljima i učenicima dopušteno mnogo više sudjelovanja u oblikovanju nastavnih situacija i u određivanju ciljeva/sadržaja.”</p> <p>Kurz (1997, 130)</p> <p>„Otvorena nastava odnosi se na učenje u čijem je središtu dijete odnosno mlada osoba sa svojim individualnim interesima, mogućnostima i stanjima. (...) U otvorenoj nastavi učenici trebaju odgovorno preuzeti svoje učenje i upravljati njime te samostalnije djelovati u situacijama učenja.”</p> <p>Jürgens (2001, 49)</p> <p>„Što je više zajedničkog odlučivanja s učenicima odnosno što češće oni sami donose odluke, ta je nastava otvorenija. Te se odluke mogu odnositi na sve razine i na sva područja nastave ako to dopuštaju postojeći pravni i upravni propisi.”</p>

izdvajanje temeljnih (kvalitativnih) obilježja i komponenata teorijskog konstrukta. Nekoliko često citiranih i respektabilnih pokušaja uspostave koncepta (iz njemačkoga govornog područja) potvrđuju složenost tog zadatka, ali znače i velik korak u konceptualiziranju otvorene nastave.

Klaus Schittko (1993, 155) navodi četiri obilježja otvorene nastave koja se odnose na *učenike*. To su:

- sudjelovanje učenika u nastavnim odlukama (suodređivanje),
- usvajanje iskustva, pitanja i potreba učenika (poštovanje iskustva),
- uzimanje u obzir različitih početnih stanja učenika (diferencijacija),
- poticanje socijalnih odnosa i kooperativnog ponašanja (socijalnost).

U nastojanju da učiteljima ponudi praktično uporabljiv koncept nastave i omogući rasprave o njemu, Eiko Jürgens izložio je *okvirnu koncepciju otvorene nastave*, koja sadržava četiri elementa:

ponašanje učitelja – ponašanje učenika
osnovna metodička načela – osnovni radni oblici.

1. Ponašanje učitelja (karakterizira):

- dopuštanje učenicima prostora za djelovanje i (samo)odgovorno kreiranje nastave,
- poticanje (spontanih) aktivnosti učenika,
- napuštanje (žrtvovanje) odnosno relativiziranje monopola u planiranju nastave,
- uspostavljanje simetrične komunikacijske strukture,
- orijentiranje na (subjektivne) interese, zahtjeve, želje i sposobnosti i na životne potrebe učenika.

2. Ponašanje učenika (karakterizira):

- donošenje vlastite odluke o oblicima rada i mogućnostima; socijalni odnosi; mogući su uz ostalo, i kooperacijski oblici rada,
- samoodređenje i suodređenje u izboru nastavnih sadržaja, provođenju nastave i nastavnom tijeku,
- samostalnost u planiranju, izboru i provođenju aktivnosti.

3. Metodička (temeljna) načela učenja:

- istraživačko-problemsko, djelatno, samostalno i odgovorno učenje.

4. Osnovni oblici učenja:

- tjedni plan rada,

- slobodni rad,
- projektna nastava.

(Jürgens, 2000, 73)

Temeljna odrednica koncepta jest samostalno učenje, tj. aktivno-djelatni učenik. Razina odnosa ima vrlo važnu ulogu. Odnos između učenika i učitelja treba obilježavati simetrična komunikacija. Jürgens drži da se taj koncept treba uvoditi postupno, korak po korak, a njegovo ostvarenje vidi kao proces u kojemu na svakome od navedenih obilježja treba istodobno početi raditi.

Ovaj prilično široko postavljen opis obilježja, pod koji se počelo mnogo toga svoditi, predstavnici su počeli polako znanstveno utemeljivati i postavljati pitanje je li riječ o distinktivnom, kvalitativnom obilježju po kojemu taj tip nastavne kulture valja razlikovati od tradicionalne nastave (koja potencijalno obuhvaća i individualizaciju odnosno diferencijaciju i aktivne oblike učenja). To je rezultiralo analizom različitih dimenzija „otvaranja” nastave, inventarima odgojno-obrazovnih ciljeva i pokušajima njihova legitimiranja.

Put je vodio do kategorije *otvorenosti* kao kvalitativnog obilježja, i to putem odgovora na pitanje postavljeno u sljedećem podnaslovu.

2.3. Što je „otvoreno” u otvorenoj nastavi

Kako bi se izbjegla opasnost da *otvorena nastava* postane „kontejnerski pojam” za sve oblike aktivnog učenja, brojne socijalne oblike koji potiču samostalno i suradničko učenje itd., autori su izdvojili osnovno distinktivno obilježje: *otvaranje – otvorenost*. Analizom otvorenosti u nastavi uspostavljen je kategorijski aparat, identificirane dimenzije, mogućnosti i granice otvorenosti. Nastavni oblici: slobodni rad, centri učenja, tjedni plan rada, radionice, projektna nastava samo su manje ili više kvalitetna ostvarenja te otvorenosti u različitim područjima. (V. Bönsch, M. 1995, Kasper, M. 1992, Nauck, Y. 1993.)

Izrazom *otvaranje* želi se naglasiti procesno obilježje nastavnih oblika. Pri prosudbenoj analizi otvorenih oblika nastave pokazuje se da su i „konceptijska otvorenost” i „varijantnost” temeljni problem, jer se određeni nastavni koncept ne može analizirati ni kritički reflektirati kad se ne prestano pojavljuje u drukčijem obliku a pod istim nazivom.

Većina analiza *otvorenosti* otvorene nastave oslanja se na stupnjeve otvorenosti, koje je 1979. postavila Angelika C. Wagner. Autorica je identificirala tri područja otvaranja nastave: otvaranje s obzirom na *nastavu, dijete i svijet života*.

Otvorenost s obzirom na nastavu očituje se u:

- organizacijskom području (npr. organizacija vremena, radne i socijalne forme),
- u sadržajnom području (npr. obvezni i fakultativni sadržaji).

Otvorenost s obzirom na dijete zahtijeva:

- otvaranje u kognitivnom području (npr. različite kognitivne razine, povezanost s predmetima),
- otvaranje u socio-emocionalnom području (npr. poštovanje socijalnih i emocionalnih potreba).

S obzirom na svijet života, autorica otvorenost vidi u:

- povezanosti škole i svijeta izvan škole.

(Wagner, 1979, str. 175/176)

Te dimenzije ne impliciraju vrednovanje. *Otvorenije* ne znači nužno i bolje, nego stupanj otvorenosti treba biti primjeren konkretnoj situaciji i ovisiti o elementima situacije i ciljevima; stoga će u svakom primjeru biti različito viđen.

Nakon stupnjeva otvorenosti Wagnerove, najčešće se navode dimenzije otvorenosti Wolfa Wallrabensteinina (1995), za kojeg otvaranje škole nije metoda nego *pedagoško razumijevanje i pedagoški odnos* prema djeci i mladima (vidjeti njegovu definiciju otvorene nastave). Iz tako shvaćene otvorene nastave Wallrabenstein izvodi sljedeće dimenzije „otvaranja”.

• *Sadržajna dimenzija*; podrazumijeva otvaranje za svijet neposrednog djetetova iskustva. U obzir treba uzeti interese i različita iskustva djece, ali i ostvarivanje novih vrsta iskustava u nastavi.

• *Metodička dimenzija*; obuhvaća otvaranje za sudjelovanje učenika u oblikovanju i planiranju nastave.

• *Organizacijska dimenzija*; obuhvaća otvaranje u sklopu jasno strukturiranog tijeka dana s mnogostруким organizacijskim oblicima učenja unutar i izvan škole (Wallrabenstein, 1991, 35).

Wallrabenstein pod *otvaranjem prema djetetu* razumijeva otvaranje škole prema unutra, prema mijenjanju unutrašnjih odnosa i mijenjanju nastave, a otvaranje prema van vidi kao mijenjanje škole kao

institucije prema svijetu. On otvorenost škole i nastave eksplicitno imenuje i vidi je u obliku „strukturirane otvorenosti slobodnog rada, projekata i tjednog plana rada” (Wallrabenstein, 1995, 172).

Joerg Ramseger (1992) navodi tri dimenzije otvorenosti: *sadržajnu/tematsku, metodičku i institucionalnu*. Pritom polazi od pitanja: *U odnosu na što je nastava otvorena ili zatvorena? I/ili: Kako nastava treba biti oblikovana da bi se mogla nazvati otvorenom?* (Usp. Ramseger, 1992, 23.) Kao odgovor na ta pitanja razvio je vrlo opsežan katalog indikatora za navedene tri dimenzije otvorenosti. U središtu kataloga indikatora otvorenosti nalazi se *nastava*, ali u kontekstu orijentacije na dijete i poštovanju kurikuluma i okoline. Katalog indikatora postavljen je kao teoretska normativna osnova, kao definicija otvorene nastave i kao instrument njezine analize.

Clemens Feldhaus (1995) razvija pojam otvorenosti kao načelni (pedagoški) stav učitelja. Otvorenost učitelja može se pojaviti na četiri razine, koje se međusobno uvjetuju, dopunjuju i korigiraju. Prve dvije više se odnose na personalnu (odnosnu) dimenziju nastave, dok su druge dvije više didaktičko-metodičke naravi.

Feldhaus zahtijeva otvorenost učitelja:

- *na individualnoj razini* – otvorenost za posebnost svakog djeteta, tako da se svako dijete može razviti u skladu sa svojim mogućnostima i biti ono što ono jest; različita iskustva, interesi, pitanja, potrebe, mogućnosti opažanja, prerade i učenja zahtijevaju individualiziranje i diferenciranje nastave;
- *na socijalnoj razini* – otvorenost za mnogostruke oblike učenja i života u razrednoj i socijalnoj zajednici kako bi putem komunikacije i suradnje bile moguće demokratske odluke i kako bi svako dijete razvilo svoju socijalnost. Nastavno-didaktički to znači stalnu izmjenu mnogobrojnih socijalnih oblika i aktivnog školskog života;
- *na sadržajno-metodičkoj razini* – sudjelovanje učenika u izboru sadržaja i u planiranju i oblikovanju uvjeta učenja kako bi se omogućilo samoorganizirano učenje i svijest o značenju sadržaja za sadašnjost i budućnost;
- *na institucionalno-političkoj razini* – otvorenost za mnogostruke odnose između škole i izvanškolskih oblika života, s osnovnim ciljem da se

djeci omogućiti razvoj političkih (demokratskih) stavova i sposobnosti.

(Feldhaus, 1995, 102/103)

Falko Peschel (2002) postavlja znatno strože kriterije za razlikovanje otvorene nastave od ostalih didaktičkih koncepata i unosi neke nove elemente u razumijevanje koncepta. Pritom polazi od tvrdnje da otvorenost odnosno otvaranje (kao proces) postoji samo onda ako učenik ima *stvarnu metodičku slobodu učiti na svoj način* – sa svim „pogreškama“, „stranputicama“, „skokovima“. Za njega organizacijsko otvaranje (koje je u praksi najčešće) uopće nije stupanj otvorenosti jer su i prostor, i vrijeme, i socijalni oblici sasvim ili djelomično slobodni sve dok su sadržaji i metode (unaprijed) određeni. Zato otvaranje nastave počinje s izborom učenikova puta učenja; učitelj i materijal moraju slijediti učenikov način učenja, a ne obrnuto. On tvrdi da je i tradicionalna nastava organizacijski otvorena (slobodna ponuda tempa učenja – fakultativni izbor tema, socijalni oblici rada), jednim je dijelom i sadržajno otvorena (putem izbora tema ili materijala za učenje odnosno za samostalni rad), ali to je i dalje na učitelja usmjerena nastava, bilo da je usmjeravana izravnim poučavanjem ili neizravnim, uz pomoć materijala za učenje.

Na učenika usmjerena nastava samo je ona nastava koja mu omogućuje izbor vlastitog puta učenja, korištenje raznim kanalima učenja, stvaranje vlastitog stila. U tom je smislu metodičko otvaranje temeljni uvjet za kvalitativno otvaranje. Ono se temelji na konstruktivističkom i psihološkom shvaćanju učenja kao (samo)aktivnog procesa.

Metodički stupanj može se proširiti za sadržajnu dimenziju. Osnova za to je koncept signifikantnog učenja, prema kojemu čovjek uči najbrže i najjednostavnije (a često tako da to i ne osjeća kao učenje) ako predmet učenja za njega ima određeno značenje i za njega je zainteresiran. To u nastavi znači da individualizacija/diferencijacija ne treba biti samo na području načina učenja, nego i na području sadržaja.

Socijalno-integrativno otvaranje dopuna je svake nastave shvaćene na razini socijalnog zajedništva. Ono omogućuje formiranje modela ponašanja, osvješćivanje socijalnih struktura, stvaranje vlastitih pravila, učenje socijalnih umijeća i komunikacijskih vještina.

Stupnjevi otvaranja nastave

Stupanj 0 – organizacijsko otvaranje

- Predstupanj otvarajuće nastave
- Organizacijsko otvaranje diferenciranjem odozgo (preko učitelja)
- Radni oblici: slobodni rad, tjedni plan nastave, centri učenja itd.
- Učenje mora biti primjereno (opravdanje: psihologija učenja, didaktika)

Stupanj 1 – metodičko otvaranje

- Temeljni uvjet (svake) otvorene nastave
- Metodičko otvaranje putem otvaranja odozdo (preko učenika)
- Radni oblici: putopisna nastava (Ruff/Galin, 1998)
- Učenje kao samoaktivni konstrukcijski proces pojedinca (opravdanje: razvojna psihologija i psihologija učenja)

Stupanj 2 – metodičko i sadržajno otvaranje

- Šire uvođenje otvorene nastave
- Osim metodičkoga, i sadržajno otvaranje samoodređenjem i suodređenjem sadržaja odnosno učenikovim interesima vođeno učenje
- Radni oblici: „didaktika bijelog papira“ (Zehnpfenig, 1994, 102; Peschel, 2002)
- Učenje je najaktivnije ako ga učenik doživi sigifikantnim i samostalno određenim (opravdanje: psihologija učenja i motivacije)

Stupanj 3 – socijalno otvaranje

- Otvaranje nastave prema demokraciji i samoupravljanju
- Socijalno/personalno otvaranje putem temeljne demokracije i učeničkog sudjelovanja u oblikovanju (tijeka nastave, okvirnih uvjeta, strukture pravila itd.)
- Radni oblici: „didaktika socijalne integracije“ (Peschel, 2002)
- Socijalni je odgoj najefikasniji ako pojedinac sudjeluje u oblikovanju i doživljava ga nužnim/smislenim
- Opravdanje: obrazovnoteorijsko-političko (Peschel (2002, 151)

Dimenzije otvaranja nastave odnosno stupnjevi njezine otvorenosti imaju veliko značenje za raspravu o uvođenju otvorene nastave jer omogućuju razgraničenje polja primjene pojma *otvorena nastava* i identificiranje onih oblika nastave koji (ne)sadržavaju kvalitetu otvorenosti u navedenom smislu. Pod pojmom *otvorena nastava* na ovom se stupnju analize ne misli na jedan didaktički koncept nego na kvalitativna obilježja, *kriterije*, što ih jedan koncept (najmanje) djelomično mora ispuniti kako bi se mogao shvatiti kao otvoreni oblik nastave. Tek na temelju uspostavljenih osnovnih (distinktivnih, karakterističnih) obilježja odnosno kriterija otvorenosti nastave moguće je istraživati odnos *otvorene nastave* (proces) i ciljeva odnosno ideala kojima je proces motiviran, dakle, moguće je istraživati otvorenost nastave u teoriji i praksi.

2.4. Samoodređenje kao put/sredstvo i cilj otvorene nastave – razina formuliranja i konkretiziranja

Temeljno uspostavno i vrijednosno obilježje otvorene nastave jest zahtjev za samoodređenjem učenika i aktivnim sudjelovanjem u oblikovanju procesa (vlastitog) učenja. To je ujedno i kriterij vrjednovanja je li nastava otvorena ili nije.

Sadržaj tog zahtjeva otkrivaju navodi ciljeva otvorene nastave (koja se razumije kao sredstvo njihova ozbiljenja). Istraživanje ciljnih vrijednosti otvorene nastave, njihova formuliranja i legitimiranja zadatak je vrijedan nastojanja (time se bavim u drugom radu), a za potrebe ovog razmatranja izvršila sam izbor radi oprimjerivanja raspona ciljnih vrijednosti kojima je motivirana *otvorena nastava*. Wallrabenstein, primjerice, ciljeve otvorene nastave određuje formalno i na visokom stupnju općenitosti,⁴ kao:

- svjesno učenje,

- rješavanje problema (osjetljivost za probleme, spremnost i sposobnost rješavanja problema), sposobnost suradnje, sposobnost kritike (Wallrabenstein, 1995, 204).

Hildegard Kasper (1992) uspostavlja diferenciraniju raščlambu ciljeva otvorene nastave kojima se „operacionalizira” samoodređenje učenika u četiri područja.

→ *U odnosu prema pojedincu*: samopovjerenje, samostalnost, (samo)odgovornost, sposobnost odlučivanja, sloboda/autonomija – individualna kompetencija.

→ *U odnosu prema partneru odnosno grupi*: sposobnost za odnos, sposobnost uživljanja, prihvatanje/poštovanje, međudjelovanje/integracija – socijalna kompetencija.

U odnosu na aspekte, tj. dimenzije osobnosti:

→ *naglašena kognitivna strana*; izgrađivanje osobnih interesa za predmete, stjecanje strategija učenja, kreativnost, sposobnost predočivanja/zamišljanja, razvijanje mašte;

→ *naglašena socijalno-emocionalna dimenzija*; slobodno izražavanje osjećaja, isprobavanje oblika uzajamnosti, socijalno orijentirana kreativnost, razvijanje socijalne umjetnosti kao umjetnosti oblikovanja (demokratskih) socijalnih odnosa.

Ciljna vrijednost: *samoodređenje* (samooblikovanje procesa, samokontrola, samoodgovornost) konkretizira se na vrlo različite načine, ovisno o shvaćanju pojma samostalno učenje, koji je u njezinoj osnovi.

Možda obuhvatna lista ciljeva Wenera Müllera najbolje oprimjeruje višestrukost u navođenju ciljeva i vrijednosnu orijentaciju otvorene nastave. Temeljnu vrijednost samoodređenja i suodređenja učenika autor „operacionalizira” (sukladno metodologiji definiranja ciljeva u otvorenom kurikulumu) u tri područja.

⁴ O načinu postavljanja i formuliranja te o modelima legitimiranja ciljeva u otvorenom kurikulumu raspravljam u radu koji je rezultat istraživanja teorije kurikuluma u sklopu projekta *Metodologija i struktura nacionalnog kurikuluma* (voditelj prof. dr. sc. Vlatko Previšić).

SAMOISKUSTVO

Individualno iskustvo (JA)

- Učiti poštovati sebe
- Ponudama učenja i radnim vremenom koristiti se samostalno i odgovorno
- Individualni prostor za razvoj otkrivati u postojećem redu; poticaje iskoristiti za razvoj
- Primiti i predati dalje; prihvatiti i pružati pomoć
- Osvijestiti zadaće i obveze, preuzeti ih
- Razviti sposobnost podnošenja napora, izdržljivost i ustrajnost
- Samostalno kontrolirati radni proces i rezultate, procijeniti ih i staviti u razredni socijalni kontekst
- Izgraditi interese, orijentaciju, ponašanje i kreativne impulse
- Steći samopouzdanost, sigurnost u sebe
- Izgraditi pozitivnu svijest o sebi i doživljaj sebe
- Izgraditi pozitivnu sliku o sebi, koncept vlastitoga „ja”, steći čvrst osjećaj identiteta

SOCIJALNO UČENJE

Iskustvo JA u TI i MI

- Usuglasiti se s drugima i zajednički raditi
- Tražiti sebi partnera odnosno biti spreman za partnerstvo, za rad s drugima, sudjelovati u radu drugih, u njihovim teškoćama i uspjesima i dopustiti da drugi sudjeluju u tvojima
- Tražiti i prihvaćati priznanje i kritiku
- Prakticirati uzimanje dane situacije u obzir, ali ne odustajati od vlastitih interesa kad je netko drugi bezobziran
- Nuditi i primati pomoć
- Izdržati konflikte odnosno primjereno ih rješavati
- Doživjeti drugog učenika kao partnera, kao onoga tko daje i uzima, a ne kao konkurenta
- Preuzeti odgovornost za drugoga
- Postavljati pravila, pridržavati ih se i održavati ih

USPJEŠNO UČENJE (UČENJE KOJIM SE OSTVARUJE CILJ)

Iskustvo samostalnih umijeća, učenja i postignuća

- Imati iskustvo o sebi (upoznati sebe) kao o cjelovitoj osobi (srce, glava, ruka), s jakim i slabim stranama, s individualnim mogućnostima učenja i postignuća, upoznati svoje mogućnosti i interese
- Postavljati individualno primjerene ciljeve i naučiti ih ostvarivati
- Individualno moći oblikovati procese učenja
- Ostvariti uvid u (još) neostvareno i ono što (još) nije moguće ostvariti, popunjavati praznine i moći stalno dalje učiti
- Jačati spremnost za napore i motivaciju za učenje ostvarivanjem samostalno postavljenih ciljeva
- Povezivati individualni izvanškolski život sa školskim učenjem
- Otklanjati smetnje u učenju i oslobađati se straha

(Müller, 1997, 157)

Izabrani navodi ciljeva pokazuju da su ciljevi: a) orijentirani *na učenika*, na razvoj cjelovite autonomne osobnosti; b) da su raščlanjeni na područja⁵ individualnih iskustava i kompetencija, područje socijalnog učenja i na djelatno područje – područje isprobavanja/practiciranja umijeća odnosno na područje aktivnog djelovanja.

Prvo područje: JA iskustvo, individua, osobnost (individualne kompetencije)

Drugo područje: TI i MI; drugi, drugačiji, zajednica

(socijalna kompetencija)

Treće područje: ONO; svijet (iskustvo, predmetnog svijeta)

(metodička predmetna djelatna kompetencija)

⁵ Područja su teoretski konstrukti nastali zbog metodoloških razloga s ciljem identificiranja aspekata osobnosti i modusa njezina ostvarenja, a omogućuju izradu pojmovno-metodološkog instrumentarija za analize, kritička vrjednovanja i empirijska istraživanja.

Ciljevi otvorene nastave sadržajno su formalno određeni, na visokom stupnju uopćenosti i njima su formulirane poželjne individualne, socijalne, metodičke i druge kompetencije, koje korespondiraju sa zahtjevima vremena, promjenama u svijetu rada i u radnoj kulturi te s tendencijom individualiziranja i globaliziranja itd. Osnovno je pitanje legitimira li se koncept samo ciljevima ili uspostavlja i argumentaciju na razini same nastave kao sredstva za ostvarivanje postavljenih ciljnih vrijednosti.

Samostalnost i odgovornost, samoodređenje i suodređenje učenika jesu (a) kriterij planiranja i vrjednovanja, (b) obilježje procesa, tj. put/sredstvo, ali i (c) cilj otvorene nastave. U središtu je pojedinac, koji treba naučiti samostalno učiti, razviti kritičku sposobnost i spremnost na kritiku, kompetenciju planiranja i djelovanja, odgovorno raditi, proširiti svoje komunikacijske i socijalne kompetencije i razviti se u zrelu osobnost.⁶

Literatura

- Bastian, J. (1995), *Offener Unterricht*, Paedagogik, 12, 6 – 11.
- Bönsch, M. (1995), *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. Muenchen: Ehrenwirth.
- Feldhaus, C. (1995), *Lernen mit allen Sinnen. Offene Unterrichtssituationen am Beispiel des Sachunterrichts*. St. Augustin.
- Frey, K. (1972), *Theorien des Curriculums*. Verlag Julius Beltz, Weinheim.
- Hanke, P. (2005), *Offnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich*. Muenster, New York, Muenchen, Berlin.
- Jürgens, E. (2000), *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*. St. Augustin.
- Jürgens, E. (2001), *Schueleraktive Unterrichtsformen. Modelle u. Praxisbeispiele fuer erfolgreiches Lehren und Lernen*. Oldenburg Verlag Muenchen.
- Kasper, H. (1992), *Offene Lernsituationen. Eine schulische Antwort aus veraenderte Erziehungs-erwartungen*. Grundschule, 12, 1 – 19.
- Klafki, W. (1985), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Knauf, T. (2001), *Einfuehrung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsfoerderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe*. Koeln: Kohlhammer.
- Kurz, D. (1997), *Handlungsfähigkeit im Sport-Leitidee einer mehrperspektivistischen Unterrichtskonzepts*, in: Zeuner, A. und a. (Hrsg.), *Sportunterricht- Anspruch und Wirklichkeit*, s. 41 – 48, St. Augustin.
- Müller, W. (1997), *Freie Arbeit – eine notwendige Dimension einer paedagogischen Schule: Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Realisierung*, u Reiss/Eberle (Hrsg.), *Offener Unterricht, Freie Arbeit mit lernschwachen Schuelerinnen und Schuelern*, Wenheim, Deutscher Studien Verlag.
- Nauck, J. (Hrsg.) (1993), *Offener Unterricht. Ziele, Praxis, Wirkungen*. Braunschweig: Westermann.
- Neuhaus, E. (1991), *Reform der Grundschule*. Bad Heilbrunn.

⁶ Na temelju tako uspostavljenog teorijskog okvira – pojma i koncepta *otvorene nastave* (koji nipošto ne pretendira na cjelovitost) – poduzela sam istraživanje s naslovom *Otvorena nastava: dopuna frontalnoj ili nova kultura učenja i obrazovanja?* Naime, u njemu ispitujem je li riječ o frontalnoj i otvorenoj nastavi kao o dva zasebna i na različitim teorijskim osnovama uspostavljena koncepta ili je riječ o komplementarnim konceptima uspostavljenima na (u osnovi) istom shvaćanju čovjeka i njegova razvoja. Tek se tom analizom otkriva društveno-povijesna, antropologijsko-psihologijska, pedagoško-didaktička dimenzija promišljanja granica i mogućnosti ozbiljenja otvorene odnosno zatvorene nastave.

- Peschel, F. (2002), *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen.* Hohengehren: Schneider Verlag.
- Peschel, F. (2002), *Öffnung des Unterrichts – ein Stufenmodell.* In: Bartnitzky, H., Christiani, R. (Hrsg.): *Berufseinstieg: Grundschule. Leitfaden für Studium und Vorbereitungsdienst.* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ramseger, J. (1992), *Offener Unterricht in der Erprobung,* Weinheim: Beltz.
- Ruff, U./Galín, P. (1998), *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, Band 1. Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fachübergreifenden Didaktik,* Selze-Felber.
- Schittko, K. (1993), *Offener Unterricht, Offene-unterrichtsformen, Oeffnung von Schule – eine Begriffsklaerung und Hinweise zur Umsetzung,* Weinheim: Beltz.
- Wagner, A. C., et. c. (1979), *Die Analyse von Unterrichtsstrategien mit der Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“ von Lehrern und Schülern zu ihrem unterrichtlichen Handeln.* *Unterrichtswissenschaft, 3,* 244 - 250.
- Wallrabenstein, W. (1995), *Offene Schule – Offener Unterricht. Ein Ratgeber fuer Eltern und Lehrer.* Reinbek bei Hamburg: Rororo
- Wopp, C. (1991), *Offener Unterricht.* u Jank, W./ Meyer, H. (Hrsg), *Didaktische Modelle,* Frankfurt/Mein, s. 323 - 335
- Zehnpfenig, H. et. c. (1994), *Wissenschaftstheorie,* Stuttgart.
- Zeitschrift für Pädagogik* (1973), *Themenheft: Offene Curricula, 3* (19)

Summary

Open education as a theoretical construct

Slavica Bašić

University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences, Croatia
Department of Pedagogy

The analysis of studies dealing with the theme of „open education” has shown great variability and diffusion of conceptions, and numerous attempts to define what „open education” was. It was not possible to define this concept from the semantically identified field of validity. Therefore, the basic features were analyzed and „openness” extracted as the qualitatively distinct feature of open education, the attempts of conceptualization of „openness” were presented, and, finally, the intentional values of open education were analyzed. On the basis of such a multidimensional analysis, the author has established a certain theoretical frame, the field of validity for the concept of “open education” and indicators of openness which can serve as the starting point in the empirical studies of innovative (open) teaching as well as in the critical considerations of the concept. If it is also heuristically fruitful, remains to be seen through new analyses and studies in this field.

Key words: open education, openness, dimensions of openness, open curriculum, goals of open education