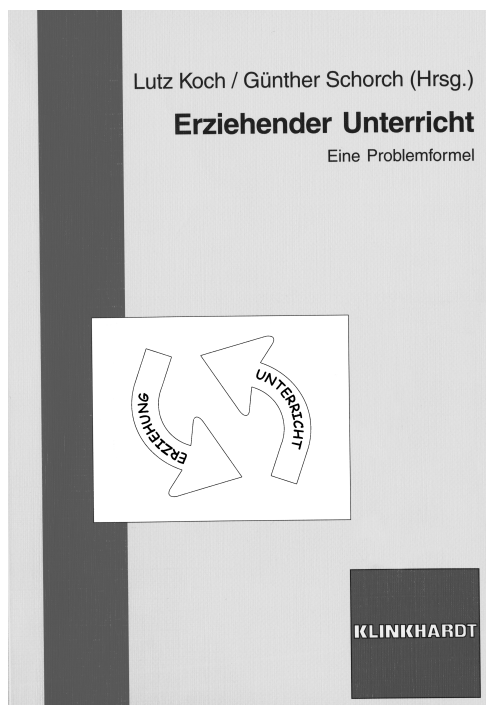


Lutz Koch/ Günther Schorch (Hrsg.), ERZIEHENDER UNTERRICHT. Eine Problemformel.

2004. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134. S.

Lutz Koch/ Günther Schorch (Hrsg.), ODGOJNA NASTAVA. Formuliranje problema.

2004. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134. str.



Knjiga je zbornik radova više autora. Ali za razliku od sličnih „zbornika” (ne samo s ovom temom i ne samo u inozemstvu, nego i posebice u nas) autori su pošli od zajedničke dogovorene koncepcije knjige i od temeljnoga referencijskog rada (Apel). Prilozi drugih autora iako se stalno pozivaju na Apelov prilog tematiziraju samostalno

detaljnije neke od važnih aspekata ove teme, što se jasno iščitava iz sadržaja knjige:

Uvod (Koch, Schorch)

Rudolf W. Keck

Herbartova teorija odgojne nastave – pokušaj razjašnjenja iz obrazovno-povijesne perspektive

Otto Hansmann

Odgojna nastava u kontekstu pedagoške komunikacije na primjeru pedagogije Jean-Jacquesa Rousseaua

Lutz Koch

Odgojna nastava – „hibridna tvorba”?

Günther Schorch

Odgojna nastava prema „novoj kulturi učenja”

Uwe Sandfuch

Odgojna nastava – načelna refleksija i primjer interkulturalnog učenja

Werner Sacher

Odgojni potencijal aranžiranog učenja temeljnog na medijima

Hans Jürgen Apel

Zadaća i odgovornost. O mogućnostima, granicama i nužnosti odgojne nastave

Pojam odgojne nastave autori tematiziraju s povijesnoga, sustavnoga, empirijskog i školsko-praktičnog stajališta. Slijedi kraći sintetički prikaz pojedinih priloga.

Uvodnik koji su napisali urednici (Lutz i Koch) ima funkciju ne samo pregleda radova nego i sintetizirajuću funkciju temeljnih pristupa i rezultata

istraživanja svih autora u ovoj knjizi. Sustavni teorijsko-metodologijski pristup problemu odgojne nastave je jasno ekspliciran u radovima (gotovo) svih autora na jedan uistinu zaprepašćujuće koherentan i komplementarni način. Tekst knjige se čita kao da ga je napisao jedan jedini autor. Zbog toga se ova knjiga doživljava kao uistinu zajednički timski rad autora u najizvornijem smislu te riječi i ne ostavlja dojam „zbornika” (samo određenje odgoja u prilogu Sachera na neki način odstupa od eksplicitnog i/ili implicitnog shvaćanja pojma odgojne nastave u radovima drugih autora). To je, uz ostalo, (a ne samo njezino recentno pojavljivanje) razlog predstavljanja ove knjige hrvatskim čitateljima/cama. Središnji razlog prikazivanja ove knjige jest nedvojbeno uspio pokušaj autora da se pojam odgojne nastave jasno formulira. To je, prema mojemu mišljenju, preduvjet da se uopće smisljeno teorijski postave, a tek onda i rješavaju praktični problemi u provedbi cilja – odgojna nastava.

Ideja o odgojnoj nastavi je, slično kao i ideja o općem obrazovanju, još od Herbarta standardna tema javnih diskusija o obrazovanju, kao i tema internih odgojnoznanstvenih rasprava, koje se nalaze u sjecištu samorazumijevanja opće pedagogije, školske pedagogije i strukovnih didaktika. Uistinu je malo studija koji tematiziraju ovu neobično važnu temu na sustavan znanstveno-pedagogijski način. U knjizi *Odgojna nastava. Formuliranje problema* – to se čini na uistinu uvjerljiv i argumentiran način.

U vremenu koje javnim školama dodjeljuje funkciju poravnanja društvenog deficita zahtjev za odgojnu nastavu je ponovno aktualan, posebno glede očekivane funkcije škole, odnosno njezine funkcije kompenzacije često spominjanog nedostatka obiteljskog odgoja i pedagoške nesigurnosti roditelja.

U čemu se očituje odgojna funkcija škole i nastave u suvremeno doba je uistinu bitno i znanstveno i pedagoško praktično pitanje.¹

Odgoj mladih u drastično promijenjenim životnim uvjetima njihove socijalizacije i psihofizičkog dozrijevanja postaje važna društvena tema. Pojava primjerice **nasilja** u školi, postaje ne samo bitna tema za medije, nego se ovaj fenomen može i treba razmatrati i iz kuta odgojne funkcije škole i same nastave!

Što znači odgajati putem nastave? Kako se koristiti, dakle, nastavnom situacijom planiranoga sustavnog i metodički aranžiranog učenja kao sredstvom odgoja? Nastava bi trebala, ističe se, poticati razvoj uređenog mišljenja i poželjnih stavova prema radu i učenju, kao i poželjnih socijalnih vrлина. Kako bi se to trebalo događati? Prema Apelovu mišljenju (i) preko razmatranja „sadržaja” i „metoda” nastavne situacije. Granice odgojne nastave leže u činjenici da se učinci odgojne nastave ne mogu predviđati s pouzdanošću, odnosno „proizvoditi” bez suglasnosti i volje samih učenika. Odgoj nije djelovanje, čiji bi se uspjeh mogao prognozirati putem promišljene primjene racionalno-svrhovitog sredstva. Otuda se i zahtjev odgajati putem škole i nastave može ispuniti samo u nastavi i obzirom na djelovanje u nastavi (sličan stav zastupa i Schorch).

Odgojni problemi suvremenog života, nastali s pomoću slabosti odgoja u obitelji i kao posljedica društvenih kriza, odnosno putem naglašavanja načela zadovoljstva nasuprot ne uzimanja u obzir načela realnosti – ne mogu riješiti (samo) nastavnici. Zadaća i odgovornost nastavnika (prema Apelu, str. 121/2), kada je riječ o odgojnoj nastavi, sastoje se u tome da u školi kultiviraju tzv. „institucionalni efekt” i da svoju nastavu izvode *lege artis*, to jest sukladno rezultatima znanstvenih istraživanja (o tome dalje u tekstu). Ponajprije je riječ, dakle, o didaktičkoj odgovornosti nastavnika u oblikovanju nastavnog procesa.

Tko ima zadaću da pojam odgojne nastave analizira (ističu urednici u Uvodu studije), suočava se brzo s pedagoškim programom s dvostrukim težištem: ne prihvaćati odgoj koji nije povezan s privođenjem mladih razumijevanju i uvidu, ali i nezadovoljiti nastavom koja ne omogućava prijelaz razumijevanja u razumijevanje u nešto, odnosno transformaciju znanja u djelovanje i ponašanje. Djelovanje bez znanja i uvida (odgoj bez nastave), uvid i znanje bez odgojnog djelovanja (nastava bez odgoja) – oboje se iz pedagojske perspektive čini jednostranim i nepotpunim.

Postoji, međutim, prema ovim autorima i zamisliva sinteza odgoja i nastave, to jest i odgoj i nastava bi se mogli povezati ne samo na izvanjski način, već „iznutra” to jest na mnogo bliži i inten-

¹ Razmatranja ciljeva i svrhe različitih reformi obrazovanja i u nas (primjerice izradom tzv. kataloga znanja) nužno podrazumijeva tematiziranje i odgojnih aspekata škole, odnosno nastave.

zivniji način. A da je to moguće samo posredno, upućuje na jedan od mnogobrojnih pedagoških paradoksa – da se razumni cilj uspješno može dostići samo zaobilaznim putem, a ne na izravan način.

Keck piše, uz ostalo, o odnosu javne i privatne nastave, o pretpostavkama Herbartove pedagogije u okviru pedagogije prosvjetiteljstva i posebice o teoremu odgojne nastave u okviru Herbartova sustava mišljenja. Poznata Herbartova rečenica glede odgojne nastave glasi: „Priznajem ovdje, da nema pojma o odgoju bez nastave, kao što i unatrag, barem u ovom spisu, ne priznajem nastavu koja ne odgaja.” Herbart je uvijek naglašavao odgojni cilj nastave. „Nastava želi ponajprije tvoriti misaoni krug, odgoj i karakter. Posljednje nije ništa bez prvoga, u tome se sastoji glavna bit moje pedagogije.” Otuda autor posebice podcrtava pogrešna tumačenja, odnosno izopačenja Herbartova učenja o odgojnoj nastavi od njegovih učenika. Označavanje Herbartova sustava kao „intelektualističkog” i formalno-dogmatskog autor smatra neodrživim i neutemeljenim. Međutim, nakon što pročitamo prilog Kecka, postaje nam jasnije zbog čega je pojam odgojne nastave od 19. stoljeća predmet stalnih kontraverzija.

Na poznatom primjeru iz (pedagoške) literature (na primjeru djela Rousseaua) Hansmann u svom prilogu pokazuje kako dobra nastava odgaja ili putem sebe same i kako dovodi do promišljenog rasuđivanja i samostalno stečenog uvida učenika bez dominacije disciplinarne i doktrinarne instrukcije.

U daljem povijesno-sustavnom razmatranju odgojne nastave Koch eksplicira dvostruko značenje ovog izvornoga pedagoškog pojma. Autor upućuje na to kako nastava odgaja putem sebe same, dakle odgaja posredno. Pri tome se on poziva na pojam „razumijevanja” i njemu odgovarajuće pojmove – uvid i shvaćanje.

Nastavljajući argumentiranja Kocha, Schorch u svom prilogu polazi od dvije suprotstavljene teze o odgojnoj nastavi. On dolazi do zaključka da se škola također u nastavi mora skrbiti za obrazovanje držanja i stavova, ali odgojnu odgovornost može (s)nositi samo za djelovanje u svom području. Imajući na umu ovo ograničenje, autor analizira mogućnosti obogaćivanja nastave glede samoobrazovanja i socijalnog odgoja učenika temeljem impulsa tzv. nove kulture učenja. Ova nova kultura učenja u pedagogiji rezultat je favorizi-

ranja društveno-znanstvenih metoda istraživanja u pedagogiji i karakterizira se pojačanom psihologizacijom pedagoških fenomena. Istraživanja se sužavaju na empiristička, kognitivistička, odnosno konstruktivistički orijentirana istraživanja učenja i poučavanja. Međutim, rezultati do kojih dolazi Schorch pokazuju da vodeće ideje zastupnika nove kulture učenja nisu ništa novo u pedagoškim spoznajama o odgoju. Primjerice, vodeća ideja vodilja ove nove kulture učenja jest da je odgoj u prvom redu uvođenje u samoodgoj. Ta ideja je stara pedagoška maksima, samo za razliku od stajališta predstavnika nove kulture učenja, ona nije u znanstvenoj pedagogiji apsolutizirana i ne razmatra se odvojeno od njezine polarne ideje – vođenje od odgojitelja. Upravo rezultati suvremenih empirijskih istraživanja potvrđuju izvorna pedagoška stajališta. Tako, primjerice, osnovni cilj obrazovanja – stjecanje kvalitetnog (inteligentnog) znanja ostvaruje se nastavom koju vodi nastavnik, ali orijentiranom na učenike. Nastava je, prema mojemu mišljenju, akt uravnoteženja. To pregnantno pokazuju rezultati suvremenih empirijskih istraživanja procesa poučavanja i učenja. Temeljem tih istraživanja može se reći da se u školskom učenju istodobno radi o četiri (i/ili više) područja ciljeva: stjecanje inteligentnog znanja, stjecanje životno primjenjivog znanja, stjecanje metakognitivnih kompetencija i ključnih kvalifikacija (primjerice tehnika učenja i rada) i stjecanje kognitivno-motivacijskih djelatnih i vrijednosnih orijentacija. Svakom od ovih ciljeva pripada odgovarajuća optimalna didaktička forma prenošenja ili posredovanja, uz potrebu poštovanja individualnih razlika među učenicima i osobitosti različitih pedagoško-didaktičkih situacija. Neki autori to nazivaju „dobra” nastava. Moglo bi se isto tako reći (kako ističe Sandfuchs) da je ovdje riječ o odgojnoj nastavi.

Pedagozijska teorijska refleksija postavki i rezultata tih istraživanja omogućava primjerenu procjenu važnosti i ograničenja zalaganja za tzv. novu kulturu učenja, u kojoj dominira zalaganje za nastavu orijentiranu na učenike. Takva jednostrana zalaganja vode u lažne dvojbe, mitove, pedagoške antinomije i paradokse (podsjećam na shvaćanje autora u Uvodniku da se ciljevi odgojne nastave lakše ostvaruju posredno!).

Polazeći od kritike pogrešno shvaćenog pojma odgojne nastave kao „odgoja vrijednosti” koji je ne-

prijateljski suprotstavljen kognitivnom obrazovanju, Sandfuchs uz pomoć rezultata empirijskih istraživanja o „dobroj” nastavi, pokazuje što se očekuje od odgojne nastave shvaćene na pozitivan način. Nužnost istovremenoga kompetentnog poticanja i senzibilnog postavljanja zahtjeva mladima od nastavnika objašnjava se na primjeru kompleksnosti postavljanja ciljeva i sadržaja „interkulturalnog učenja”.

U prilogu Sachera postavlja se i tematizira pitanje može li se odgojna nastava uopće ostvariti bez osobnog djelovanja nastavnika kao uzora mladima i koliko aranžirano učenje posredstvom medija može uistinu odgojno djelovati. Polazeći od temeljnih postavki nove kulture učenja i u smislu didaktike kao teorije aranžiranog učenja, autor zastupa tezu da je i u virtualnim uvjetima učenja sadržana mogućnost odgoja, koji određuje kao pomoć u razvoju i socijalizaciji mladih.

Vrijednost ove studije, prema mojemu mišljenju, ponajprije leži u jasno formuliranom pitanju: Što znači odgajati putem nastave? Zatim u znanstvenoj argumentaciji pri tematiziranju različitih aspekata postavljenog pitanja, ali i u naznačenim odgovorima – kao poticajima za diskusiju o ovom kontroverznom i suvremenom pedagoškom i društvenom problemu.

Golemo značenje koje kvalitetno teorijsko formuliranje pojma „odgojne nastave” ima za rješavanje tzv. praktičnih pitanja pokazuju autori na primjerima nove kulture učenja, interkulturalnog učenja i aranžmana učenja utemeljenim na medijima.

Međutim, kontroverzije glede odgojne nastave i dalje su prisutne čak i u ovoj knjizi. Tako, primjerice (kao što je već naznačeno), u radu Sandfuchsa, odgoj se izjednačava s pomoći u razvoju i socijalizaciji, što odudara od shvaćanja drugih autora. Međutim, takvo stajalište nije ni teorijski obrazloženo ni empirijski potkrijepljeno.

Ali želim naglasiti uspio pokušaj autora da definiraju problem, odnosno, *pedagogijsko* pitanje u svezi s „odgojnom nastavom”. Oni se pri tome pozivaju posebice na važne iskaze samog Herbarta.

Herbart je upozoravao na potrebu da se pedagogija postavi na svoje noge. To ponajprije znači da se pedagogija mora koristiti svojim „domaćim” („*einheimische*”), to jest izvornim pedagoškim znanstvenim pojmovima.² Odgojna nastava pripada tim izvornim pedagoškim pojmovima, koji ponajbolje karakteriziraju distinktivni znanstveni pedagoški pristup fenomenima odgoja i obrazovanja. Empirijski i teorijski usmjerena znanost o odgoju, to jest pedagogija treba se, prema Herbartu, izdici iznad hermeneutički utemeljenih praktično pedagoških pokušaja (str. 28), odnosno ona mora pokušati *teorijski* objasniti mogućnost odgoja. To se do danas nije uspjelo ostvariti u svom punom značenju. Otuda ne iznenađuje trajanje kontroverzije u tumačenju pojma odgojne nastave i implementacije njezinih postavki pedagoškoj praksi. Ovom studijom je učinjen važan pedagoški pomak u formuliranju pojma „odgojna nastava”, a time i postavljen temelj za produktivna pedagoška i teorijska i empirijska istraživanja.

Neka recentna istraživanja u nas,³ čiji će se rezultati uskoro objaviti, tematiziraju s pedagoškoga znanstvenoga teorijskog i metodološkoga stajališta pojam odgojne nastave.

Teorijski bolje razumijevati i empirijski (na pročišćenim pedagoškim teorijskim pozicijama) dalje provjeravati pojam odgojne nastave je izazov koji stoji ne samo pred pedagozima znanstvenicima nego i pred tzv. praktičarima (bar u domeni provjeravanja valjanosti teorijskih pozicija i rezultata suvremenih empirijskih znanstvenih istraživanja u nastavnoj praksi). Na ovaj način umjesto proizvoljnih tumačenja pojma odgoja različitih „stručnjaka” i/ili tumačenja odgoja iz kuta drugih znanosti iskristalizirat će se razlikovno pedagoško stajalište glede „odgojne nastave”, odnosno odgojne svrhe i funkcije suvremene škole. Zadaća teorijskog promišljanja sastoji se upravo u tome da se pojam odgojne nastave prvo (teorijski) promisli (a ne kao uvijek do sada zdravorazumski podrazumijeva) a tek nakon toga učini i empirijski dohvatljivim i praktično uporabljivim.

² Herbart, tvorac sintagme „odgojna nastava” je pisao: „Bilo bi mnogo bolje kada bi se pedagogija prisjetila u većoj mjeri svojih domaćih (izvornih) pojmova i više kultivirala samostalno mišljenje te se ne bi izlagala opasnosti da se njom vlada kao udaljenom provincijom s tuđeg područja. Samo kada se svaka znanost pokušava orijentirati na svoj način, i to vlastitom snagom kao i njezini susjedi, može doći do blagotvornog ophođenja među njima.”

³ U okviru znanstvenog projekta „Metodologija i struktura nacionalnog kurikuluma” (voditelj prof. dr. sc. Vlatko Previšić) u kojemu sudjeluje više znanstvenih istraživača (među njima i autor ovog prikaza) pojam odgojne nastave se tematizira s pedagoškoga stajališta.