

# NASTAVNI SADRŽAJI U KONTEKSTU RAZVOJA PEDAGOŠKE TEORIJE I PRAKSE

Franka Krajnović, studentica doktorskog studija pedagogije  
Zadar, Republika Hrvatska

## Sažetak:

U ovom radu prikazuju se relacije između nastavnih sadržaja i razvoja pedagoške teorije i prakse. Zanimanje je posebno usmjereno na to koja su iskustva pedagoške prakse i koje su teorijske spoznaje postojale u području odgoja i obrazovanja, koje su bile dostupne i kojima se moglo koristiti u razjašnjavanju uloge i funkcije nastavnih sadržaja. Središnja je misao da su nastavni sadržaji ključna poveznica između unutarnjih, psiholoških, procesa učenika i vanjskih obilježja nastave te da pravo značenje sadržaja obrazovanja i nastave nastaje zajedničkim bavljenjem učenika i nastavnika određenim sadržajem. Nakon uvida u pedagoške ideje vremena u kojemu su svoje misli o odgoju, obrazovanju, poučavanju i učenju razvijali poznati pedagozi (Komenski, Humboldt, Herbart...) te znanstveno etablirane orijentacije znanosti o odgoju (duhovnoznanstvena, kritičko-racionalistička i kritičko-konstruktivistička) kao i didaktičko-teorijske modela za planiranje, organiziranje i provođenje nastave, može se ustvrditi kako postoji relevantan sustav pedagoškijske spoznaje o nastavnim sadržajima.

**Ključne riječi:** nastavni sadržaji, nastava, odgoj, teorijski koncepti

## Uvod

Od samih početaka odgoja i obrazovanja kao institucionaliziranih procesa o nastavnim sadržajima može se govoriti samo u kontekstu konstitutivnih čimbenika nastave: moraju postojati učenici koje se poučava, nastavnik koji poučava i sadržaji koje tvore predmet nastavničkih didaktičkih napora, odnosno učenikovih napora pri učenju. Ako nedostaje bilo koji od navedenih elemenata, zapravo se više ne može govoriti ni o nastavi niti o nastavnim sadržajima.

Nastavni sadržaji su uvijek povezani s oblikovanjem nastavnog procesa, a za kategoriju nastavnih sadržaja često se istoznačno koristi pojmovima nastavno gradivo, nastavne teme ili predmet usvajanja. Kroz nastave sadržaje dolazi do opredmećenja smisla procesa poučavanja i učenja koji nastaje didaktičko-metodičkim djelovanjem nastavnika i učenika. Shvaćeni kao činjenice, pojmovi, zakoni, teorije pojedinih znanosti te specifični postupci, načini rada, tehnike duhovne i praktične djelatnosti, etičke vrijednosti i norme u nastavi, nastavni sadržaji dobivaju svoj materijalizirani oblik. Na taj način oni čine sustav relevantnih spoznaja koji pokazuje što određeno društvo misli o sebi, kako vide pojedinca tijekom školovanja, u radu, životu i cjeloživotnom učenju. Pri tomu oni čine materijalnu osnovu za proces učenja i usredotočeni su na konkretni cilj te ih u potpunosti niti nije moguće sasvim funkcionalizirati. Oni nisu samo ono što propisuju školski planovi i programi nego to mogu biti svi prirodni i društveni sadržaji.

Didaktičkom preradom pojedinih znanstvenih grana, kako bi se dobili nastavni predmeti, nastavnim sadržajima se određuju obrazovni programi koje je potrebno u određenom povijesnom i društvenom kontekstu učiniti predmetom poučavanja i učenja. Tek s pedagoškim i didaktičkim idejama o ciljevima i svrsi odgoja i obrazovanja nastavni sadržaji dobivaju svoje mjesto u pojmovnom i kategorijalnom sustavu same znanosti.

S obzirom na to da su nastavni sadržaji konstitutivni element nastave, u ovom će se radu istražiti i prikazati međuprožimajući odnos pedagoške prakse i teorija unutar kojeg se razvijalo specifično (pedagogijsko) znanje o nastavnim sadržajima. Odnos će biti prikazan kroz povijesni slijed nekoliko zaokruženih etapa:

1. Nastavni sadržaji u kontekstu izgradnje pedagoških pojmova u didaktičkom stoljeću
2. Nastavni sadržaji u kontekstu diferencijacija znanja u pedagoškom stoljeću
3. Nastavni sadržaja u kontekstu značajnijih teorijskih pristupa

Unutar svake navedene etape analizirat će se bitne odrednice odgojno-obrazovnog konteksta koje su utjecale na poimanje nastavnih sadržaja i stvaranje različitih relacija koje utječu na planiranje, provedbu i vrjednovanje same nastave kao posebne forme odgojnog djelovanja.

## NASTAVNI SADRŽAJI U KONTEKSTU IZGRADNJE PEDAGOŠKIH POJMOVA U DIDAKTIČKOM STOLJEĆU

S pedagoškim i didaktičkim idejama Wolfganga Ratkea (1571-1635) i Jana Amosa Komenskog (1592-1670) započinje prijelazni proces k rano-novovjekovnim te modernim odnosima u nastavi. Njihove ideje opravdano se smatraju povijesnom razdjelnicom u razvoju teorijske i praktične spoznaje o samoj nastavi. Među prvima su pedagoški razradili Baconovu potragu za pravom metodom kojom bi se moglo prenositi znanje (Pranjić, 2005). Dolaze do načela o potrebi usklađenosti poučavanja kao praktične djelatnosti s prirodom ljudskog intelekta i redosljedom spoznavanja stvari. Na temelju induktivne metode u nastavu se, osim pamćenja sadržaja, uvode i psihičke funkcije mišljenja čime metode poučavanja dobivaju posebno značenje. Smatrajući pristupačnost sadržaja ključnim za aktivno usvajanje znanja, Komenski želi organizirati nastavu koja će se usmjeriti na buđenje žeđi za znanjem. Smatra kako se to može postići korištenjem različitih vještina i učila koja će izazvati ugodan učinak, a samim time interes i pažnju i motivaciju (Zaninović, 1988). Na taj način nastavni sadržaji neće postati sami sebi cilj nego će za sobom povlačiti o određene (ugodne) učinke i ishode te će poučavanje postati temeljito promišljena pouka koja će jamčiti učenje. Njegova misao da će svako kažnjavanje kao uobičajeno sredstvo sigurnog uspjeha u postizanju znanja i čudoređa biti nepotrebno ako se umjesto toga budu koristila pomagala ili učila koja će proizvesti brz, siguran i nadasve ugodan učinak pokušaj je ranih teoretičara da nastavu utemelje na motiviranju učenika. Taj je cilj moguće postići kada je u nastavi *sve razvidno, privlačno i poletno*, bez otezanja i dosade koja sputava nastavnikovu i učenikovu kreativnost (Marrou, 1950; prema Pranjić, 2005; Jaeger, 1967, 1971; prema Pranjić, 2005).

Danas postoji nepregledan popis kriterija prema kojim se razvrstavaju metode poučavanja. Kriterij može biti težina njihove primjene u praksi od najlakše do najteže primjenjivih (Poljak, 1990) počevši od najlakše metode demonstracije do najteže metode usmenog izlaganja. Prema komunikacijsko-informacijskom kriteriju (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010) postoje verbalne metode, vizualne metode, metode praktičnih radova i metode učenja prema modelu. Prema kriteriju metodičkih postupaka pri oblikovanju nastave (Pranjić, 2005) možemo govoriti o društvenim nastavnim oblicima, komunikacijskim nastavnim oblicima, akcijskim oblicima nastave te artikulacijskim oblicima nastave. Prema kriteriju povezanosti strategija učenja i načina poučavanja (Terhart, 2001) nailazimo na predavačku nastavu i receptivno učenje, problemsku nastavu i učenje putem otkrivanja, grupnu nastavu i kooperativno učenje, metode moralnog odgoja i moralno učenje, nastavu orijentiranu na djelovanje i integrativno učenje.

Postoji još niz drugih metoda poput Montessori, Freinet, Waldorf. Iako je za Komenskog poučavanje značilo omogućiti da ono što netko (učitelj) zna treba prenijeti i na druge, sadržaji u nastavnom kontekstu postaju temelj za razlikovanje različitih vrsta znanja: znanja koje je potrebno prenijeti putem sadržaja (što) i znanja (kako) potrebnog za prenošenje odre-

đenog opsega znanja ili sadržaja. S Komenskim su nastava i odgoj pedagogiji postali zadatak, *pedagoško je* otkriveno u univerzalnoj metodi poučavanja i učenja, odnosno u pitanju pedagoškog aranžmana (misli se na organizaciju nastave kao funkciju škole), a *pedagogijsko znanje* se otkriva kao prijeko potrebno za uspješnost odgojne i nastavne prakse (Paschen, 1979; prema Bašić, 1999). Otkriveno znanje zadobiva obrise legitimirane odgojne prakse u kojem se može nastavom upravljati prema pedagoškim i didaktičkim načelima.

## NASTAVNI SADRŽAJI U KONTEKSTU DIFERENCIJACIJA ZNANJA U PEDAGOŠKOM STOLJEĆU

Povjerenje u snagu uma koja je pokretač svakog djelovanja nadrasla je predanost autoritetu i tradiciji 17. stoljeća započinje nova epoha prosvjetiteljstva. S jedne strane, to je početak napretka, više obrazovanja čovječnosti, prosvjećenost ljudskog roda puna nade. S druge strane, odgoj se pridaje drugim kulturalnim sadržajima koje je potrebno prenositi s generacije na generaciju što donosi potrebu društvenog discipliniranja djeteta. Nije više u pitanju prinuda nametnuta izvana, radi se o racionalnom, planiranom prodiranju u dječje duše i utjecaju na razvoj njihova identiteta (Gudjons, 1994). To proturječje odgojnog djelovanja zadržalo se do danas.

Sukob između slobode i prinude, između pojedinca i društva, između prilagođavanja i zrelosti, između interesa subjekata za ekonomsko-društvenu svrhu i obrazovanje pojedinca za humanost kao proturječnost epohe možda se najbolje očitava u mislima o odgoju J. J. Rousseaua. Postavljajući tezu da dijete nije nikakva mala nesavršena odrasla osoba, već biće koje svoju zrelost i svoje ispunjenje nosi u samome sebi, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) otvara pitanja o zadatku samog odgoja i pojmu samog odgoja. Može se reći kako pedagogijsko teorijsko znanje počiva na ideji shvaćanja djeteta kao subjekta, umjesto objekta odgojnog djelovanja (Blankerz, 1982; prema Gudjons, 1994).

Na tragu Rousseauove ideje slobode kao supstance čovjeka, Immanuel Kant (1724-1804) dovodi u pitanje racionalni koncept u objašnjenju svrhe ljudskog postojanja te pomiče fokus sa sadašnjosti na budućnost (Eterović, 2006). U središtu je ideja čovječnosti kao krajnji ideal ljudskog postojanja. Riječ je o razvoju mišljenja (uma) kojim se nastavlja i nadopunjuje stečeno iskustvo.

Način dolaska do spoznaje putem razvoja uma s krajnjim ciljem razvoja čovječnosti, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) povezuje sa školom i nastavom. U središtu je njegove pedagoške misli škola koja ne pruža samo umjetno obrazovanje personificirano kroz količinu usvojenog znanja potrebnog za sadašnjost. On želi školu usmjerenu na budućnost, školu u kojoj će se prvo razvijati čovječnost kao svrha ljudskog postojanja, prije svakog obrazovanja i staleža. Njegova rečenica *Prvo si ti, dijete čovjek, potom šegrt svojeg poziva* (Gudjons, 1994, 72) zorno očitava njegovo nastojanje da se školom i nastavom usavrši ljudski život.

Elementiziranje nastavnog gradiva kako bi se djeci olakšalo učenje, bio je metodički preokret u vrijeme kada je praksi prevladavalo gomilanje znanja i mehaničko učenje jednom metodom za sve sadržaje i sve predmete. Epoha prosvjetiteljstva s jedne je strane razvijala povjerenje u snagu ljudskog uma koja treba biti veće od predanosti autoritetu i tradiciji. S druge strane, znanje je sve više preuzimalo funkcionalne karakteristike zadovoljenja potrebe države, sadržaji poučavanja i učenja postaju sredstva uz pomoć kojih će se obrazovati oni kojima će biti upravljano (tzv. građanske i realne škole) i one koji će biti upravljači.

Sasvim funkcionalistička podjela znanja jedno je od obilježja *moderne* koja polako zahvaća sve aspekte kulture (uključujući i znanosti). Zapčinje proces diferencijacije znanja na osnovi raspolaganja određenom vrstom znanja kojom se naglašava razlika između praktičnih vještina koje stoje u osnovi zanimanja (vještine potrebne za rad i svakodnevni život) i znanja profesionalaca (teorija) kojim se širi sama spoznaja (Šporer, 1990).

Stavljajući obrazovanje u kontekst personifikacije slobodnog, nezavisnog mišljenja, Wilhelm Humboldt (1767-1835) spoznajni interes usmjerava prema konstituiranju teorije obrazovanja. Kako bi se objasnio dijalektički odnos svijeta i pojedinca i njihov međusobni utjecaj, poučavanje i učenje povezuje se s razvojem produktivne duhovnosti i kreativnosti. Snaga koju je Humboldt pridavao obrazovanju, vezana je uz ideju da čovjek može istovremeno na svijet djelovati onim svojim izvornim i neponovljivim, a istovremeno rasti i obogaćivati se preko kulturnih, socijalnih i političkih odnosa. Spoznajni interes usmjerava se na koncipiranje takvog sustava obrazovanja koji će omogućiti da se odgovarajućim školskim planom i programom poučavaju i uče sadržaji s ciljem razvoja kreativnosti i stvaralačkog znanja. Kreativnost ili stvaralačko znanje ljudski je ideal, cilj kojemu treba težiti, najviši stupanj kvalitete znanja karakterističan po tome da čovjek na temelju stečenog znanja napreduje dalje u stvaranju novih dobara, materijalnih i duhovnih. Za Humboldta je obrazovanje vrlo individualiziran proces koji doseže dalje od današnjeg instrumentalnog poimanja vještina, sposobnosti i ekonomskog potencijala određene osobe (kompetencija). Obrazovanje mora biti dovoljno široko da učenje određenih sadržaja omogući svakom pojedincu razotkriti i obogatiti vlastiti kreativni potencijal. Humboldtovim interesom za obrazloženjem obrazovanja kao teorijskog konstrukta nastavni sadržaji i nastava poveznica su između ciljeva i svrhe odgojnog djelovanja.

## NASTAVNI SADRŽAJI U KONTEKSTU ZNAČAJNIJIH TEORIJSKIH PRISTUPA

Uočavajući svu složenost odnosa između pojedinca i društva i potrebu za objašnjavanjem i razumijevanjem *sadašnjeg i budućeg*, Johann Friedrich Herbart (1776 -1841) razvija prvu teoriju odgojne nastave. Povezujući teorijsko znanje i praktično djelovanje u cjelovit sustav razvoja mišljenja o određenom predmetu spoznaje (odgojno djelovanje), Herbart uspostavlja teorijsko-pojmovni sustav unutar kojeg je moguće povezati iskustvo i mišljenje, praksu i teoriju. Nastavni sadržaji više nisu samo praktično sredstvo za prenošenje znanja između onih koji ta znanja imaju na one koji ta znanje nemaju, oni su pojmovno preciziran pedagoški konstrukt kojim se povezuju ciljevi i svrha odgojnog djelovanja. Kao praktičari i teoretičari prije njega i Herbart je pravio razliku unutar cjeline znanja: između spoznaje i djelovanja, znanosti i prakse. No, ideja nastave koja obrazuje, koja čovjeka potiče na razumno djelovanje postaje središte njegovog teorijskog promišljanja utemeljenog na iskustvu i refleksiji, spoznaji kao procesu koji se sastoji od određenih elemenata: opažanja, mišljenja, prerade nakon koje treba doći do primjene (Palekčić, 2006, 2010)

Herbart prvi povezuje spoznaju kao unutarnji proces fizičke osobe s vanjskim sustavom koji ima svoju strukturu (nastava). Teorijskim povezivanjem pojmova uvedenih u nastavnu praksu s Komenskim, Rousseauom i Pestalozzijem, Herbart dolazi do idealne forme pedagoške nastave kojoj treba težiti. To je ona nastava u kojoj su interes i motivacija i njezino polazište i njezin ishod. Pedagoška forma nastave kojoj je Herbart težio ona je u kojoj su interes i motivacija polazište i ishod nastave. Odnos cilj – sredstvo promatra se iz druge perspektive. *Doduše, opće je poznata pedagoška uputa da nastavnik treba nastojati svoje učenike zainteresirati za ono što predaje. No ta se uputa obično daje i shvaća u smislu kao da je pritom učenje svrha, a interes sredstvo. Ja pak taj odnos obrćem. Učenje treba služiti tome da se iz njega razvije interes. Učenje treba prestati, a interes ostati tijekom cijelog života* (Klingberg, 2007; prema Palekčić, 2015).

Nastava o kojoj Herbart govori orijentirana je na poticanje pojedinca da razvije odnos prema sebi i svijetu kako bi mogao samostalno tragati za vlastitom orijentacijom u životu. Za njega je nastava prije svega forma odgoja kojom se odgajnik potiče na razvoj mišljenja kao krajnje svrhe postojanja. Pri tomu se kroz (pedagoški) odnos nastavnika i učenika razvija pravo značenje sadržaja. Danas se Herbartova teorija odgojne nastave smatra izvornom pedagogijskom paradigmatom u smislu općeg znanstvenog pristupa istraživanjima nastave. Pri tome se misli na otkrivanje unutarnjih poveznica između pedagogijske teorije i pedagoške prakse koje



trebaju biti polazište za empirijska istraživanja nastave. Na taj se način, prije svega, uvažavaju osobitosti nastave kao pedagoške konstrukcije (Palekčić, 2015). S Herbartom poznanstvljena nastavna praksa usmjerava fokus znanstvenika na samu nastavu kako bi se što vjerodostojnije rasvijetlio odnos između pedagoškog (teorijskog) i pedagoškog (praktičnog) znanja unutar koje se zrcali umijeće pedagoškog djelovanja.

Iz nasljeđa Komenskog, Pestalozzija, Humboldta i Herbarta na dva kontinenta, u Europi i Americi, nastale su dvije tradicije filozofske tradicije: tradicija europskog humanizma i tradicija američkog pragmatizma, po mnogo čemu i slične i suprotstavljene (Zaninović, 1988). Iz istih pedagoških izvora nastali su različiti kurikulumski koncepti od kojih su danas dva dominantna: humanistički kurikulum orijentiran na razvoj i funkcionalistički kurikulum orijentiran na proizvod. I jedan i drugi koncept imaju zajedničke i dodirne točke kao i razlike, a vjerodostojnijim se smatra onaj pristup koji ima objektivniju i preciznije razrađenu metodologiju izrade za sva područja znanja (Previšić, 2007).

## NASTAVNI SADRŽAJI U TEMELJNIM KONCEPTIMA ZNANOSTI O ODGOJU

Nakon Herbartove teorije odgojne nastave kao posljednje etape otkrića *pedagoškog* u formi nastave koja odgaja (Paschen, 1979; prema Bašić, 1999) započinje diferencijacija pedagogije kao znanosti o odgoju i obrazovanju. U okviru triju velikih znanstveno etabliranih orijentacija znanosti razvijaju se dvije posebne forme znanja o odgojnom djelovanju (pedagoško znanje) i nastavi (didaktičko znanje). Koncept odgoja kao središnji, opći pojam, u okviru duhovnoznanstvene, kritičko racionalističke i kritičko konstruktivističke znanosti poprma različita, nova pojmovna značenja.

U prvom velikom konceptu odgoju se prilazi iz perspektive duhovnih znanosti i fokusira se na razumijevanja odnosa u nastavnom procesu. Teži se razumijevanju posebnosti pedagoškog djelovanja koje se ogleda u *pedagoškom odnosu* između odgajnika i odgojitelja. Prema Nohlu (Herman Nohl, 1879-1960) kao glavnom predstavniku duhovnoznanstvene pedagogije koja je sve do 60-ih godina 20. stoljeća prevladavala kao teorijska koncepcija znanosti o odgoju, nastavni sadržaji, mediji, metode, i socijalni oblici odgajanja, odnosno poučavanja i učenja, dio su etičke norme odgajateljske djelatnosti. Tako shvaćeni nastavni sadržaji upućuju na socijalni karakter odgoja. U suvremenim teorijskim promišljanjima o socijalnom karakteru odgoja polazište su nastavni sadržaji kao *treći*, odlučujući faktor u nastavi o kojemu ovisi hoće li se i na koji način uspostaviti pedagoški odnos između učenika i nastavnika (Sünkel, 2011; prema Palekčić, 2015).

U kontekstu promišljanja o nastavnim sadržajima čije značenje izvire iz Herbartove teorije odgojne nastave, vrijedno je spomenuti i Ericha Wenigera (1894-1961) i prvu teoriju nastavnog plana i programa ili teoriju obrazovnih sadržaja (*Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans/Theory of Educational Content* razvijenu 1930 godine. U teoriji nastavnih sadržaja Weniger prvi govori o sadržajima kao o obrazovnim dobrima učenika. Doživljavajući njihovu vrijednost u procesu nastave, oni (učenici) postaju vlasnici sadržaja, shvaćajući da ih formativna sila sadržaja povezuje s drugima koji imaju slične interese što dovodi do nadilaženja postojećih i stvaranja novih sadržaja (Horlacher, De Vincenti, 2013).

Drugi veliki koncept znanosti o odgoju, kritičko racionalistički, razvio se na krilima empirijsko-analitičkih znanosti. Glavno je obilježje ovog koncepta kritički odnos prema normativnoj znanosti o odgoju<sup>2</sup> kojoj predbacuju nedostatnu znanstvenu utemeljenost (metodologija istraživanja) što dovodi do okretanja prema biheviorističkim pristupima znanstvene utemeljenosti pedagoških činjenica. Kritički racionalizam Karla Poopera (1902-1994) mijenja odnos

<sup>2</sup> Znanost o odgoju pojam je kojim se htjelo naglasiti znanstveni karakter odgojne prakse i vlastitih iskustva odgajatelja s odmakom od pedagogije koja se izjednačavala s odgojnom praksom u smislu izobrazbe za pedagoški poziv.

pedagogije kao duhovne znanosti prema istraživanjima nastavne prakse. Nastava se promatra iz perspektive *pomoći u učenju* koju nastavnici pružaju učenicima pri čemu su sadržaji sredstvo za razvoj poželjnih oblika ponašanja učenika. Glavne su teze su bile da osnovu odgojne znanosti tvore *pedagoške činjenice* kao temelj na kojemu mora počivati znanstvena teorija. Prema tomu, činjenice se ne mogu utvrđivati na temelju opisa izvedenog samo uz pomoć *teorije* (Fischer, 1961; prema König i Zedler 2001) ili manje ili više slučajnih iskustava već pomoću opažanja i eksperimenata kako bi se mogli izvući zaključci za pedagošku praksu (Lay, 1912; prema König i Zedler 2001).

Najistaknutiji predstavnik kritičkog racionalizma u znanosti o odgoju, Wolfgang Brezinka (rođ. 1928), u pedagogiji ostaje poznat po nastojanjima da uspostavi precizan znanstveni pojam odgoja te nastojanjima da se uspostavi empirijska znanost o odgoju. Dok neki njegov rad promatraju kao izvorno znanstveno teorijsko stajalište o odgoju (König, Zedler, 2001), drugi njegov program uzimaju za primjer neizvornog pedagoškog pristupa odgoju (Palekčić, 2015) i primjer paradoksa tvorbe pojmova koji dovodi do epistemološkog gubitka autonomije pedagogije i iracionalnog shvaćanja odnosa teorije znanosti i pedagogije (Herzog 1987; prema Palekčić, 2015).

U okrilju kritičko-konstruktivističkih znanosti uspostavlja se treći koncept pedagogije kao odgojne znanosti koji nastavu i pedagoško djelovanje gleda iz pozicije *komunikacijskog procesa* u kojemu se trebaju stvoriti uvjeti za emancipaciju pojedinca (Bašić, 1999). U ovom konceptu dominantan je utjecaj konstruktivizma kao opće teorije spoznaje koji stoji u osnovi većine suvremenih pristupa planiranju, organiziranju, provođenju i istraživanju procesa poučavanja i učenja. Mišljenja didaktičara o konstruktivizmu kao teoriji spoznaje i njegovom značenju za nastavu, posebice u odnosu na odgajanje duboko su podijeljena, dok jedni gotovo prihvaćaju konstruktivizam kao novu paradigmu u didaktici (Cannella, Reiff, 1994; Richardson, 1997; Yilmaz, 2008), drugi ističu ograničenja konstruktivizma (Gojkov, 2003; Kirschner i sur., 2006), posebice što se tiče distinktivnosti (meta)teorijske i metodološke osnove poučavanja i učenja (Palekčić, 2002; Bašić, 2009).

Bitno je naglasiti da se iz pozicija konstruktivističkog poimanja odnosa između poučavanja i učenja zadaća pedagoškog djelovanja svodi na *omogućavanje učenja*. Pri tomu su sadržaji ponuđeni kao sredstvo za dostizanje unaprijed određenih ciljeva učenja. Strukturni čimbenici pedagoškog odnosa (nastavni sadržaji, odgoj, razvoj mišljenja, interes i motivacija) reduciraju se na profesionalca, odnosno pedagoga ili učitelja koji pružaju pomoć u učenju (određenog sadržaja, vještina, znanja) te dijete odnosno, odraslu osobu koja treba pomoć u učenju. Nastavni sadržaji ne problematiziraju se prvenstveno kao ključno obilježje pedagoškog odnosa na temelju kojega se razvija cjelovita osobnost onoga koji uči. Fokus se stavlja samo na određene, parcijalne aspekte osobnosti koje učenjem trebaju biti promijenjeni, a nastavi se pristupa više iz pragmatične perspektive.

## RECEPCIJA RAZLIČITIH TEORIJSKIH PRISTUPA NA NASTAVU I PEDAGOŠKU PRAKSU

Različiti teorijski konstrukti i koncepti na različite su načine utjecali na nastavnu praksu. Razvijaju se različiti didaktičko-teorijski modeli nastave pomoću koji pomažu nastavnicima u planiranju, organiziranju i provođenju nastave. U okrilju kritičko-konstruktivističkih znanosti uspostavlja se prva značajna postavka jednog didaktičkog modela. Radi se o didaktičko-teorijsko-konstruktivističkom modelu koji se pojavio 1956. godine kao recepcija kritičke znanosti o odgoju. Wolfgang Klafki (rođ. 1927) objavljuje rad *Didaktička analiza kao jezgra nastavne pripreme* (Gudjons, 1994). Priprema nastave, po Klafkiju, treba omogućiti plodonosan susret određene djece s određenim obrazovnim sadržajem. Nastavne sadržaje odabiremo prema kriteriju njihove obrazovne vrijednosti, a kako bi bili vrjednovani kao obrazovno dobro,

sadržaji moraju proći dvostruki proces transformacije. U prvom procesu (planiranje nastave) znanstveni se sadržaji transformiraju u obrazovne sadržaje, u drugom procesu (nastava) obrazovni sadržaji transformiraju se u nastavne sadržaje te u obrazovna dobra učenika ili rezultat nastave.

Osim što je Klafkijeva teorija jedna od prvih obuhvatnijih modela planiranja nastave, čini se kako je njegov koncept kategorijalnog obrazovanja donekle smanjio staru raspolućenost teorija obrazovanja u utvrđivanju primata metoda poučavanja nad sadržajima učenja u postizanju kvalitete učenja (Terhart, 2001). Razvijajući svoj model didaktike kao teoriju (kategorijalnog) obrazovanja, Klafki smatra da spontano doživljeno stanje susreta učenika s objektivnom (materijalnom) stranom sadržaja ne potiče u učeniku formalnu snagu nego je sadržaj ili određeno gradivo uistinu snaga ako učeniku čini pristupačnim sam sadržaj. S jedne strane, stvarnost ili sadržaji obrazovanja kategorijalno se otvaraju određenom čovjeku, čine se pristupačnima, pokazuju se. Istodobno se čovjek otvara i postaje osjetljiv ili prijemčljiv za određene sadržaje obrazovanja. Sam Klafki kaže kako mu još uvijek nije jasna veza između procesa socijalnog učenja i procesa sadržajno usmjerenog učenja u užem smislu riječi na način da postigne pojmovnu usklađenost uz istodobno potporu nastavnim iskustvom (Klafki, 1993).

Drugi značajniji didaktičko teorijski model razvijen je 1965. godine, prije poznatiji kao Berlinski model (Heiman, Otto, Schulz, 1965 prema Gudjons 1994). Didaktiku kao teoriju poučavanja Schulz još vidi i kao *Didaktički model djelovanja u školi* ili *Skicu modela jedne profesionalne djelatnosti*. Ovaj model teži višestrukom poticanju uz što svjesnije sudjelovanje učenika i njihovu pomoć pri čemu se učenik ne izolira, čineći ga objektom u smislu preferiranja određenog dijela osobnosti. Sam Schulz kaže kako je izvoriste njegovog modela u komunikacijskoj teoriji djelovanja u kojoj je razumijevanje i sporazumijevanje, ali i uvažavanje institucionalnog okvira škole ključno za didaktičko djelovanje. *Namjera da se u školi i nastavi potiče kompetencija, odnosno znanja, sposobnosti i stavove koji se smatraju potrebnima za osobnu i društvenu reprodukciju, legitimna je jedino u kontekstu u kojemu se istodobno izričito promiče autonomija, samoodređenja i pravo svih ljudi da raspolažu samim sobom* (Schulz, 1993). Schulzu pripada zasluga uvođenja pojma kompetencija u didaktičke teorije, iako sam pojam kompetencija još uvijek nije uzdignut na razinu (pedagogijskog) poimanja stručnih termina (Palekčić, 2015).

Za razliku od Schulza, koji svoja temeljna shvaćanja didaktičkog djelovanja traži u Habermasovoj teoriji komunikativnog djelovanja, Felix von Cube (1993) svoje polazište didaktičkog djelovanja pronalazi u teorijama kibernetike i informatike gdje se informacije, odnosno sadržaji obrađuju kao informacije. Učenje se poistovjećuje s obradama informacija u kojima su sadržaji *karta materijala* koje učitelji prethodno razvrstavaju, operacionaliziraju u hijerarhijski niz. Za Cubea je odgoj ili izobrazba proces koji se može regulirati u regulacijskom krugu unutar kojega se logikom kompjuterskog procesuiranja informacija obrađuju sadržaji. Obrazovni ciljevi za njega su nadređeni pojam odgojnim ciljevima, a sadržaji su predmetna područja koja se odgoja ili izobrazbe dotiču samo u onom smislu koliko su važni pojedinim instancama u odgoju ili izobrazbi (kognitivni, afektivni, motorički) ili u smislu strateškog dostizanja određenih ciljeva. Didaktika je donekle reducirana na pitanje metoda učenja i poučavanja čime se ističe primat formalnih teorija obrazovanja nad materijalnim teorijama obrazovanja što je u Klafkijevom modelu više uravnoteženo.

Četvrti model didaktičko-teorijskog pristupa nastavi orijentiran je na ciljeve učenja ili teoriju kurikuluma. U ovom modelu *Ciljno usmjerenog pristupa* Christine Möller (1993) polazno pitanje glasi: što je kurikulum? U njenom modelu kurikulum je plan za sastavljanje i odvijanje nastavnih jedinica koji mora sadržavati iskaze o ciljevima učenja, organizaciji i kontroli učenja te služi učiteljima i učenicima za optimalno ostvarivanje učenja. Polazeći od znanstvenih postavki bihevizma, Möller smatra kako se uspjeh poučavanja i učenja može djelotvorno ispitati samo na temelju ciljeva učenja pri čemu se preko sadržaja učenja kontrolira odgovara li stvarno postignuto ponašanje planiranom, zadanom ponašanju. Model se dovodi u vezu s pragmatičnim i kratkoročnim nastavnom planiranjem te je bio osobito popularan tijekom

70-ih i 80-ih godina prošlog stoljeća jer je imao visok stupanj predočivosti nastave za one koji uče i visok stupanj kontrole učinkovitosti. Poslije su uočene određene kritične točke u operacionalizaciji ciljeva što je dovelo do rjeđe primjene ovog modela (Gudjons, 1994). To je i razumljivo s obzirom na to da je ciljno usmjereni pristup strogo propisan i ne stavlja ni učitelju niti učeniku prostora za kreativnost, za razliku od kurikuluma kojemu se danas teži, koji podrazumijeva otvorenost i fleksibilnost nastave u sadržajnom, metodičkom i pedagoškom pogledu (Jurić, 1993; 2001).

U svom modelu *Kritičke teorije nastavne komunikacije* Reiner Winkel (Gudjons, 1994) polazi od sustavne analize nastavne strukture i planiranja školskog učenja i poučavanja tražeći teorijsko polazište u aksiomima komunikacije i mogućih smetnji u komunikaciji. Sadržajni je aspekt jedan od četiri ključna aspekta nastave (posredovanje, sadržaji, struktura odnosa, poremećaji ili smetnje u nastavi) kao komunikacijskog procesa. Posredovanje zahvaća sve medije, nastavne metode, zahvate i činove učenja (prezentacije, odgovaranje..), artikulaciju i organizaciju nastave. Sa sadržajnog aspekta naglašeno je ono što se obrađuje u nastavi. U obzir se uzimaju idealni programi (kurikulumi), službeni i skriveni programi. Unutar tako određenih sadržaja uspostavlja se odnos prema sadržajima, njihovo shvaćanje i integracija (tri stupnja suočavanja sa sadržajima).

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Učenje je značenjem ispunjen proces koji dobiva svoj puni smisao kada su oni koji uče motivirani, a kako učenika motivirati, osposobiti i pridobiti da samostalno misli i radi jedno je od ključnih pedagoških i didaktičkih pitanja. Od utemeljenja didaktike kao teorije poučavanja u 17. stoljeću do danas nastojalo se poučavanje i učenje, preciznije nastavu, usustaviti u različite društveno-političke, kulturološke i teorijske koncepte. S Komenskim otkriveno znanje o poučavanju i učenju zadobiva obrise legitimirane odgojne prakse u kojoj se može nastavom upravljati prema pedagoškim i didaktičkim načelima. Nastavnim se sadržajima po prvi puta pridaju motivacijske karakteristike i ideja nastave koja odgaja, koja će kod učenika buditi žed za znanjem, dobiva sve jasnije obrise.

Humboldtovim interesom za obrazloženjem obrazovanja kao teorijskog konstrukta nastavni sadržaji i nastava poveznica su između ciljeva i svrhe odgojnog djelovanja, a s Herbartom poznanstvljena nastavna praksa omogućuje da nastava dobije prepoznatljivu idealnu (pedagošku) formu kojoj treba težiti. Središnja je misao da su nastavni sadržaji ključna poveznica između unutarnjih, psiholoških procesa učenika i vanjskih obilježja nastave te da pravo značenje sadržaja obrazovanja i nastave nastaje zajedničkim bavljenjem učenika i nastavnika određenim sadržajem. Unutar triju velikih znanstvenih orijentacija (duhovna, kritičko-racionalistička i kritičko-konstruktivistička) razvijale su se različite relacije i odnosi između odgoja kao središnjeg teorijskog konstrukta i konstitutivnih, strukturnih elemenata nastave. Danas se od nastavnika očekuje da budu refleksivni praktičari te da svoja pedagoška nastojanja podjednako temelje na teorijskom znanju i rezultatima istraživanja odgojno-obrazovne prakse. Ako pod odgojem podrazumijevamo stavove, mišljenje i (vanjsko) djelovanje na čovjeka u postojanju (proces interiorizacije), a obrazovanje kao proces razvoja u kojemu se ono iznutra eksteriorizira, proces osvješćivanja iskustva, doživljaja, ophođenja i učenja koji upućuje na razumijevanje sebe i razumijevanje svijeta, tada je jasno da mora postojati ravnoteža između vanjskih i unutarnjih procesa poučavanja i učenja. Poznati pedagog Hartmut von Hentig zamjera školi i institucijama općenito što su sredstvo obrazovanja (obrazovni predmet te strukovno shvaćeno znanje) učinila svrhom obrazovanja. Sadržajima obrazovanja i nastave prilazi se kao sredstvi- ma ili instrumentima koji omogućuju postizanja unaprijed određenih kurikulumskih ciljeva učenja i poučavanja. Težište se stavlja na učinkovitost škola i postizanje mjerljivih ishoda učenja. Steže se dojam kako su sadržaji obrazovanja sporedna sastavnica kurikuluma što ne može biti točno. Sadržaji su obrazovanja iz obrazovnoteorijske perspektive materijal na koje-

mu će se moći provesti obrazovanje osobe. U odabranom slijedu razvoja pedagoške teorije i prakse može se uočiti međuprožimajući odnos između različitih vrsta znanja (teorijskog i praktičnog) potrebnog za objašnjenje složenog bića odgojno-obrazovne prakse. Sa sigurnošću se može reći kako postojeći sustav teorijske spoznaje o poučavanju i učenju omogućuje da se o nastavnim sadržajima raspravlja i promišlja iz pedagojske perspektive. Pri tome se misli na razloge i argumente koje nudi pedagogija u objašnjavanju strukturnih odnosa u nastavi s obzirom na nastavne sadržaje. Jedino je dubljim uvidima u značaj i značenja sadržaj obrazovanja i nastave moguće razdvojiti obrazovnoteorijsku i pedagošku legitimaciju nastave koja stoji u osnovi izgradnje svakog kurikuluma. Pedagogija promatra čovjeka u svjetlu njegove obrazovljivosti i odgojivosti, a formu (pedagoške) nastave koja odgaja moguće je dokučiti samo dubljim uvidima u značaj i značenja sadržaja obrazovanja i nastave. U izvornoj pedagojskoj paradigmi Herbartove odgojne nastave i Klafkijevoj teoriji kategorijalnog obrazovanja moguće je o sadržajima obrazovanja i nastave promišljati pedagojski, pitajući se o svrsi odgoja i obrazovanja, o izboru sadržaja i planiranju nastave, o ostvarenom u nastavi i istraživanju nastave. Sadržaji su točka susreta između pedagogije i mnogih drugih znanstvenih disciplina, sadržaji čine da kurikulum bude zajednički formalni objekt izučavanja pedagogije i drugih znanosti. Danas, kada smo svjedoci izuzetne živosti u obrazovanju, moramo se pitati o aspektima proučavanja određenih kurikuluma te načinima njihova pedagožiranja.

Stoga je potrebno uzastojati na teorijskom tematiziranju sadržaja obrazovanja i nastave sve dok je god to moguće u njihovom izvornom teorijskom (pedagojskom) i praktičnom (pedagoškom) značenju.

## LITERATURA

- Bašić, S. (1999). Odgoj. U: A. Mijatović (ur.). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ., 175-201.
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 27-44.
- Cannella, G. S. & Reiff, J. C. (1994). Individual constructivist teacher education: Teachers as empowered learners. *Teacher education quarterly* 21(3), 27-38.
- Cindrić, M., Miljković, D. & Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP.
- Eterović, I. (2006). Kantov temeljni pedagoški nauk. *Časopis za umjetnost i kulturu*, 6 (11), 283-308.
- Gojkov, G. (2003). Konstruktivizam kao epistemološko-metodološka osnova postmoderne didaktike, *Pedagogija*, 41 (1), 13.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija. Temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Horlacher, R. & De Vincenti, A. (2013). From Rationalist Autonomy to Scientific Empiricism: A History of Curriculum in Switzerland. U: W. F. Pinar (ur.): *International Handbook of Curriculum Research*. New York: Routledge, 476-492.
- Jurić, V. (2001). Kurikul nastave. *Školski priručnik 2001/2002*. Zagreb: Znamen.
- Jurić, V. (1993). Školska i razredno-nastavna klima. *Priručnik za ravnatelje odgojno obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75-86.
- Klafki, W. (1993). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (ur.). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, 13-32.
- König, E. & Zadler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju: uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
- Möller, C. (1994). Didaktika kao teorije kurikuluma ili ciljno usmjereni pristup: U: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (ur.). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa. str. 78-94.
- Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave-izvorna pedagojska paradigma. *Pedagojska istraživanja*, 7 (2), 319-340.

- Palekčić, M. (2006). Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira. *Pedagogijska istraživanja*. 3 ( 2), 181-200.
- Palekčić, M. (2002). Konstruktivizam - nova paradigma u pedagogiji? *Napredak*. 143, 4, 403-413.
- Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva*. Zagreb: Erudita.
- Pranjić, M. (2005). *Didaktika. Povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Golden Marketing/Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V.(ur.). *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 15-34.
- Poljak, V. (1990). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. U: V. Richardson (ur.), *Constructivist teacher education: building new understandings*. Washington, DC: Falmer Press, 3-14.
- Schultz, W. (1994). Didaktički model djelovanja u školi ili Skica modela jedne profesionalne djelatnosti. U: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (ur.). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, 34-57
- Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesije: ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- von Cube, F. (1994). Didaktika kao kibernetičko-informacijska teorije U: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (ur.). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa. str. 60-79.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Školska knjiga: Zagreb.
- Yilmaz, K. (2008). Constructivism: Its Theoretical Underpinnings, Variations, and Implications for Classroom Instruction. *Educational Horizons*, 86 (3), 161-172.

## The Teaching Content in the Context of the Development of the Pedagogical Thought

**Abstract:** In this paper we will examine the relation between teaching content and the development of educational theory and practice. The author is particularly interested in the experiences of teaching practice and theoretical knowledge that existed in the area of education, which were available and which could be used to clarify the role and function of teaching content. The central idea is that the teaching content represents the key link between internal, (psychological) process of students and external features of the teaching process, while the true meaning of education and the teaching content combines the common dealing of the specific content by students and teachers. After examining the pedagogical ideas of time in which their thoughts about upbringing, education, teaching and learning developed and expressed the famous pedagogues (Comenius, Humboldt, Herbart ...), as well as the established scientific orientations of educational science (spiritual, critical rationalist and critical constructivist) and didactic theoretical models for planning, organizing and conducting classes, it can be stated that there is a relevant system of pedagogical knowledge about the teaching content.

**Keywords:** teaching content, teaching, education, theoretical concepts

## Lehrinhalte in Kontext der Entwicklung der pädagogischen Theorie und Praxis

**Zusammenfassung:** In diesem Beitrag werden die Relationen zwischen Lehrinhalten und der Entwicklung der pädagogischen Theorie und Praxis dargestellt. Der Autor zeigt besonderes Interesse an den Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis und stellt die Frage, welche theoretischen Erkenntnisse im Bildungsbereich existierten, welche zur Verfügung standen und verwendet werden konnten, um die Rolle und Funktion der Lehrinhalte zu klären. Es ist der zentrale Gedanke, dass die Lehrinhalte eine wichtige Verbindung zwischen internen psychologischen Prozessen von Schülern und externen Merkmalen des Unterricht darstellen und dass die wahre Bedeutung der Unterrichtsinhalte durch die Zusammenarbeit von Schülern und Lehrern an bestimmten Inhalten entsteht. Nach der Einsicht in die pädagogischen Ideen aus der Zeit, in der die berühmten Pädagogen (Comenius, Humboldt, Herbart ...) ihre Gedanken über die Erziehung, Bildung, Unterricht und Lernen entwickeln haben und die wissenschaftlich etablierte Ausrichtung der Erziehungswissenschaft (geistig-wissenschaftliche, kritisch-rationalistische und kritisch-konstruktivistische), wie auch in die didaktisch- theoretischen Modelle für die Planung, Organisation und Durchführung von Unterricht, kann festgestellt werden, dass ein relevantes System der pädagogischen Kenntnisse über die Unterrichtsinhalte existiert.

**Schlüsselbegriffe:** Lehrinhalte, Unterricht, Bildung, theoretische Konzepte