

**ANTE ŽUŽUL\***  
**DIJANA VICAN**

## **UDŽBENIK U NOVOJ ŠKOLI**

Polazeći od udžbenika kao konstrukcijske i sadržajne okosnice odgoja, obrazovanja i nastave, autori raspravljaju o nemogućnosti njegova redizajniranja u odgojno-obrazovnom procesu u kojemu vlada odsutnost kritičkoga mišljenja njegovih sudionika.

Budući da se odgojno-obrazovna građa propituje u nastavi, jer je nastava inventura ideja, a nastavnik posreduje njezino propitivanje, onda su i nastava, kao simbioza ukupnoga obrazovanja, i nastavnik kao rodos obrazovanja, neposredni i nužni sudionici u kreaciji udžbenika. Propitivanje nastavnoga plana i programa koji podrazumijeva postojanje udžbenika, prema tome i propitivanje udžbenika, nalazi se na poligonu koji se zove nastava, a kvalitativno restrukturiranje i redizajniranje u djelatnosti onih koji posreduju njegov sadržaj – nastavnika i učenika.

S naslovljenom temom orijentirali smo se na udžbenik i one odgojno-obrazovne aspekte koji su od neposrednoga značaja za ozbiljenje nove škole – nove u smislu neumitnih promjena. Kako je, međutim, širok *spektar filtera* kroz koje valja staviti udžbenik u (re)procjenjivanju njegove kvalitete, u ovom radu zadaća nam je bila preispitivanje udžbenika kroz one aspekte o koje se udžbenik kao svakodnevno nastavno sredstvo spotiče gubeći pritom attribute korisnosti, praktičnosti, odgojnosti, racionalnosti, svrsishodnosti. Udžbenik udaljen od ovih načela udaljen je i od zahtjeva nove škole.

Udaljavanje od zahtjeva nove škole ogleda se u nizu proturječnosti koje su, zbog desetljećima staroga izostavljanja sustavne znanstvene analize i propitivanja kvalitete udžbenika, srasle u školsku praksu. Tako uvriježene poprimile su oblik gotovo normalnoga. U ovom radu osvrnut ćemo se na neke prepoznate u prevladavajućoj praksi, a koje su u raskoraku sa znanstvenim odgojno-obrazovnim saznanjima u našem sustavu odgoja i obrazovanja.

Premda se čini dalekim, započet ćemo razmatranje pitanjima: Ako je današnje dijete za dvadeset godina odrastao čovjek, kakvo to dijete treba biti za dvadeset godina? Za kakav svijet i kojim znanjima odgajamo i obrazujemo današnju djecu? Kao što propitivanje cijeloga odgojno-obrazovnoga sustava nije izvan ovih humanističkih pitanja, ni propitivanje udžbenika kao temeljnoga odgojno-obrazovnoga sredstva nije izvan njih. Ono što jest izvan njih jeste suprotstavljenost humanističkoga aksioma (kakav učenik treba biti) s odgojno-obrazovnom praksom koja je zapostavila psihologijsku strukturu onih na koje se poučavanje odnosi ne uzimajući dovoljno u obzir *kakav učenik jest*. A psihologijska struktura učenika poodavno se transformirala. Pedagozima nisu nepoznata iskustva učitelja i nastavnika, a istraživanja u

---

\* Ante Žužul, prof., Školska knjiga, Zagreb, dr. sc. Dijana Vican, Filozofski fakultet u Zadru

razvijenim zemljama to su pokazala još prije nekoliko desetljeća,<sup>1</sup> da su pažnja i usredotočenost učenika smanjene, da učenici imaju znatne teškoće koncentracije na jedan predmet dulje od dvije-tri minute, iako je razumijevanje u tom vremenu trenutačno. Štoviše, ako učenici ne razumiju gradivo, inimiziranje na razumijevanju za njih je besmisleno, nesvrhsihodno; u najboljem slučaju odgođeno je do nekoga drugoga vremena.

Ako je udžbenik okosnica ozbiljne i potpune informiranosti, a u svom sadržaju i konstrukciji ne uznosi učenike na razinu mišljenja i izgrađivanja koherentnoga znanja, onda je udžbenik u korelaciji s učenikovim intelektualnim nesposobnostima, a k tome i malim šansama da će udžbenik zaokupiti učenike u drugim sferama ličnosti. Prenatrpani udžbenici koji čekaju na reduciranje sadržaja, u svakodnevnom predbacivanju odgovornosti onih koji se te odgovornosti ne dotiču, samo ustrajavaju na lošoj, nepoželjnoj odgojnoobrazovnoj praksi. Istovremeno, s gomilom građe i skupom udžbenika učitelj preteže psihologijskim spoznajama koje ga razoružavaju (pažnja i koncentracija su izgubljene) umjesto oboružavaju (zar nije na nama da ih vratimo?!).

Svjedoci smo školske prakse u kojoj se učitelji ne uspijevaju othrvati nagomilanosti gradiva. Nasuprot njih su autori koji se nerado odriču vlastitoga teksta. Dok ovi drugi nalaze argumente i pokriće za opseg udžbenika i priručnika u *propisanom* nastavnom planu i programu,<sup>2</sup> nastavnici, (vjerojatno) od bojazni spram prosvjetnih autoriteta, zatumljavaju samokritičko gledanje na svrhu nastavne pripreme. Pritom gube, među inima, jednu od najpoželjnijih kvaliteta nastavničke profesije – *autoritet*. I to dvostrano, izvan škole i unutar škole.

Ostavljajući utisak istinskih poznavatelja struke, oni transformiraju svoje *profesionalne* osobine. S profesionalnim osobinama školskoga birokrata koji se *prilagođava* uvezanom standardu znanja, tj. školskom udžbeniku, nastavnici gube autoritet i značaj prvo u javnosti. Naime, javnost u najmanju ruku osjeća pragmatičnost poslušnoga ponašanja nastavnika i poricanje odgovornosti glede mnoštva lekcija. S druge strane, gube ga kod učenika prakticiranjem, "pruskoga" koraka, pedagogije određenoga vremena za određene zadatke.<sup>3</sup> Svjesno ili nesvjesno, kod nastavnika izostaje teorijsko polazište da su učenici različitoga podrijetla, iskustva, kulture, sposobnosti, što logika i odgovornost teorije pedagoškoga upravljanja strateški zanemaruje. Teorija i praksa odgoja poznaje ovu pedagogiju kao pedagogiju manipulacije (Freire, P., 2002.) ili pedagogiju upravljanja (Aronowitz, S., Giroux, H. A., 1985; Giroux, H., 1988.).

Identificiranje nastavnika koji svoju profesiju ograničava na praksu primjenjivanja načela aktivnosti kao parametra za ispunjavanje norme i/ili "sigurne" satnice sukladnije je vlastitom pragmatizmu, nego kvalitativnom

<sup>1</sup> Prema The Changing World, Education on the Move, Paris, 1975.

<sup>2</sup> Uvidima u nastavne programe osvjedočili smo se da je sadržaj udžbenika komplementaran s propisanim nastavnim planovima i programima pojedinih nastavnih predmeta,

<sup>3</sup> Tako ga naziva Henry A. Giroux.

posredovanju u procesu poučavanja. A poučavanje podrazumijeva permanentno integriranje razmišljanja i prakse. S njima nedvojbeno ide i permanentno promišljanje *svrhovitosti* obrazovnoga sadržaja. Svrhovitost jest filozofijski pojam koji pretpostavlja misao (umnu aktivnost, mišljenje), a pretpostavlja i sudjelovanje svijesti. Izostanu li misao i svijest u djelatnosti poučavanja, onda je priprema nastavnika već unaprijed unakažena. Ona pokazuje zakazivanje intelektualnosti nastavnika.

Osobnim uvidima u nebrojen niz didaktičko-metodičkih priprema nastavnika različitih nastavnih predmeta u našim školama imali smo priliku vidjeti uredno popunjene obrasce za pripremu nastavnoga sata: ispisane ciljeve i zadatke, preciznu algoritimizaciju sata, te niz ispisanih načela. Hvale vrijedni materijali obeshrabrili su nas (privremeno) u istraživanju naputaka poučavanja koji nalikuju (kazano metodom analogije) primjeni "antibiotika širokog spektra".<sup>4</sup> Iako bi rasprava o nastavnim priprema zahtijevala znanstveno-metodološki potkrepljenu analizu, uočen nedostatak samoprocjene realizirane pripreme od strane samoga nastavnika ukazuje na tehnicizam nastavničke profesije i opsluživanje djelatnosti poučavanja prema pravilima i opsegu koje je netko drugi (viši autoritet) standardizirao i za nastavnika i za učenike. Nastavnici na taj način sami reduciraju svoju ulogu u državnoga činovnika, a to isto radi i pedagog nadzirući nastavni proces prema uputama nad-nadzornika, odnosno višega autoriteta. Istovremeno njihovu ulogu zaobilaze i reformatori sustava odgoja i obrazovanja koji "potkopavaju povijesnu i kulturnu posebnost školskog života (...) s dvostrukim neuspjehom: prvo, pojačavajući javni neuspjeh u prepoznavanju središnje uloge koju nastavnici moraju imati u bilo kojem pokušaju revitaliziranja javnih škola; i drugo, s neuspjehom u prepoznavanju da su ideološki i politički interesi koji ističu dominantna kretanja u školskoj reformi u suprotnosti s tradicionalnom ulogom organiziranja javnog obrazovanja oko potrebe obrazovanja učenika za održavanje i obranu tradicija i načela potrebnih za demokratsko društvo." (Aronowitz, S., Giroux, H.A. 1985:23-24)

U kontekstu pedagogije upravljanja udžbenik je standard znanja/neznanja bez kritičke distance. On time nije u funkciji intelektualnoga *napora* nastavnika, nego u funkciji reprodukcije onoga i onolikoga opsega obrazovnoga materijala koji i koliki je zadan. Ostvarujući samo tu funkciju, nastavnik se odmiče od vlastite mogućnosti utjecaja preoblikovanja i strukture i sadržaja udžbenika; nerijetko i od mijenjanja slijeda lekcija u njemu. Uvjerenje da je kvaliteta poučavanja relevantnija od kvalitete učenja još je jedna strategija kojom se nastavnik samozavodi. On zapravo ne odgovara učeniku o kvaliteti svoga rada. On odgovara onome kome je podređen. Prema tome, priprema, organizacija i plan sata nastavnika sa zadanom lekcijom u udžbeniku ne podrazumijevaju otvorene mogućnosti za učenike i

---

<sup>4</sup> U priprema ne nedostaje nijedan cilj, nijedno načelo, nijedna metoda, nijedno sredstvo. Dapače, zabilježili smo namjeravanu primjenu svega navedenoga s visokom frekventnošću. Nijedna priprema, međutim, nema samoanalizu realizacije sata, odnosno samoprocjenjivanje priprema prema navedenim ciljevima i namjerama, ni općim, niti posebnim.

nastavnike. U priručniku *Learning to Teach* Julian Stern (1995:35-49) suprotstavlja, reklo bi se, previše didaktičnoj organizaciji poučavanja organizaciju učenja, uvažavanje razlika učenika po sposobnostima, planiranje neplaniranih situacija i fleksibilno učenje. Očito čaroliju poučavanja ne treba tražiti daleko.

U tom kontekstu valja pripomenuti i ovisnost udžbenika o udžbeničkom priručniku<sup>5</sup> koji češće upućuje, a rjeđe sugerira, češće rutinizira ionako rutinizirani posao nastavnika, a rjeđe provocira. Ponajmanje otvara prostor nastavnikovoj autonomiji. Zar na taj način ne dequalificira nastavnika i u djelatnosti koja je manje izazovna kad je predvidiva, a i u procesu koji je uglavnom uprosječen? U tom smislu i udžbenik kvalitativno gubi. Raskorak između udžbenika i njegove primjene događa se kao uzrok i kao posljedica nedostatka nastavnikova teorijskoga promišljanja kako učenikovo "sirovo" iskustvo iskoristiti za stvaralačku aktivnost tijekom poučavanja i učenja, a da je svrha dalekovidno jasna i jednom i drugom. Dosizanje svrhe neprekidan je put redizajniranja udžbeničkoga sadržaja u kojem se ne zna je li udžbenik rezultat i posljedica nastave ili je nastava rezultat i posljedica udžbenika.

Zadržavajući temeljna obilježja najprimjenljivijega nastavnoga sredstva u školama (Marsh, C. J., 1994:69-75) udžbenik u novoj školi s pedagoškoga stajališta, osobito didaktičko-metodičkoga, zahtijeva opravdanje korisnosti, praktičnosti, funkcionalnosti i racionalnosti u smanjenju još jednoga raskoraka prepoznatljivoga u nastavnoj praksi. To je odnos znanja i (kritičkoga) razmišljanja u procesu visokoškolskoga obrazovanja.

Istakli smo onaj koncept obrazovanja u kojemu će udžbenik uznositi nastavnike i učenike s emocionalnim nabojem i intelektualnim naporom do samostalnoga i kritičkoga razmišljanja. Zabrinjavaju, međutim, istraživanja koja pokazuju da visokoškolska nastava (između ostalih i ona koja obrazuje i osposobljava nastavnike) rijetko potiče kritičko razmišljanje. Psihologijska mjerenja kritičkoga razmišljanja škotskih i australskih studenata nisu pokazala odstupanja između studenata s diplomom i studenata prve godine.<sup>6</sup> Rezultati istoga testa nisu bili bolji ni kod ispitivanja učenika srednjih škola i maturanata koji su polagali ispit za upis na studij. Prema navedenom izvještaju, također, saznajemo da je ispitivanje kritičkoga mišljenja studenata i profesora spram navedenih određenih tvrdnji rezultiralo nizom tvrdnji bez objašnjenja, to jest odsutnošću kritičkoga mišljenja, te različitim mišljenjem u vezi s kritičim razmišljenjem. Ako naša realnost nije različita od empirijski provjerenih realnosti, postaje dvojbena stvaranje novih generacija sposobnih za rješavanje problema, sukobljavanje mišljenja, osoba s unutarnjim poticajem za permanentno učenje i stvaranje novih vrijednosti, odgovornima glede zahtjevne budućnosti.

Vrijednim se, stoga, čini produbiti samo značenje kritičkoga mišljenja kroz razotkrivanje onih čimbenika koji ga koče, a relevantni su s

<sup>5</sup> S napomenom da je i on propisan.

<sup>6</sup> Pithers i Soden, 1999., prema Pithers, R. T. a Soden, R.: "Critical Thinking in Education: a review, Educational Research, Vol. 42, No. 3, Winter 2000., str. 237-249.

pedagogijskoga, napose didaktičko-metodičkih polazišta u nastavi. Sternberg<sup>7</sup> ih prepoznaje kao grješke nastavnika, te navodi sljedeće:

- znanje nastavnika neosvijesteno do razine da nije otvoren novim idejama,
- uvjerenje nastavnika da je kritičko razmišljanje posao nastavnika, a ne učenika,
- predrasuda da postoji točan način poticanja kritičkoga mišljenja (umjesto da ovisi o cilju i sadržaju),
- nastavnikovo očekivanje je uvijek točan odgovor učenika (umjesto učenikovo razmišljenje koje vodi do odgovora),
- rasprava ima svoj cilj (umjesto da je cilj kritičko razmišljanje),
- nastavnik očekuje uvijek spremne učenike i ispravne odgovore.

S obzirom na tempo promjena u svijetu, koji je četverostruko brži od mijenjanja škola, udžbenik u novoj školi nije više ukoričeni sadržaj mjere poučavanja i mjere znanja, nego zbir sadržaja usmjeren na širok opseg učeničkih sposobnosti (razumijevanja i mišljenja, brzine učenja, snalaženja u dolaženju do informacija i novih znanja, učiti kako učiti...) i kvaliteta ličnosti s kojima će današnji učenik mijenjati sutrašnji svijet (samopouzdanja, samopoštovanja, strpljenja, vjerovanja u moć znanja...) (Dryden, G., Vos, J. 1999:101-112). Od današnjih učenika budućnost očekuje razvijene prvenstveno opće sposobnosti koje će ih uklopiti u razne životne i poslovne situacije, a poželjnim se vide fleksibilnost i snalažljivost koje su povezane s prosuđivanjem, analiziranjem i odlučivanjem.

Navedene pogriješke nastavnika nisu bez posljedica na korištenje i kreiranje udžbenika. Odsutnost ili nedostatna razina kritičkoga mišljenja stoji udžbeniku kao prepreka da umjesto recepta ili naloga postane "propitana vrijednost metodičkog i didaktičkog učenja, obogaćena slikama života iz bližega i daljeg okruženja." (Žužul, A. 2002:21) A zahtjevi budućnosti nisu drukčiji tek od danas.

Stoga udžbenik u novoj školi ostaje jedino sredstvo koje posreduje kreativnu komunikaciju nastavnika i učenika. Budući da se odgojno-obrazovna građa propituje u nastavi, jer je nastava inventura ideja, a nastavnik posreduje njezino propitivanje, onda su i nastava, kao simbioza ukupnoga obrazovanja, i nastavnik kao rodos obrazovanja, neposredni i nužni sudionici u kreaciji udžbenika. Propitivanje nastavnoga plana i programa koji podrazumijeva postojanje udžbenika, prema tome i propitivanje udžbenika, nalazi se na poligonu koji se zove nastava, a kvalitativno restrukturiranje i redizajniranje u djelatnosti onih koji posreduju njegov sadržaj – nastavnika i učenika.

---

<sup>7</sup> Ibid.

**LITERATURA**

Aronowitz, S., Giroux, H. A. (1985), *Education Under Siege*, Bergin&Garvey Publishers, Inc. Massachusetts

*The Changing World, Education on the Move*, Paris, 1975.

Dryden, G., Vos, J. (1999), *Revolucija u učenju*, Educa, Zagreb

Freire, Paulo (2002), *Pedagogija obespravljenih*, Odraz – Održivi razvoj zajednice, Zagreb

Giroux, Henry ( 1988), *Teachers as Intellectuals, Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey, New York, Westport, Connecticut, London

Pithers, R. T. a Soden, R.: "Critical Thinking in Education: a review, *Educational Research*, Vol. 42, No. 3, Winter 2000, str. 237-249.

Stern, J. (1995), *Learning to Teach, a guide for school-based initial and in-service training*, David Fulton Publishers, London

Žužul, A. (2002), "Temeljne odrednice interkulturalnog učenja i multikulturalnog odgoja", *Napredak*, 143 (1), str. 17-23.

**SUMMARY**

Starting from a textbook as the design and thematic backbone of upbringing, education and the teaching process, authors discuss the fact that it is impossible to redesign a textbook in the education process that is governed by the lack of critical thinking on the part of its participants.

Since educational material is investigated in the teaching process, as the teaching process means drawing up an inventory of ideas, and teachers mediate this investigation, both the teaching process and teachers are direct and necessary participants in textbook creation. The teaching process can in this context be seen as the symbiosis of the overall education. Questioning the curriculum thus also implies the questioning of the textbooks used, and it all takes place in class. Qualitative restructuring and re-design are done by those who mediate textbook content - teachers and students.