

Igor Radeka

Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru

Antonija Kero

Medicinska škola Karlovac

UDK 371.315.1(091)

371.335(091)

Primljeno: 2007. godine

Pregledni članak

RAZVOJ NAČELA ZORNOSTI U NASTAVI

Sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj očekuju velike promjene, kako na makroplanu tako i na mikrorazini nastavnog procesa. Uz prenatrpanost nastavnim sadržajem kao problem često se ističe pretjerani verbalizam i predavanje ex cathedra. Danas se od učenika očekuje kompetentnije vladanje stečenim znanjima i umijećima te osposobljenost za nastavak efikasnog učenja u konceptu cjeloživotnog obrazovanja. Te promjene pretpostavljaju drugačije nastavne aktivnosti učenika. Na tom planu posebno je važno korištenje načela zornosti. Zornost treba biti ključni aksiom svakog nastavnog rada, kako u prošlosti, tako i danas. Rad koji slijedi posvećen je analizi razvoja ovog zlatnog didaktičkog pravila radi njegove primjene u suvremenoj nastavi.

***Ključne riječi:** načelo zornosti (didaktika), povijest pedagogije*

1. Suvremene terminološko-pojmovne aporije oko načela zornosti

Rasprava o razvoju nastavnog načela zornosti započet će kratkim pregledom njegova shvaćanja u suvremenoj pedagojskoj literaturi korištenoj u Hrvatskoj¹. Unatoč dugotrajnom procesu njegova konstituiranja tijekom povijesti pedagogije, ne samo struktura pojma nego i termin zornosti u Hrvatskoj nisu usuglašeni. Načelo zornosti s vremenom je mijenjalo naziv, tako da su uz njega korišteni termini: načelo očiglednosti (Bakovljević, 1984.), zorna obuka (Basariček, 1917.), čulna nastava (Bakić, 1879.), načelo jedinstva zornosti i apstraktnosti (Poljak, 1980.) i dr. Kako su se mijenjali nazivi, tako se mijenjalo i značenje.

Zorna obuka kod Basaričeka te čulna nastava kod Bakića načelo zornosti svode uglavnom na senzualističko shvaćanje, naglašavajući u spoznaji važnost isključivo

¹ Analizirana je relevantna literatura korištena u suvremenoj hrvatskoj didaktici, bilo da je izvorno nastala u Hrvatskoj ili je kao građa stranog podrijetla značajno utjecala na didaktička zbivanja u Hrvatskoj toga doba.

osjetilnog promatranja. Takvo preusko određenje načela zornosti s vremenom je nadiđeno. Iako za načelo zornosti koristi termin *očiglednost*, Bakovljevi svojim radom jasno naglašava kako pod tim načelom ne podrazumijeva samo osjetilno promatranje. Bakovljev upozorava na to površno razumijevanje načela očiglednosti, objašnjavajući ga kao vizualno percipiranje: prema njemu, većina udžbenika izjednačuje nastavnu očiglednost s neposrednim opažanjem na nastavnom satu (Bakovljev, 1982: 144-145), dok manji dio pod očiglednošću podrazumijeva stjecanje znanja pomoću već ranije stečenih predodžaba, žive riječi praćene mimikom, slikovitog pripovijedanja, mašte.

Poput Bakovljeva, i Vladimir Poljak, autor didaktičke literature koja je ostavila najdublji traga u teoriji nastave na području Hrvatske nakon Drugoga svjetskog rata, kompleksnije prilazi načelu zornosti. Smatra da termin *očiglednost* ne pridonosi njegovu boljem razumijevanju: *“Važnost zornosti proizlazi i odatle što promatranje kao spoznajna funkcija mora biti na svim etapama nastavnog procesa, što se ne svodi samo na vizuelno percipiranje nego obuhvaća i ostala osjetna područja. Zato nekadašnji naziv očiglednost nije adekvatan, jer jezično ograničava primjenu zornosti na vizualno promatranje, što je jednostrano.”* (Poljak, 1980: 202). Uz nadilaženje uskog senzualističkog objašnjenja, Poljak načelo zornosti povezuje s načelom apstraktnosti, naglašavajući njihovo nužno jedinstvo u spoznajnom procesu. U skladu s tim, zornost je *“put upoznavanja općega na pojedinačnome, to je put usvajanja pojmova koji će biti ispunjeni konkretnim sadržajima. Načelo zornosti sadrži u sebi zahtjev da u nastavi valja polaziti od konkretnoga prema apstraktnome”* (Pedagoška..., 1989., sv. 2: 530). Konačno, prema njemu, *“zornost znači cjelovito osjetno doživljavanje, odnosno percipitivno zahvaćanje pomoću osjetnih organa objekta proučavanja radi usvajanja činjenica i formiranja pravilnih predodžaba”* (Poljak, 1980: 201).

U kontekstu rasprave o terminologijskoj nesređenosti didaktičkih pojmova Slavica Bašić kod načela zornosti ističe pojavu *polisemije*, tj. upotrebljavanje istog termina za označavanje različitih sadržaja. Iako prema autoričinu mišljenju to i ne mora unositi zabunu, budući da se herbartovski i pragmatistički pojam nastave nužno razlikuju (Bašić, 1987: 111), teško je ne primijetiti kako se *polisemijom* otežava znanstvena komunikacija. S obzirom na značaj načela zornosti i velike razlike u njegovu razumijevanju, značajno je analizirati njegovu genezu.

2. Razvoj načela zornosti

Načelo zornosti od njegovih početaka pa sve do danas imalo je značajnu ulogu u didaktici. U ovom će se radu posvetiti pozornost autorima koji su ostvarili najznačajniji teorijski doprinos razvoju načela zornosti.

Prva primjena načela zornosti u nastavi pronalazi se u Ateni. Već je grčki filozof Aristotel (IV. st. pr. n. e.) ukazivao na veliku važnost tog načela pri poučavanju. Međutim, u to je vrijeme veća pozornost bila usmjerena na pitanja samog sadržaja nastave, odnosno na znanja koja učenici trebaju usvojiti. Najranije začetke primjene načela zornosti nalazimo kod retoričara Marka Fabija Kvintilijana (35.-118.), koji već

tada naglašava važnost primjera u odgoju djece. Njegova poznata tehnika čitanja, koja se u prvoj fazi sastojala od igre djece slovima napravljenim od bjelokosti, za ono je vrijeme iznimno napredna. Naglašavanje važnosti učeničke aktivnosti nasuprot mehaničkom pamćenju gotovih činjenica učinilo ga je najpopularnijim antičkim teoretičarom odgoja u razdoblju humanizma i renesanse.

Dok su Grčka i Rim obrazovali mislioce i govornike, srednji vijek je posvećen obrazovanju svećenika. Srednjovjekovni feudalizam osnovne temelje nalazi u kršćanstvu. Crkva ima zadatak obrazovati buduće svećenike te otvara škole na latinskom jeziku u kojima se nastava temeljila na naučavanju iz crkvenih knjiga. Skolastički način poučavanja (u XII. i XIII. stoljeću) u crkvenim školama poučavanje je sveo na mehaničko učenje napamet, tako da je zornost potisnuta u drugi plan. U središtu nastavnog rada sadržaj je koji učenici trebaju usvojiti. Zornost se u to doba u nastavi izražavala isključivo verbalizmom, odnosno nastavnikovim predavanjem gotovih činjenica.

U drugoj polovini srednjega vijeka u europskim zemljama jača manufaktura i trgovina, samim tim pojavljuje se i potreba za laičkim obrazovanjem novog društvenog sloja. Skolastička verbalistička nastava iz crkvenih knjiga svedena na mehaničko učenje napamet nije više zadovoljavala njihove potrebe. Radi toga, uz dotadašnje samostanske, katedralne i župne škole otvaraju se i gradske. Pitanje načina poučavanja, tj. bržeg i efikasnijeg prijenosa znanja učenicima, na početku tih promjena još se uvijek nije postavljalo. Tek s jačanjem udruga cehova i gildi te s naglim procvatom znanosti (posebice prirodnih) na jednoj strani, s izumom Gutenbergovog tiskarskog stroja, i na drugoj strani s utemeljenjem razredno-predmetno-satnog sustava nastave, stvorene su pretpostavke za omasovljenje školstva. Od tog vremena ključno postaje pitanje metode poučavanja.

S pojavom humanizma i renesanse (u XIV. i XV. stoljeću) znanost i nastava okreću se čovjeku. Za to je značajno uvođenje indukcije u istraživanja, a samim tim i potpuno drugačiji način promatranja i objašnjavanja svijeta, o čemu svjedoče veliki znanstvenici (Kopernik, Galilei i dr.) i značajna otkrića toga doba. Sve se to odrazilo na znanost, školovanje i način poučavanja. Znanost, obrazovanje i nastava sve se više povezuju sa životom i prirodom. Čovjek se također smatra dijelom prirode, pa se pojavljuje zahtjev za učenjem u prirodi promatrajući je. Nastava se okreće djetetu, njegovim interesima i sposobnostima. Ističe se štetnost prevladavajućeg verbalizma u nastavi i nedostatak realnih znanja korisnih za život. U tom pogledu sve se više naglašava načelo zornosti kao kritika skolastičkog načina poučavanja.

Štetnost verbalističke nastave i bespotrebnost mehaničkog učenja napamet već u XVI. stoljeću ismijao je François Rabelais (1494. – 1553.) svojim djelom *Gargantua i Pantagruel*. Smatrao je da znanje koje učenici stječu skolastičkim načinom poučavanja ne pridonosi snalaženju učenika u daljnjem praktičnom životu te je samim time beskorisno. Rabelais se zalaže za promatranje prirode, što je u skladu s tadašnjim vremenom koje na čovjeka gleda kao na dio prirode. Osim toga, naglašava važnost razgovora, šetnje, posjete radionicama. Iako će tek u XVII. stoljeću Komenský razviti načelo zornosti kao didaktičko načelo, Rabelais ističe važnost zornosti u poučavanju.

O nedostacima skolastičkog načina poučavanja govorio je i Michel de Montaigne (1533. – 1592.), smatrajući kako skolastički način poučavanja učenicima ne pruža korisna znanja u svakodnevnom životu. Budući da je pojavom humanizma težište pozornosti usmjereno ka čovjeku i njegovim praktičnim znanjima, pojavljuje se zahtjev da nastavno gradivo odgovara trenutnim potrebama društva.

Kod isticanja važnosti zornosti u nastavi ne smije se zaobići ni španjolskog humanista Ludovicusa Vivesa (1492. – 1540.). Njegove su se rasprave o odgojno-obrazovnom radu poglavito odnosile na odabir najefikasnije metode u radu s učenicima prilikom stjecanja novih spoznaja. Prema Vivesu, indukcija je jedina poželjna metoda spoznavanja, budući da pojedinačne stvari donose realno znanje. Ističe važnost učeničkog samostalnog promatranja i zaključivanja, smatrajući njihovo vlastito iskustvo nezamjenjivim u procesu spoznavanja. Veliki utjecaj na Vivesa izvršio je Nizozemac Erazmo Roterdamski (1446. – 1536.) čiji se rad, kao i kod većine humanista, uglavnom temeljio na oštrim kritikama krutog skolastičkog načina poučavanja.

Međutim, u to doba nagli razvoj prirodnih znanosti postavlja zahtjev za popularizacijom znanosti, ali i što bržim i efikasnijim načinom proučavanja prirode te njenih zakonitosti. Naravno, takav se način proučavanja prirode odrazio i na način obrazovanja. U prvom planu nije više samo znanje, tj. sadržaj koji se treba usvojiti, nego i pitanje metode, tj. načina poučavanja. Tim pitanjem pojavljuju se neki od najznačajnijih pravaca u filozofiji: empirizam i racionalizam.

Navedeni procesi otvorili su prostor utemeljenju nastavnog načela zornosti, koji posebno dobro artikuliraju Wolfgang Ratke (1571. – 1635.) i Jan Amos Komenský (1592. – 1670.). Njihova struktura zornosti velikim je dijelom pod utjecajem Baconovog empirizma². K tome je Descartesova filozofija³ omogućila njenu racionalističku nadopunu izdizanjem značenja uma te naglašavanjem ključne uloge mišljenja.

Kao krajnji oblik empirizma za razvoj načela zornosti značajan je senzualizam. Njega se u prvom redu može prepoznati u načinu razumijevanja načela zornosti Jana Amosa Komenskoga. Komenský do te mjere naglašava važnost promatranja pojedinačnosti da prilikom nastavnog rada zanemaruje važnost općenitosti i zakonitosti, što je osnovna karakteristika senzualizma. Za razliku od empirizma, koji se putem promatranja pojedinačnosti uzdiže na višu razinu – na razinu pojmova i zakonitosti, senzualizam ostaje pri pojedinačnostima smatrajući za spoznaju relevantnim samo ono što se osjetilno doživljava. Tako jednostrano, senzualistički shvaćeno načelo zornosti u nastavi u prvom je redu služilo što bržem usvajanju nastavnog sadržaja.

U XVII. stoljeću prirodne znanosti doživljavaju novi zamah. Polagano se raspada dotadašnja slika svijeta na osnovama kršćanskog svjetonazora: *“Tradicionalnom religijskom nazoru na svijet prosvjetiteljstvo suprotstavlja racionalan nazor i “prirodnu religiju” (deizam) proglašava jedinin mjerilom svega što postoji”* (Zaninović, 1988:

² Francis Bacon (1561. – 1626.), kao predstavnik empirizma, postavlja pitanje načina dolaženja do spoznaje, te predlaže indukciju; smatra da u spoznaji valja uvijek kretati od pojedinačnih stvari te se putem njih uzdizati do općenitosti.

³ Na temelju optimizma Renea Descartesa (1596. – 1650.) u odnosu na čovjekove spoznajne mogućnosti, poučavanje se izjednačava s razumijevanjem.

114). Početkom novoga vijeka jačaju zahtjevi za realnim znanjem i započinje snažan proces tehnizacije znanosti, što utječe na organizaciju nastavnog procesa. Imperativ toga doba je ovladati prirodom; priroda postaje instrument, sredstvo. Tako se i u nastavnom radu koristi sve što se prepoznaje kao korisno u svakodnevnom životu.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746. – 1827.) senzualističkom shvaćanju zornosti Komenskoga pridodaje razmišljanje koje pretpostavlja aktivnu ulogu učenika u nastavnom procesu. Nakon formalnih nastavnih stupnjeva Johanna Friedricha Herbarta (1776. – 1841.), koji vladaju u okviru unutar sebe zatvorene tzv. *stare škole* XIX. stoljeća, početkom XX. stoljeća u tzv. *reformnoj pedagogiji* nastava je prožeta praktičnim radom i društvenim angažmanom, tj. usmjerena obrazovanju učenika kao budućih odgovornih građana. Od škole se očekuje da odgovori potrebama društva i razvija kod učenika sposobnosti i vještine potrebne za snalaženje u konkretnim životnim situacijama.

Osim ovih autora, nagovještaji načela zornosti u senzualističkom duhu pronalaze se još i kod Vittorina Rambaldonija da Feltrea (1378. – 1477.), Tommasa Campanelle (1568. – 1639.), Johna Locke (1632. – 1704.) i dr.

Uzevši sve u obzir, može se zaključiti da su različita povijesna razdoblja zahtijevala različite pristupe nastavi. U skladu s njima razvijalo se i načelo zornosti. Njegov razvoj uvijek se temeljio na određenim epistemološkim ishodištima. Da bi se proniknulo u suštinu različitih pristupa zornosti, analizirat će se razvoj načela zornosti tijekom povijesti s obzirom na filozofijska uporišta na kojima se temelji.

2.1. Epistemološki temelji izgradnje načela zornosti

Sušтина bipolarnog nastavnog procesa poučavanja i učenja temelji se na spoznaji. U skladu s tim svaka nastava svoja teleologijska ishodišta ima i u spoznajnoj teoriji: *“Upravo zbog toga što je učenje spoznavanje (premda svojevrsan i specifičan način spoznavanja, ali ipak je spoznavanje), didaktička teorija uvijek je pokušavala koncepciju nastave i učenja izgraditi na gnoseološkoj bazi. Bez obzira da li su to činili namjerno ili nisu, bez obzira da li su bili toga svjesni ili nisu, didaktičari su uvijek polazili s nekih određenih spoznajno teorijskih postavki. Svi važniji pravci spoznajne teorije odražavali su se u određenoj mjeri i na didaktiku.”* (Šimleša, 1978: 250).

Na razvoj načela zornosti najsnažnije su utjecali empirizam, racionalizam i pragmatizam. Analiza načela zornosti u duhu osnovnih stajališta ovih pravaca mogu poslužiti njegovu kvalitetnijem razumijevanju.

2.1.1. Senzualistički pristup zornosti

Kod empirizma je glavna metoda indukcije kojom se u spoznaji kreće od pojedinačnosti te se na osnovu njih stvaraju opći pojmovi. Empirizam se javlja krajem XVII. stoljeća kao odgovor na zahtjeve racionalizma, kao kritika apriornoga, objašnjavajući spoznajni proces teorijom o *tabuli rasi* (našem umu kao praznoj ploči na kojoj se ispisuju doživljaji i iskustva). Značajni predstavnik senzualizma je Francis

Bacon koji u svom djelu *Novi organon* zagovara metodu indukcije kao novu znanstvenu metodu. Ali ne samo kao znanstvenu metodu, nego i kao način poučavanja: “*Nama uistinu preostaje samo jedan jedini i prosti način naučavanja, da ljude dovedemo do samih pojedinosti i njihovih nizova i redova, pa da oni opet sebe primoraju na privremeno odricanje od pojmova i da se počnu baviti samim stvarima.*” (Bacon, 1986: 45).

Bacon u spoznaji polazi od iskustva, a metodu indukcije postavlja kao kritiku racionalističke deduktivne metode. Zalaže se za obnovu prirodne znanosti tako da se nadiđu dogmatske srednjovjekovne sheme koje ne daju rješenja u skladu sa zahtjevima toga doba, na primjer ovladavanje prirodom (sredstvo koje bi tome trebalo poslužiti upravo je znanost, i to obnovljena znanost, koja putem indukcije dolazi do spoznaja). Realni, objektivni svijet oko nas, prema Baconu, valja promatrati temeljito, pomnim ispitivanjem i istraživanjem. Jedino na takav način može se doći do spoznaje uzročno-posljedičnih veza, a one čine pravo znanje. Upravo takav pristup problemu spoznaje i naglašavanje važnosti metode indukcije u velikoj je mjeri utjecalo na didaktiku.

Senzualizam temelje gradi na empirizmu XVII. i XVIII. stoljeća. Smatra se krajnjim oblikom empirizma koji kao izvor spoznaje priznaje isključivo osjetilno iskustvo i kod kojega je naglasak upravo na izvoru spoznaje. Prema senzualistima izvor je ljudske spoznaje u objektivnoj stvarnosti do koje se dolazi osjetilima. Izreka Johna Lockeja *Nema ničega u razumu što nije prethodno bilo u osjetilu* najbolje odražava ekstremni vid empirizma u obliku senzualizma koji objašnjava spoznaju bez primjese racionalnog. Termin *senzualizam* dolazi od latinskog *sensualis*, što označuje sposobnost i mogućnost osjeta. U spoznajnoj teoriji to je pravac koji smatra da se sva spoznaja zasniva na osjetima i percepcijama (Bošnjak, 1993, sv. 2: 342).

Senzualizam u didaktici razvijan je pod utjecajem empirizma i senzualizma u filozofiji, odnosno teoriji spoznaje. Prvo pojavljivanje načela zornosti u povijesti pedagogije upravo je u obliku opažanja. Otac načela zornosti Komenský oslanjao se i na razvijeni empirizam i senzualizam svoga doba. Ali tragovi uočavanja važnosti spoznaje na osnovi osjetilnog iskustva sežu znatno prije Komenskoga i utemeljenja filozofije empirizma i senzualizma – već od Aristotela. Govoreći o ljubavi prema osjetilima, Aristotel kaže da od svih osjetila koja se koriste prilikom spoznaje najradije se odabire osjetilo vida⁴. Osim toga, Aristotel je isticao važnost igara, pripovijedaka i bajki u odgoju mladih te ulogu crtanja. Nakon njega rimski pedagog Kvintilijan veliku je pažnju posvetio spomenutoj tehnici čitanja uz upotrebu igre slovima izrađenim od bjelokosti, kako bi ih djeca što lakše usvojila. Osim toga, prepoznao je važnost glazbe u odgoju mladih.

Nakon niza godina prevladavajućeg skolastičkog načina poučavanja, koji se svodio na mehaničko pamćenje bez razumijevanja, s pojavom humanizma i renesanse sve se više naglašava načelo zornosti. Prvo ozbiljnije korištenje zornih sredstava i promatranje prirode nalazimo kod Rabelaisa, iako on još uvijek ne govori o zornosti kao nastavnom

⁴ Uzrok je tomu što nam od svih osjetila ono najviše omogućuje spoznaju i pokazuje mnoge razlike (vidjeti o tome više u: Aristotel, 1988: 6).

načelu. Kod njega se zornost uglavnom pojavljuje u kontekstu kritike skolastičke nastave koju izlaže u *Gargantui i Pantagruelu*. Umjesto besmislenog formalističkog, skolastičkog odgoja, Rabelais predlaže humanistički odgoj koji naglašava povezanost čovjeka s prirodom. Opisujući Gargantuin odgoj u ranom djetinjstvu, u kojem on uči tekstove napamet izgovarajući ih unatrag, primjećuje ne samo beskorisnost, nego čak i štetnost takvog načina poučavanja za razvoj djeteta: “*Uto njegov otac zapazi da on doista vrlo dobro uči i da u to ulaže sve svoje vrijeme, ali da ipak od toga nema nikakve koristi i da, što je najgore, od toga postaje lud, glup, puki sanjar i trabunjalo.*” (Rabelais, 2004: 95).

Rabelais ističe da je potreba za zornim sredstvima u nastavi, kao i za realističnim znanjem, potreba vremena u kojem živi. Tako je Gargantuu učitelj Ponkrat poučavao korištenjem primjera iz svakodnevnog života. Osim toga, veliku pažnju pridaje promatranju neba, zvijezda, cjelokupne prirode koja čovjeka okružuje: “*Na povratku su promatrali stanje na nebu: je li onakvo kakvo su ga zamijetili prethodne večeri i u koje znakove toga dana ulazi sunce, mjesec također... Nakon toga su ga odijevali, lickali, češljali, kindžurili i namirisavali, i za to su mu vrijeme ponavljali lekcije prijašnjeg dana. On ih je sam kazivao naizust, na njima temeljio praktične slučajeve koji se tiču ljudskog života...*” (Isto: 121). S obzirom na vrijeme u kojem se pojavljuju Rabelaisove ideje o odgojno-obrazovnom radu, može se primijetiti da je riječ o velikom napretku, budući se do tada skolastički način poučavanja svodio na puko memoriranje gotovih činjenica. Rabelais se na duhovit način kritički osvrće na takav način nastavnog rada te postavlja zahtjev da se učenici sami upoznaju sa stvarima i sami prosuđuju o njima.

Otac zornosti, Jan Amos Komenský, ovo načelo smatra *zlatnim pravilom didaktike*. Prema Komenskom, učenicima nije dovoljno znanje koje će se usvajati samo iz knjiga, već je zadaća nastavnika osigurati im promatranje i proučavanje prirode. Stjecanje iskustva svim osjetilima jedan je od osnovnih zahtjeva nastavnog rada, a u uskoj je vezi s pravilom da se u nastavi postupno kreće od lakšeg prema težem. Oštro je kritizirao verbalizam tradicionalnog poučavanja i s tim u vezi naglašavao potrebu znanja o stvarima. Njegovo je glavno geslo *polaziti od stvari*.

U svom najznačajnijem djelu, *Velika didaktika*, Komenský povezuje zakonitosti u prirodi sa zakonitostima u odgoju. Osim načela zornosti, često je naglašavao jednako važna načela postupnosti i sistematičnosti: čovjekova spoznaja treba krenuti od promatranja, konkretnoga, te se postupno uzdizati do općenitosti. U navedenom djelu razrađuju se i pravila pokazivanja, tj. demonstriranja predmeta. Utjecaj Bacona primjećuje se u osnovnim zahtjevima poučavanja, što se prvenstveno odnosi na metodu indukcije, iskustvo i promatranje.

Komenský zornost vezuje prije svega uz osjetilno iskustvo: “*Iz svega toga izlazi: Ljude valja učiti, do najveće moguće mere, da svoje znanje ne crpu iz knjiga, već da proučavaju nebo, zemlju, hrastove i bukve, tj. da proučavaju i ispituju same stvari, a ne tuđa zapažanja i mišljenja o stvarima.*” (Komenský, 1976: 121).

Kako bi se znanje usvojilo što kvalitetnije, potrebno ga je prezentirati što je moguće jasnije. S tim u vezi Komenský razrađuje senzualistička pravila prezentiranja predmeta u nastavi, odnosno na koji način treba da se “*iznesu pred osetila: (1) da ga*

prinese očima..., (2) da ga primakne očima na pravilnom rastojanju..., (3) da ga drži pravo pred sobom..., (4) da pismo stavi pravo preda se..., (5) najpre treba pregledati glavne stvari..., (6) zatim valja čitati sve ostalo i ne preskočiti ništa..., (7) treba čitati sve redom kako dolazi jedno za drugim ..., (8) treba da se zadrži na pojedinostima sve dok god ih se ne shvati dobro ..., (9) kada sazna sve, nastojeće da uoči razliku između onoga što je potrebnije i onoga što je manje potrebno” (Isto: 152).

Nakon Komenskoga sve se više naglašava značaj samostalnosti u stjecanju znanja. Budući da se kritičko mišljenje, kao jedna od krajnjih svrha odgojno-obrazovnog rada, ne može postići pukim memoriranjem činjenica do kojih je netko drugi došao, kvaliteta znanja u uskoj je vezi s načinom dolaženja do znanja. Znanje koje učenici usvajaju na takav način da sami dolaze do njega vlastitim promatranjem i promišljanjem zasigurno će lakše i kvalitetnije usvojiti, ali i primijeniti u budućem životu. Samostalnost u odgojno-obrazovnom radu novost je s obzirom na prijašnji, skolastički način poučavanja. Tijekom vremena načelo zornosti postaje sredstvo, a nije samo sebi svrha.

To posebice dolazi do izražaja s teorijom Johanna Heinricha Pestalozzija. Pestalozzi načelo zornosti vidi mnogo šire i drugačije od Komenskoga, kojemu ono služi isključivo kao put lakšeg i bržeg usvajanja nastavnog sadržaja. Na taj način načelo zornosti potiče aktivnost i stvaralaštvo. Djeca više nisu u poziciji pasivnog prihvaćanja i pamćenja. Promatranje dobiva aktivni karakter. U proces nastave Pestalozzi uvodi osjetilne predodžbe, što isprva znači promatranje. Ali ne ostaje samo na tome. Promatranje je tek početna faza u spoznavanju, a od osjetilnih predodžbi Pestalozzi očekuje mnogo više⁵. Promatranje je početna faza nakon koje slijedi generalizacija te izgradnja pojmova. Kao začetnik didaktičkog formalizma Pestalozzi ističe da je osnovni zadatak nastave razvoj sposobnosti kod učenika, pri čemu načelo zornosti, ako bi se shvatilo u senzualističkom smislu, ne bi doprinjelo tom razvoju. Radi toga razlikuje opažanje od vještine promatranja: *“Ako se opažanje kao suprotnost vještini posmatranja, samo za sebe i odvojeno razmotri, to onda ono nije ništa drugo do prosto stajenje spoljašnjih predmeta pred čulima i prosto buđenje svesti o njihovom utisku.”* (Pestalozzi, 1946: 147).

U tom smislu Pestalozzijevo shvaćanje zornosti, koje kod učenika potiče razmišljanje, velik je korak naprijed u odnosu na Komenskoga⁶. Kao što je vidljivo, pri obučavanju je nužno iskustvo; međutim, da bi se potaklo učenike na aktivan, kritički stav – razum postaje autoritet. Taj zahtjev za kritičkim, spoznajnim odnosom kod Komenskoga još nije izražen. Upravo želja za napredovanjem, aktivnošću i stvaralaštvom potiče zahtjev za nadilaženjem neznanja.

Svojim doprinosom razvoju načela zornosti Pestalozzi je utjecao na značajan broj pedagoga, među kojima je bio i Friedrich Fröbel (1782. – 1852.) koji je naglašavao

⁵ Ovdje se prepoznaje utjecaj filozofije spoznaje Immanuela Kanta (1724. – 1804.), koja kaže da je iskustvo nužno za spoznaju, ali da se ona ne svodi samo na iskustvo.

⁶ Na Pestalozzijeve napredne ideje u shvaćanju načela zornosti najvećim je dijelom utjecao humanist Erasmo Rotterdamski. On je znanje promatrao kao instrument pomoću kojega bi se ostvarila njegova vizija – ujedinjenje čovječanstva. Njegov spis *Pohvala ludosti* kritički i duhovito razmatra posljedice ljudskog neznanja. Kako bi se izašlo iz tog neznanja, potrebno je da iskustvo i razum postanu jedini autoriteti u obrazovanju.

veliku važnost igre i crtanja za razvoj djeteta. I Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg (1790. – 1866.) je nadišao senzualizam. Slaže se s Pestalozzijem da intelektualni razvoj započinje osjetilnim promatranjem, kao i da ne ostaje na tome. Iako su ovdje promatrani u kontekstu senzualističkog razumijevanja načela zornosti, načelo zornosti kod Pestalozzija, Fröbela i Diesterwega nadilazi uska senzualistička objašnjenja. Kod njih je osjetilno-iskustvena spoznaja važna, ali samo kao temelj za daljnje nadogradnje. Njihov nauk naglašava potrebu razvijanja intelektualnih sposobnosti kod djeteta, a to je velik korak u usporedbi sa senzualističkim zahtjevom osjetilnog promatranja svijeta. Čisto senzualističko shvaćanje zornosti smatra učenika pasivnim promatračem, dok npr. Pestalozzijevo shvaćanje načela zornosti u najvećoj mjeri traži učenikovu aktivnu ulogu u spoznavanju. Radi toga će se Pestalozzijevo shvaćanje zornosti raspravljati i u racionalističkom kontekstu.

*
* *

Nema sumnje da su početne namjere koje su potaknule razvoj senzualizma velik napredak u odnosu na skolastičku nastavu. Senzualistički shvaćeno načelo zornosti od učenika prije svega zahtijeva promatranje. Isticanje važnosti promatranja stvari, za razliku od učenja nastavnog sadržaja napamet, zahtijeva unošenje značajnih promjena u nastavnom radu. Međutim, dominacija promatranja kao izvora spoznaje u velikoj mjeri ograničava nastavu. Pri tome je pasivna uloga učenika kao pukog promatrača, budući da se od njega očekuje pamćenje pojedinačnih primjera umjesto uopćavanja. Nastavnik je taj koji priprema gotove sadržaje i primjere, predstavlja ih učenicima, te ih oni kao takve nepromijenjene usvajaju. Na taj se način zanemaruje učenikova inicijativa i aktivnije sudjelovanje u kreiranju nastave.

2.1.2. Racionalistički pristup zornosti

Za razliku od senzualista, racionalisti smatraju da senzorna spoznaja nije vjerodostojna te osnovni izvor i kriterij ljudske spoznaje nalaze u razumu. Velik utjecaj racionalista odrazio se na pedagoge – prosvjetitelje. Valja naglasiti da racionalisti ne negiraju važnost neposrednog iskustva ako je ostvareno intervencijom uma. Pritom je zadaća uma oblikovati osjetilne podražaje u iskustveni doživljaj (Kant, 1976.). Glavni predstavnik racionalizma je Rene Descartes. Prema Descartesu početak filozofije, a time i svakog spoznajnog procesa, temelji se na sumnji. Sumnja nije rezultat niti krajnja svrha, nego metoda, put kojim se rješavanjem predrasuda dolazi do spoznaje. Odgovor na pitanja sumnje Descartes izražava načelom *cogito, ergo sum* (*mislim, dakle jesam*), koje dolazi iz samoga uma. Da bi potvrdio svoju egzistenciju, njemu ne treba ništa osim

uma. U kontekstu nastavnog rada, sumnja služi razvoju kritičke misli. Ona nije sama sebi svrha⁷. Odgojno-obrazovni rad mora biti usmjeren razvoju kritičkog promišljanja.

U skladu s tim, u djelu *Rasprava o metodi* navodi pravila koja su potrebna u procesu spoznavanja: “Prvo je pravilo da nikad ništa ne prihvaćam kao istinito, a da jasno ne spoznam da je takvo... Drugo, da svaku od teškoća podijelim na onoliko dijelova na koliko je to moguće... Treće, da svoje misli upravljam izvjesnim redom polazeći od najjednostavnijih i najrazumljivijih predmeta... I posljednje, da posvuda sve tako potpuno pobrojam i načinim opće preglede...” (Descartes, 1951: 21-22).

Za razliku od Baconovog empirizma, kojega u prvom redu zanima način istraživanja, te ga prepoznaje u indukciji, Descartes zanima cilj znanstvenog, pa onda i obrazovnog procesa. Senzualisti veću pozornost pridaju tijeku spoznajnog procesa, dok je pozornost racionalista usmjerena na svrhu, cilj koji se želi postići nastavnim radom. Prema Descartesu taj je cilj čisto razumijevanje. Descartesova je metoda indukcija, kao i Baconova. Oba pravca smatraju da bi do spoznaje trebalo dolaziti postupno, od najjednostavnijeg do složenijeg, od konkretnog prema apstraktnom. Samo što Bacon naglašava proces, odnosno metodu, dok Descartes ističe važnost onoga što dolazi nakon upotrebe te metode, tj. važnost shvaćanja, razumijevanja. Time što postavlja um kao osnovni kriterij u spoznavanju, Descartes ne negira ulogu osjetila.

Zadaća nastave prema Descartesu je razvijanje uma pomoću promatranja prirode i zornošću u nastavi. Cilj svakog istraživanja, a time i odgojno-obrazovnog procesa, jest razumijevanje imajući u vidu važnost jasne i razgovijetne spoznaje. Upravo ta jasnoća i razgovijetnost kriteriji su na osnovi kojih procjenjuje istinitost određenih iskaza. Kako bi došao do jasnih i razgovijetnih pojmova, Descartes primjenjuje analizu, odnosno raščlanjivanje svake poteškoće.

Immanuel Kant ističe da je važnost služenja vlastitim umom u spoznaji i prosudbama osnovni zahtjev prosvjetiteljstva. U skladu s tim, Kant često citira Horacijev stih: *Sapere aude*.⁸ Osnovna je zadaća Kantove filozofije nadilaženje (Humeovog) skepticizma, koji je najčešći rezultat empirističkog gledišta na spoznaju, odnosno na njene izvore. Prema Kantu, iako spoznaja ne nastaje ako nema poticaj iz iskustva, svi elementi spoznaje ne proizlaze iz iskustva. U sadržaj koji dobivamo putem osjetila, naša spoznajna funkcija unosi jedan apriorni element – ona je aktivna tako što iskustveni materijal obrađuje, sređuje. Spoznajna funkcija pomoću misaonih formi (koje Kant naziva kategorijama) mnoštvo stečeno osjetilnim iskustvom sjedinjuje u misaono jedinstvo.

Vrlo je važno ovdje primijetiti aktivnu komponentu spoznaje kod Kanta. Kantova teorija spoznaju ne svodi na puko *upijanje* dojmova koji dolaze izvana, kao što je bio slučaj s objašnjenjem spoznaje na senzualističkim osnovama. U spoznaji je presudna uloga apriornih elemenata (kategorija) u organizaciji osjetilnih dojmova. Dakle, riječ je o sjedinjenju iskustvenog doživljavanja i misaone aktivnosti, na neki način

⁷ “The ability to think makes doubt and critical evaluation of the environment possible. A science based only on empiricism fails to achieve any vital, natural explanations but only mathematical, mechanistic ones of doubtful living use. Only what reason (ratio) recognizes can be called truth. Thus, education must be concerned with the development of critical rationality.” (*The New Encyclopaedia Britannica*, 1998: 32).

⁸ Imaj hrabrosti služiti se vlastitim razumom.

o pomirenju empirizma i racionalizma. U odgojno-obrazovnom radu iskustveni je doživljaj neophodan, ali presudne su apriorne kategorije koje taj doživljaj organiziraju u cjelinu. Učenici u nastavnom procesu stječu iskustva, ne da bi ih takva nepromijenjena jednostavno usvajali i pamtili, nego da na osnovi iskustva stječu generalizacije koje će kasnije moći primjenjivati. Svrha odgojno-obrazovnog procesa je razvoj kritičkog promišljanja koje će se izraziti u njihovom budućem spoznavanju i prosuđivanju. Dakle, vrlo je važno iskustvo, ali ono ne čini cjelokupnost našeg spoznavanja: “*Ali, premda celokupno naše saznanje počinje sa iskustvom, ipak zbog toga ne proističe sve naše saznanje iz iskustva.*” (Kant, 1976: 31).

Iskorak iz senzualističkog shvaćanja načela zornosti u pedagogiji prvi čini Pestalozzi, postavljajući kao cilj nastave jačanje razuma kod djece (umjesto pukog gomilanja informacija) i izgradnju harmonične osobe, tj. cjelokupno obrazovanje – kako uma, tako i srca i ruke. Nastavu i obrazovanje postavlja na čisto psihološkoj osnovi, a to znači na dobrom poznavanju dječjeg duha. Cilj je nastave provesti učenika od nejasnih opažaja do jasnih pojmova. Opažaj ima vrlo važnu ulogu u njegovoj pedagogiji, ali ono se ne smije shvatiti kao opažaj stvari pomoću osjetila. Pestalozzi mu pridaje novo značenje. Opažaj se više ne svodi na jednostavno skupljanje pojedinačnih stvari, što je osnovna zamjerka senzualistički shvaćenom načelu zornosti. Sve dojmove o stvarima razum sažima u jedinstvenu cjelinu, odnosno u pojam. Upravo je analiza pojma ono što nakon toga slijedi i pomoću nje se dolazi do razumijevanja dojмова. Sva čovjekova spoznaja proizlazi iz tri elementa: broja, oblika i riječi, koji su osnove svake spoznaje. Ideja Pestalozzijeovog elementarnog obrazovanja podrazumijeva upravo poučavanje djece služenju ovim osnovnim elementima spoznaje. Najvažnija sredstva nastave, broj i oblik, kod Pestalozzija su vrlo bliska Kantovim apriornim oblicima spoznaje – prostoru i vremenu. U tom smislu Pestalozzi smatra da je zadaća nastave razviti kod djece vještinu promatranja, što znači razvijati samu sposobnost, a ne jednostavno stavljati pred njih pojedinačnosti kako bi ih akumulirali pamćenjem. U racionalizmu dolazi do izražaja ta aktivna komponenta samog razuma koji ne upija ono što je predstavljeno, već razum *odlučuje* na koji ćemo način shvatiti ono što je pred nama. Znači, ne negira se važnost samog iskustva, ali bez razuma ono ne bi bilo shvaćeno. Također, postoje istine do kojih se dolazi isključivo mišljenjem i za koje nije potrebno nikakvo iskustvo. Dakle, *ratio*, odnosno mišljenje, presudno je kako u spoznaji, tako i u učenju. Stoga je svrha odgojno-obrazovnog procesa razvoj kritičkog mišljenja.

Nakon Pestalozzija, velik doprinos razvoju racionalističkog shvaćanja načela zornosti u didaktici ostvarila je Herbartova teorija. Utemeljitelj pedagogije Johann Friedrich Herbart pod izravnim Kantovim utjecajem zagovara filozofski realizam smatrajući da se objektivni svijet sastoji od reala – nepromjenjivih čestica. Promjenjivost vanjskog svijeta smatra samo iluzijom. Kao zagovornik asocijativne psihologije ljudsku psihu svodi na predodžbe. Zadaćom pedagogije smatra unaprjeđenje nastavnog procesa tako što će ga zaštititi od slučajnosti i neprovjerenosti. Znanosti koje će mu u tom pravcu pomoći su etika i psihologija, od kojih prva postavlja cilj odgoja, a druga sredstva. Konkretno, nastava je u središtu Herbartovog sistema, ona ima zadaću organizirati i nadograditi učeničke predodžbe. Kod obrade novog nastavnog gradiva

nastava se organizira u strogo određenim stupnjevima koje u prvom redu određuje priroda gradiva. Herbartovo načelo organizacije nastave, koja se svodi na unaprijed utvrđene nepromjenjive stupnjeve, često će biti predmetom kritike Herbartovog nastavnog rada, budući da se svim učenicima pristupa na isti način stavljajući pred njih gotove činjenice identičnim redoslijedom. Pritom se ne uvažavaju različite učeničke sposobnosti, interesi, niti njihova motivacija. *“Glavno pravilo nastave je: prije nego što učenici pristupe radu potrebno ih je uvesti u krug onih predodžaba na koje će se odnositi taj rad; stoga će se na početku nastavnog sata kratkim pregledom čitati ili pripovijedati.”* (Zaninović, 1988: 164).

Zornost se kod Herbartu u prvom redu odnosi na nastavnikovo izlaganje, koje je presudan, neizbježan i najveći dio nastavnog procesa. Zanimaju se učenička različita iskustva te njihovi različiti stupnjevi predznanja. Takav formalizam i danas je često zastupljen u nastavi. Herbart zagovara tezu da se nastava treba organizirati i voditi prema unaprijed određenim stupnjevima. Poznati su njegovi formalni stupnjevi: jasnoća, asocijacija, sistem i metoda. *“Pri bližem posmatranju izlazi da ovi razni načini učenja ne smeju da isključuju jedan drugoga, da oni, štaviše, moraju da sledeju jedan drugome kod svakoga, većeg ili manjeg kruga za učenje, i to u navedenom redu.”* (prema: Zaninović, 1985: 231).

Stupanj jasnoće prema Herbartu najvažnija je nastavna faza koja se sastoji od nastavnikovog izlaganja sadržaja koji učenici trebaju zapamtiti. Riječ je o analizi pojma kojom se utvrđuje njegovo značenje i definicija. Na stupnju asocijacije učenici se uključuju u razgovor o novom gradivu, kako bi ga povezali s već ranije usvojenim. Na trećem se stupnju donose zaključci, pravila, formule. Provjera usvojenog gradiva, tj. primjena znanja u praktičnom radu izvodi se na četvrtom stupnju. Kao što se može primijetiti, Herbart ništa ne prepušta slučaju. Strogo su određeni stupnjevi nastave te je u središtu pozornosti nastavnikovo izlaganje. Ako se i koriste primjeri u nastavi, oni služe samo kako bi potkrijepili teoriju koju je nastavnik iznio. Učeničkov uloga svedena je na minimum. Ne ostavlja se prostor za učenikovo aktivno sudjelovanje, propitivanje, niti u tako organiziranom nastavnom procesu ima mjesta učeničkoj kreativnosti.

Dok je Locke pod zadatkom nastave podrazumijevao razvijanje sposobnosti učenika, Herbartova teorija naglašava jedinstvenu ulogu nastavnog gradiva u razvoju misaonih aktivnosti. Stoga se u Herbartovoj teoriji ne radi o vježbanju sposobnosti koje dijete već posjeduje, već je riječ o oblikovanju duha putem nastavnog gradiva koji se iznosi pred učenike.

Prema Herbartu, koji poriče postojanje urođenih sposobnosti, u duhu se stvaraju predodžbe koje nisu ništa drugo nego reakcija na vanjske podražaje. U nastavnom je procesu nastavno gradivo u prvom planu, a zanemarena je učenička aktivnost i samostalnost. Budući da je usvajanje gradiva ono što je najvažnije za razvoj učeničkog duha, način poučavanja učenika usmjeren je ka prošlosti. Pred učenike se stavljaju gotovi sadržaji koje oni moraju nepromijenjene jednostavno memorirati. Za sve metode u nastavi izvode se formalni stupnjevi. Budući da je nastavni sadržaj ono što je u prvom planu, nastavne se metode izvode upravo u skladu sa sadržajima i redoslijedom izlaganja sadržaja.

Najveći značaj u nastavnom procesu Herbart pridaje pripovijedanju nastavnika. Na taj se način stvaraju asocijativne veze među predodžbama, onih već usvojenih s novima. Iako se zornom, osjetilnom predočavanju pridaje velika pozornost (usp. Zaninović, 1988: 65), ono se u najvećoj mjeri odnosi na nastavnikovo izlaganje, zanemarujući samostalan učenički rad. Protiv pasiviziranja učenika u nastavnom procesu i svođenja nastavnog procesa na puko memoriranje nastavnog gradiva ustala je *reformna pedagogija* krajem XIX. i početkom XX. stoljeća.

Razumijevanje načela zornosti u okviru senzualizma znači apsolutizirati osjetilno iskustvo, baš kao što racionalistički shvaćena zornost dovodi do apsolutizacije intelektualnih, misaonih aktivnosti. Pritom je nastavno gradivo u prvom planu, a nakon njega nastavnik koji ga treba što vjernije prezentirati. U ovakvoj situaciji učenici imaju zadaću usvojiti što više prezentiranog u nepromijenjenom obliku. Naravno da će se zornost u ovakvom verbaliziranom nastavnom procesu u najvećoj mjeri svoditi na pripovijedanje, opisivanje sadržaja. Ovakvo ograničeno shvaćanje zornosti u nastavi sužava individualnost i interes te doprinosi razvoju formalizma u znanju učenika.

Upravo u racionalističkom shvaćanju načela zornosti Potkonjak i Šimleša prepoznaju temeljne uzroke formalizma u znanju učenika: *“prevlast verbalnog izlaganja, dogmatski stil iznošenja činjenica i izvođenja generalizacija, nedovoljno ilustriranje i demonstriranje sadržaja, prebrza obrada velikih sadržajnih cjelina, neprimjenjivanje metoda za aktiviranje učenika i za samostalno stjecanje znanja, oskudno utvrđivanje i uvježbavanje prezentiranih sadržaja, neredovito i kampanjsko provjeravanje znanja, svođenje provjeravanja na traženje mehaničkog memoriranja i doslovnog reproduciranja itd.”* (Pedagoška..., 1989, sv. 2: 214).

Racionalistički shvaćeno načelo zornosti bitno marginalizira važnost osobnog iskustva učenika i njihovog angažmana. Pred učenike se stavljaju gotove činjenice verbalnom prezentacijom te se ne pridaje pozornost primjeni nastavnog gradiva na primjere iz svakodnevnog života. Takvo shvaćanje zornosti u nastavi rezultat je prioriteta, odnosno primata u nastavnom procesu. U nastavi u kojoj je ono materijalno, tj. gradivo od prvobitnog značaja, ne može se očekivati osobni angažman ni osobni doživljaj učenika. Nepromjenjivo se nastavno gradivo iznosi prema nepromjenjivim nastavnim shemama. Bit je racionalizma analiza pojmova u svrhu učeničkog razumijevanja značenja tih pojmova. Naravno da je razumijevanje značenja važno; međutim, ono nikako nije i dovoljno. Ono još uvijek ne zahtijeva učenikov angažman, jer učenik u tome vidi samo još jedan pojam čiju definiciju mora memorirati. Primjerice, ako se na nastavnom satu obrađuje pojam demokracije, to još uvijek ne znači da će učenik, nakon naučene definicije, u svakodnevnom životu prepoznati demokraciju. Međutim, ako se pred učenika postavi zadatak, problemska situacija (simulacija izborne kampanje, tužba protiv uskraćivanja prava glasa...), tada više nije riječ samo o naučenoj definiciji pojma demokracije, nego o primjeni razumijevanja na konkretnu situaciju. Na taj se način učenikov pristup učenju potpuno mijenja. Za razliku od pasivnog memoriranja pojmova i njihovih definicija, time se zahtijeva aktivno sudjelovanje.

Herbartovim formalnim stupnjevima učenici su prikraćeni za samostalno istraživanje, propitivanje i donošenje zaključaka. Nudeći nastavni sadržaj kao gotov

produkt, nastavnik poučava da je obrazovanje retrospektivno. Kako je obrazovanje prenošenje znanja koje je već netko prije za njih obradio, na učenicima je da ga što vjernije usvoje. Budući da je jedan od važnih ciljeva nastave obrazovanje učenika za samoobrazovanje i stvaralaštvo, ovako shvaćeno načelo zornosti, koje u prvi plan stavlja pamćenje, ni u kojem smislu ne doprinosi ostvarenju ovoga cilja. Za ovakav izrazito kognitivistički stav ne može se čak reći niti da mišljenje stavlja u prvi plan, nego upravo pamćenje. Međutim, ako pamćenje nema daljnje provjere i primjene u praksi, nekvalitetno je i beskorisno za budući razvoj učenika⁹.

*
* *

Ako se odgojno-obrazovni rad temelji na racionalističkom pristupu zornosti, po kojemu se gotove definicije i pojmovi samo trebaju memorirati, učenike se ne potiče na kritičko promišljanje niti na vlastiti angažman. Kao što se kod senzualizma inzistira na osjetilnom iskustvu, ovdje se spoznaja promatra kao rezultat čistog mišljenja. Ograničavanje izvora spoznavanja samo na osjetilno iskustvo, s jedne strane, ili na razmišljanje, s druge strane, ne odgovaraju zahtjevima današnjice. Senzualistički i racionalistički shvaćeno načelo zornosti ističe u prvi plan nastavni sadržaj, zanemarujući pritom položaj učenika.

2.1.3. Pragmatistički pristup zornosti

Pragmatizam je usmjeren na praktično-iskustveno spoznavanje. Prema pragmatistima apsolutna istina ne postoji, ona je relativna, jer se mijenja s čovjekovim iskustvom. Znanje dobiva vrijednost prema tome u kojoj mjeri je poslužilo rješavanju određenih životnih poteškoća i zadaća. Dakle, osnova ljudske spoznaje leži u radu i praktičnom iskustvu. Stoga ljudsko mišljenje i djelovanje pragmatizam objašnjava utilitaristički, naglašavajući upotrebljivost i korisnost kao osnovna načela. Pragmatizam nalaže da se svaka ideja ili teorija treba shvatiti kao instrument čija vrijednost ovisi o tome koliko je korisna u svakodnevnom životu. Vrlo se često u literaturi nailazi na iskrivljena objašnjenja pragmatizma koja istinitost ili vrijednost određene spoznaje izjednačuju s koristi koju znanje donosi, pa se može zaključiti da je istinito ono što nam donosi korist te da nešto činimo isključivo iz tog razloga. Posljedice su ovakvog pogrešnog shvaćanja pragmatizma njegovo objašnjavanje

⁹ Bez obzira na sve prigovore, Herbartov je povijesni značaj etabliranje jasne strukture nastavnog rada te time zaštita odgojno-obrazovnog procesa od proizvoljnosti i nestručne improvizacije. Njegov je utjecaj na razvoj pedagogije neizmjeran kako na teorijskom (konstituiranje koherentne pedagoške teorije) tako i na praktičnom planu (izgradnja prvog pedagoškog seminara koji je poslužio kao model razvoja sveučilišnog obrazovanja nastavnika).

kao teorije koja sve oko sebe promatra kao sredstvo, oruđe za ostvarenje određenog cilja. Osim tih negativnih konotacija, u pragmatizmu se nailazi na zahtjev za aktivnošću i stvaralaštvom, kao vrlo poželjnim produktom odgojno-obrazovnog rada. Na razvoj ovoga pravca u velikoj je mjeri utjecala optimistička vjera u tehnologiju XX. stoljeća.

U pedagogiji se pragmatizam u pravom smislu pojavljuje prvobitno kao reakcija na tradicionalnu herbartovski utemeljenu pedagogiju koja je karakterizirana pretjeranim intelektualizmom te nastavom odvojenom od svakodnevnog života. Pragmatizam je u Europi utjecao na pojavu tzv. *reformnih pravaca* i *nove škole*. Pragmatistička pedagogija polazi sa stajališta da je dugotrajna primjena razredno-predmetno-satnog sistema u organizaciji nastave izazvala negativne posljedice. Formaliziranje nastave od strane herbartovaca na određeni je način zasitilo školu, odvojilo je od vanjskog života te ugušilo želju za obrazovanjem. Valja naglasiti da reformna pedagogija toga vremena ima temelj u društvenim procesima i promjenama. Uznapredovala industrija, demografske promjene i tehnizacija samo su neke od okolnosti koje su potencirale društveni angažman reformne pedagogije. Nadilaženje beživotne verbalne nastave jedan je od osnovnih zahtjeva. U centru pozornosti više nije toliko teorija, koliko praktična znanja neophodna za svakodnevni život. Sve se više naglašava uloga rada u nastavi.

Začeci pragmatizma mogu se uočiti već kod Thomasa Morusa (1478. – 1535.) i Tommasa Campanelle, koji u XVI. stoljeću naglašavaju važnost rada u odgoju. Oni ne shvaćaju rad samo kao sredstvo za proizvodnju ili kao obvezu svakog člana zajednice, nego prepoznaju u njemu odgojnu i didaktičku vrijednost.

Najznačajniji predstavnik pragmatizma je John Dewey (1859. – 1952.), koji svoj filozofski pragmatizam naziva još i instrumentalizam. Dewey ističe važnost samorada u odgoju. Istina i iskustvo prema Deweyu imaju funkcionalnu, instrumentalnu važnost. Sve znanstvene teorije, zakoni i oblici su instrumenti koji služe pri rješavanju konkretnih životnih zadataka i problema. Kako bi se učenike što bolje prilagodilo životnim situacijama i rješavanju svakodnevnih poteškoća, odgoj treba temeljiti na samoradu. Za razliku od herbartovskog načina poučavanja, gdje učenik stječe znanja uglavnom kao gotova rješenja, pragmatistička pedagogija zahtjeva od učenika samostalno razmišljanje i donošenje zaključaka. Kako bi se to postiglo, nastava mora biti organizirana na taj način da učenicima osigura uvjete u kojima će istraživati, eksperimentirati: "*Najveći dio odgojno-obrazovne djelatnosti izvodi se u radionicama, laboratorijama, knjižnici, kuhinji, školskom vrtu, polju, voćnjaku i drugdje. Pri tome je glavni zadatak učitelja da organizira rad, da stvara uvjete za slobodan razvoj učenika, da uklanja smetnje i savjetuje učenike u njihovom samostalnom radu.*" (Zaninović, 1988: 116). Cilj istraživanja i mišljenja prema tome nije spoznaja, samo znanje, nego upravo rješenje određene problemske situacije i razvijanje vještina. Potrebno je da učenik znanje koje usvaja u školi umije primijeniti u praksi. Spoznaja sama za sebe, prema Deweyu i pragmatističkoj pedagogiji, nema vrijednost: "*Mišljenje koje ne uvećava efikasnost u radu i ne pomaže da više naučimo o sebi i svetu u kome živimo nije sasvim na mestu... A vještina koje je*

stečena nezavisno od mišljenja nije povezana ni sa kakvim osećanjem za svrhu za koju treba da se upotrebi. Ona prema tome prepušta čoveka na milost i nemilost njegovim rutinskim navikama i zaporedničkom nadzoru drugih koji znaju šta žele i nisu naročito obazrivi u izboru sredstava da postignu cilj. Obaveštenost odvojena od promišljene radnje je mrtva, to je teret koji slama duh.” (Dewey, 1953., 109).

Pri razmatranju odnosa mišljenja i prakse Dewey se kritički osvrće na jednostranosti racionalizma i senzualizma. Tako smatra da praksa ne smije biti odvojena od mišljenja, zamjerajući senzualizmu na objašnjavanju iskustva ograničavajući ga na puku osjetilnost. Prvi susret s novim nastavnim sadržajem mora biti putem pokušaja i pogreške. Da bi učenik prepoznao snagu i mogućnosti vlastitog djelovanja, ali i snagu upotrijebljenog materijala, on se mora osobno iskušati u radu (ili igri). Učenik mora eksperimentirati s nepoznatim predmetima. Isto tako zornost, kako je objašnjava racionalizam (usmjerena isključivo na mišljenje), nema svrhu ako znanje koje učenici usvoje na nastavi ne znaju ili nemaju prilike primijeniti u praksi. Racionalizam ističe važnost usvajanja znanja u nastavnom radu, dok pragmatizam naglašava važnost razvijanja vještine kojom bi se znanje primjenjivalo u praksi. Ovdje po prvi put nailazimo na poimanje znanja kao procesa, a ne stanja. Tek kad se znanje primijeni u praksi, ono postaje korisno za učenika. Dewey također zamjera senzualizmu zagovaranje nastave s gotovim predmetima, zanemarivanje učeničkog stvaralaštva i aktivnosti. Zahtijeva povezivanje škole sa životnom svakodnevicom izvan škole, jer *“materijal za razmišljanje nisu misli, već radnje, činjenice, događaji i odnos stvari”* (Isto, 112).

Nakon Deweyeva početnog stupnja spoznaje, usmjerenog na učenje kako nešto napraviti, slijedi upoznavanje s nepoznatim stvarima, igra i stvaralački rad kojima pridaje neprocjenjivi značaj. S tim u vezi Dewey pravi popis djelatnosti koje bi se mogle koristiti. Neke su od njih: rad s papirom, drvom, tkaninom, zatim izrada modela, rad u vrtu, šetnje, slikanje, crtanje, pričanje pripovijetki, aktivne radnje koje imaju društvene ciljeve i dr. S obzirom na današnju uznapredovalu tehnologiju, izrada npr. mrežnih stranica na određenu temu mogao bi biti zadatak postavljen pred učenike. Primjećuje se da se rad nekada promatrao isključivo kao fizički, dok je danas težište na intelektualnom radu, pa će se u tom kontekstu govoriti o potrebi intelektualnog rada u današnjoj nastavi. Kod spomenutog primjera učenja o demokraciji, na taj se način može učenicima dati zadatak upoznavanja s radom raznih civilnih udruga kako bi naučili konkretne zadatke, mogućnosti i poteškoće u takvim situacijama. Ono što ovdje dolazi u prvi plan njihov je samostalni angažman i promišljanje o mogućim rješenjima određenog zadatka. Da se nastava temelji na racionalistički shvaćenom načelu zornosti, ona bi bila organizirana s nastavnikom u središtu, odnosno njegovo bi izlaganje činilo temelj nastavnog procesa. Cilj nastavnikovog predavanja bio bi postignut ako bi učenici zapamtili nastavni sadržaj onako kako je on pred njih iznesen. Pojavom pragmatizma položaj nastavnika i učenika bitno se mijenja. Od učenika se zahtijeva angažman kojega u nastavi temeljenoj na racionalistički shvaćenom načelu zornosti nije bilo.

*

* *

Najveća zamjerka pragmatizmu nije u shvaćanju rada kao osnovnog načina stjecanja spoznaje, već ako ga se pokušava shvatiti kao jedini način. U tom slučaju riječ je o apsolutiziranju rada i marginaliziranju ostalih putova spoznaje, među kojima racionalizam i senzualizam trebaju dobiti primjereno mjesto.

Svaki od triju analiziranih pristupa uzrokovao je nastavnu praksu u kojoj se jednostrano apsolutizira samo jedna spoznajna funkcija: empirizam samo osjetilno iskustvo, racionalizam samo razum, pragmatizam samo korisnost rada. Dok racionalizam polazi od dedukcije, senzualizam i pragmatizam podržavaju induktivan pristup (krećući od pojedinačnosti); no razlika je u njihovu odnosu prema predmetu proučavanja: senzualizam pretpostavlja uočavanje, gledanje predmeta, dok pragmatizam zahtjeva angažman u višem smislu, on zahtijeva manipuliranje predmetom te u tom kontekstu izgradnju nečega novog.

Za razliku od nastavnog sadržaja, kojemu je tijekom povijesti nastave posvećivana posebna pažnja, danas je nastava sve više usmjerena prema učeniku. U središtu zbivanja je učenik i njegov zadatak koji treba riješiti, projekt koji treba ostvariti. Učenik je taj od kojega se očekuje najveći angažman, a nastavnikova je uloga da osigura nastavnu situaciju u kojoj će se optimalno razvijati učenikove kompetencije. U tom pogledu poseban značaj pripada pragmatističkom pristupu zornosti.

3. Zaključak

Od početaka pa sve do danas nastava je iz različitih (društveno-povijesnih) razloga doživljavala neprekidne promjene. S promjenom nastave mijenjaju se i njene bitne odrednice i načeli. Tako se mijenjalo i načelo zornosti. Na razvoj načela zornosti u najvećoj su mjeri utjecali različiti epistemološki pravci: u prvom redu empirizam, racionalizam i pragmatizam.

U začecima primjene načela zornosti u nastavi nije se posvećivala velika pozornost pitanju metode. Međutim, s pojavom velikih društvenih promjena i potrebe masovnog školovanja ono sve više postaje temeljem u nastavnom radu. Razvoj znanosti i proizvodnje postavlja pred odgojno-obrazovni sustav zahtjev za efikasnijim školovanjem što većeg broja ljudi. Načelo zornosti u nastavi, u svom prvobitnom obliku, pojavljuje se kao reakcija na skolastički način poučavanja, te na verbalizam koji je tada prevladavao u nastavnom procesu. To znači da se razvoj znanosti (posebno prirodnih) i uvođenje indukcije kao metode pojavljuje kao suprotnost dotadašnjem mehaničkom učenju napamet. Samim time što se znanost sve više povezuje sa životom, i to s ciljem ovladavanja prirodom, isto se očekuje i od odgojno-obrazovnog sustava. Zornost u nastavi u početnoj se fazi primjenjuje promatranjem prirode, kasnije u okviru apstraktnog mišljenja, a s pojavom

reformne pedagogije kod koje je jasno izražen društveni angažman, i praktičnom primjenom. U tom smislu empirizam, racionalizam i pragmatizam u ovom se radu smatraju temeljnim odrednicama razvoja načela zornosti. Kao što se moglo vidjeti, senzualističko objašnjenje načela zornosti izravna je posljedica empirizma u filozofiji, koji u spoznaji (pre)naglašava važnost neposrednog opažanja. Cilj je racionalizma u prvom redu razumijevanje. Iako ono može biti povezano s opažanjem, naglašava se neophodan utjecaj apriornih elemenata u spoznaji. Ne smije se zanemariti nekoliko puta naglašavana štetnost apsolutiziranja racionalne spoznaje na didaktičkom planu. Početkom XX. stoljeća filozofija i pedagogija sve više zahtijevaju praktičnu primjenu znanja. Iz tih zahtjeva proizlazi pragmatizam, prema kojemu je rad osnova ljudskog spoznavanja.

Tri pristupa načelu zornosti – senzualistički, racionalistički i pragmatistički – od velike su važnosti za povijest pedagogije. Međutim, isticanje samo jednog segmenta (promatranja ili mišljenja) u procesu spoznaje ne odgovara zahtjevima koje društveno-povijesne okolnosti postavljaju pred odgojno-obrazovni rad. Neki su od tih zahtjeva samostalnost, razvoj misaone aktivizacije i stvaralaštvo. Razvoj tih karakteristika kod učenika ostvaruje se iskustvom, apstraktnim mišljenjem, te posebno praktičnom primjenom. Osim što se načelo zornosti danas koristi u širem značenju, ono se u nastavi primjenjuje usporedo s ostalim načelima, a najčešće s načelom individualizacije te načelom aktivizacije.

Različitim objašnjenjima načela zornosti mijenjao se i položaj nastavnika, koji više nije u središtu nastavnog procesa. Od uloge prenošenja znanja učenicima koji ga pasivno usvajaju, nastavnikova se uloga danas sve više odnosi (ili bi se trebala odnositi) na organizaciju uvjeta u kojima učenici samostalnije stječu znanja rješavajući različite problemske situacije, realizirajući projekte. Pri tome se značaj nastavnika ne umanjuje, nego se mijenja njegova uloga u nastavnom procesu (o tome više: Radeka, 2007.). Nastavnikov autoritet nešto je bez čega svaki nastavni proces gubi smisao.

U nastavi nastavni sadržaj ili nastavnik više ne bi trebao biti u središtu, nego učenik i njegova aktivnost. U tom pogledu primjena načela zornosti u senzualističkom ili racionalističkom smislu zasigurno ne bi potakla razvoj kritičnosti te osposobljavanje učenika za kritičko učenje. Radi toga u nastavi su važni svi elementi: kako promatranje, tako i korištenje učeničke mašte i iskustva, te posebice primjena znanja u praktičnom radu. Prema tome, uz odgovarajuću primjenu senzualizma i racionalizma današnjim zahtjevima posebno odgovara nastava organizirana prema načelu zornosti shvaćenom u pragmatističkom smislu. Koristeći načelo zornosti u pragmatističkom smislu, potiče se kod učenika interes i inicijativa za sudjelovanjem u nastavi. Suočavajući učenike sa što većim brojem zadataka, situacija iz svakodnevnog života, koristeći njihova iskustva, potičući njihovu maštu – stavlja ih se u središte odgojno-obrazovnog procesa. S tim u vezi, primjetno je kako se načelo zornosti s obrazovne širi na odgojno-obrazovnu razinu.

Nastava se danas odnosi na sve aspekte ljudske ličnosti: racionalni, emocionalni i voljno-djelatni, tako da se vrijednost načela zornosti ogleda u primjeni u svim etapama nastavnog procesa podjednako. Ono je prema tome neophodno kako u neposrednom opažanju, tako i u apstraktnom mišljenju, te posebice u praktičnoj primjeni.

LITERATURA

1. Aristotel, *Metafizika*, Globus-Liber, Zagreb, 1988.
2. Bacon, Francis, *Novi organon*, Naprijed, Zagreb, 1986.
3. Bakić, Vojislav, *Opšta pedagogika*, Naučna knjiga, Beograd, 1879.
4. Bakovljević, Milan, *Didaktika*, Naučna knjiga, Beograd, 1984.
5. Bakovljević, Milan, *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*, Prosveta, Beograd, 1982.
6. Basariček, Stjepan, *Opće nauka o obuci // Pedagogija*. Sv. 2., Naklada Hrv. pedagogijsko-književnoga zbora, Zagreb, 1917.
7. Bašić, Slavica, *Didaktička terminologija*, Narodni list, Zadar, 1987.
8. Bošnjak, Branko, *Povijest filozofije: Razvoj mišljenja u ideji cjeline*, 3 sveska, Nakladni Zavod Matice hrvatske, Zagreb, 1993.
9. Descartes, Rene, *Rasprava o metodi*, Matica hrvatska, Zagreb, 1951.
10. Džui, Džon [Dewey, John], *Vaspitanje i demokratija : Uvod u filozofiju vaspitanja*, Obod, Cetinje, 1953.
11. Gudjons, Herbert; Teske, Rita; Winkel, Rainer, *Didaktičke teorije*, Educa, Zagreb, 1992.
12. Gudjons, Herbert, *Pedagogija: Temeljna znanja*, Educa, Zagreb, 1994.
13. Kant, Immanuel, *Kritika čistog uma*, Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd, 1976.
14. Komenski, Jan Amos, *Velika didaktika*, Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, Beograd, 1976.
15. *Pedagoška enciklopedija*, 2 sveska, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i dr., Beograd i dr., 1989.
16. Pestalozzi, Johann Heinrich, *Kako Gertruda uči svoju decu: Pokušaj da se majke nauče kako da svoju decu same poučavaju: U pismima*, Prosveta, Beograd, 1946.
17. Poljak, Vladimir, *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 1980.
18. Rabelais, Francois, *Gargantua i Pantagruel*, Matica hrvatska, Zagreb, 2004.
19. Radeka, Igor, Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju, u: *Pedagogija : Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, svezak 2, Hrvatsko pedagogijsko društvo, Zagreb, 2007., str. 603-612.
20. Šimleša, Petar, *Pedagogija*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1978.
21. *The New Encyclopaedia Britannica*, in 32 vol., 15th ed., Encyclopaedia Britannica, Inc., Chicago, 1998.
22. Zaninović, Mate, *Opća povijest pedagogije*, Školska knjiga, Zagreb, 1988.
23. Zaninović, Mate, *Pedagoška hrestomatija: Priručnik za učenike odgojno-obrazovnog usmjerenja i studente nastavnčkih fakulteta*, Školska knjiga, Zagreb, 1985.

Igor Radeka, Zadar
Antonija Kero, Karlovac

(Summary)

THE DEVELOPMENT OF GRAPHIC PRINCIPLE IN TEACHING

The educational system in Croatia is to face great changes. As on macro so on micro levels of teaching process. With overloaded educational content as problems too much verbalism and ex cathedra teaching are always emphasized. Today children are expected to use acquired knowledge and skills more competently and their qualifications for the continuance of efficient learning are in the concept of lifelong education. The changes assume different student activities. In that area it is very important to use the graphic principle.

Graphics should be the key in every teaching, as in the past so in the present. The article elaborates the analysis of this golden didactical rule due to its application in the contemporary teaching.

Key words: graphic principle (didactics), history of pedagogy